

STIG BROSTRÖM



PÆDAGOGIK I
DAGINSTITUTIONEN
MED HENBLIK PÅ
UDVIKLING AF **BØRNS**
HANDLEKOMPETENCE

Danmarks Pædagogiske
Universitetsforlag
Danish School of Education Press

Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence
Af Stig Broström

© Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og forfatteren

Dette materiale er under samme titel oprindeligt publiceret af HPA-projektet ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet (HPA – Handlekompetence i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge). Oprindeligt udgivet fra 2006-2007. Se mere om HPA på www.dpu.dk/hpa.

1. udgave
ISBN: 978-87-7684-242-0
Forside og sats: Og Jensen, grafisk design

I serien om handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge er udkommet:

1. Bente Jensen: *Social arv – Om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention*. ISBN 978-87-7684-231-4
2. Niels Rosendal Jensen: *Bourdieu-notatet*. ISBN 978-87-7684-232-1
3. Pär Nygren: *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. ISBN 978-87-7684-233-8
4. Bente Jensen: *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-234-5
5. Frank Ebsen: *Børn og unge med behov for særlig støtte? Fra 1990-2005*. ISBN 978-87-7684-235-2
6. Frank Ebsen: *Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark*. ISBN 978-87-7684-236-9
7. Bente Jensen et al.: *Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder?* ISBN 978-87-7684-237-6
8. Kirsten Elisa Petersen: *Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt*. ISBN 978-87-7684-239-0
9. Helle Schjellerup Nielsen: *Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteraturreview*. ISBN 978-87-7684-240-6
10. Stig Broström: *Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence*. ISBN 978-87-7684-242-0
11. Søren Langager: *Socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner/opholdssteder med særligt henblik på udvikling af handlekompetencer*. ISBN 978-87-7684-243-7
12. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – Om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel*. ISBN 978-87-7684-244-4
13. Pär Nygren: *At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyrede forandringsprocesser i HPA's udviklingsdel*. ISBN 978-87-7684-245-1
14. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Evaluering af lokale udviklingsprocesser – Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-246-8

Kopiering af denne bog er kun tilladt ifølge aftale med Copy-Dan

www.forlag.dpu.dk

FORORD

Dette arbejdsmateriale er udarbejdet som en del af forskningsprojektet 'Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge - indsats og effekt' (HPA-projektet). Materialet er en del af en serie på i alt 14 tekster, der alle stammer fra projektet, som blev søsat i 2006.

Projektets sigte er at udvikle metoder, der giver pædagoger mulighed for at udvikle deres pædagogiske handlekompetencer, så de kan fremme udsatte børns handlemuligheder og livschancer.

Negativ social arv knytter sig til den kendsgerning, at de socioøkonomiske vilkår ikke er ens for alle, men er ligeledes bundet til den marginalisering, som socialt udsatte ofte oplever. De to former for negativ social arv kan gensidigt forstærke hinanden. Når en marginaliseringsproces først er i gang, er det vanskeligt at bryde den. Processen føres ofte videre fra generation til generation, blandt andet på grund af et mangelfuldt socialt netværk og på grund af manglende personlige ressourcer hos de involverede. Det er disse processer, der ofte beskrives som 'onde cirkler'. Daginstitutionen har unikke muligheder for at styrke børns udvikling og læring fra den tidligste alder, men der kan også være risiko for, at det modsatte sker – at børn præget af 'negativ social arv' fastholdes i eller måske oven i købet forstærker de negative mønstre. Døgninstitutioner har andre muligheder for at gribe ind og støtte udsatte børn i deres videre udviklingsforløb.

Der er bred enighed om, at en tidlig indsats over for socialt udsatte børn og unge kan give bedre livschancer for disse børn. Vi ved også fra anden forskning, at en satsning, der rettes imod udvikling af børns kompetencer og læringspotentialer og en samtidig modarbejdning af risikoprocesser, er et skridt på vejen. HPA-projektet vil i forlængelse heraf identificere de pædagogiske interventioner, der opnår de bedste resultater i forhold til at bryde den negative sociale arv. I projektet lægges der både vægt på børnenes og pædagogernes handlekompetencer. Begrebet handlekompetence kan defineres ud fra fem dimensioner, som tilsammen gør det muligt for det enkelte menneske at navigere i de omgivelser, som det er en del af. De fem dimensioner er: 1) viden, 2) færdigheder, 3) evne til at tage kontrol, 4) identitet og 5) handleberedskab. I HPA-projektet er den sociale kompetence og læringskompetence i fokus

HPA-projektet har som formål at udvikle en evidensbaseret intervention, som sigter imod social innovation, dvs. fornyelse af den sociale praksis. Det overordnede mål er at afprøve interventionens effekter og undersøge spørgsmålet: Hvilke interventionsformer har positive effekter med hensyn til målopnåelse i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge, når vi ser interventionen fra en vinkel, hvor handlingskompetencer er i centrum?

Arbejdspapirerne danner baggrund for en såkaldt Kvalifikationsmappe, som de pædagogiske personaler og konsulenter har arbejdet selvstændigt med i løbet af interventionsforløbet. Materialet er anvendt i forbindelse med interventionens tre delelementer. For det første er der studiedelen, hvor institutionerne er blevet introduceret til problematikken om udsatte børn med det formål at opbygge et fælles begrebsligt grundlag for arbejdet med pædagogisk fornyelse relateret til udsatte børn. For det andet er materialet blevet brugt i procesdelen i forbindelse med begrebet "handlekompetence", som er et af projektets bærende begreber både som mål for børns udvikling og som indhold i pædagogers kvalificeringsprocesser. For det tredje er der innovations- og organisationsdelen, hvor materialet er blevet brugt som inspiration til pædagogisk fornyelse.

Materialet har således været afprøvet i såvel institutionerne som i konsulenterens arbejde med at give supervision til institutionerne, der arbejder med HPA-interventionen. 2006-2007 blev materialet anvendt i forbindelse med projektet, på dette tidspunkt i printudgave med titlen: 'Arbejds-papirer'. Den nuværende udgivelse i e-bogsformat henvender sig i særdeleshed til ledere og personale i dag- og døgninstitutioner, pædagogiske konsulenter samt forskere, studerende, praktikere, politikere og alle med interesse og ansvar for udvikling af samfundsmæssige indsatser over for udsatte børn. HPA-projektets resultater vil blive analyseret og publiceret ultimo maj 2009.

HPA-projektet er under gennemførelse ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og er finansieret af Det Strategiske Program for Velfærdsforskning (Socialministeriet) i perioden oktober 2005 frem til maj 2009. Undervejs i forløbet er der etableret samarbejde med Den sociale Højskole København (Professionshøjskolen København), Frøbel Seminarium (Professionshøjskolen København), Jysk Pædagog Seminarium (VIA

University College), Ålborg Socialpædagogiske Seminarium (Professionshøjskolen University College Nordjylland) og konsulenter fra Århus og Hvidovre Kommune samt praktikere i dag- og døgninstitutioner i to kommuner – Hvidovre og Århus. Projektet er organiseret på DPU i en koordinationsgruppe, en projektgruppe og projektmodulgrupper, og der er endvidere etableret en baggrundsgruppe og en nordisk forskergruppe.

Endvidere har følgende gruppe forskere deltaget som Peer-Reviewere i processen: Bo Vinnerljung (Professor, Socialstyrelsen, Stockholm), Erik Jørgen Hansen (Professor), Eva Gulløv (Lektor, DPU), Ib Ravn (lektor, LLD/DPU), Inge Johansson (Professor, Stockholm Universitet), Jesper Olesen (Forskningsleder, LLD/DPU), Jill Mehlby (Docent, AKF), Lisbeth Eriksson (Docent, Linköping Universitet), Mads Meier Jæger (Seniorforsker, SFI), Niels Ploug (Forskningschef, SFI), Peter Koudahl (adjunkt, DPU), Sonja Sheridan (Universitetslektor, Göteborg Universitet), Sven Bremberg (Docent, Stockholm Universitet), Tine Egelund (Seniorforsker, SFI), Tore Andreassen (Projektleder, Høgskolen i Bodø).

*På projektgruppens vegne
Bente Jensen, lektor, ph.d., projektleder
København, maj 2008*

INDHOLD

7	Indledning
8	<i>Handlekompetence</i>
9	Børnehavens didaktik
10	<i>Undervisning, omsorg og opdragelse</i>
12	<i>En børnehavedidaktisk model</i>
18	<i>Pædagogiske læreplaner</i>
23	Ideelle handlekompetencer
23	<i>Afgrænsning og udvælgelse af ideelle handlekompetencer</i>
24	<i>Ideelle sociale handlekompetencer</i>
27	<i>Ideelle læringshandlekompetencer</i>
29	Pædagogiske principper til udvikling af udsatte børns sociale handlekompetencer
36	<i>Daginstitutionen bidrager til udvikling af sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer</i>
37	<i>Ekskluderet af børnefællesskabet</i>
43	Afslutning
44	Litteratur

INDLEDNING

Daginstitutionernes lovgivning har siden Socialreformen i 1933, hvor de fik navnet *Institutioner for forebyggende børneforsorg*, i et vist omfang været orienteret mod at give støtte til socialt udsatte børn. Men med indførelse af pædagogiske læreplaner i 2004 rettede lovgivningen sig mod så at sige at udligne negativ social arv via daginstitutionens pædagogik (Broström, 2006a).

Målet og ambitionen er prisværdig, men spørgsmålet er, om daginstitutionerne og daginstitutionspædagogerne er tilstrækkeligt rustet hertil. Problemet er (mindst) tredobbelt. En pædagogik der kan bidrage til, at socialt udsatte børn udvikler de nødvendige kompetencer, må formentlig være mere målrettet og intervenserende end det, der karakteriserer den traditionelle daginstitutionspædagogik, der op igennem 1990'erne har været præget af en overdreven selvforvaltningsideologi (Broström, 2004, s. 135). Derfor ser det ud til, at daginstitutionspædagogikken må supplere den traditionelle børnecentrerede og udviklingspsykologiske antagelse - at børnene lærer og udvikler sig via leg og anden selvvalgt aktivitet – med en didaktisk tilgang. Her rejser sig det andet problem, dels at pædagoger har en tendens til modstand over for at planlægge, organisere og målrettet at give støtte til børns læring (BUPL, 2002) og dels, at pædagoger så at sige ikke i uddannelsen har stiftet bekendtskab med didaktisk teori og praksis, altså den del af pædagogikken der beskæftiger sig med formulering af mål, valg af indhold, pædagogiske principper og evaluering. Præcist de pædagogiske dimensioner der må bringes i spil i forhold til at give støtte til socialt udsatte børn. Endelig ses et tredje problem, der må tages i betragtning, nemlig det forhold, at didaktisk praksis og didaktiske teorier i stort omfang er relateret til skolens undervisning, hvorfor der er risiko for, at daginstitutionspædagogikken bliver skoleagtig, at den skolificeres. Fordi den didaktiske tradition overvejende er knyttet til en undervisningspraksis, hvor læreren indtager en aktiv og måske også dominerende rolle, og fordi skoledidaktikken retter sig mod en ældre aldersgruppe end daginstitutionens børn (1-5 år), er det et problem at "didaktisere" daginstitutionspædagogikken ved hjælp af traditionelle (skole)didaktiske tilgange.

Målet med denne artikel er at søge at indkredse sider, der kan bidrage til udvikling af en børnehavedidaktisk tilgang, altså at bidrage med et udkast til en dynamisk og situationsbestemt didaktisk model. En didaktisk tænkning som kan kvalificere pædagogerne i forhold til at iværksætte en ideel pædagogisk praksis, der kan bidrage til at udvikle alle børns

handlekompetencer – og dermed også giver mulighed for socialt udsatte børns handlekompetenceudvikling.

Det skal i parentes bemærkes, at HPA-projekts tilgang *ikke* er at udskille socialt udsatte børn som en særlig gruppe børn, men at nå også disse børn gennem en almen pædagogik. Hertil kræves en udvikling af de professionelle handlekompetencer. Således øver HPA-projektet en direkte intervention over for de professionelle via undervisning og konsulentstøtte, der giver pædagerne mulighed for via den daglige pædagogik (bl.a. via brug af en didaktisk tænkning) at bidrage til udvikling af alle børns handlekompetencer.

Undervejs gives eksempler fra praksis, der er indhentet via observationer gennemført i tilfældigt udvalgte daginstitutioner i forbindelse med et projekt, der havde til mål at beskrive kvalitet i børns liv i daginstitutionen (Broström, 1998) – og således ikke i forbindelse med forberedelse af HPA-projektet.

Tilegnelse af en didaktisk tænkning kan være et hjælpsomt værktøj i forbindelse med formulering af mål, bevidst valg af pædagogikkens indhold samt udformning af pædagogiske principper. Gennem den didaktiske refleksion kan de professionelle konstruere relevant indhold, principper osv. Her kan inddrages pædagogisk-sociologiske teorier, der kan føre til mål- og indholdsvalg, og teorier om børns læring kan være vejledende i forbindelse med tilrettelæggelse af et optimalt læringsmiljø, herunder overvejelser om forholdet mellem børn og voksne og betydningen af interaktionen børnene imellem.

Som teoretiker og praktiker kan man have en ambition om, at samle disse overvejelser i en enkelt teoritilgang, så at sige i en enkelt kurv. Dette er ikke tilfældet i den foreliggende artikel, om end en kulturhistorisk virksomhedsteoretisk tilgang kan ses som en overliggende teoriramme. Dette gælder også i et stort omfang for HPA-projektets gennemgående handlekompetencebegreb.

En udredning af begrebet handlekompetence er foretaget af Pär Nygren (2004, 2006), men skal kort præsenteres her.

