

Hovedkroppe, porcelænsdukker og mudderbørn

Pædagogers forståelse af dansk daginstitutionspraksis

Af Jytte Juul Jensen
VIA, Pædagoguddannelsen Aarhus



B U P L



Hovedkroppe, porcelænsdukke og mudderbørn -pædagogers forståelse af dansk institutionspraksis

Af Jytte Juul Jensen

Projektet er udarbejdet af lektor Jytte Juul Jensen fra det daværende Pædagoguddannelsen Jydsk, VIA, University College. Projektet er finansieret af BUPL's forskningspulje.

Projektet er også formidlet i et mindre diskussionshæfte med navnet: "Hovedkroppe, porcelænsdukke og mudderbørn – En diskussion af pædagogers forståelse af dansk institutionspraksis"

Kontakt BUPL for nærmere info ved Peter Engelbrekt Petersen(ansvarlig) – ppn@bupl.dk

Forsidelayout: Jeanne Olsen

Publiceret december 2014

Tilegnet mine børnebørn

Storm, Vitus, Vilde, Vilma og Bjørk

Indholdsfortegnelse (*Klik på en overskrift for at komme til afsnittet*)

Introduktion.....	6
Del I Hovedkroppe, porcelænsdukker og mudderbørn. Pædagogers forståelse af dansk pædagogisk praksis	8
Kapitel 1 At forstå forståelser – metoden i det empiriske studie.....	9
Kapitel 2 Tre daginstitutionsløgninger baseret på pædagogers forståelse af pædagogisk praksis.....	16
Kapitel 3 Hverdagslivsgøremål, børneinitieret leg og voksertilrettelagte aktiviteter – dagligdagens tre rum .	19
Kapitel 4 Hverdagslivsgøremål	21
Kapitel 5 Voksertilrettelagte aktiviteter	47
Kapitel 6 Hovedkroppen, flinkekroppen og den frie, naturlige krop – den respektable barnekrop	68
Kapitel 7 Voksenkroppe og stemning	82
Kapitel 8 Udeliv.....	97
Kapitel 9 En lille herre udforsker verden – børn-børn-samspil på tværs af alder	112
Del II Daginstitutioner og personalets uddannelse i Europa – med særlig vægt på England, Ungarn og Danmark	121
Kapitel 10 Daginstitutioner i Europa	122
Kapitel 11 Personalets uddannelse i Europa	143
Kapitel 12 Børnepasningsmarkedet i England – en nyliberal velfærdsmodel	151
Kapitel 13 Det todelte daginstitutionssystem i Ungarn – en østeuropæisk velfærdsmodel.....	164
Kapitel 14 Det sammenhængende daginstitutionssystem i Danmark – en nordisk velfærdsmodel	173
Kapitel 15 Tre velfærdsmodeller	181
Litteratur.....	183

Introduktion

Projektets overordnede formål er at bidrage til en synliggørelse af det særlige danske bidrag til daginstitutionsområdet, det pædagogiske arbejde og en professionsforståelse set i et internationalt perspektiv. Projektet består af to delstudier. Del I er et empirisk studie af pædagogers forståelse af nogle grundlæggende værdier i dansk pædagogisk praksis, hvortil der bruges filmoptagelser af praksis fra Danmark og to andre lande. De tre film stammer fra det europæiske forskningsprojekt *Care Work in Europe*, hvori jeg deltog. I filmdelen deltog forskere fra England, Ungarn og Danmark, og derfor var det deres landes praksis, der blev filmet. Del II analyserer de særlige træk og styrker i det danske daginstitutionssystem og den danske pædagoguddannelse gennem sammenligninger med resten af Europa.

Projektet har været finansieret af BUPL's forskningspulje.

Ved at se film får danske pædagoger nogle særlige kerneværdier frem. De værdier og forståelser bliver provokeret frem, ved at pædagogerne ser billeder fra andre lande. Deres forståelse af den gode praksis bliver tydelig. De danske pædagoger ser ikke sig selv i de engelske eller ungarske film, for det er tydeligt, at det er en helt anden samfundsopgave og et andet børnesyn, der er på spil. Når de danske pædagoger får et positivt syn på deres egen praksis ved at se den i kontrast til andre tilgange til pædagogik, er det også med til at give dem en stolthed over noget ganske særligt, som ofte glemmes.

Internationalt bliver der set op ikke kun til den danske velfærdsstat, men også til dansk pædagogik. Det har mange pædagoger brug for at blive mindet om i dag, hvor der er mange nedskæringer, mere politisk styring og offentlig kritik af pædagogers arbejde. Det særligt danske er en sammentænkning af hele 0-6-årsområdet, og det gør vi også fysisk. Den største institutionstype er de aldersintegrerede institutioner. Vi har en helhedstænkning, en samlet pædagoguddannelse, et meget højt uddannelsesniveau på hele 0-6-årsområdet og derved en model, der studeres i udlandet. Når vi taler ranglister, kommer det oftest til at handle om PISA på skoleområdet, men hvorfor kigger vi ikke mere på, at de nordiske lande er i toppen på småbørnsområdet i forbindelse med officielle udmeldinger fra EU, OECD og UNICEF? Forhåbentlig kan projektet være med til at gøre pædagoger mere stolte over den danske pædagogprofession og fastholde den særlige pædagogiske praksis på daginstitutionsområdet.

Del I er projektets empiriske del. Her får danske pædagoger en mulighed for at udtrykke, hvordan de forstår nogle grundlæggende værdier i dansk pædagogisk praksis. At opnå en forståelse af, hvordan pædagoger selv forstår deres arbejde og de særlige træk ved deres praksis, kan være svært. Ofte er det centrale så selvindlysende og tages for givet af praktikere, at de kan have svært ved at se og tale om det. Dette projekt gør nogle centrale forståelser af pædagogisk praksis i Danmark synlige ved at bruge en innovativ visuel metode, der involverer fremvisning af filmoptagelser af daginstitutionspraksis fra en række lande som en 'provokation' til at reflektere over egen praksis.

Del II sætter det danske daginstitutionssystem, den pædagogiske tænkning og personaleuddannelse ind i en europæisk kontekst. Danmark anses i internationale sammenhænge som et af verdens førende lande, når det gælder daginstitutioner til børn. Således startede Peter Moss sit indlæg på Pædagogisk Træf i 2011 med følgende karakteristik: "Danmark som en verdensleder inden for 'early childhood education

and care' (ECEC)”. Og ingen kender som Peter Moss til internationale sammenligninger af daginstitutioner. Han har gennem mange år oparbejdet en stor og anerkendt viden om emnet.

De særlige træk og styrker i det danske system træder frem ved at sammenligne Danmark med Europa samt mere detaljeret med England og Ungarn. Hvad bidrager dansk pædagoguddannelse, pædagogik og pædagogisk praksis med i de internationale diskurser om småbørnsområdet? Hvad er den danske (og nordiske) tilgang til daginstitutionsoområdet?

Del II sammenligner det danske system og den danske uddannelse generelt med hele Europa, og ved brugen af sammenlignende analyser fra internationale organisationer får jeg et blik på det danske system udefra. Desuden analyseres mere detaljeret det engelske, ungarske og danske system. De tre lande, hvorfra filmene stammer, tilhører forskellige velfærdsmodeller: den nyliberale, den østeuropæiske og den nordiske velfærdsmodel. De tre modeller har forskellige forståelser af, hvordan velfærden bedst sikres. Dette afspejles også i forskellige forståelser af daginstitutionernes samfundsmæssige funktion og praksis.