Handlekompetence

At være handlekompetent og anvende sine handlekompetencer betyder, at man via aktiv virksomhed mestrer en bestemt opgave i en bestemt situation for at opnå et bestemt mål eller delmål. Virksomheden og dermed handlekompetencen har en bestemt genstandsmæssighed, den har et bestemt indhold, der forholder sig på en særlig måde til individets mål,

behov og motiver. Denne virksomhed og individets udvikling og mestring af kompetencer er bundet til en given kontekst, er kontekstafhængig. Nygren (2004, 2006) bruger begrebet dobbeltsitueret, dvs. kompetencen er både funderet i individets mentale processer og i den socio-kulturelle og materielle handlekontekst.

Barnet er til enhver tid bærer af en mental struktur, der udgør dets psykologiske potentiale, som det anvender i mødet med nye udfordringer i hverdagslivet, i den social-kulturelle handlingskontekst. I mødet med det nye bruger det sine allerede erhvervede handlekompetencer, som det tilpasser og videreudvikler, således at disse kan fungere i den nye handlingskontekst. Her indretter barnet sig i overensstemmelse med de andre børns og voksnes krav og forventninger, og det udtrykker sine egne ideer og handlinger. Gennem disse interaktioner med de andre bidrager barnet til både at forandre sig selv (egne psykologiske forudsætninger) og omverdenen (den social-kulturelle kontekst), hvorigennem barnet opnår nye handlingskompetencer.

Kompetenceudviklingen finder således sted gennem deres deltagelse i en bestemt social omverden og en bestemt social-kulturel praksis, hvorigennem de opnår en kompetenceudvikling som omsættes i erfaringsdannelse (kundskaber og færdigheder), meningsdannelse (værdier og ideologier), kommunikation (identiteter) og handlinger, som de har mere eller mindre kontrol over. Når den sidste dimension – at have kontrol over, altså at have et handleberedskab - er medtænkt, kan man med rette bruge handlekompetencebegrebet. Nygren (2004, 2006) lister fem dimensioner op til definition af handlekompetencebegrebet: Kundskaber (viden); færdigheder; kontrol over relevante ydre betingelser; identiteter; handleberedskab. Sammenlignet med (mange definitioner af) begrebet kompetence lægges der ikke kun vægt på (sociale) kundskaber, færdigheder og evne til handling, men derimod især til handleberedskabet og omsætning.

De nævnte fem dimensioner kan bringes i spil inden for mange områder, men på baggrund af forskning (Nygren, 2006; Petersen & Jensen, 2006) udpeger Nygren (2006) to hovedområder, som synes at have særlig betydning for socialt udsatte børn, nemlig sociale kompetencer og læringskompetencer. Herom senere.

BØRNEHAVENS DIDAKTIK

Begrebet didaktik er udledt af det græske ord *didaskhein*, der betyder læren, undervisning og skole. I denne sammenhæng forstås undervisning i bred forstand, nemlig at skabe betingelser for at børn kan skaffe sig nye kom-

petencer. For at muliggøre det må pædagogen indgå i et aktivt samspil med børnene. En virksomhed som i det følgende beskrives som undervisning, omsorg og opdragelse.

Undervisning, omsorg og opdragelse

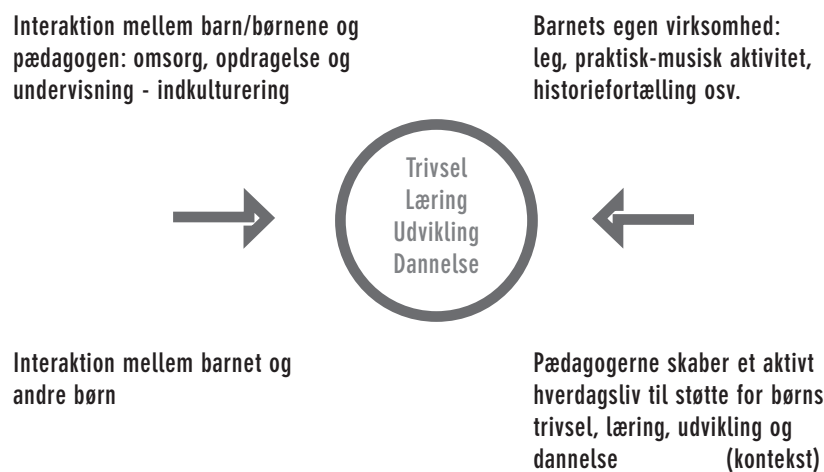
Undervisning skal ikke forstås som mekanisk overføring af viden, men derimod den sociale relation, hvor der målrettet ydes støtte til børns læring (Brinkkjær m.fl., 1998), altså den samarbejdsproces i hvilken den voksne giver barnet støtte for, at det kan lære sig kundskaber og færdigheder. Begrebet undervisning kan også læses bagfra, nemlig at pædagogen viser undere, altså udfordrer børnene således at de undrer sig. At undervise er at *vis* hen til, at pege på det, som man som pædagog finder af betydning. Således handler didaktik om, at pædagogen tænker over, hvad der kan være vigtigt at bringe ind i børns liv og med hvilke begrundelser (pædagogiske mål), samt at planlægge hvordan man generelt kan fange det betydningsfulde, dét der skal bruges tid på i samværet, undervisningen og opdragelsen. Pædagogen udpeger et interessant indhold. Den voksne kan pege, men barnet må gøre arbejdet selv.

Når didaktikken bringes ind i daginstitutionen, er omsorg og opdragelse måske mere centrale begreber end undervisning. Med *omsorg* menes en social relation med fokus på kommunikation og solidaritet, hvorigenem den voksne søger at forstå barnet på dets egne præmisser. Omsorg er en virksomhed, hvor omsorgspersonen tager udgangspunkt i et andet menneskes behov og handler på en måde, der søger at imødekomme det andet menneskes behov. Omsorg handler om, at det ene menneske sørger for det andet, bekymrer sig og gør noget for at den anden skal få det godt. Der er tale om omsorg, når den voksne gennem sin interesse, støtte og opmuntring bekræfter barnets selvstændige initiativ, dets virkestrang og lyst til at udforske verden. Og videre når den voksne gennem interaktion og kommunikation med barnet formidler dets erkendelse af omverdenen og det selv (Broström, 2006c; Diderichsen & Thyssen, 1991).

Samtidig med denne følelsesmæssige relation sker en opdragelse. Gennem *opdragelsen* støttes barnet i at indoptage kulturens normer og holdninger. Det kan opfattes som en autoritær proces, hvorfor det kan være hensigtsmæssigt at anvende begrebet indvielse og inddragelse i kulturen (Peters, 1999). Hermed markeres, at det er gennem barnets aktive virksomhed, at det konstruerer og tilegner sig kulturens normer, holdninger og væremåder.

Men fordi både opdragelses- og undervisningsbegrebet af nogle pæda-

goger opfattes for voksendomineret og voksenstyret, kan man også bruge begrebet indkulturering, altså at børnene bringes ind i kulturen, og at de igennem denne proces indoptager væsentlige kulturteknikker og -normer (Kjertmann, 2004). Men uanset begrebsanvendelsen har pædagogen en omsorgs-, opdragelses- og undervisningsfunktion, der kan skabe rum for barnets egen aktive virksomhed (leg, samvær, male, synge osv.), hvorigen- nem det har mulighed for at bringe sig i trivsel, og dermed læring, udvik- ling og dannelse, hvilket skematisk udtrykkes i efterfølgende tankemodell:



Figur nr. 1

Model over faktorer der bidrager til barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse

I figur nr. 1 er barnet og dets trivsel, læring, udvikling og dannelse placeret som det centrale og beskrevet som værende under indflydelse af et antal væsentlige faktorer, omstændigheder, relationer m.v.:

Barnets egen virksomhed (figurens øverste kasse til højre) er omdrejningspunkt for dets læring og udvikling. Men dets virksomhed udfolder sig som oftest i en social interaktion med andre børn eller professionelle voksne (figurens to venstre kasser). Hertil skal medtænkes det forhold, at barnets interaktioner (fx en leg med kammerater) altid udfoldes i en bestemt kontekst, nemlig børnehavens hverdagsliv, det uformelle læringsmiljø. Figuren illustrerer således, at en forståelse af og tilskyndelse til barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse må medtænke de nævnte fire dimensioner.

Pædagogerne har en vigtig rolle i udformningen af dette uformelle læringsmiljø. Selv om deres interaktion med børnene ser uformel og hverdagsagtig ud, er der tale om en professionel tilgang, hvor de på en gang viser omsorg, opdrager og underviser (Broström, 2006c) (se øverste venstre firkant i figur 1).

I HPA-projektet anlægges en pædagogisk tilgang, hvor pædagogerne udfører en bred og mangfoldig indsats over for alle børn. Pædagogen forener omsorg, opdragelse og undervisning i én virksomhed: Pædagogen indgår i en anerkendende relation og empatisk samspil med barnet (omsorg) og skaber omstændigheder, der bidrager til, at barnet kan tilegne sig kundskaber og færdigheder ("undervisning"), hvilke barnet knytter sammen med aktive og bevidste holdninger ("opdragelse"), og som det har lyst, vilje og evne til at omsætte til praksis (handlekompetencer).

Mange elementer er i spil, når de professionelle pædagoger planlægger en pædagogik, der skal bidrage til udvikling af børnenes ideelle handlekompetencer.

En måde at skaffe overblik over og orden på de mange dele er at anlægge en didaktisk indfaldsvinkel, der er tilpasset børnehavens tradition.

En børnehavedidaktisk model

Didaktikken beskæftiger sig med spørgsmålet om dannelsesidealet, altså formulering af formålet eller det langsigtede perspektiv: fremtidens menneske i fremtidens samfund. Her redegøres for de bagvedliggende begrundelser, altså *hvorfor* vi gør, som vi gør. Herefter udformes *mål* for børns læring og udvikling, hvilket vi i HPA-projektet betegner *børns ideelle handlekompetencer*. Endvidere sættes fokus på indholdet af omsorgen, opdragelsen og undervisningen. Med andre ord *hvad* er børn og pædagoger sammen om? Hvilket stof, emner og problemer forholder børn og pædagoger sig til? Endelig må pædagogen overveje karakteren og kvaliteten af de faktiske handlinger, altså *hvordan* børnenes trivsel, læring og udvikling forløber, dvs. vejen mod opnåelsen af målene, dannelsesresultatet eller utopien - altså *den ideelle pædagogiske praksis*.

En didaktisk tilgang i forhold til HPA-projektet kan således afgrænses til refleksioner over og formulering af formål og mål (ideelle handlekompetencer), valg af indhold og principper (ideel pædagogisk praksis), hvilket svarer til den tyske didaktiker Klafkis (1983) snævre definition af begrebet didaktik: Teorien om dannelsesindeholdet, dets struktur og udvælgelse.

En indsnævring af didaktikbegrebet betyder dog, at man skal passe på ikke at havne i en for snæver planlægningsvirksomhed. Det er ikke nok, at

pædagogerne sammen med børnene beslutter et antal temaer, problemer, udfordringer osv., dvs. *hvad* de vil beskæftige sig med her og nu og fremover. Som pædagog er det ikke nok at gøre sig overvejelser over dannelsens indhold. Man må også gøre sig overvejelser over det mere langsigtede perspektiv, man har for øje, altså dannelsesidealet (formålet), ligesom man også må reflektere over hvilke grundlæggende omdrejningspunkter, man vil lade sig styre af, altså de pædagogiske principper.

Der er brug for en overskridelse af den klassiske didaktik typisk formuleret af amerikaneren Ralf Tyler (1971) og videreført i Danmark af lærerhøjskoledidaktikerne Carl Åge Larsen og Carl Åge Høegh Larsen (Jensen, red., 1997). Disse skitserer en didaktisk model, der opstiller formål, mål, indhold, pædagogiske principper osv. i en hierarkisk og mekanisk rækkefølge, hvilket kan opfattes som, at man fra målene og indholdsbestemmelserne kan udlede en given praksis. En tilgang der ofte betegnes som mål-middel-model.

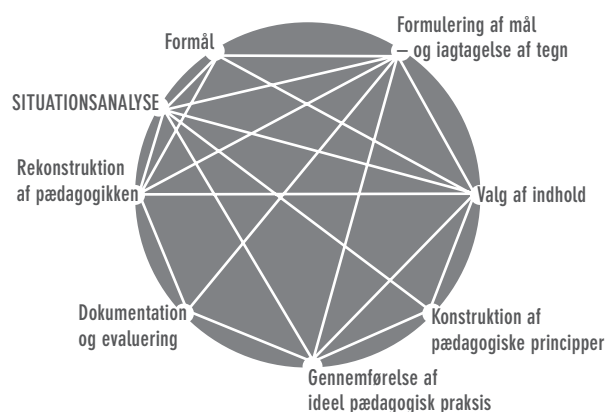
I modsætning hertil har mange didaktikere gennem årene understreget, at vejen til målet har en gyldig værdi i sig selv. Bl.a. har englænderen Lawrance Stenhouse (1975) udviklet en procesorienteret didaktik, der i en nordisk sammenhæng er videreudviklet af bl.a. den norske didaktiker Bjørg B. Gudem (1997). Her funderes tænkningen i den tyske dannelsesdidaktik, som især Wolfgang Klafki har videreudviklet gennem en menneskealder, og hvis seneste (på dansk) almindidaktiske udspil skal inddrages som inspiration til udvikling af en dansk daginstitutionspædagogik, der medtænker den reformpædagogiske arv (Klafki, 2001).

Netop ambitionen om at ville udvikle en daginstitutionsdidaktik, der søger at sammenkoble almindidaktiske tilgange (tysk dannelsesdidaktik og nyere angelsaksisk curriculumteorier) med børnehavens udviklingspsykologiske, kulturradikale og reformpædagogiske tradition kræver et dybere studie af international børnehavedidaktikker. Her kan fx nævnes Lillemyr og Søbstad (1993), Ingrid Pramling Samuelson og Maj Asplund Carlsson (2005), en hollandsk legedidaktisk tilgang (van Oers, 2003), den amerikanske High/Scope didaktik (Hohmann, Banet & Weikart, 1989) samt en række internationale læreplansstudier og modeller der er opstået i kølvandet på udformning af en række landes nationale læreplaner, fx den new zealandske *Te Whāriki* (Nutall, 2003).

I den norske didaktik er udviklet varierede dynamiske didaktiske forståelser, som kan inspirere udviklingen af en daginstitutionsdidaktik. Bl.a. har Bjørndal og Lieberg (1975) og Hiim & Hippe (1997) skitseret en didaktisk relationsmodel. Denne lægger op til, at man principielt kan tage

udgangspunkt i hvilket som helst didaktisk element (børns forudsætninger, mål, rammefaktorer, indhold, arbejds måder og evaluering) som afsæt for planlægning og gennemførelse af praksis. Alligevel kan den kritiseres for kun at rokke en smule ved formen og uden at ændre den grundlæggende didaktiske tænkning. Mere konsekvent er forskellige dynamiske situationsorienterede teorier og modeller, som dog sammenstilles og diskuteres af den australske didaktiker Murray Print (1993). Foruden de sædvanlige didaktiske elementer - så som mål, tegn, indhold, principper, metoder, gennemførelse, evaluering og rekonstruktion af pædagogikken – indføres dimensionen "situationsanalyse". Dvs. i forbindelse med overvejelser over og formulering af mål, indhold osv. tages der udgangspunkt i en analyse af børnenes konkrete tilstand, deres aktuelle interesser, pædagogernes og børnenes fælles historie m.v., med andre ord en situationsanalyse. Oplevelser og erfaringer som børn og pædagoger gør sammen ligger så at sige til grund for det videre forløb. Her lægges op til, at man som pædagog ikke har planlagt i detaljer, men hele tiden tager bestik af den aktuelle situation. Fx må man tage hensyn til dynamikken i børnegruppen, børnenes aktuelle oplevelser og engagement og lade sådanne dimensioner få indflydelse på både form og indhold.

Blandt andet ovenstående didaktiske dimensioner ligger til grund for konstruktion af en didaktisk model, som er tænkt som et værktøj for pædagogerne i HPA-projektet. Et første udkast til en didaktisk model kunne skitseres som følger:



Figur nr. 2.
En dynamisk og situationsbestemt didaktisk model

Ovenstående model rummer de traditionelle "stationer", man som pædagog må reflektere over i forbindelse med udformning af hverdagslivet og planlægning og gennemførelse af tilrettelagte forløb, men modellen indfører også enkelte fornyelser. Modellen antyder på den ene side en cirkulær rundgang fra station til station, men samtidig skal de mange forbindelseslinier mellem stationerne markere, at modellen skal forstås og anvendes dynamisk. Man kan så at sige hoppe fra station til station, gå på kryds og tværs i modellen, skabe relationer mellem de enkelte stationer. En sådan relationstænkning er tilsvarende skematisk og grafisk udtrykt i andre modeller (fx Hiim & Hippe, 1993). Det vigtigste er dog, at man hele tiden relaterer sig til stationen "situationsanalyse", altså justerer sine beslutninger i forhold til den aktuelle kontekst, situation, fx børnenes forudsætninger, stemningen i børnegruppe, tidspunktet på dagen osv. Herom senere, men først indkredsning af stationerne:

I iveren for at "løse" den foreliggende opgave, at børnene opnår kompetencer svarende til de formulerede mål, må man ikke overse det lange perspektiv: fremtidens menneske i fremtidens samfund (det demokratiske menneske, verdensborgeren osv.), altså *formulering af formål*. Men da praktikerne er underlagt en handlingstvang, er det afgørende at formulere operationelle og evaluerbare *mål*. Hertil kræves en fortolkning af mål beskrevet i Lov om social service samt en konkretisering af ideelle handlekompetencer, som vi antager, alle børn og ikke mindst socialt udsatte børn nødvendigvis må tilegne sig. En nøjere beskrivelse af disse følger i næste hovedafsnit samt kapitel 8 i baggrundsmaterialet (Broström, 2006b).

Iagttagelse af tegn hvormed menes, at man som pædagog skal formulere og løbende være opmærksom på, hvilke tegn man kan se på barnets læring (Andersen, 2000). Det er ikke altid lige til at konstatere, om og i hvilket omfang barnet har lært sig det ønskede, hvorfor man på forhånd må operationalisere målet, altså beslutte hvad man skal kunne iagttage, for at kunne hævde, at barnet er på vej mod at opnå eller har opnået bestemte handlekompetencer. I forhold til målet social kompetence, kunne et tegn på læring være, at "alle børn har nogle at lege med". At indgå i social interaktion i leg er tegn på, at barnet er på vej mod det generelle mål: erhvervelse af sociale handlekompetencer.

Valg af indhold er en refleksion over, hvilke mulige lærende og dannende udfordringer og problemer, som man som pædagog bevidst vil sørge for, at børnene komme i berøring med set i relation til målene. Visse indholdskategorier er givet på forhånd, nemlig de indholdstemaer nævnt i de

pædagogiske læreplaner. Men herudover må børn og pædagoger inddrage mangfoldige andre sider af virkeligheden. Se fx herom i kapitel 6: Orientering mod verdenen i baggrundsmaterialet (Broström, 2006b). I forlængelse af formulering af mål og valg af indhold kunne gennemføres en *analyse og fortolkning*, dvs. en kritisk undersøgelse af, om der er sammenhæng mellem mål og indhold.

Med *konstruktion af pædagogiske principper* menes de grundlæggende pædagogiske beslutninger, man som pædagog generelt har taget. Disse er uafhængige af de konkrete børns alder og omstændigheder. Et eksempel på et pædagogisk princip kunne være, at børn lærer via egen aktive virksomhed. Ved konstruktion af principper har pædagogerne stor gennemslagskraft, men der er selvfølgelig forhold i kulturen, som man er afhængig af og må tage i betragtning, ligesom der er formuleret principper i Lov om social service, som tilsvarende skal tilgodeses. Herfra kan fx nævnes: "At give børn mulighed for medbestemmelse og medansvar og som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed og evner til at indgå i forpligtende fællesskaber" (Socialministeriet, 1998).

Kortlægningen af de ideelle handlekompetencer danner principielt udgangspunkt for konstruktion af en ideel pædagogisk praksis. Selv om denne naturligvis konkretiseres i den enkelte institution, er det muligt at udpege en række pejlemærker, med andre ord at formulere et sæt pædagogiske principper. Bl.a. kan man hævde, at pædagogiske praksis i institutionerne idealtypisk har to udtryksformer: Dels som et levet liv, et hverdagsliv, hvor samværet børnene imellem dominerer, og dels et aktivt samvær mellem børn og voksne (uddybes i tredje hovedafsnit).

Udformning af metoder handler om, hvordan praksis tilrettelægges og medtænker således også refleksion over, hvordan børn lærer.

Gennemførelse referer selvsagt til de pædagogiske processer, hvor børn og pædagoger agerer både sammen og hver for sig.

Den gennemførte praksis skal *evalueres* både i forhold til børnenes læring og i forhold til virkningen af de skitserede pædagogiske principper og metoder. Her kan det være hensigtsmæssigt at inddrage tegn-dimensionen. Altså at konstruere nogle tegn, som hvis de kommer til syne undervejs i processen antyder, at man er på vej mod målet.

Denne evaluering ligger til grund for *rekonstruktion* af både det samlede hverdagsliv, de konkrete forløb og den samlede pædagogik.

Men hvad der er det vigtigste ved ovennævnte model er, at der tages udgangspunkt i en analyse af børnenes konkrete tilstand, deres aktuelle interesser, pædagogernes og børnenes fælles historie m.v., med andre ord

en situationsanalyse. Oplevelser og erfaringer som børn og pædagoger gør sammen ligger så at sige til grund for det videre forløb. Her lægges op til, at man som pædagog ikke har planlagt i detaljer, men hele tiden tager bestik af den aktuelle situation. Man må fx som tidligere nævnt tage hensyn til dynamikken i børnegruppen, børnenes aktuelle oplevelser og engagement og lade sådanne dimensioner få indflydelse på både form og indhold.

Det dynamiske i den ovennævnte model kommer i spil, når man i processen reflekterer over, hvad man ser, og hvad man opnår. Fx bemærker man, at de skitserede tegn ikke er beskrevet konkret nok, eller at man har overset at beskrive væsentlige aspekter i institutionens kontekst (sammenhængsbeskrivelse). Eller at tiltagene ikke i tilstrækkelig grad bidrager til opnåelse af de skitserede mål, eller at disse mål ikke var beskrevet tilstrækkeligt præcist. Det dynamiske består i, at man sætter de enkelte stationer i relation til hinanden og har muligheden for at gå ind på hver enkelt del og tilføje eller ændre i beskrivelsen samt at gennemføre nye diskussioner og refleksioner over, hvad det medfører for beskrivelsen af de andre elementer i modellen.

Der er således tale om at udforme en situationsbestemt pædagogik, en pædagogisk praksis der så at sige udformes på grundlag af mødet med børnene. I dette møde færdiggøres og konkretiseres analysen. Pædagogerne har på forhånd gennemført almene analyser af fx børnenes opvækstforhold, familiebaggrund, dynamikken og relationerne i kammeratgruppen, de enkelte børns interesser og aktuelle kundskaber og færdigheder.

Men meget arbejde står tilbage. Der er et påtrængende behov for teoretisk og praktisk at redegøre for, hvad der menes med "situation". Her skal ske en inddragelse af såvel sociologiske som psykologiske (måske også filosofiske og antropologiske) dimensioner for at kunne udvikle en "situationsanalysemetode", som kan være et værktøj til belysning og konkretisering af børnenes "situation".

Sådanne situationsanalyser skal både være teoretisk holdbare og nemme at anvende i den praktiske pædagogiske hverdag. Situationsanalyserne skal fungere som værktøj for skitsering af mulige mål, indhold, metoder og principper. Men den egentlige målformulering og valg af pædagogikkens indhold bliver truffet i mødet med børnene (om end pædagogerne har overvejelser om børnenes ideelle handlekompetencer). Tilsvarende har pædagoggruppen blot på forhånd drøftet en lang række af mulige pædagogiske principper og metoder. Men pædagogens beslutning om, hvordan hun vil gribe den konkrete situation an, træffes i et splitsekund i her og nu situationen.

Det betyder dog ikke, at der er tale om en anarkistisk og spontanistisk tilgang til pædagogikken uden nogen form for planlægning. Pædagogerne har – også på baggrund af indholdstemaerne i de pædagogiske læreplaner - reflekteret og analyseret og skitseret foreløbige mål, indholdsformer og pædagogiske principper. Men disse forstås som udkast, der får deres endelige form i mødet med børnene. Således er der tale om en dynamisk planlægning

Pædagogernes uddannelse og efteruddannelse, pædagogiske erfaring og løbende refleksion af det pædagogiske arbejde (udvikling af de professionelle handlekompetencer) ligger til grund for, at de kan håndtere en dynamisk didaktisk model.

I de næste afsnit om pædagogiske læreplaner skal modellens tre første stationer drøftes: pædagogikkens indhold, de ideelle handlekompetencer eller pædagogiske mål og endelig pædagogiske principper.

Pædagogiske læreplaner

Som sagt kan hele indholdsdiskussionen og valget af indhold ikke udskydes. Med vedtagelsen af de pædagogiske læreplaner skal man som pædagog minimum beskæftige sig med seks temaer. Selv om temaerne bærer præg af en sammenblanding af mål og indhold, angiver de dog et perspektiv, som kan inspirere pædagogerne:

Personlige kompetencer. Selvværd, grænsesætning, fantasi, kreativitet, følelser, stillingtagen, motivation og vedholdenhed.

Sociale kompetencer. Etablere fællesskaber med andre, føle og udtrykke empati og respekt for andre, indgå i sammenhænge med andre, kende til demokratiske værdier.

Sprog. Ordforråd, udtale, kendskab til skriftsprog, rim og remser, eksistensen af tal og bogstaver og hvad de kan bruges til, IT/medier og kommunikation.

Krop og bevægelse. Sundhed, ernæring, fysisk aktivitet, beherskelse og praktisere fin- og grovmotoriske bevægelser, kende til dagtilbuddets og lokalområdets fysiske muligheder.

Naturen og naturfænomener. Respekt og kendskab til naturen og naturfænomener, miljø, logisk tænkning og kende kategorier som vægt, form og antal.

Kulturelle udtryksformer og værdier. Kendskab til forskellige kulturer og udtryksformer og værdier, udnyttelse og brug af sanser via musik, tegning, dramatik, ler, m.v.

De første to temaer handler om pædagogiske mål, om handlekompetencer man ønsker, børnene skal udvikle. Det tredje tema rummer både målformuleringer vedr. børns sproglige kompetencer og markerer også sprog som indholdsform. De efterfølgende temaer markerer en række indholdsformer, som børnene skal beskæftige sig med, men antyder samtidig også nogle kompetencer, som man ønsker børnene skal opnå.

Det er op til pædagogerne at analysere og fortolke disse mål- og indholdskategorier og give dem en form, der matcher med den enkelte institution. Endvidere at udforme en pædagogisk praksis, hvorigennem de seks temaer berøres, således at det enkelte barn og børnegruppen gennem egen aktive virksomhed får mulighed for at erhverve sig *ideelle handlekompetencer*. Med andre ord at skaffe sig kundskaber, færdigheder, kontrol over egne handlinger, identitet og nye muligheder og evner til selv at handle aktivt i forhold til de seks temaer.