Del II giver ligeledes en baggrundsforståelse for det empiriske studie, hvor danske pædagoger diskuterer praksis ud fra film fra England, Ungarn og Danmark. Del II giver således en kontekst for de resultater, der fremstilles i del I, hvilket er en vigtig baggrundsviden for læsningen af del I's analyser af danske pædagogers forståelse af de to udenlandske film og den danske pædagogiske praksis. Man kan ikke direkte koble de empiriske resultater, som jeg har konstrueret ud fra pædagogernes diskussioner af film fra tre lande, med Danmarks og andre landes politiske, sociale og historiske udvikling på daginstitutionsoområdet, herunder deres uddannelsessystem og de pædagogiske strømninger såvel historisk som aktuelt. Men pædagogisk praksis og traditioner inden for det pædagogiske arbejde hænger selvfølgelig sammen med et lands særlige forhold, der fastlægger nogle overordnede rammer for forståelsen af arbejdet. Del I og del II kan læses uafhængigt af hinanden.

Til sidst en stor tak til alle, der har hjulpet mig med tilblivelsen af rapporten. Den største tak går til pædagogerne, der ønskede og tog sig tid til at deltage i projektet. Og en stor tak til BUPL, der via forskningspuljen prioriterede at finansiere mit projekt. Tak til alle de pædagogstuderende på VIA, Pædagoguddannelsen Jydsk, der ivrigt har diskuteret filmenes praksis. En stor tak til Peter Moss og Claire Cameron for inspiration, til Anette Boye Koch for værdifulde gennemlæsninger, til Susanne Idun Mørch for redaktionelle kommentarer og til Niels Mors for korrekturlæsning. Og til sidst en kærlig tak til Ole Langsted, der gennem årene har været en stor støtte og været rede til at diskutere mine udkast.

Del I

Hovedkroppe, porcelænsdukker og mudderbørn. Pædagogers forståelse af dansk pædagogisk praksis

Kapitel 1

At forstå forståelser

– metoden i det empiriske studie

Den første del af forskningsprojektet er et kvalitativt studie. Dataindsamlingen foregår ved en forskningsmetode, hvor fokusgrupper bestående af pædagoger og andre involverede i det pædagogiske arbejdsfelt får vist film af hverdagens praksis i daginstitutioner fra England, Ungarn og Danmark. Disse film fungerer som 'interviewspørgsmål'. Metodens styrke til at få indsigt i forståelse ligger dels i dens *æstetiske* udtryk i form af billeder med filmmediets sanselighed og umiddelbarhed, dels i dens *eksotiske* udtryk i form af udenlandsk praksis i England og Ungarn. Filmene involverer og berører pædagogerne og bliver en linse, hvorigennem de via en dobbeltvurdering sprogliggør, både hvad de ser på filmene, og hvordan de som profession ideelt set ville handle. Hermed formuleres en praksisviden, og der udvikles et fagsprog. Filmene gør det muligt gennem pædagogernes diskussioner af filmene at efterspore deres forståelse af de særlige danske kvaliteter.

Den umiddelbare forskningsgenstand er ikke de tre landes daginstitutionspraksis, men forståelse hos danske pædagoger og de andre fokusgrupper af dansk pædagogisk praksis. De anvendte film har været mit medium, der har fungeret som et meget åbent spørgsmål: Hvad tænker I, når I ser det her? Gennem dette meget åbne spørgsmål undersøges det, hvad grupperne tager op, hvilke idealer og værdier de udtrykker, hvad de reflekterer over og eventuelt giver sig til at diskutere. Der ses også på, hvilke begrundelser og forklaringer der indgår, når de taler om den viste praksis og inspireret heraf taler om egen praksis.

De tre film blev lavet i forbindelse med et tidligere europæisk forskningsprojekt, *Care Work in Europe*, hvor jeg deltog. Projektets hovedresultater foreligger i bogen *Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions* (Cameron & Moss 2007). Projektdelen om at bruge film for at forstå praksis var et af projektets delområder. Metoden er inspireret af Tobin, Wu & Davidson (1989). Vi udviklede yderligere metoden i *Care Work in Europe*-projektet, hvor vi døbte metoden 'SOPHOS: Second Order Phenomenological Observation Scheme' (Hansen & Jensen 2004).

Baggrund

I undersøgelser på tværs af forskellige landes kulturer er det et gennemgående problem, at ord og begreber, som umiddelbart forekommer ens og adækvate, ofte dækker over vidt forskellige opfattelser og bagvedliggende værdier i forskellige lande. I *Care Work in Europe*-projektet havde vi også en projektdel, hvor vi udførte traditionelle kvalitative interviews af daginstitutionspersonale for at få deres forståelse af arbejdet frem, men valgte at supplere denne sproglige, kvalitative tilgang med filmmetoden for at bringe os tættere på de forskellige praksisforståelser. Dette stemte overens med med Tobin, Wu &

Davidson i deres tværkulturelle forskning af daginstitutionspraksis i USA, Kina og Japan: *Preschool in Three Cultures* (1989).

Fælles krav til de tre film

I det følgende redegøres der kort for filmproduktionen og indsamlingen af data. De brugte film i dette projekt blev som sagt produceret i forbindelse med *Care Work in Europe*-projektet, og en mere omfattende redegørelse for metoden findes i Hansen & Jensen (2004) og Jensen (2004). De tre landes forskere¹ vedtog i fællesskab de overordnede rammer for de tre daginstitutionsfilm og udarbejdede nogle retningslinjer vedrørende indholdet. Hver film varer ca. ½ time og viser almindelig daglig praksis. Den viser situationer, hvor børn ankommer, deltager i tilrettelagte aktiviteter, spiser, går på toilettet, sover, leger og bliver hentet. Der er filmscener indendørs og udendørs, og hver film følger to 'pædagoger', dvs. uddannede, der arbejder direkte med børnene.

Optagelse og redigering

Hvert lands forskerteam valgte de steder, hvor der blev filmet. Filmene er lavet på baggrund af 4-6 timers optagelser. De involverede 'pædagoger' i de tre film fik en kort introduktion til forløbet og indvilligede i at blive optaget på film, mens de udførte deres arbejde på en almindelig dag. Alle involverede er informeret og har givet deres samtykke.

Det blev besluttet at lade samme person optage alle film. Derved fik vi et ensartet materiale, både hvad angår kvalitet, og hvad angår valg af synsvinkler, herunder de tolkninger, der ligger i at optage film. Denne ensartethed i optagelser betyder dog, at der er lagt én (dansk) kulturel optik ind over alle råoptagelser, og dette må medtænkes i analyserne. Efter optagelserne blev de tre film klippet og redigeret til film med en længde på ½ time foretaget af filmmanden og det pågældende lands forsker. Dette betyder, at jeg ikke har været involveret i produktionen af filmene fra England og Ungarn.

Fremvisning for fokusgrupper

Følgende fokusgrupper har deltaget i undersøgelsen:

- de to pædagoger, der følges i den danske film
- fire fokusgrupper, der hver bestod af fire pædagoger
- en fokusgruppe med tre akademikere (børneforskere)
- en fokusgruppe med to undervisere fra pædagoguddannelsen.

Dataene, som udgør de to pædagoger i filmen, den ene pædagogfokusgruppe, fokusgruppen med akademikere og undervisere, blev indsamlet i forbindelse med *Care Work in Europe*-projektet i 2003-

¹ Fra England var det Claire Cameron, fra Ungarn Marta Korintus, og fra Danmark undertegnede.

04. I nærværende projekt begyndte jeg med at fremvise for endnu tre grupper af pædagoger, hver med fire deltagere, dvs. jeg har vist filmene for i alt 18 pædagoger.

Ligeledes fremviste jeg i *Care Work in Europe*-projektet for en fokusgruppe med tre forældre, der kun så udvalgte scener fra de tre film, og en gruppe med fire børn, der kun så udvalgte scener fra den danske film. Disse to fremvisninger indgår ikke i dette projekt, men er kort fremlagt i Jensen (2004).