Det er *ikke* hensigtsmæssigt at organisere børnenes hverdagsliv fag- og lektionsopdelt i overensstemmelse med de seks temaer: Fx danskfag (sprog og sproglige udtryk) mandag, hvor der arbejdes med sprogstimulering via lektioner med rim og remser, oplæsning af god børnelitteratur, øvelser i genkendelse af bogstaver osv. Tirsdagen står i de sociale kompetencers tegn, hvor der arbejdes med programmet "Trin for trin" (som er indkøbt af 50 % af daginstitutionerne) isoleret fra hverdagslivets sociale aktiviteter. Onsdagen er faget idræt på skemaet, hvor pædagogerne bringer en række bevægelseslege og kropsaktiviteter i spil, osv. osv.

Det er langt mere hensigtsmæssigt i forhold til børn i 3-5 års alderen at tage udgangspunkt i hverdagslivet og udforme det på en sådan måde, at alle temaer bringes i bevægelse i integrerede helhedsforløb.

At arbejde med læreplanens temaer i hverdagslivet

Det er i stort omfang muligt at tilgodese både de seks læreplanstemaer og en række øvrige væsentlige problemstillinger gennem et aktivt samvær med børnene i hverdagsprægede situationer. En nøjere analyse af dagligt forekommende aktiviteter viser ofte, at der heri er indlejret væsentlige faglige emner, temaer og problemstillinger. Når dette er afdækket og bevidstgjort for pædagogerne, åbner der sig gode muligheder for at arbejde mere bevidst og målrettet arbejde med disse.

Når børnene fx iværksætter deres egne lege, lærer de en masse:

I en selviværksat rolleleg, hvor to seksårige piger forhandlede om fordeling af rollerne, sagde den ene: "Så sagde vi, at jeg var storesøsteren, og du var moren". "Nej, hvorfor skal du altid være storesøsteren", indvend-

te kammeraten. "Jo", svarede pigen tilbage, "for den der har fundet på legen, må bestemme". Efter en kort pause, sagde kammeraten: "Ja, men man skal altså også skiftes". De sproglige forhandlinger fortsatte længe, inden de kunne iværksætte legen.

I ovennævnte brudstykke af leg kan man hævde, at denne planlægningsaktivitet har en række væsentlige kvaliteter. Aktiviteten er skabt af børnene selv, den er villet, målrettet, meningsfuld og som oftest gennemført med stor entusiasme. Man kan antage, at en sådan intens, seriøs og meningsfyldt dialog mellem børnene bidrager til, at de lidt efter lidt tilegner sig kommunikations- og argumentationsfærdigheder. Børnene lærer at beherske sproget, de lærer forhandlingsteknikker. Derfor kan man sige, at der er tale om en lærerig leg, en lærende leg. De færdigheder, som børnene tilegnede sig via ovennævnte leg, kan i en mere snæver betragtning forstås som danskfaglige færdigheder; med andre ord kan de tænkes ind i danskfaget. I en anden leg kan man forstå legens indhold ud fra en matematikfaglig vinkel:

Nogle børn legede kroneskjul, og havde udpeget "kronetræet". Peter havde tur eller var "oppe", som børnene sagde. Han løb hen til træet og råbte: "En, to, tre, krone for Sofie", da det nu var Sofie, han havde set. Og så nåede Sofie ikke at løbe frem til træet for at røre det og sige "en, to, tre krone for mig", inden Peter kronede hende ved træet. Herefter løb Peter ud for at krone andre børn. Oskar så sit snit til at løbe frem mod træet, men så fortrød han og gemte sig halvvejs bag en busk. Og legen fortsatte. Efter dette legeforløb spurgte pædagogen Oskar: "Jeg lagde mærke til at du var på vej op og krone dig, men pludselig stoppede du og gemte dig. Hvorfor det?" "Jo" svarede barnet, "for hvis Peter havde set mig, ville han have kronet mig". "Hvorfor det?" spurgte pædagogen. "Jo for han var nærmere træet, og han er også hurtig".

Oskars svar synes at vise, at han havde reflekteret over vanskelige matematiske begreber, nemlig forholdet mellem tid og afstand.

Begge legeforløb kan forstås ud fra et fagpædagogisk synspunkt, hvor man således kan fremanalysere de indlejrede dansk- og matematikfaglige dimensioner. Men i hverdagslivet er børnene mere synlige end fagene dansk og matematik. Selv om der ikke udvendigt skiltes med en fagundervisning, kan også det faglige indhold have haft en lærende og dannende virkning, ligesom pædagogerne kan have en høj grad af fag-faglig bevidsthed, samtidig med at der hersker en balance mellem børn og fag. Faktisk

en matematikundervisningsform for børnehaven som for tiden udvikles af forskere ved Amsterdams frie Universitet (van Oers, 1996). En tilsvarende tilgang udtrykkes af Kjertmann (2004), der med begrebet indkulturering (uformel brug af kulturteknikker sammen med voksne) viser, hvordan børn i børnehavens uformelle læringsmiljø lidt efter lidt kan tilegne sig verbal- og skriftsproglige færdigheder.

Målet er, at pædagogen på en gang skaber et børnehavemiljø præget af spontanitet, børnesamvær, voksenempati og et sprudlende hverdagsliv, samtidig med at hun forstår og håndterer alle børnehavens aktiviteter som fag og hermed arbejde fagdidaktisk.

En sådan tilgang er uden tvivl mere udfordrende end at gennemføre en snæver anlagt formidlingspræget undervisning, hvor pædagogen overfører færdige forståelse til børnene. En sådan tilgang vil næppe være lærende og udviklende for børnene – men kan måske give pædagogerne en illusion om at have forfulgt nogle faglige mål beskrevet i de pædagogiske læreplaner.

Børn kan lære sig meget, når de har en målrettet opmærksomhed på opgaven og er motiverede, hvilket som oftest gør sig gældende i deres leg; kvaliteter som også kan udvikles, når børn og voksne formår at rette deres opmærksomhed mod et fælles tredje. En sådan skabelse af en fælles opmærksomhed beskrives fx i bogen *Se her! En bog om børns opmærksomhed* (Fischer & Madsen, 2001).

At tage udgangspunkt i hverdagslivet og arbejde målrettet her ud fra betyder dog ikke, at pædagogerne i daginstitutionen ikke skal tage initiativ til planlægning, iværksættelse og gennemførelse af målrettede og aktiviteter, som de inddrager børnene i.

At arbejde med læreplanens temaer i planlagte forløb

Naturligvis indgår også særlige forløb i form af kortere og længere emnearbejder og projekter samt målrettede afgrænsede aktiviteter fx en time en formiddag med både store og mindre børnegrupper. Her må pædagogerne sørge for, at disse aktiviteter er præget af energi, begejstring, målrettethed og udformet således, at de giver børnene en oplevelse af, at de lærer og udvikler sig, at de er blevet dygtige til noget, og at de dur. Det er det bedste afsæt for at have et rigt liv her og nu – og også det bedste grundlag for at starte i skolen. At kunne noget og tro på sig selv. En sådan læring der er præget af en følelse af selvværd opstår bedst via social aktivitet med børn og voksne i et trygt miljø, der er fuld af nye udfordringer.

De aktiviteter, som pædagogerne bringer børnene ind i, skal naturligvis

være udfordrende, spændende, vække undren og nysgerrighed. De skal have nyhedens interesse uden at skabe usikkerhed og præstationsangst. Det er aktiviteter, som gennemføres i den samlede børnegruppe, og som alle deltager i. Derfor gælder det om, at der udvikles en fællesskabsfølelse blandt børnene. De skal opleve, at de står sammen om særlige aktiviteter.

Der må være et vist krav om deltagelse, forstået på den måde at de voksne søger at skabe motivation og eksperimenterer med forskellige måder, således at alle børn reelt inddrages. Det krav bryder lidt med børnehavens tradition, hvor lystprincippet har domineret. Derfor kan det for nogle børn være en stor udfordring at "skulle" være med. Især være med til aktiviteter, som barnet tidligere har fravalgt - netop fordi det oplevede ikke at være så god til den pågældende aktivitet. Men deltagelse er nødvendigt for, at alle børn kan møde relevante udfordringer og dermed komme i lærerige situationer.

Det kan det være nyttigt både at opdele i mindre grupper og nu og da måske også i særlige drenge- og pige grupper, ligesom en del aktiviteter er enkelthandlinger, der måske senere bliver sammenføjet i et fælles resultat. Når det enkelte barn opdager, at dets bidrag kommer til at udgøre en nødvendig del af det samlede produkt, vil der også være mulighed for, at det oplever betydningen af at agere ansvarligt og solidarisk.

De konkrete aktiviteter der af voksne (og børn) planlægges og gennemføres er mangfoldige og varierede. Naturligvis er indholdet ikke lige gyldigt. Men selv om noget indhold har større betydning end andet, er det dog afgørende, at indholdet tilpasses børnenes interesser; det skal appellere til dem. Om det er tilfældet beror dels på, om temaet "rammer" de konkrete børn. I nogle tilfælde vil et tema om dinosaurer være en fuldtræffer, i andre tilfælde et kunstprojekt, og hos andre børn vil etablering af Olympiske Lege være det "rigtige". Men ingen af temaerne får succes, hvis pædagogerne ikke med fantasifuldhed og kreativitet formår at udfolde temaerne - og ikke mindst forlanges energiske og dynamisk pædagoger, der ikke kan lade være med at involvere sig i børnene og i temaet.

Et eksempel på en pædagoginitieret aktivitet kunne være et narrativt forløb, hvor oplæsning af god børnelitteratur, samtale, æstetiske udtrykformer (male og tegne) samt leg er omdrejningspunktet, og hvor pædagogerne søger for at få mange aktiviteter til at virke og fungere sammen. Et eksempel herpå fremstilles i kapitel 2 i baggrundsmaterialet (Broström, 2006b).

IDEELLE HANDLEKOMPETENCER

Pædagogernes arbejde med den pædagogiske læreplans temaer samt andre væsentlige indholdsformer sker reflekteret og målrettet med henblik på at give støtte til børnene, således at de kan opbygge de nødvendige kompetencer, hvilket i HPA-projektet betegnes børns ideelle handlekompetencer. Jævnfør den didaktiske model drejer det sig om at definere stationen "formulering af pædagogiske mål."

En pædagogisk praksis der giver støtte til børns indbyrdes relationer og samvær samt rummer målrettede pædagoginitierede aktiviteter vil have gode muligheder for at bidrage til udvikling af mange kompetencer: sproglige, kropslige, æstetiske-kunstneriske, intellektuelle, personlige og sociale. En sådan alsidig personlighedsudvikling kan indkredses teoretisk på mange måder, eksempelvis ved hjælp af Howard Gardners teori om de mange intelligenser, hvilket gør sig gældende i mange børnehaver. Selv om alle områder er af vigtighed, har HPA-projektet gennemført undersøgelser for at afdække, om nogle områder er af større betydning end andre i forhold til målet: udviklings af ideelle handlekompetencer og dermed mulighed for at udligne negativ social arv. Kort sagt om man i den pædagogiske praksis skal satse på udviklingen af særlige kompetencer, der antages at være af særlig betydning for socialt udsatte børns læring og udvikling. Indkredsning og identifikation af sådanne ideelle handlekompetencer skal belyses i det følgende.

Afgrænsning og udvælgelse af ideelle handlekompetencer

En beskrivelse af de socialt udsatte *børns ideelle handlekompetencer* må ske på baggrund af pædagogiske erfaringer med de udsatte børns problemer samt forskning om bl.a. følgende områder (Nygren, 2005):

1. de problemer som socialt udsatte børn og unge har og vil risikere at få i fremtiden hvis ingen interventioner iværksættes
2. hvordan de nuværende problemer kommer konkret til udtryk (indikatorer på nutidsproblemer)
3. hvordan målgruppen signaliserer fremtidige problemer (indikatorer på fremtidige problemer)
4. hvilke forhold som genererer og opretholder de nuværende problemer og de forhold som i fremtiden vil generere problemer
5. hvilke sundhedsmæssige forhold i gruppens liv som kan hindre udviklingen af disse problemer

Viden afledt af ovennævnte forhold, altså viden om socialt udsatte børns problemer, danner afsæt for konstruktionen af de ideelle handlekompetencer. Men der inddrages også anden viden, bl.a. viden om hvilke fordringer det moderne samfund og kultur stiller til børnene (Dencik, 1994).

Med afsæt i ovennævnte forskning og i overensstemmelse med Nygren (2006, s. 16) "udkrystalliserer der sig især to områder for kompetenceudvikling som er centrale for socialt udsatte børn og unge," nemlig *ideelle sociale handlekompetencer* og *ideelle læringshandlekompetencer*.

I forskningen om udsatte børn er et gennemgående tema det problem, at især disse børn risikerer at blive ekskluderet af børnefællesskabet. En udelukkelse der yderligere skærper den negative spiral, da de ekskluderede børn som oftest enten lukker sig endnu mere inde i sig selv eller reagerer med en forøget aggressiv udadvendthed. Derfor er udvikling af sociale handlekompetencer af afgørende betydning for de socialt udsatte børn.

Hertil kommer, at mange udsatte børn også er blevet snydt for et intellektuelt stimulerende liv. En manglende omverdensforståelse tilegnet gennem samtaler, oplæsning af god børnelitteratur og ikke mindst erfaringer hentet fra den omgivende kultur og samfund er en nødvendig betingelse for et rigt liv og personlig udvikling og i sidste ende chance for uddannelse. Derfor må børnene gives mulighed for at tilegne sig en omverdensforståelse og lyst og motivation for at lære samt bevidsthed om at være et lærende menneske. Med andre ord en metakognitiv udvikling eller udvikling af læremotivet, hvilket vi i HPA-projektet benævner læringshandlekompetencer.

Med baggrund i ovenstående foretages i HPA-projektet en afgrænsning til og fokusering på de sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer, hvilket alment og konkret skal beskrives i det følgende.

Ideelle sociale handlekompetencer

I forskningslitteraturen om sociale kompetencer bringes mange varierede (og modstridende) definitioner i spil, men der er dog en vis enighed om følgende dimensioner (Harter, 1982; Backe-Hansen & Ogden, 1997; Broström, 1998): 1) Social kognition: at barnet på et vist niveau kan reflektere over sin egen sociale situation og kan overveje mulige sociale strategier i den givne situation. 2) Færdighedsmæssige dimensioner: at barnet råder over et antal handleformer som er anvendelige i den specifikke situation. 3) En motivationel del: at barnet har ønske om og lyst til at deltage i det sociale samspil. 4) En handlemæssig del: at barnet er i stand til effektivt at indgå i samspil med omverdenens mennesker. Fx redegør amerikanske (Gresham

& Elliot, 1990) og nordiske forskere (Backe-Hansen & Ogden, 1997) for følgende opdeling: samarbejde, fx at det kan følge anvisninger og hjælpe andre; selvhævdelse, fx det kan henvende sig til nye kammerater og præsentere sig relevant; selvkontrol, fx at det kan vente på tur og gå på kompromis med egne ideer og lytte til kammerater; empati, fx at kunne forstå og vise respekt for andre børns opfattelser og følelser; ansvarlighed, fx at indgå i kommunikation om fælles opgaver og respektere andres ting.

Ovenstående almene beskrivelser, der er uddybet i baggrundsmaterialet (Broström, 2006b) er relateret til Nygrens (2006) beskrivelser af socialt udsatte børns ideelle sociale handlekompetencer, der udmøntes i følgende fem dimensioner hver med en række underkategorier:

Ideelle sociale kundskaber – med 13 underkategorier

Ideelle sociale færdigheder – med 33 underkategorier

Ideel kontrol over sociale handlebetingelser – med 3 underkategorier

Ideelle individuel og kollektive identiteter – med 5 underkategorier

Ideelle sociale handleberedskaber - med 8 underkategorier

Hvad der forstås ved begrebet ideelle sociale handlekompetencer bliver hos Nygren defineret ved hjælp af 62 målkategorier. Disse er selvsagt for omfattende at genfremstille i en artikel, hvorfor der henvises til Nygren (2006) og til baggrundsmaterialet (Broström, 2006b, s.74-93), hvor disse er fortolket, konkretiseret og eksemplificeret. Med andre ord er de er gjort praksisrelevante, tilgængelige og brugbare for praksis. Men som illustration skal refereres den første underkategori med den tilhørende operationalisering, der knytter sig til hver af de fem dimensioner.

Ideelle sociale kundskaber

Barnet må have kundskaber om sine rettigheder i almindelighed og i særdeleshed i forhold til daginstitutionen.

– Børnene skal vide, at de ikke må udsættes for mobning, drilleri og sårende/ydmygende behandling fra andre børn og voksne. Her kan jævnføres med FN dokumenterne "Barnets rettigheder" og "Børnekonventionen" (der er om dette emne udgivet hæfter og billedbøger for børnehavebørn).

Ideelle sociale færdigheder

Børnene er i stand til sprogligt og handlemæssigt at skabe kontakt til andre børn med henblik på at indgå i en social relation. - Og de andre børn forholder sig hertil.

- Når det modtager et socialt signal, afkoder og behandler barnet dette og responderer på en hensigtsmæssig måde. – Og gruppen orienterer sig og reagerer herpå.
- Barnet ønsker og er i stand til at etablere og opretholde et interaktions- og kommunikationsforhold med andre. – Og børnene forholder sig hertil. Typisk spørger barnet en kammerat, om det vil lege. Og her er det helt konkret, det foreslår et legetema som har en vis sandsynlighed for at blive godtaget af den anden.
- I interaktionen og kommunikationen kan barnet forholde sig til de andres tanker og følelser; det indlever og involverer sig i de andre børns handlinger, meninger og interesser.

Ideel kontrol over handlebetingelser

Indflydelse over og regulering af de ydre betingelser og sociale omstændigheder, der styrker dets indoptagelse i kammeratgruppen

- Barnet er selv i stand til at skabe omstændigheder, der styrker dets indoptagelse i kammeratgruppen. Barnet har en forståelse af, at dets begyndende sociale relationer med kammerater skal styrkes - ikke bare inden for børnehavens rammer, men også udenfor. Derfor tager det initiativ til, at en kammerat i børnehaven får lov til at komme med ham hjem efter børnehavetid.

Ideelle sociale identiteter

Individuel identitet: Selvtillid til egen mestring af opgaver

- Barnet er langsomt ved at være klar over, at det behersker visse færdigheder, der er efterspurgt i børnegruppen, hvilket bevirker, at det er ved at få et nyt syn på sig selv. Fx behersker det kropslige færdigheder, det er god til at kaste og gribe en bold, hvilket giver det en positiv rolle i boldspil. Barnet får her en oplevelse af, at være god nok – en oplevelse der tilsammen med andre tilsvarende bidrager til en langsom udvikling af dets *selvværd*.
- Barnet bruger personlige strategier for at opnå sine mål, fx er det (bevidst eller ikke bevidst) klar over, at en given attitude er virksom, fx smiler det eller ”klovner” måske.

Ideelle sociale handleberedskaber

Empatisk handleberedskab

- Børnene er i stand til at se med de andre børns øjne, at opleve deres følelsesmæssige tilstand og tage initiativ til at give kammeratlig støtte.

te, fx at tage initiativ til at hjælpe et barn ind i fællesskabet eller at trøste et barn, der har slået sig.

Ideelle læringshandlekompetencer

Læringshandlekompetence er at være et kompetent lærende individ. At have kundskab om at jeg lærer mig noget i den givne situation, at jeg har færdigheder, der giver mig mulighed for at lære mere, at jeg har kontrol over situationen og kan anvende værktøj og materialer for at løse de givne opgaver og problemer. Sådanne læringskompetencer udvikles og kommer til udtryk gennem barnets virksomhed. Nygren (2006b) skriver, at barnet fx i leg har mulighed for at skaffe sig kundskaber om den aktuelle legs regler samt kundskab om legens dynamik, fx hvem der har lederpositioner i legen samt færdigheder i at håndtere denne kundskab. Tilmed har det måske lært sig, at når det i forhold til bestemte børn inddrager særlige materialer og tilbehør i legen, så kommer det let i samspil og leg med disse børn. Når barnet får erfaring i at håndtere denne viden i praksis, taler man om, at det skaffer sig kontrol over ydre betingelser.

Aktiviteterne med pædagogerne og børnene imellem bidrager til tænkning, men også til en begyndende bevidsthed om egen tænkning. I kognitiv psykologi skelnes mellem kognition og metakognition. *Kognition* er tænkning, *metakognition* er tænkning om tænkning. Mennesket er ikke bare i stand til at opbygge viden om noget, det kan også opbygge viden om, hvad det ved. Det indebærer også mulighed for at opbygge en metabevindsthed, en bevidsthed, der kan iagttage sine egne indre, psykiske processer, sine ønsker, sin vilje og sine handlinger. Metabevindstheden er billedligt talt menneskets mulighed for at træde et eller flere skridt tilbage og overvåge sig selv, sit selv, og føre tilsyn med sine tilskyndelser og sine handlinger. Det er så at sige barnets tredje øje.

Udvikling af ideelle læringshandlekompetencer inkluderer metakognition eller læremotivation (læremotiv) som Leontjev (1977) betegner barnets evne til bevidst at vide, hvad det gør, hvordan og hvorfor det handler på en given måde. Udvikling af metakognition eller læremotivet foregår gennem en række etaper, hvilket på forskellige måder er beskrevet af fx Leontjev (1977), Enerstvedt (1982 og 1988), Pramling (1987 og 1988) og Broström (1996), hvilket der redegøres for i baggrundsmaterialet (Broström, 2006b).

Ovenstående forståelse af metakognition og læremotivets udvikling er relateret til Nygrens (2006) almene beskrivelser af læringshandlekompetencer, der blev udmøntet i følgende fem dimensioner hver med en række

underkategorier:

Ideelle læringskundskaber – med 2 underkategorier

Ideelle læringsfærdigheder – med 10 underkategorier

Ideel kontrol over læringsbetingelser – med 3 underkategorier

Ideelle læringsidentiteter – med 2 underkategorier

Ideelle læringsberedskaber – med 6 underkategorier

Nygren definerer de ideelle læringshandlekompetencer ved hjælp af 22 målkategorier. Her henvises til Nygren (2006) og baggrundsmaterialet (Broström, 2006b, kapitel 8), hvor disse er fortolket, konkretiseret og eksemplificeret og gjort tilgængelige og brugbare for praksis. Som illustration skal i det følgende refereres den første underkategori med den tilhørende operationalisering, der knytter sig til hver af de fem dimensioner.

Ideelle læringskundskaber

Kundskab om centrale redskaber for udforskning af verden og læring (fx inden for IKT)

– Børnene er klar over, at de ved hjælp af bøger kan skaffe sig svar på en lang række af deres spørgsmål om deres omverden, ikke mindst naturen og kulturen. Men de henviser også selv i stort omfang til, at de har lært om bestemte ting på TV (natur og andre lande af "Sebastian" osv.). De har også erfaring i at anvende videofilm, CD-rom og en begyndende viden om, at det kan de finde på computeren (nettet). Også at der kan hentes viden ved at spørge "Olivia" (radioprogram for børn).

Ideelle læringsfærdigheder

Færdigheder i koncentration og udholdenhed

– Børnene har opbygget en målrettet opmærksomhed. De magter at fastholde koncentrationen og fordybelsen over tid (især når de selv har initieret aktiviteten).

Ideel kontrol over læringsbetingelser

Kontrol over nødvendige redskaber for læring

– Børnene inddrager en række erhvervede færdigheder for at kunne løse nye problemer (lære sig noget). De anvender værktøj og materialer (hammer, skovle, sakse, snor, papirposer, stof osv.), og de bruger sproget, kropslige og sociale færdigheder for at gennemføre deres udforskning og opgaveløsning.

Ideelle læringsidentiteter

Individuel identitet: Jeg er en person, som kan lære

- Børnene har gennem årene fået positiv respons på mestring af færdigheder og viden, hvilket danner grundlag for, at de ser selv som en lærende person. Et menneske der hele tiden har skaffet sig ny viden og nye færdigheder.

Ideelle læringsberedskaber

Handleberedskab for at lære og udvikle sine egne sociale handlekompetencer

- Barnet (typisk en dreng) øver bestemte færdigheder for at kunne bidrage til og indgå i det sociale samvær. Fx er det klar over, at det må opøve en række motoriske færdigheder for at kunne lege med på klatrestativet, hvilket er samlingsstedet for den børnegruppe, som barnet trakter efter at blive en del af. Det øver sig i at klatre op af rebstigen, at rutsche ned ad brandmandsstangen, at gå i armgang og også at kunne løbe (næsten) lige så hurtigt som de andre børn.
- Andre børn (piger) øver sig i at tegne og male for at opøve et handleberedskab, som er nødvendigt for at kunne deltage i pigefællesskabet.

PÆDAGOGISKE PRINCIPPER TIL UDVIKLING AF UDSATTE BØRNS SOCIALE HANDLEKOMPETENCER

De foregående overvejelser om pædagogiske mål og indholdsformer skal bringes til live gennem en ideel pædagogisk praksis, der er båret af en række pædagogiske principper.

Her skal skitseres nogle almene strategier og principper, som ifølge forskning om pædagogisk intervention over for social udsatte børn synes at have en effekt (se Petersen, 2006/2008).

Af projekter der redegør for det pædagogiske indhold, og som samtidigt synes at vise en effekt (randomiserede kontrollerede forløbsundersøgelser) kan fremhæves de amerikanske longitudinale studier *The Ypsilanti Perry Preschool Projekt* og *The Ypsilanti Perry Preschool Curriculum Projekt* (Schweinhart, Weikart & Lerner, 1986), *The Abcedaran Preschool Projekt* (Ramey et al, 1979) samt det hollandske *Pyramideprojekt* gennemført af van Kuyk (2001, 1997). Med afsæt i disse projekter samt forskning og erfaringer fra internationale interventionsprojekter bl.a. International Child Development Program (Hundeide, 2004; Rye, 1997) kan uddrages nogle

pædagogiske principper, der kan tages i betragtning ved udarbejdelsen af en strategi for pædagogisk intervention over for socialt udsatte børn set i et handlekompetenceperspektiv.

Alle forskningsprojekter og pædagogiske udviklingsprogrammer medtænker et samspil med børnenes forældre og en inddragelse af familierne som faktor for en effektiv virkning. Videre vægtes betydningen af professionelle pædagoger (et bachelor-niveau), en rimelig pædagognormering (en pædagog til 8 børn), et forløb over tid (mindst to år med daglige aktiviteter af mindst 2,5 timers varighed) (Schweinhart, 2006). Foruden disse rammebetingelser som nødvendig forudsætning var pædagogikken i de ovennævnte projekter karakteriseret af en række pædagogiske principper, der så at sige tager udgangspunkt i barnet og/eller pædagogen og i hverdagen i institutionen med henblik på udviklingen af kompetencer, der på mange måder modsvarer de ideelle handlekompetencer, der karakteriserer HPA-projektet.