Valg af informanter

Pædagoginformanterne i mit studie er valgt ud fra flere kriterier. For det første et geografisk kriterium. De fem fokusgrupper er valgt fra forskellige dele af Danmark, fx kunne uddannelsessteder være forskellige, og kommuner kunne have forskellige mål og værdier – alt sammen forhold, der kunne give en forskel i opfattelser af hverdagens praksis.

Et andet kriterium har været, at hver fokusgruppe havde en stor aldersspredning. Den ældste af pædagogerne var midt i 50'erne, og den yngste sidst i 20'erne. Gennem de ældre pædagoger får jeg indblik i den historiske udvikling, fx siger de tit, at det er gammeldags, eller det har vi for længst forladt.

Et tredje kriterium var, at pædagogerne skulle arbejde i henholdsvis vuggestue, børnehave eller aldersintegreret institution. Jeg ønskede herved at dække pædagogers arbejde med hele aldersspektret af børn inden for daginstitutionsområdet. Den danske film er fra en aldersintegreret institution.

I analysen fandt jeg ikke forskelle mht. pædagogernes alder eller mht. pædagoger, der enten arbejdede med børn i vuggestuealderen eller i børnehavealderen. Ligeledes var der stor enighed blandt pædagogerne på tværs af de geografiske forskelle.

Fokusgruppen af akademikere havde alle en universitetsuddannelse i pædagogik. Underviserne fra pædagoguddannelsen havde begge stor erfaring med tværkulturelt arbejde og pædagogisk praksis i andre lande.

Forløbene ved fremvisningen og diskussioner af filmene

Jeg foretog selv alle fremvisningerne. Jeg understregede, at filmene ikke viser virkeligheden, men en tolkning af en praksis – klippet ud af en større sammenhæng. Ligeledes understregede jeg, at informanterne måtte udtale sig om alt, der faldt dem ind. Min egen rolle under diskussionerne var, at jeg af og til bad dem uddybe, hvad de udtalte sig om, og jeg fastholdt dem i forskningsspørgsmålet om deres forståelse af god praksis.

De første fremvisninger i forbindelse med *Care Work in Europe*-projektet tog relativt kort tid. Ud fra disse erfaringer valgte jeg i de sidste tre fremvisninger en form, hvor pædagogfokusgrupperne brugte en hel dag på fremvisningerne. De havde fået vikarudgifter betalt, og vi mødtes for en gruppes

vedkommende på en uddannelsesinstitution for pædagoger, og for de to andre grupper skete fremvisningerne og diskussionerne i den lokale fagforenings lokaler.

Til alle fremvisninger undtagen de to første med pædagogerne i filmen og akademikergruppen valgte jeg at vise først den engelske film, så den ungarske og til sidst den danske film. De to eksotiske udenlandske film, de først så og diskuterede, blev den linse, hvorigennem de så den danske film og deres egen praksis. Efter hver film var der diskussion og til sidst en mere generel diskussion af de tre film.

Primær empiri ved hjælp af SOPHOS

Det er lydoptagelserne af fokusgruppernes diskussioner foranlediget af de tre film, der er forskningens primære empiri. Det er således ikke filmoptagelser af daginstitutionspraksis, der er studeret, men optagelser af fokusgrupper, der har set og diskuteret film om praksis. Diskussionerne er blevet optaget og transskriberet, og disse transskriptioner er de primære empiriske data. Det er de fem pædagogfokusgrupperes udsagn, der fokuseres på i dette projekt, men også udsagn fra akademiker- og undervisergruppen vil blive medtaget.

Betegnelsen SOPHOS er et akronym for 'Second Order Phenomenological Observation Scheme' (se yderligere Hansen & Jensen 2004; Hansen 2006). Som navnet tilkendegiver, er der tale om en metode for andenordensobservationer. Dette betyder, at forskeren observerer personer, der observerer praksis. Det overordnede formål med SOPHOS er at få indsigt i, hvordan en bestemt praksis fremtræder for pædagoger og andre grupper med nære forbindelser til praksisfeltet.

Den metode, *Care Work in Europe*-projektet som supplement til Tobin, Wu & Davidson (1989) har anvendt, vurderet og videreudviklet, skal ses i lyset af det forskningsparadigme, som også dette projekt arbejder inden for. Der er tale om et kvalitativt, tværkulturelt og fænomenologisk studie. Udtrykket fænomenologisk studie drejer sig om, hvordan fænomener forstås og opleves af deltagerne. Den fænomenologiske tilgang bliver i analyserne suppleret med en hermeneutisk tolkning, hvormed tolkningens forhold til den historiske, politiske og kulturelle kontekst understreges.

Helle Krogh Hansen, der også deltog i *Care Work in Europe*-projektet, har arbejdet videre med brugen af SOPHOS i sit ph.d.-projekt om ældreomsorg, hvor hun fremviste danske film om ældreomsorg for praktikere. Hun opsummerer og vurderer, at "styrken i Sophos ligger i (...), at man arbejder med et visuelt materiale, støtter andre ressourcer end de mere akademiske, at stimulus (det åbne spørgsmål) er meget righoldigt, og at fokus bliver sat på spørgsmålet (altså filmen) og ikke på forskeren. Når man er sammen i et lokale med personer, som ser en Sophos-film, mærker man den stærke dragende effekt, dette medie har" (2006, s. 59).

Det er vigtigt igen at understrege, at forskningens fokus ikke er de tre filmede landes daginstitutionspraksis i sig selv. Forskningen er ikke et tværnationalt studie, men et studie i danske forståelser af god pædagogisk praksis, hvor jeg bruger filmoptagelser af praksis fra andre lande, inkl. Danmark, til at provokere til diskussion og refleksion. Det er vigtigt at huske på i læsningen af resultaterne, at de danske pædagogers forståelse ikke nødvendigvis fortæller os om engelsk og ungarsk

praksis i de pågældende film (og lande). De fortæller derimod noget om, hvordan deres praksis fortolkes med danske pædagogers øjne. Gennem praksis i andre lande og dansk praksis set på film formulerer og udtrykker pædagogerne, hvordan de forstår god praksis.

Tilgang i analyser og tolkninger

Den første analyse af de transskriberede diskussioner har bestået af en sortering og en kategorisering samt en begrebsætning af informanternes udsagn. Tilgangen til denne analyse er empirinær og *grounded*. Jeg lader empirien tale til mig og udleder således mine kategorier og begreber ud fra, hvad der fylder i informanternes udsagn, og hvad der i særlig grad optog pædagogerne i forhold til deres forståelser af god pædagogisk praksis. Der er tale om mit valg af temaer (koder) og min vurdering af de enkelte udsagns kategorisering i forhold til disse temaer. Ligeledes er kategorierne og begreberne valgt af mig, og disse er genereret ud fra informanternes diskussion, og ofte anvendes deres betegnelser for disse.

Efter kodningen i temaer skete analysen ved – gennem en grundig læsning, tilbagevenden til og inddeling af udskrifterne – at identificere forskellige emner eller problemstillinger i pædagogernes udsagn om, hvad god praksis er i det pågældende tilfælde. Emnerne er valgt ud fra, hvad der i særlig grad optog pædagogerne. Jeg har således haft en empirinær tilgang til analysen.

Det overordnede analytiske blik på de transskriberede udsagn er, at der er tre forskellige daginstitutionslogikker på færde i de tre film: en førskolelogik i den engelske film, en familie- og omsorgslogik i den ungarske film og en offentlig børnerumslogik i den danske pædagogiske praksis. Disse behandles i kapitel 2. Disse logikker gennemsyrrer dagligdagen og sætter sig igennem i de valgte temaer og omvendt, da temaerne i detaljer fremanalyserer de tre logikker. Tre temaer viste sig i min optik at være særligt fremherskende i pædagogernes diskussioner: hverdagslivsgøremål, kropslighed og udeliv. Disse fremstilles i kapitel 3-8. Kapitlerne er alle bygget op omkring den samme struktur, hvor der indledes med en analyse af pædagogernes forståelse af den engelske film, dernæst den ungarske film og til sidst deres forståelse af god dansk praksis. Til sidst i kapitlerne bliver resultaterne diskuteret og perspektiveret, og andre studier inddrages.