- der lægges vægt på at barnets selvstændighed, egen aktivitet, dets aktive og undersøgende og legende virksomhed; barnet konstruerer sin viden (Piaget, konstruktivisme).
- barnet udfordres til at være problemløsende både i forhold til intellektuelle spørgsmål som i forhold til at håndtere livet i børnegruppen; barnets erfaringer med håndtering af sociale relationer og kammeratskab i børnegruppen vægtes. Kompetencer som i HPA-projektet indgår i kategorierne *ideelle sociale færdigheder* og *ideelle læringsfærdigheder*.
- pædagogen er aktiv og initiativrig; udfordrer barnet og bringer det i aktiviteter det ikke kan håndtere selv, men i samarbejde med en omsorgsfuld og støttende pædagog; der lægges vægt på en aktiv interaktion mellem barn og pædagog (Vygotsky: Zonen for nærmeste udvikling; Bruner: scaffolding/stillads).
- pædagogen har et tæt omsorgsfuldt forhold til barnet; undgår at udvise negativ adfærd over for børnene; skaber et positivt klima for barnet (skaber et trygt miljø, giver emotionel støtte, respekterer barnets selvstændighed, skaber muligheder og strukturerer, giver forklaringer i børnehøjde); inspireret af bl.a. tilknytningsteori (fx Bowlby, 1994; Hundeide, 2004; Stern, 1991) skabes en sikker base, hvorfra barnet ruster sig til at være udforskende og undersøgende.
- pædagog-barn forholdet er i High/Scope tilgangen beskrevet som en syntese af "indlæringspædagogik" (direct instruction) og en traditionel reformpædagogisk, selvforvaltende børnecentreret tilgang, nem-

lig en "open-framework approach" (Se fx Schweinhart, Weikart, Larner, 1986; Hohmann, Banet & Wiekart, 1989). Her planlægger og initierer pædagog og barn (børn) sammen aktiviteterne med udgangspunkt i barnets initiativ ved anvendelse af "plan-do-review" metoden: barnet formulerer sine ideer til pædagogen som derefter hjælper barnet til at organisere, barnet/børnene gennemfører aktiviteten og viser/fortæller pædagogen resultatet og processen; barnet opøver herigennem en metakognitiv funktion.

- barnets symbolfunktion opøves; pædagogen udfordrer barnet til at repræsentere verdens genstande og fænomener vha. symbolsprog; repræsentationen lærer barnet at abstrahere fra den direkte her og nu situation; van Kuyk (1997) bruger vendingen "psykologisk distance"; High/Scope bruger begrebet "creative representation"/kreativ symboldannelse.
- der lægges vægt på visse udviklingsområder, basisfærdigheder eller med Weikarts ord "key experiences": kreativ symboldannelse; sprog og læsning; initiativ og sociale relationer; krop og bevægelse; musik; klassifikation; rækkefølge og mønstre; tal; rum; tid (se fx www.highscope.org eller Hohmann, Banet & Wiekart, 1989).
- der lægges vægt på barnets leg; både den frie og selvinitierede leg og leg hvor pædagogen er støttende.
- hverdagen består af selvinitierede aktiviteter, aktiviteter i mindre grupper og storgruppeaktivitet.
- hverdagen er struktureret, en fast rutine som børnene er fortrolig med; et dagsforløb med fri selvinitierende leg, samvær og aktiviteter, voksenorganiseret aktivitet med musik, oplæsning, praktisk-musisk aktivitet og fællesleg og afslutning.
- de fysiske omgivelser inde og ude er gennemtænkte og velorganiserede, fx High/Scope arbejder dels med opdeling af rummene i stationer/områder (corners, areas) fx teknik/natur-område, skrive/læse-område, male-tegne-område og dels med en kategorisering af materialer og legetøj, hvilket giver en funktionel praktisk og psykologisk orden; i Pyramideprojektet (van Kuyk, 2001) er udarbejdet særlige materialer til udsatte børn.

På baggrund af ovenstående kan følgende principper antages at være væsentlige og relevante i bestræbelsen for at udvikle *god praksis*:

Første princip: Et aktivt og empatisk forhold mellem pædagog og barn (børn)

- et anerkendende og empatisk forhold (Bae, 1996)
 - et aktivt tilknytningsforhold, kunne afstemme sig i forhold til barnet (fx Diderichsen, 1997; Riis-Hansen, 2005)
 - skabe fælles opmærksomhed i forhold til et indhold i omverdenen
 - pædagogen anlægger et barneperspektiv
- Fx udtrykt via Hundeide (2004, s. 45-52) skal pædagogen:
- vise positive følelser over for barnet
 - indrette sig efter barnets følelsesmæssige tilstand, følge dets initiativ
 - tilpasse sig barnets hensigter, skaber en fælles involvering, fælles opmærksomhed
 - give ros og anerkendelse for det, barnet kan
 - hjælpe barnet at fokusere dets opmærksomhed, formidle mening i forhold til barnets oplevelser
 - udvide og berige barnets oplevelse
 - hjælpe barnet med at kontrollere sig selv på en positiv måde

Andet princip: Forholdet børn-børn, et aktivt liv i børnefællesskabet

- bidrage til et aktivt børnefællesskab både mellem jævnaldende (Frønes, 1994) og ligeværdige og på tværs af alder, køn og etnicitet
- give støtte til udvikling af social kompetence og venskaber

Tredje princip: Læring og udvikling via virksomhed

- læring via praksisfællesskab mellem børn og pædagoger – et forpligtende fællesskab hvor man er sammen om et hverdagsliv
- et forpligtende fællesskab hvor pædagogen har en ledende rolle for at skabe fælles opmærksomhed (Vygotsky, 1979; Hundeide, 2004. Broström, 2005)
- et praksisfællesskab der både giver plads til aktiv konstruktion, vejledt deltagelse og deltagende tilegnelse (de nævnte tilgange bygger på Piaget, Gergen, Vygotsky, Bruner og Rogoff; se fx herom i Broström, 2005)
- læring via brug af kulturskabte tegn og redskaber (artefakter) (Vygotsky, 1978), ikke mindst arbejdet med symboler (kreativ symboldannelse) bl.a. i leg, male- og tegneaktivitet og i samtale

Fjerde princip: Barnet trives, lærer og udvikler sig via leg

- børn skal have mulighed for selv at udtænke, iværksætte og gennemføre lege alene og sammen med kammerater

- men også møde legende voksne; voksne der er initiativrige og som sammen med børnene opfinder lege, sætter lege i gang og leger sammen, fx æstetisk leg (Lindqvist, 2002) og rammeleg (Broström, 1995)

Femte princip: Bevidst refleksion vedrørende pædagogikkens indhold

- fortolke læreplansdokumentet, betone visse indholdskategorier (fx sang, musik, børnelitteratur, natur, kulturelle begivenheder) og sammen med børnene udvikle relevante temaer

Sjette princip: Det fysiske miljø inde og ude

- betydningen af indretning, tilgængeligt legetøj og materialer
- hverdagslivets æstetik
- mulighed for sansemæssige udfordringer
- kropslige udfordringer: at færdes på ujævnt grundlag, udvikling af målrettet opmærksomhed (Hansen, 2002)

Pædagogiske principper skal forstås som pædagogernes bevidste holdning, der er integreret i kroppen, og som bringes i anvendelse i hverdagslivets mangfoldige situationer. Med andre ord nogle integrerede forståelser, der får indflydelse på de måder, pædagogerne arbejder og er i samspil med børnene på.

En nøjere analyse af ovennævnte principper kunne fremdrage tilsyneladende modsigelser, hvilket kan virke forstyrrende ind på pædagogernes mulighed for at omsætte principperne til praksis. Men der er dog en række gennemgående fællestræk, som angiver en almen retning: Alle tilgange ser barnet som et aktivt handlende subjekt, der via egen virksomhed - der er indlejret i og påvirket af de aktuelle socio-kulturelle omstændigheder – bidrager til sin egen læring og udvikling.

En kritisk analyse af ovennævnte principper peger på en dobbelthed, nemlig at børn skal indgå i interaktion med støttende voksne OG have mulighed for selviværksat aktivitet og leg. Dette skal ikke forstås som uforenelige og gensidigt udelukkende modsætninger. Der er her ikke tale om et 'enten eller', men om et 'både og'. Fx betones betydningen af børns samvær med børn uden voksenintervention OG betydningen af voksnes samspil med børn, hvor pædagogen har mulighed for at støtte det enkelte barn samt samspillet mellem børnene. Her er naturligvis ikke tale om et enten eller forhold, men netop om et samvirke af principper. Til illustration skal gives eksempler på denne dobbelthed.

Den ene tilgang antager, at *pædagogerne gennem intervention* har

mulighed for at bidrage til børns sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer. Med andre ord at pædagogen arbejder på at blive en del af børnefællesskabet for at hjælpe og støtte de udsatte børn. Naturligvis kan pædagogen ikke blive et ægte medlem og en egentlig legekammerat, men kan på baggrund af kendskab til legens væsen udvikle relationer i legen og herigennem give støtte til de udsatte børn. Her vægtes pædagog-barn relationen. Ofte hentes inspiration i Vygotskys (1978) idé om zonen for nærmeste udvikling og Rogoffs (1990) begreb vejledt deltagelse. Gennem vejledt deltagelse hvor pædagog og barn sammen gennemfører aktiviteten, kan pædagogen langsomt hjælpe barnet til at opbygge sociale relationer. Barnet udfører handlinger, som det ikke mestrer alene, men i samarbejdet med den voksne tilegner det sig lidt efter lidt sociale teknikker og færdigheder, således at det på et tidspunkt mestrer disse selvstændigt. Med Vygotskys begreb kan man sige, at pædagog og barn konstruerer den nærmeste udviklingszone, hvor hun støtter barnet i at tilegne sig ny viden og færdigheder, dvs. hun fungerer som stillads (Bruner, 1985) for barnet.

Den anden tilgang vægter først og fremmest *det aktive liv i børnegruppen, livet børnene imellem*. Denne forståelse opfatter det som et paradoks, at pædagogen skal intervenere for at få det udsatte barn til at blive anerkendt og optaget i børnefællesskabet. Noget sådan kan pædagogen pr. definition ikke, da det netop er børnefællesskabets egen logik, der er bestemmende for barnets inklusion eller eksklusion. Børns liv i daginstitutionen er et liv mellem og sammen med andre børn. Her bliver det individuelle barn konfronteret med de andre børns ideer og viljer (Frønes, 1994). Her er barnet indbegrebet af en børnekultur - et liv skabt for børn og af børn - der indenfor visse grænser har sin egen børnelogik. Selv om de voksne viser omsorg for børnene og 'holder dem i hånden', så er det enkelte barn spillet ud i børnefællesskabet hvis normer, holdninger og logik det på godt og ondt må lære at håndtere.

Positivt formuleret indgår børnene i et børnefællesskab, hvor relationerne er horisontale, der er præget af symmetri og jævnbyrdighed, man er på bølgelængde med hinanden, og man forstår umiddelbart hinanden. Ivar Frønes (1994) betegner børnerelationerne blandt jævnaldrende for ligeværdige. Af disse grunde antages det, at netop børnefællesskabet på sin egen måde kan bidrage til udvikling af social kompetence.

Frønes (Ellegaard, 2000, s. 210) peger på, " at man ikke først og fremmest lærer at være voksen af de voksne, men at det snarere er en trinvis proces hvor børn hele tiden sammenligner sig med eller stræber efter at

blive som dem der er "lidt større". Lidt større jævnaldrende kan således langt bedre end voksne etablere det, Vygotsky betegner som nærmeste udviklingszone. Børn er hinandens modeller."

Det må dog tilføjes, at der samtidig med den horisontale dimension også indgår vertikale og magtfulde relationer, fx hierarkiske strukturer hvor nogle børn dirigerer og undertrykker andre børn (Berentzen, 1989). For at kunne blive medlem af og for at kunne begå sig i børnegrupperne kræves et vist mål af social kompetence - som samtidig udvikles i samspil med de andre børn. Her må det enkelte barn gøre sig gældende, vise sine interesser og spille interessante ideer ud som invitation til fælles aktivitet. Livet i børnegruppen har en helt anden dynamik end samværet med forældre og pædagoger. Men på trods af at forholdet mellem barn og pædagog principielt er asymmetrisk, da den voksne har flere erfaringer og mere viden end børnene, og barnet er objekt for pædagogens arbejde (Dencik, 1994), så bestræber pædagogen sig almindeligvis på at forstå barnet, at tage dets perspektiv og etablere en anerkendelsesrelation (Bae, 1996). I børnegruppen kan det enkelte barn derimod ikke forvente at møde en sådan umiddelbar indlevelse og forsøg på forståelse. Her må det selv gøre sig fortjent til at opnå kontakt og accept. Når livet i børnegruppen således tvinger barnet til at reflektere over og udforme strategier til at opnå social kontakt, må det antages, at daginstitutionen kan give gode muligheder for udvikling af børns sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer.

Hvor man i det første tilgang vægter relationen mellem børn og voksne og den voksnes mulighed for at give positiv støtte, satser den anden tilgang på, at livet i børnegruppen kan iværksætte en positiv spiral: at børnefællesskabet styrker barnets individuelle og personlige kompetencer - selvværd og selvtillid – som så igen giver grundlag for at mestre livet i børnefællesskabet. Samspillet med voksne og samspillet med børnene må udformes på en sådan måde, at det enkelte barn får mulighed for at se sig selv som noget særligt, en unik person, og samtidigt også som en person der magter det sociale samspil og de opgaver der knytter sig hertil, altså ser sig selv som en del af kollektivet.

De to principper skal virke sammen og supplere hinanden. Hvis man som pædagog kun satser på livet i børnefællesskabet, er der risiko for, at de socialt udsatte børn ikke får fodfæste, at de så at sige udelukkes, ekskluderes af børnefællesskabet. Og hvis pædagogikken overvejende ses som et voksen-barn anliggende, får barnet måske nok mulighed for via voksenstøtte at erhverve sig kompetencer, men måske magter det kun at anven-

de disse i en voksenstyret sammenhæng. Man kan kritisk sige, at der blot er tale om øvelser afsondret fra virkeligheden, eller med en andet kendt vending: tørsvømning på land. Barnet skal have mulighed for at afprøve sine kompetencer i børnefællesskabet og lidt efter lidt – med støttekomme til at mestre disse selvstændigt. Det er således nødvendigt for en personalegruppe at udvikle pædagogiske strategier, der sammentænker de to ovennævnte tilgange.