Et tema, der har en anden tilgang til datamaterialet, er kapitel 9 (*En lille herre udforsker verden*), hvor jeg analyserer diskussionerne af en enkelt scene i den danske film. Begrundelserne er flere. For det første var det en scene, der optog alle fokusgrupper, og den blev ivrigt diskuteret af grupperne. For det andet var fokusgrupperne meget uenige om, hvad den gode praksis skulle være, og viser herved, at der er uenighed om den danske film og god praksis. Forskelle eller kontraster kan selvfølgelig også fremprovokeres af andet end filmoptagelser af udenlandsk praksis. For det tredje viser kapitlet, at metoden med at vise film kan bruges til forskellige kvalitative studier og ikke kun, når filmene viser en eksotisk praksis fra andre lande.

I kapitlerne her i del I, der er empirisk forankrede, får pædagogernes og de andre informanternes udsagn lov til at fylde. Der er bragt en del citater for at fastholde den empirinære tilgang og for at fremlægge

mit empiriske materiale. Ligeledes er citaterne indholdsrige og giver et billede af pædagogers forståelser og værdier, herunder børnesyn og professionsforståelse.

Ved at bruge filmoptagelser af praksis i andre lande som dataindsamlingsmetode har det i mit tilfælde vist sig, at de danske pædagoger taler meget om forskelle – ja, mange steder om kontraster – mellem praksis i de tre lande. De er for pædagogerne virkelig eksotiske. Særligt den engelske praksis ser de danske pædagoger som værende meget langt fra deres forståelse af god dansk praksis.

Pædagoginformanternes kritiske blik på de to udenlandske film og ikke at forglemme enkelte dele af den danske film er ikke en fordømmelse af andre landes praksis, hvilket de tit påpeger under diskussionerne. De fleste af dem har også kendskab til andre landes pædagogiske praksis. En pædagog har fx været i praktik i England, en har pårørende i Ungarn, og en har været på årlige studiebesøg i mange lande i Europa og USA for at hente inspiration til det daglige arbejde. De orienterer sig om forholdene uden for Danmarks grænser.² Derfor vil der selvfølgelig såvel hos pædagoger som hos mig selv være nogle blinde punkter – en 'national' hjemmeblindhed. Men projektets formål er heller ikke at analysere praksis i de andre lande.

Igennem årene er jeg også blevet yderligere bekræftet i mine fortolkninger ved at have vist filmene og resultaterne for adskillige årgange af pædagogstuderende og på foredrag rundtom i landet,³ Fremvisningerne har været med til at skærpe min læsning af pædagogernes udsagn, så jeg bliver mere skarp på det særlige ved deres forståelser og mine tolkninger af disse. Her har jeg fundet megen enighed om logikkerne og de grundlæggende værdier. Det ser således ud til, at disse er typiske for pædagogers forståelse af nogle sider af god dansk pædagogisk praksis.

Med ordet typisk henviser jeg til generaliserbarheden inden for den kvalitative metode. En måde at skabe generaliserbarhed på er ved analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann 2009; Johnsen & Jensen 2005). Ved at bruge viden om dansk praksis reflekterer jeg som forsker over, om pædagoginformanternes forståelse kan være typiske for professionen.

Når jeg skriver 'det særligt danske' eller 'det særligt danske bidrag' påstår jeg, at der er noget særligt dansk, men der kan godt være andre steder i verden, hvor dette særlige også findes. Når jeg kalder det for det særligt danske, er det det, de danske pædagoger diskuterer og ser som særligt med deres uddannelses- og kulturbaggrund. Nogle af de sete forskelle, som er særligt danske, bestemmes

² I de enkelte daginstitutioner vil der ofte være pædagoger, der har kendskab til og erfaringer med pædagogisk praksis i andre lande, fx tager 20-30 % af alle pædagogstuderende på VIA, Pædagoguddannelsen Jydsk, et halvårligt praktikophold i udlandet.

³ Jeg har også vist filmene for og diskuteret dem med europæiske og kinesiske studerende på VIA, Pædagoguddannelsen Jydsk, samt flere steder i udlandet, fx i England, Ungarn, Spanien, Brasilien og på flere internationale konferencer. Her har jeg fået indblik i udlændinges syn på filmene.

sandsynligvis af en kombination af et veluddannet personale og et børnesyn, hvor der hersker en kulturel norm for, hvad der er godt for børn.⁴ Og denne kulturelle norm kan eksistere andre steder.

Citater fra fokusgrupperne er sat i anførselstegn og rettet til, så de er læsevenlige. Jeg har for at fremme læsevenligheden ikke kursiveret citaterne fra mit empiriske materiale. Alle informanter og steder er anonymiseret.

⁴ Det var fx iøjnefaldende, da jeg fremviste filmene for flere fokusgrupper i Barcelona, hvor enige de var med de danske pædagoger i deres forståelser af filmene. Den ene fokusgruppe bestod af uddannet daginstitutionspersonale, og den anden gruppe af børneforskere og undervisere.

Kapitel 2

Tre daginstitutionslogikker baseret på pædagogers forståelse af pædagogisk praksis

”De har hver deres logikker og dagsordener, men grundlæggende behandler de børnene ordentligt, samtidig med at udgangspunktet er så forskelligt, at man næsten ikke fatter, hvordan det kan lade sig gøre, når de samtidig bliver behandlet så påfaldende respektfuldt” (akademiker).

Ifølge citatet bliver børnene i de tre film behandlet ordentligt og respektfuldt. Også pædagog- og underviserinformanterne udtrykker det samme og ønsker hermed at sige, at deres kritiske kommentarer og forståelse specielt af de to udenlandske film skal ses i lyset af, at de overordnet finder, at børnene bliver behandlet godt. I informanternes udsagn ligger der generelt ingen fordømmelse af de viste handlinger på filmene. De udtrykker samtidig en vigtig forståelse for, at pædagogisk praksis kan foregå på mange forskellige måder.

Akademikeren udtrykker ligeledes i citatet ovenfor, at de tre film har ”hver deres logikker og dagsordener”. En anden akademiker udtrykker det samme: De tre film viser, ”hvordan børn og voksne fungerer sammen i en institutionel sammenhæng og med de logikker, der bliver opbygget”. Ved brugen af ordet institutionslogik udtrykkes det, at en overordnet logik styrer den pædagogiske praksis, og de ser forskellige logikker i de tre film.

Det er ikke kun ovenstående akademikere, men også pædagogerne og underviserne, der ser tre forskellige institutionslogikker. Dem har jeg valgt at betegne som

- førskolelogik
- familie- og omsorgslogik
- offentlig børnerumslogik.

Disse begreber er udledt af mine analyser, der viser nogle gennemgående og overordnede forståelser hos pædagogerne og de andre informanter. Logikken er den rationalitet, der overordnet styrer daginstitutionens hverdagspraksis. I skemaet nedenfor opstilles de tre institutionslogikker og temaer, der afspejler logikkerne. Nogle af temaerne analyseres i de følgende kapitler. De afspejles gennem forskellige formål med daginstitutionerne og giver derved forskellige professionsforståelser. Dette giver sig udslag i forskellige prioriteringer i dagligdagen omkring voksentilrettelagte aktiviteter, børneinitieret leg og hverdagslivsgøremål. De tre logikker opstiller hver sin forståelse af den respektable børne- og voksenkrop og sætter en bestemt rytme og stemning. Kontrolsystemet, den sproglige kommunikation og interaktionen mellem børn og voksne bliver forskellig. Den forskellige aldersspredning, der findes i børnegrupperne, viser forskellige lærings syn. Også i materialevalg og institutionens fysiske indretning såvel indenfor som udenfor kan de forskellige institutionslogikker ses. Børnesynene er ifølge

pædagogerne grundlæggende forskellige. I den engelske film er det lærende barn i centrum, og derved hovedkroppen, og i den ungarske film ser de porcelænsdukker og børn, der behandles som skrøbelige. Med deres danske børnesyn ser de det legende og aktive naturlige barn. Mudderbarnet har jeg brugt som metafor for denne forståelse. Den samfundsmæssige kontekst for de tre logikker er forskellige velfærdsmodeller: den nyliberale model i England, den østeuropæiske model i Ungarn og den nordiske velfærdsmodel i Danmark. De tre velfærdsmodeller afspejler forskellige forståelser af daginstitutionernes samfundsmæssige opgave.