I baggrundsmaterialet (Broström, 2006b) uddybes de omtalte pædagogiske principper, der også konkretiseres ved hjælp af praksisbeskrivelser. Her skal afsluttes med nogle generelle overvejelser samt en beskrivelse af aktive pædagoger, der på baggrund af observation af børnene intervererer og giver støtte til et barn, der er ekskluderet af børnegruppen. Kort sagt en illustration af en ideel pædagogisk praksis i forhold til alle børn og især socialt udsatte børn.

Daginstitutionen bidrager til udvikling af sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer

Grundlæggende må de professionelle voksne være ansvarlige og udforme pædagogiske aktiviteter for og med børnene. Pædagogen må tage initiativer for at bidrage til børnenes læring og udvikling. Men hun skal som nævnt også skabe muligheder for, at børnene skabende kan producere en børnekultur og et børnefællesskab.

Pædagogen indgår i en aktiv sproglig og kropslig dialog, og hun må etablere fælles handlinger med barnet. Hun må støtte barnet i at opnå omverdenserfaringer og positive erfaringer med andre børn. Pædagogen må sammen med barnet gennemføre sproglige, kropslige og sociale aktiviteter, der er rettet mod et interessant og væsentligt indhold. Endvidere må pædagogen så at sige vise barnet et socialt hensigtsmæssigt samspil. Denne strategi er begrundet i det syn, at den ydre sociale aktivitet medierer (formidler) en indre kompetence. ”Enhver funktion i barnets kulturelle udvikling optræder to gange: først på et socialt niveau, og senere på det individuelle niveau: først mellem mennesker (interpsykisk funktion) og siden i barnet (intrapsykisk) (Vygotsky, 1978, s. 57).

Samspillet mellem pædagog og barn/børn er et centralt omdrejningspunkt. Men for at denne dialog og samspil opnår en støttende og udviklende karakter, må den rumme en række kvaliteter/karakteristika. I overensstemmelse med Hundeide og Rye (Hundeide, 2004, s. 46-48; Rye, 1997) kan opstilles følgende krav til samspillet:

- pædagogen viser, at han/hun er glad for barnet

- pædagogen tilpasser sig barnet og følger dets initiativ
- pædagogen taler med barnet om forhold, det er interesseret i
- pædagogen giver ros og anerkendelse for det, som barnet kan
- pædagogen hjælper barnet til at fokusere dets opmærksomhed, så der opstår en fælles oplevelse af ting i omgivelserne
- pædagogen giver mening til barnets oplevelse af omverdenen ved at beskrive deres fælles oplevelser og ved at vise følelser og entusiasme
- pædagogen uddyber og giver forklaringer på det, de oplever sammen
- pædagogen hjælper barnet med at kontrollere sig selv ved på en positiv måde at sætte grænser og vejlede det til positive alternativer

Forholdet til de voksne er af betydning. Børnene opholder sig i mange timer i daginstitutionen, hvorfor de har brug for imødekommende voksne, voksne der forholder sig til børnene med empati. Dvs. voksne der er nærværende, varme, opmærksomme og indfølelse; voksne der kan lide børn og som viser det, voksne der lytter til børnene, tager dem alvorligt, viser tillid og giver omsorg. Men også voksne som kan følge børns humor, dvs. voksne med glimt i øjet.

Pædagogerne må vise, at de er glade for at være sammen med børnene, de skal følge børnenes interesser og initiativer, således at der kan opstå en fælles opmærksomhed og oplevelse, hvilket giver barnet en positiv oplevelse.

Pædagogerne må også aktivt tage initiativ til, at noget bestemt sker. Der kan være tale om iscenesættelse af særlige motoriske forløb, fx at børn og voksne bygger en forhindringsbane på legepladsen eller på stuen, eller at pædagogen introducerer børnene til nye male- og tegneteknikker og materialer. Igen i andre tilfælde tager hun målrettet initiativ til iværksættelse af støtte til et barn eller børnegruppe på baggrund af sine observationer af børnene.

Ekskluderet af børnefællesskabet

Nedenstående praksisbeskrivelse (Broström, 1998) er et eksempel på pædagogens aktive initiativ og deltagelse på baggrund af gennemførte observationer. Observationen og beskrivelsen af tre drenges samspil viser, at det kan være vanskeligt for nogle udsatte børn at blive inkluderet i samvær med kammerater. I beskrivelsen mødes drengen Niels af afvisning og ligegyldighed, og spørgsmålet er, om og i hvilket omfang de professionelle kan give støtte denne dreng.

Jeg vil også lege i teltet

To femårige drenge, Mads og Søren, leger på stuen om formiddagen. De arbejder energisk med at sætte et indendørs telt op. Ved et bord i nærheden sidder en voksen, HANNE, der sammen med fire piger syr tæpper. De to drenge ser på deres fælles værk og kravler ind i teltet. Mads kravler ud og strammer en snor. En tredje jævnaldrende dreng, Niels, står og ser på dem. Efter lang tid spørger han: "Må jeg være her?" "Nej du må ej, for vi er to eller tre", svarer Mads. Niels siger ikke noget, men løber hen til en dreng der sidder ved et bord og hører båndoptager. Niels kigger på ham, ser sig omkring og går tilbage til teltet. Her står han og ser på Mads og Søren, som arrangerer teltet.

Niels vender sig mod HANNE, en voksen som sidder og hjælper nogle piger med at samle nogle stofrester. Niels spørger HANNE: "Må jeg også være derinde?" HANNE svarer på spørgsmålet fra pigerne: "Der er fire puder og tre tæpper." Niels siger til HANNE: "Jeg vil også være i teltet." HANNE ser på ham og siger: "Der må kun være to." Hun henvender sig til alle tre drenge: "Hvad skal I lege?" Niels gentager: "Jeg vil også lege i teltet." HANNE ser på alle tre drenge og siger: "Der kan godt være en til." Niels ser på de to drenge og siger [hoverende]: "Ha, ha Mads, jeg må godt være der." Derefter går han ind i teltet. Mads og Søren siger ikke noget. Inde i teltet løser Mads knuden på en pose, som er fastspændt på teltet. Uden at se på Søren og Niels siger han: "Vi lægger den ovenpå toppen." Herefter går han ud af teltet efterfulgt af Niels, som kigger intenst på, hvad han laver. Mads lægger posen på toppen af teltet og begynder at spænde den fast. Niels siger [i et forsøg på at være imødekommende]: "Vi skal binde den fast." Uden at se på ham siger Mads: "Nej den skal ikke bindes." Niels siger med lav [og forsagt] stemme: "Nej, jeg ved det ikke." Herefter trækker Niels sig lidt væk, går hen på siden af teltet og betragter nogle stropper nede ved gulvet. Så siger han henvendt til Mads: "De skal sidde i jorden." Mads ser ikke på ham og svarer ham ikke. Niels løber rundt om teltet, går ind i det og vælter rundt. Så finder han en lommelygte. Han stikker hovedet ud af teltet og siger henvendt til drengene: "Skal jeg vise jer, hvad man kan med lygten?" Men ingen af drengene svarer ham. Niels forsøger igen: "Mads, se her. Den er for lille. Mads ser her." Han lyser sig med lygten i øjnene, men modtager ingen respons. Nu kommer en anden voksen, SYS, ind på stuen. Hun spørger: "Er der nogen der har set et par sutsko? Brian mangler sine." Niels rejser sig og henvender sig til SYS: "Nej for man må ikke have sutsko på i teltet". SYS reagerer ikke på Niels' bemærkning.

Niels tager et nyt initiativ. Han henvender sig til Søren: "Jeg skal ordne noget herhenne". Men han får ingen reaktion. Niels siger mere direkte til Mads: "Mads jeg skal ordne noget herhenne". Hertil svarer Mads: "Alt er i orden, giv mig lygten." Han venter ikke på reaktion, han tager lygten fra Niels. Niels forsøger [forsigtigt]: "Vi skal ikke have lys herinde", hvortil Mads siger: "Jo vi skal se noget."

Niels svarer ikke, men går ind i teltet og siger til Mads: "Prøv at sætte lygten på væggen." Mads svarer ikke, og Niels går ud af teltet. Han stikker hovedet ind og siger til Mads: "Prøv at se lygten ude på teltet." Mads siger: "Der kommer lys nu." Niels kravler ind i teltet igen. Tager nogle puder i armene og ser på, at Mads og Søren roder med båndoptageren. Lidt efter siger Niels: "Må jeg også." Ingen reagerer på ham. Niels siger højere og direkte henvendt til Søren: "Må jeg også høre hvad det er for musik." Søren siger: "Nej for jeg ved, hvad det er for noget musik. Nej for jeg ved, hvad det er." Niels sidder lidt, rækker derefter ud og tager båndoptageren. Søren råber: "Nej, du ødelægger den." De vælter rundt i teltet og smider rundt med puderne. Der lyder høje lyde, og de slår på hinanden. HANNE råber til dem: "Teltet går i stykker. Hold nu op. Det kan teltet ikke holde til." Denne voksenkommentar får børnene til at stoppe. Niels kommer ud af teltet og kigger på HANNE. Han går tilbage til teltet, ser på hvad Søren gør. Søren siger: "Jeg bliver vanvittig på én. "Hvad for én?" spørger Niels. "Walkman'en" svarer Søren og fortsætter: "Hvornår kan den noget?" Herefter kigger han op på observatøren og siger: "Niels er rigtig dum, fordi han bander. Han siger for fanden." Niels svarer straks: "Det må man godt, hvis det gør rigtig ondt." Søren siger blot til Niels: "Du sidder på ledningen, hvorfor gør du det?" Niels flytter sig og går ud. Mads lukker teltet i efter ham.

Analyse

I det følgende skal ovenstående case analyseres i relation til *ideelle sociale handlekompetencer*, men også i forhold til antagelser om eksklusionrisici gennem den pædagogiske hverdag.

Søren og Mads leger godt, men må på pædagogens foranledning lade Niels være med. Niels er blevet holdt udenfor mange gange tidligere, hvilket formentlig resulterer i den meget uheldige bemærkning "ha ha Mads, jeg må god være der". Netop den bemærkning kan understøtte Mads' og Sørens uvilje over for Niels. Udtalelsen er et eksempel på, at Niels ikke rigtig magter de sociale signalers virkning. Eller er måske en [forståelig] reaktion på mange tidligere afvisninger.

Det ville være forkert blot at forstå Niels' reaktion som manglende sociale handlekompetencer. Nok er bemærkningen ikke fremmede for det sociale samspil, men han udtrykker dog herigennem nogle *ideelle sociale kundskaber*:

- kundskab om hvordan det *føles* at blive socialt ekskluderet
- kundskab om de *magtforhold* der er til stede i de sociale samspil, han indgår i
- kundskab om *grundlæggende moralske principper*, her om hvad der er godt og ondt i samspillet

Niels tager flere initiativer med henblik på at etablere et samspil. Han betragter de to kammeraters handlinger og forsøger at skabe tilsvarende handlinger. Fx foreslår han med klare sproglige vendinger at binde posen fast og sætte stropperne fast i jorden (gulvet), og senere forsøger han energisk at skaffe opmærksomhed ved hjælp af lygten. Her udtrykker han en række (begyndende) *ideelle sociale kundskaber*, fx:

- ved at inddrage lygten viser han, at han har kundskab om hvilke *redskaber*, der er relevante at bruge ved deltagelse i aktiviteterne i teltet.

Han udviser også en række *ideelle sociale færdigheder*, bl.a.:

- *sproglige færdigheder* som kræves, for at kunne etablere kontakt med henblik på social relation
- færdigheder i at gøre *korrekte observationer og tolkninger* af andres hensigter og adfærd

Niels bringer flere gode forslag til torvs, fx foreslår han at sætte lygten på væggen. Men han får ingen respons på sine initiativer og forslag, eller han afvises. I nogle tilfælde reagerer han ved at trække sig tilbage, fx siger han [underdanigt]: "Jeg ved det ikke", i andre tilfælde bider han afvisningen i sig og forsøger igen med nye ideer og initiativer. Set fra Niels' perspektiv udtrykker han et målrettet arbejde for at komme i samspil og kommunikation med de to drenge og viser således at beherske nogle *ideelle sociale færdigheder*:

- færdigheder i at *tage imod kritik* på en konstruktiv måde (han bider mange urimeligheder i sig)
- færdigheder i at *håndtere stressede situationer på en konstruktiv måde* i socialt samspil

I det lange løb magter Niels således ikke at blive afvist og overset. Legen i

teltet rummer så mange interessante handlinger, som han forståeligt nok gerne vil tage aktivt del i. Således vil også han håndtere båndoptageren, og da han igen afvises, river han båndoptageren til sig, og der bliver slåskamp. Den episode fører til, at han går ud af/bliver udelukket af legen: Mads lukker teltet i efter ham. Naturligvis kan man hævde, at han i denne situation netop ikke magter en række ideelle sociale færdigheder så som at

- *kontrollere følelsesudbrud*
- *forvalte og koordinere egen interesser* i forhold til motiver og interesser hos de andre
- *kanalisere sin trang til aktivitet* på en konstruktiv måde

Episoden med konflikt og udelukkelse er ikke ualmindelig. Alle børn oplever i ny og næ ikke at få lov til at være med til at lege, eller at de bliver udelukket undervejs i legen. Og en stor del af de socialt udsatte børn oplever det ofte. For et sundt barn med højt selvværd er det uproblematisk. På mange måder kan det ligefrem bidrage til væsentlige erfaringer, som barnet bruger i opbygning af sine sociale kompetencer. Men børn med lavt selvværd bringer sig igen og igen i sådanne samspil og får bekræftet følelsen af ikke at være gode nok. Reaktionen er for nogle aggressivitet, og andre bliver mere apatiske og trækker sig lidt efter lidt fra samværet med børnene. Disse børn er ofte ensomme, triste og ulykkelige.