Tre daginstitutionslogikker ifølge danske pædagoger

Tema	Land	Den engelske film	Den ungarske film	Den danske film
Generel institutionslogik		Førskolelogik	Familie- og omsorgslogik	Offentlig børnerumslogik
Børnenes alder		Mellem to og fire år	Toårige	0-6-årige
Professionsforståelse De ansattes faglige profil		Nursery nurse 'Førskolelærer'	Vuggestue- omsorgsarbejder	Pædagog
Dagligdagens rum		Voksentilrettelagte aktiviteter	Hverdagslivsgøremål	Børneinitieret leg Voksentilrettelagte aktiviteter Hverdagslivsgøremål
Hverdagslivsgøremål: måltidet		Servicering og spisesituationer – det institutionaliserede måltid	Et ordentligt måltid mad – måltidet som opdragelse til familielivet	Fællesskabet og hyggen – det gode måltid i det offentlige børnerum
Hverdagslivsgøremål: toiletbesøg		Potte: barnliggørelse og servicering	Små toiletter: støtte til selvhjulpenhed	Små toiletter: Støtte til selvhjulpenhed
Voksentilrettelagte aktiviteter		Strukturerede aktiviteter for hele børnegruppen næsten hele dagen	Leg og aktiviteter blandes og foregår i små grupper	Leg og aktiviteter blandes og foregår i små grupper
Den respektable barnekrop		Hovedkroppen med den disciplinerede barnekrop	Flinkekroppen med den rolige, afrettede barnekrop	Den frie, naturlige barnekrop – gerne dyrket udenfor
Voksenkroppe		De udførte deres arbejde, og der var få følelser involveret	Den pæne, omsorgsfulde mormortype eller barneplejersken En rigtig frøken	Den kropsligt deltagende og udtrykfulde pædagog
Tempo/rytme/stemning		Mange skift Stille og rolig	Ro Regelmæssighed Orden	Lethed og glæde Fordybelse Børnelyde Liv
Legeplads		En lille gårdhave med faldunderlag	En pæn, grøn forstadsgræsplæne	Vild med natur og naturmaterialer
Udeliv uden for institutionen		Ses ikke	Ses ikke	To scener med ture ud af huset – at se og blive set af det omgivende samfund har høj prioritet
Fysiske rammer indendørs		Et stort grupperum	Et stort grupperum delt op i legeområder	Flere rum
Interaktion mellem børn og voksne		Gennem læring	Gennem voksne og ting	Gennem anerkendende relationer
Mundtlig kommunikation		Dikterende	Instruerende	Dialog
Børnesyn		Hovedkroppe: det lærende barn	Porcelænsdukke: det skrøbelige barn	Mudderbørn: det legende og aktive naturlige barn
Velfærdsmodel		Nyliberal model: børnepasningsmarkedet	Østeuropæisk model: det todelte daginstitutionssystem	Nordisk velfærdsmodel: Det sammenhængende daginstitutionssystem

Kapitel 3

Hverdagslivsgøremål, børneinitieret leg og voksentilrettelagte aktiviteter – dagligdagens tre rum

En dag i en daginstitution indeholder mange forskellige slags gøren og væren. På baggrund af de danske pædagogers udsagn kan tre rum defineres i dagligdagen:

- hverdagslivsgøremål
- børneinitieret leg
- voksentilrettelagte aktiviteter.

Den analytiske adskillelse af disse handlinger i hverdagen udspringer af de danske pædagogers forståelse af de udenlandske film og den danske film samt af egen og andres praksis i Danmark. Hverdagslivsgøremål, planlagte aktiviteter og leg, udtrykker de, er lige vigtige i den danske pædagogiske praksis, og det er efter deres mening også tilfældet i den danske film. Men i de to andre film finder de, at et af rummene dominerede. I deres forståelse af praksis vist i den engelske film er de planlagte aktiviteter omdrejningspunktet, og hverdagslivsgøremål og leg har kun perifer betydning. I forståelsen af den ungarske film ser de hverdagslivsgøremål som det centrale. Hverdagslivsrummet har den gode familie og det velopdragne barn som ideal (den danske 1950'er-familie og det tilhørende barnesyn). Det er en anden måde at gøre hverdagslivsgøremål på sammenlignet med den danske praksis, hvor daginstitutioner i høj grad prioriterer disse hverdagslivsgøremål, men hvor disse gøres på en anden måde, end det sker i dagens danske familie.

Pædagogerne refererer ikke konkret til disse tre rum, når de taler om deres forståelser af praksis. Det er mine analytiske kategorier til at opdele hverdagens kompleksitet og forstå den. Pædagogerne pointerer betydningen af at se hverdagens praksis som en sammenhængende helhed af de tre rum. Dagen veksler mellem dem, og de flyder mange gange eller nogle gange over i hinanden. Og overgange mellem de forskellige former for gøren og væren gennem dagen skal helst forløbe gnidningsfrit og flydende.

De tre rum er analytiske kategorier til at indkredse de forskellige slags gøren og væren gennem en dag. Rum er en kontekst, som noget udfolder sig inden for, og som omgiver aktiviteten. Det angiver en kontekst for den type gøren og væren, der foregår. Hvad er det, børn og voksne gør og er sammen om? De forskellige rum er kulturelt bestemte, og der gælder specielle koder for, hvad og hvordan man skal foretage sig noget, eller hvordan man skal være. Ved at se film fra andre lande ser pædagogerne forskellige kulturelle måder at gøre ting på og at være på.

Gennem de seneste år har begrebsparret leg og læring været brugt som en betegnelse for kerneaktiviteterne i daginstitutionen, men ud fra pædagogernes udsagn i dette projekt kan et tredje rum således udledes: hverdagslivsgøremål.

Hverdagslivsgøremål definerer jeg som det at dække bord, spise, gå på badeværelset, sove, tage tøj af og på, rydde op samt forældres aflevering og afhentning af deres børn. Jeg bruger begrebet hverdagslivsgøremål om denne gøren og væren. Det er nødvendige gøremål gennem dagen, og som vi skal se, er der forskellige måder at *gøre* det på. Det er kulturelt bestemt, hvad der er den rigtige måde. Gøremålene er rutiner, der foregår *hver dag*. Gøremålene er en del af *hverdagslivet*.

Ifølge denne undersøgelse er sådanne hverdagslivsgøremål en kerneværdi i den danske pædagogiske praksis, selv om de finder sted i daginstitutionens institutionaliserede kontekst. Megen tid og plads bruges på dem. De er vigtige, bl.a. for at barnet skal blive selvhjulpent og livsdueligt. De er centrale pædagogfaglige gøremål, hvor der også sker megen læring om, hvordan man skal klare sig i livet.

Børns leg har altid været en central del af dansk pædagogisk praksis, der sandsynligvis afspejler den historiske arv fra Fröbel, hvis tanker lå bag den første børnehave i 1870 og førte til den første uddannelse til pædagog i slutningen af 1800-tallet. Børns leg forstås i dette projekt som leg initieret af børn, hvor børn har definitionsmagten: Her beslutter de stort set, hvem de vil lege med, hvor og hvordan. Leg ses som en proces og som vigtig i sig selv. Den børneinitierede leg bliver i dag også nogle gange omtalt som fri leg, og dens modsætning må så være den ikkefrie leg, dvs. den voksenstyrede leg. Denne form for leg er meget udbredt i daginstitutioner i mange lande og ses også i den engelske film, hvor der næsten ikke ses børneinitieret leg, og hvor legen er meget tilrettelagt mht. indhold, hvilke børn der skal være sammen, og hvad materialerne skal bruges til. Hvis man taler om leg i internationale sammenhænge, ligger denne forståelse af leg ofte milevidt fra den danske tradition med selvbestemmende børneinitieret leg.

Pædagogen opstiller rammer for legen med deres organisering af dagen, hvor der gives tid og rum til børns leg, der ofte foregår i små grupper. Herved bliver de fysiske rammer vigtige for at understøtte børns leg. Ligeledes er materialer og materialernes tilgængelighed en vigtig ramme. Pædagogens rolle i legen er at vælge mellem at lade børnene lege selv, at være den observerende eller at være den støttende og udviklende i forbindelse med legen.

Børn lærer selvfølgelig også gennem legen. Jeg udfolder ikke børns leg i dette projekt, selv om pædagogerne taler om legens betydning i Danmark stillet over for særligt den engelske films manglende børneinitierede leg. Ligeledes har de voksentilrettelagte aktiviteter en legende karakter. I det hele taget kan det nogle gange være svært at adskille de tre rum, da de netop flyder over i hinanden. De tre rum fremtræder ikke i ren form, da forskellige situationer og aktiviteter kan indeholde træk fra flere rum.

I det følgende kapitel behandles måltidet, toiletbesøg og andre hverdagslivsgøremål. I kapitel 5 behandles de voksentilrettelagte aktiviteter.

Kapitel 4

Hverdagslivsgøremål

Kapitlet om hverdagslivsgøremål er delt op i fire hovedområder: måltidet, badeværelsesscener, andre hverdagslivsgøremål og et kort afsnit om den pæne krop over for den beskidte krop. Der begyndes med pædagogernes forståelse af måltidet i den engelske film, der som de andre hverdagslivsgøremål ikke har høj prioritet i det daglige arbejde. Pædagogerne ser et institutionaliseret måltid, der er kendetegnet ved de voksnes servicering af børnene og spisesituationer. I den ungarske film ser pædagogerne, at hverdagslivsgøremål, fx måltidet, prioriteres, og formålet er, at børnene får et ordentligt måltid mad, og at de skal lære gode bordmanerer, dvs. måltidet bliver opdragelse til familielivet. Pædagogerne tillægger hverdagslivsgøremål i de danske daginstitutioner stor betydning. Det gode måltid i det offentlige børnerum i Danmark ser fællesskabet og hyggen som omdrejningspunkter.

Badeværelsesscener, hvor pædagogerne ser forskellige måde at være på badeværelset på, analyseres dernæst. I den engelske film følges en dreng på potte, og han bliver serviceret og barnliggjort. Den ungarske film viser en pige på badeværelset, der opfordres og støttes til selvhjulpethed, og herefter følger diskussionen af den danske måde, hvor nogle pædagoger argumenterer for selvhjulpethed.

Det tredje hovedområde handler om kamme, creme, at tage sko på, at pudse næse og håndvask, og med disse andre hverdagslivsgøremål ses den samme orden som i det foregående. Kapitlet efterfølges af et kort afsnit om forskellige kropsordener repræsenteret i den ungarske film og den danske selvforståelse: den pæne krop over for beskidte negle. Disse kropsordener bliver udfoldet i kapitel 5 og 6. Kapitlet afsluttes med en diskussion af hverdagslivsgøremålenes betydning i det pædagogiske arbejde og om den helhedstænkning, der ligger bagved.

Måltidet

Børns (og voksnes) spisning er en del af hverdagslivets gøremål i enhver daginstitution, hvorved et basalt behov dækkes. I alle tre film vises der klip fra flere måltider gennem dagen, og de diskuteres meget af de danske pædagoger. De ser store kulturelle forskelle på, ”hvordan vi får noget at spise” i daginstitutionerne. I det følgende begynder jeg med fokusgruppernes diskussioner af den engelske og ungarske filmede praksis omkring måltidet, og begge film ses som meget kontrastfulde i forhold til deres opfattelser af, hvordan det gode måltid skal foregå. De to landes logikker afspejles også i, hvordan børn får noget at spise. Dernæst kommer der et afsnit med pædagogernes forståelse af et godt måltid i det offentlige børnerum, og der slutes af med overvejelser over de kulturelt bestemte forestillinger om det gode måltid.

Servicering og spisesituationer – det institutionaliserede måltid i den engelske film

Hvordan man får noget at spise i den engelske film, bliver holdt op som en stærk kontrast til, hvordan pædagogerne mener, at det gode måltid skal foregå i en dansk daginstitution. Særligt de servicerende voksne i den engelske film falder pædagogerne for brystet. En udtrykker det således:

”Det er hele opsætningen, jeg tænker, der er anderledes. Det er den mere servicerende tanke: at dække op – det gør vi voksne. Man ser de er ude, og så er der foretaget et opstillet arrangement, hvor hver madkasse er åbnet. Der er ingen forventning om børnenes deltagelse eller opfordring til selvhjulpenhed.”

En anden pædagog siger, at hun ”ikke kan se, hvornår børnene gjorde noget selv. Ja, madkasserne var også fundet frem. Ikke engang der bliver de selvhjulpne og finder ud af, at man skal finde sin madkasse for at få noget at spise. Den læring får de heller ikke.”

Andre forhold, som børnene ikke ”gjorde selv”, er at hælde vand eller mælk op i deres krus. ”Børnene får ikke lov til selv at hælde op, selv om de skulle være store nok til det,” siger en vuggestuepædagog. Ved ikke selv at hælde op når de er store nok til det, finder hun, at der sker en ’barnliggørelse’. I stedet går en voksen bag ved børnene og giver dem valget mellem mælk eller vand, og de hældte op bagfra over skulderen på barnet. Et barn kan ikke selv pakke det stanniol af, som hans mad er pakket ind i, men ”det forventede de ikke”. Hvis børnene spilder på bordet, kommer en voksen, der går rundt bagved, og tørre det op. Et barn får beskidte fingre, og ”så satte han fingrene op, og så blev de fingre tørret af” (hun fremstiller her det passive barn). Det er også de voksne, der stort set rydder op efter børnene, fx pakker de madkasserne sammen.

Pædagogerne betegner det som en serviceorienteret tilgang til hverdagslivsgøremål. De engelske voksne er ”meget serviceminded” og ”giver sig ikke tid til” hverdagslivsgøremål. Det skal hurtigst muligt overstås. Det tillægges ikke værdi, at børnene selv kan disse ting, og det giver passive børn.

Ahlmann (1998) definerer spisesituation som et begreb, der bruges i institutionaliserede sammenhænge og indikerer, at formålet er at blive ”fodret af” og så videre til det næste. En pædagoginformant bruger faktisk vendingen, at den engelske films måltid ”minder om affodring”. Ud fra denne definition kan spisningen i den engelske film karakteriseres som spisesituationer. Hør fx følgende pædago­gs beskrivelse:

”Der var ikke særligt meget hjemligt præg over det. De sidder med hver sin drikkedunk og sin madkasse, og der er ikke dækket op med tallerkener og krus, som vi gør en dyd ud af hos os. (...) I den engelske film foregår det sådan fuldstændigt individuelt og nærmest som noget, der skal overstås, uden at der er særligt megen kontakt mellem dem. En kulde på en eller anden måde.”