Her bliver pædagogens rolle at påtage sig en særdeles aktiv opgave, dvs. sikre sig, at han eller hun formår at bringe alle de tidligere nævnte otte samspilstemaer i værk (Hundeide, 2004; Rye, 1997). I det konkrete tilfælde med Niels er det afgørende, at han over tid oplever pædagogens solidaritet og varme følelser. Altså at pædagogen realiserer nogle af de nævnte samspilsformer. Det er fundamentet for, at Niels vil lade sig hjælpe. Pædagogen må gennem grundige observationer kortlægge samspillet dynamik og danne sig et overblik over såvel Niels' motiver og interesser som kammeraternes antipati og måske skjulte accept.

HPA-projektet anlægger den forståelse, at alle børn har behov for *samhørighed*, for at blive anerkendt og inkluderet i det sociale samvær. Niels vil også gerne være med i legen. Han ønsker ikke at sabotere legen, men råder ikke (i situationen) over de nødvendige handlekompetencer, bl.a. nogle sociale teknikker. Disse skal læres og trænes. Hvor de fleste børn tilegner sig det sociale samspils regler lidt efter lidt, må Niels have voksenstøtte. Pædagogen må så at sige tage Niels ved hånden og hjælpe ham ind i et samspil, hvor han oplever succes. Dvs. hun må tilpasse sig Niels' inter-

esse og initiativ. Altså anerkende at han *vil* lege med de andre og finde en vej til, at hun og Niels sammen kan fokusere på en løsning. Måske kunne pædagogen HANNE have støttet Niels ved at hjælpe ham til at bringe et nyt spændende element ind i legen, hvorved han ville opnå en vis anerkendelse. En positiv tilbagemelding, som han har så meget brug for. Fx kunne hun have foreslået Niels at hente tre soveposer ude i depotet, "for så kan I jo lege, at I er på telttur i Sverige". Måske ville Niels blive modtaget med åbne arme, hvis han troppede op med favnen fuld af soveposer. Måske ville den drejning ændre samspillet dynamik, og måske ville det være med til, at de to drenge begyndte at se på Niels med andre øjne.

Men en sådan positiv oplevelse kan ikke stå alene. Det varer lang tid, førend han har opbygget så meget selvværd, at han tør tage store initiativer selv. Niels skal hjælpes igen og igen. Her er pædagogens tilstedeværelse af afgørende betydning. Pædagogen skal skabe situationer, hvor hun inspirerer Niels til bestemte handlinger, og hvor hun støtter ham i at gennemføre disse. Via sådanne handlinger gives der mulighed for, at Niels skaffer sig en række handlekompetencer, bl.a. nogle sociale teknikker og færdigheder.

Derfor tog pædagogen efterfølgende en række målrettede initiativ for at støtte Niels. Fordi han havde bevidsthed om sin situation, og fordi han gerne ville i samspil med kammeraterne, var det realistisk at tale med Niels om problemet og sammen med ham opstille en strategi. Med andre ord gjorde hun det, som vi i det ottende samspilstema kalder "at vise positive alternativer ved at planlægge sammen." Pædagogen foreslog ham, at han skulle besinde sig og ikke brase ind i de andre børns leg. I stedet skulle han tælle til ti, lægge grundigt mærke til, hvad børnene leger og overveje, hvad han eventuelt kan tilføre legen og så stille og roligt tilbyde at påtage sig den relevante rolle.

Med andre ord hjælper pædagogen Niels til at opbygge nogle *ideelle sociale handleberedskaber*, bl.a.

- beredskab til at *reflektere over og lære af* hvad der sker i de sociale situationer
- beredskab til at *leve sig ind i* et andet menneskes situation og oplevelser
- beredskab til at *udøve nødvendig selvkontrol* i sociale situationer
- beredskab til at *skabe forudsigelighed* for sig selv og andre med hensyn til, hvad der vil ske i det sociale samspil

Pædagogen og Niels observerede sammen nogle legesituationer, og Niels var ret kreativ og hurtig til at opfinde relevante måder at udvide legen på.

Niels indhenter både positive og negative erfaringer i forbindelse med afprøvning af sin nye sociale teknik. Her et af de positive eksempler:

Hvad nu hvis jeg var løve?

Mads, Søren og en tredje dreng legede jægere i junglen, der ligger på lur for at skyde løver og andre farlige dyr. De plaffede løs og havde det sjovt. Niels kiggede på og fik en idé: "Hvad nu hvis jeg var løve?" Drengene kommenterede ikke hans spørgsmål, men Niels fortolkede deres kropssprog som en accept, hvorefter han trådte ind i legelandskabet. Han lagde sig på fire og kravlede snigende rundt bag nogle puder og madrasser, hvilket straks inviterede til, at der blev skudt efter ham. Mads råbte: "Jeg ramte dig", og Niels svarede, "ja men jeg er kun såret". Legen fortsatte.

Jo flere positive oplevelser Niels erhverver sig gennem den pædagogiske hverdag, jo mere tro får han på at kunne magte de sociale situationer positivt.

Her er det afgørende, at pædagogen er nærværende og i praksis magter at håndtere de spontant opståede situationer og relationer. Selv om pædagogen ikke selv bestandigt skal skabe relevante og overkommelige situationer for Niels, skal pædagogen være synlig. I en lang række sammenhænge kan det være tilstrækkeligt, at hun blot er fysisk og mentalt tilstede. Fordi Niels har haft mange positive oplevelser med pædagogen, hvor hun har hjulpet ham til handlinger, og hvor han har mærket hendes solidaritet, vil hendes tilstedeværelse virke opmuntrende, og den vil støtte ham i at bringe de lærte sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer i anvendelse.

AFSLUTNING

Artiklens ærinde har været at fremdrage omridset og essensen af en mulig pædagogisk/didaktisk tilgang, som HPA-projektets eksperimentalinstitutioner i Hvidovre Kommune og Århus Kommune kan blive inspireret af i forbindelse med at iværksætte en ideel pædagogisk praksis med henblik på at bidrage til, at alle børn og ikke mindst socialt udsatte børn kan udvikle ideelle sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer.

LITTERATUR

- Andersen, F.B. (2000). *Tegn er noget vi bestemmer. Evaluering, kvalitet og udvikling i omegnen af SMTTE-tænkningen*. Århus: Danmarks Lærerhøjskole.
- Backe-Hansen, E. & Ogden, T. (1997). (Red.). *Risiko, kompetence og levekår hos 10-årige barn i Norden*. Rapport fra Nordisk forskningsprojekt (foreløpig rapport). Nordisk Ministerråd.
- Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvoplevelse. I: Bae, B. *Det interessante i det almindelige. En artikelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1975). *Innføring i økopedagogikk. En studiebook for lærere*. Oslo: Aschehoug.
- Berentzen, S. (1989). The International Contexts of Children's Peer-Group Activities. In: Berentzen, S., Corsaro, W.A. & Cook-Gumperz, X. (Eds.). *Ethnographic approaches for Children's Social Worlds*.
- Brinkkjær, U. m.fl. (1998). *Pædagogisk faglighed i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Broström, S. (2006). Care and education: towards a new paradigm in early childhood education. *Child & Youth Care Forum*. 5, 2006.
<http://www.springerlink.com>.
- Broström, S. (2005). Virksomhedsteorien – perspektiver på relationer. I: Ritchie, T. (red.). *Relationer i psykologien*. København: Billesø & Baltzer.
- Broström, S. (2004). *Signalement af den danske daginstitution. Undersøgelser, resultater og refleksioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. www.dpu.dk/om/stbr
- Broström, S. (1998). *Social kompetence og samvær. Vi er venner ik'?* Århus: Systime.
- Broström, S. (1996). *Skolestart i USA og Danmark*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Broström, S. (1995). *6-9 års pædagogik. Leg, leg rammeleg*. Århus: Systime.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky, A Historical and Conceptual Perspective. In: Wertsch, J. (Ed.). *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. London: Cambridge University Press.
- BUPL (2002) *BUPLs medlemmer under lup. BUPLs medlemsundersøgelse 2002*.
- Dencik, L. (1994). Børns tilegnelse af livskvalifikation for den moderne tilværelse. *Unge Pædagoger*, nr. 7.
- Diderichsen, A. (1997). Den professionelle omsorg og børns udvikling. I: *Social Forskning*, marts 1997. Socialforskningsinstituttet, s. 18-27.
- Diderichsen, A. & Thyssen, S. (1991). *Omsorg og udvikling. Omsorg, opdra-*

- gelse og småbørns udvikling.* København: DPI.
- Ellegaard, T. (2000). *En institution – forskellig barndom.* København: Gyldendal.
- Enerstvedt, R.T. (1988). *Barn virksomhed og mening. Udviklingen af læremotivation hos norske skolebarn.* Oslo: Falken Forlag.
- Enerstvedt, R.T. (1982). *Mennesket som virksomhet.* Oslo: Tiden.
- Fischer, U. & Madsen, B.L. (2001). *Se her! En bog om børns opmærksomhed.* København: Forlaget Børn & Unge. 2. reviderede udgave.
- Frønes, I. (1994). *De ligeværdige: Om socialisering og de jævnaldrendes betydning.* København: Forlaget Børn & Unge. Pædagogisk Bogklub.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1997). *Läroplansarbete som didaktisk virksomhet.* I: Michael Uljens (red.). *Didaktik, - teori, refleksion og praktik.* Stockholm:
- Gresham, F.M. & Elliot, S.N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual.* Circle Pines: American Guidance Service.
- Hansen, M. (2002). *Børn og opmærksomhed: om opmærksomhedens psykologi og pædagogik.* København: Gyldendal.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, pp. 87-97.
- Hohmann, M., Banet, B. & Wiekart, D. (1989). *Barn i lek og aktiv læring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, Hilde & Hippe, Else (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik.* København: Gyldendal.
- Hundeide, K. (2004). *Relationsarbejde i institution og skole.* Dafolo Forlag.
- Jensen, Erik (red.) (1997). *Didaktiske emner, - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen & C.A. Høeg Larsen.* København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, DLH.
- Kjertmann, K. (2004). Talesprog og skriftsprog i samspil. I: Broström, S. (red.). *Pædagogiske læreplaner. At arbejde med didaktik i børnehaven.* Århus: Systime Academic.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik.* Århus: Klim.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik.* København: Nyt Nordisk Forlag.
- Leontjev, A.N. (1977). *Problemer i det psykiskes udvikling.* Bd. 3. København: Rhodos.
- Lillemyr, Ole Fredrik & Søbstad, Frode (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen.* Oslo: Tano.
- Lindqvist, G. (2002). Lekens estetik. *Psyke & Logos*, 23, s. 437-450.
- Nutall, J. (ed.) (2003) *Weaving Te Whāriki. Aoteroa New Zealand's Early*

- Childhood Curriculum document in theory and practice.* Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Nygren, P. (2006/2008) *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. HPA-Arbejdsrapport 3. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. 2006: www.dpu.dk/hpa, 2008: DPU Forlag.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetance. Om professionelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Peters, R.S. (1992). Utdanning som invielser. I: *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Pramling, I. (1988). *Att Lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothobourgensis.
- Pramling, I. (1987). *Meta-inläring i förskolan. En fenomenografisk studie*. Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Print, M. (1993). *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin.
- Ramey et al., (1979) The Abcedarian Approach to Social Competence: Cognitive and Linguistic Intervention for Disadvantaged Preschoolers. *Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill, p.1-58*.
- Riis-Hansen, J.R. (2005). Tilknytningens betydning for etablering af nære relationer. I: Ritchie, T. (red.). *Relationer i psykologien*. København: Billesø & Baltzer.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rye, H. (1997). *Tidlig hjælp til bedre samspil. Nye metoder og nye muligheder*. København: Munksgaard.
- Samuelsson, Pramling, I. og Carlsson Asplund, M. (2005). *Det legende lærende barn: i en udviklingspædagogisk teori*. København: Hans Reitzel.
- Schweinhart, L.J. (2006). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently asked questions*. Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.
www.highscope.org
- Schweinhart, L.J., Weikart, D.P. & Larner, M.B. (1986) Consequences of three preschool curriculum models through age 15. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 1, 1 p. 15-46.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- Stern, Daniel (1991). *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans

- Reitzels Forlag.
- Socialministeriet. (1998). *Vejledning om dagtilbud m.v. til børn efter lov om social service*. København: Socialministeriet.
- Tyler, R.W. (1971). *Undervisningsplanlægning*. København: Christian Ejlers.
- van Kuyk, J.J. (1997). *Pyramide project*. Paper EECERA, Munich, Germany 3.-6. September, 1997.
- van Kuyk, J.J., (2001) *Pyramid Educational Method for 3 to 6-year-old children: Theory and Research*. Paper presented at the Annual Conference of the National Association for the Education of Young Children, National Institute for Early Childhood Professional Development, Washington, DC, June 10-13, 2001, p. 1-26.
- van Oers, B. (Ed.). (2003). *Narratives of childhood. Theoretical and practical explorations for the innovation of early childhood education*. Amsterdam: VU University Press.
- van Oers, B (1996). Are you sure? Stimulation Mathematical Thinking during Young Children's Play. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 4, No, 1.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher social processes*. Edt. by M. Cole et al.. Cambridge, Mass: Harvard University Press.