Spisningen i den engelske film skal hurtigst overstås, inden de programlagte aktiviteter igen skal i gang. Og der er næsten intet socialt samvær og intet hjemligt præg. Hun betegner stemningen omkring spisningen som værende ’en kulde’, hvilket leder tanker hen mod ’kolde institutioner’ uden

menneskelig varme og kontakt. Det aflæser hun også af den engelske voksnes måde at deltage i måltidet på:

”Jeg tænker også på den voksnes kropssprog. Hun sad på et tidspunkt med sin vandflaske, nærmest som om hun var fuldstændigt uinteressert i, hvad der foregik omkring hende. Det er jo også noget, der siger mig noget. Hvordan er ens kropssprog? Det afspejler ens engagement og interesse for det, der sker.”

Den engelske voksne viser en distanceret deltagelse i måltidet. Hun spiser ikke med og tager ikke imod børnenes invitationer til samtale om fx maden, og hvad der optager dem. Pædagogerne undres over, at der ikke gives ro og tid til det, da der er mange voksne ansatte. I den engelske films førskolelogik er måltidet ikke vigtig læring, og den voksne holder måske mentalt en pause. Derfor bliver den voksne distanceret.

Der er ikke ”megen dialog” under måltidet, og den voksne bliver ”en underviser, der udspørger om maden: Hvad er en ost?” Hvis der kommunikeres, er det således i undervisningstonen, som Palludan (2005) begrebssætter det. Måltidet bliver nærmest til en undervisningssituation i stedet for en dialog. Der ”mangler noget ordentlig relation, at være nærværende og til stede”, siger pædagogen.

Hun fortsætter med at kritisere sin egen og andre pædagogers praksis over for tosprogede børn: ”Det bliver lidt, ligesom når man har tosprogede børn. ’Hvad hedder det? Hvad er det?’ spørger man i stedet for at sidde og samtale med dem.”

En af akademikerne ser børnenes manglende deltagelse i hverdagslivsgøremål som ”det mest påfaldende” i en sammenligning mellem den danske og engelske film: ”Det mest påfaldende er fraværet af at blive inddraget i hverdagsituationer i den engelske film. Den danske institution tager udgangspunkt i hverdagen. Vi skal have mad og tallerkener ud og ind osv. Det er et fuldkommen sideløbende projekt. I den engelske film handler det om alt det andet – at de får lært nogle bestemte ting. Så vidt jeg husker det – der, hvor de får noget at drikke, kommer nogle hvidklædte voksne ind og sætter det på bordene, mens børnene sidder og får læst historier af manden. Nogle andre sørger for, at ting kommer ind og ud til de nødvendige måltider.”

I den engelske film ser der ud til at være en forståelse af de nødvendige gøremål i hverdagen, bl.a. måltidet, som en ikkefaglig aktivitet og derved af underordnet betydning. Derfor kan den uddelegeres til andre ansatte – i al fald den praktiske del, fx at dække bord, sætte madkasser frem og åbne dem, hælde vand op, tørre op og rydde op. I stedet for en helhedstænkning om det pædagogiske bliver tænkningen en opdeling af arbejdet.

[# KLIK HER - Videoklip om det engelske måltid](#)

Et ordentligt måltid mad og gode bordmanerer – måltidet som opdragelse til familielivet i den ungarske film

I det følgende behandles det, hvordan det gode måltid foregår i den ungarske film efter pædagogernes opfattelse.

”Jeg tænkte meget på den smule måltid, vi så. Det var en helt anden måde at tænke det på end i den engelske film. Her handler det om, at børnene skulle have noget mad. Det var en rent praktisk foranstaltning. Det skal man jo have i løbet af dagen. Også den måde, de sad på ved lave og små borde med 2-3 børn. Det var ikke sådan, at nu spiser vi sammen, hvor vi i Danmark lægger mere vægt på, at det skal være noget, vi har sammen, og at vi kan bruge det til noget andet end bare at spise. Man kan bruge det til at sidde og tale osv.”

Pædagoger fortolker det ungarske måltids formål, som at børnene får et godt måltid mad. ’Et ordentligt måltid mad’ indgår som en del af omsorgstanken.

I modsætning til andre hverdagslivsgøremål som toiletbesøg og at tage tøj på, bliver børnene ikke inddraget i måltidet i den ungarske film, hvilket undrer flere af grupperne. En gruppe forklarer det med, at ”det var måske et lidt farligt område, fordi maden er varm og sådan noget”.

”Maden er noget, man får tilbudt. Det der vil jeg ikke have. Nej, men så vil du sikkert have noget andet, og så får du det.” I den ungarske film får børnene institutionsmad og ikke madpakker. De voksne går om bagved, øser maden op og hælder vand eller mælk i deres krus. Her bliver de voksne servicerede ”i stedet for at sætte sig ned og deltage”. Den voksne, der sidder lidt bag ved bordet, spiser ikke med, og der foregår ingen samtale.

I modsætning til måltidet i den engelske film skal det ikke bare overstås i den ungarske film, men ”de giver sig tid til det”. Måltidet er vigtigt, og en pædagog synes, at ”det er meget hyggeligt, og der er dug på”. Bordene i den ungarske film er dækket med rødternede duge, og de spiser i små grupper.

I den måde måltidet organiseres og praktiseres på ligger der, foruden at børnene får et ordentligt måltid mad, også et opdragelsesformål ifølge flere fokusgrupper. Børnene lærer god bordskik, fx at sidde rankt og rigtigt ved bordet. Et sted i filmen får den voksne barnet til at sidde helt ind til bordet, og hun retter lige så blidt og langsomt med en hånd på barnets ryg, så det kommer til at sidde rankt. Hun retter også på barnets hagesmæk. De to informanter fra undervisergruppen diskuterer scenen og er ikke helt enige:

”Den meget indlevede måde at få defineret: Jeg vil gerne have, at du læner dig lidt frem. Børnene bliver ført ind i, hvad de voksne definerer som den rigtige måde, den gode opdragelse. Der er et barn, der hoster lidt, og så viser den voksne ved selv at gøre det, at hun skal holde sig for munden. Hun irttesætter ikke, for det er ikke god tone. De irttesætter ikke ret meget, men igennem deres eget gode eksempel og den kærlige, pertentlige måde får de deres vilje igennem. Men der er også noget sødt og varmt i det.

Vi får hele tiden de her moderbilleder. Jeg tænker på, hvad hendes faglighed er. Hvad gør hun, som en mor ikke ville gøre? Det kunne jeg ikke få øje på.

Den gode mor ville gøre meget af det samme, men hendes faglighed slår igennem der, hvor hun er nede i børnehøjde, og i noget af hendes italesættelse, som jeg ikke bare synes er dårlig.”

Børnene skal opføre sig korrekt og se ordentlige ud, og det gælder også, hvordan man skal sidde ved bordet og spise på den rigtige måde. Et godt opdraget barn skal spise op og smage på maden, fremgår det af kommentarerne til den ungarske film. For de danske pædagoger virker det lidt gammeldags.

”At sige til barnet: Du har spist op,” som den ungarske voksne siger, ”er man holdt lidt op med at sige herhjemme. I dag dyrker man ikke, at børnene absolut skal spise op.”

Det ligger en af pædagogerne meget på sinde at kommentere, hvordan en af de ungarske voksne handler over for et barn omkring maden. Vedkommende ”spørger et barn, om han vil have noget (løg). Og så siger han nej, og så siger hun, at det skal han alligevel have.” Pædagogen ser sandsynligvis her en ikkeanerkendende tilgang til barnet. Et nej fra et barn skal respekteres.

Et barn spiser alene på et tidspunkt i filmen. Det, synes de, er ”kedeligt”. Her savner pædagogerne fællesskabet og hyggen omkring et måltid, når flere er samlet. Flere grupper diskuterer, at alle børn ikke spiser samtidig i den ungarske film. Nogle leger i rummet. For nogle ses det som noget positivt, fx i forhold til at børn ikke skal vente på maden, som de nogle gange gør hos dem.

Selv om den ungarske praksis generelt er mindre kontrolleret end i den engelske film, er den mere kontrolleret end ”herhjemme, også med maden”, siger en pædagog. En anden griber kommentaren og siger: ”Når vuggestuebørnene spiser her (i min institution), er det et sandt svineri.” Hun ser det i modsætning til den ungarske film, hvor det foregår pænt og ordentligt.

Dette opdragelsesprojekt omkring måltidet og god bordskik passer godt ind i den ungarske films familielogik, hvor de voksne ”tager en forælderrolle”, og det er ”opdragelse, men på en gammeldags måde”. Akademikerne knytter følgende ord til den ungarske film:

”En opdragelse til at blive mor eller far, at kunne begå sig og til at vide, at man har en dug på bordet, og at man sætter skoene ind under sengen. Ligesom far før i tiden havde sine sutsko stående der.” En anden fortsætter: ”Ja, opdragelse til at kunne klare sig i livet, i hverdagslivet.”

[# KLIK HER - Videoklip om det ungarske måltid](#)

Fællesskabet og hyggen – det gode måltid i det offentlige børnerum i Danmark

Pædagogernes opfattelser af det særligt danske omkring måltidet fremgår af følgende citater:

”Vi danskere er jo meget madsamlet.”

”Det er netop en af kerneværdierne, at når vi spiser, så sidder vi fælles, snakker sammen og hygger. Det er meget socialt.”

”Og så er der virkelig en fælles glæde omkring måltidet. Det er virkelig dansk.”

Ahlmann (1998) argumenterer for brugen af ordet måltid i stedet for spisesituation. Betegnelsen måltid indikerer, at formålet er en samlingsstund og en styrkelse af fællesskabet. Her er hyggeligt og socialt. Måltid er en betegnelse, der bliver brugt i familien. Pædagogerne i mit materiale bruger ordet måltid.

Fællesskab, samlingsstund og ’nu skal der hygges’ er centrale værdier i det danske institutionsmåltid. Og hertil bruges familien som referencepunkt. I det følgende tages følgende temaer op om måltidet: organisering af måltidet, selvhjulpne børn, hagesmække, voksne spiser med, en fælles, hyggelig stund og børn-børn-samspillet.

Organisering af måltidet så det får et hjemligt præg

Måltidet fylder meget i en dansk daginstitutionshverdag ifølge de danske pædagoger, og det gør det også i den danske film. Der bruges meget tid på det, og der ligger mange tanker bag organiseringen af måltidet.

Selve måden at organisere måltidet på kan fremme bestemte værdier. Selv med individuelle ”madpakker kan man godt dække bord alligevel, så der kommer et hjemligt og et fælles præg over det. At have vand og mælk i kander så der opstår den der: Vil du række, eller vil du hjælpe den? Altså en dialog og en selvhjulpenhed omkring det.”

I pædagogens forståelser af et godt måltid fremhæver hun værdier som hjemlighed, fællesskab, hjælpsomhed, dialog og selvhjulpenhed.

Organiseringen af måltidet foregår i mindre grupper ved lave eller høje borde og ikke altid i samme lokale, og en pædagog eller flere spiser med. De mindre borde fremmer dialogen. Denne opsætning sker også i den danske film. I filmen spiser alle på samme tidspunkt (undtagen de mindste sovende børn). Måltider bliver samlingsstunder i løbet af dagen. Det lader til, at samme organisationsramme foregår i de institutioner, hvor de andre pædagoginformanter arbejder.

En siger noget ironisk under sin sammenligning med det ungarske måltids ro, hvor alle børn ikke spiser på samme tid: ”Vi lever med nogle mere kaotiske situationer indimellem. Så kan man diskutere, om man

kan sætte 10-12 vuggestuebørn til at spise på en gang. Det er måske også vores fejlfortolkning af det, men igen er det, fordi vi lægger noget andet i måltidet. Nu skal vi sidde her og hygge os.”

I en af fokusgrupperne udspinder der sig en diskussion om, hvordan borddækningen skal være. Hos dem gøres der en dyd ud af at dække op med tallerkener og krus, selv om børn har madpakker med, for så får måltidet et hjemligt præg. Det samme var tilfældet i den filmede vuggestuegruppe, men ikke i børnehavegruppen. Det undrer pædagogen sig over, og hun spørger til praksis hos de andre pædagoger i fokusgruppen.

To af dem dækker også op, men gruppen mener, at man i de fleste børnehavegrupper spiser direkte fra madpakken. Det gør de også i den ene børnehave, der deltager. Pædagogen herfra siger: ”Vi dækker ikke så meget op med tallerkener mere. Det er en af de ting, der er blevet skåret lidt væk, fordi det faktisk koster en masse timer til opvask bagefter. I princippet burde der være dækket op med sølvkandelabre og dug, ja. Det bliver der så nogle gange. Man må en gang imellem være festlig.” Flere kommenterer dugene på bordene i den ungarske film og finder det hyggeligt.

Børn skal være med i processen og ikke serviceres – selvhjulpne børn

”Der var en større tendens til at tage børnene med, når man skulle noget praktisk i den danske film. I de andre film bragte de voksne tingene hen og serverede dem for børnene. De var ikke med i forberedelserne og tog det ikke som en naturlig del.”

Børn skal være med i processerne, også omkring måltidet, ifølge pædagogerne. De voksne skal fx ikke bare som i den engelske film have åbnet madkasserne, så alt er fikst og færdigt, når børnene skal til bords. Børn skal være med til at forberede måltidet og gøre en aktiv indsats, fx ved at hente madkasser, tallerkener, glas og kander i køkkenet, køre rullebordet ind og dække op. Pædagogerne forventer noget af børnene. Herved fremmes deres selvhjulpnehed, og deri ligger en læring.

En børnehavepædagog siger, at hun nogle gange også kan hente madkasserne som på den engelske film, men mener, at bevæggrundene er forskellige: ”Jeg kan godt gå hen og stille børnenes madkasser op. Jeg åbner dem så ikke. Men jeg kan også godt have dækket op. Når jeg gør det, så er det i respekt for, at der faktisk er nogle børn, der leger, og jeg vil gerne give dem fri for det her. Det er sådan set voksenarbejde. Så det er lige mig, der sørger for at dække bord. Sådan kan jeg også tænke. Det tror jeg ikke, de tænker over i den engelske film.”

For hende er det en pædagogisk overvejelse, at hun ikke skal afbryde børnenes leg, hvorimod hun i den engelske film fortolker det som servicering.

Ahlmann (1998) har lavet en del udviklingsarbejde i danske daginstitutioner og finder, at mange danske institutioner også har en serviceorienteret tilgang til måltidet eller alternativt en ordensdukstilgang, hvor børnene på skift bliver ansvarlige for borddækning og oprydning. Hun er kritisk over for begge tilgange, fordi ordensdukstilgangen betyder, at børn ikke bliver tilstrækkeligt involveret.

Og under måltidet skal børnene være selvhjulpne. De skal selv øse op, hvis de er store nok til det. Og tørre op. ”Ham drengen, der har spildt, rejser sig og dapper ud på badeværelset. De engelske børn lod det bare være, for der kom en voksen og ryddede op efter dem.”

Børnehavedrengen tørrer selv op, uden at pædagogerne har bedt ham om det. Det ser ud til at være en selvfølge for ham. Flere kommenterer det som noget positivt. I filmen vises også en scene, hvor de store børn i vuggestuen hælder vand og mælk op fra en kande i gennemsigtige glas, og den filmede vuggestuepædagog fortæller, at ”de lærer at hælde op til stregen, ellers får de hældt for meget i. Og de ved også godt, at de selv skal tørre op.” På den danske film ses det ligeledes, at vuggestuebørnene hjælper pædagogen med at tørre spildt vand op fra bordet. Dette kommenteres positivt af pædagogerne: ”Det er super dejligt, at de kan det selv.”

En gruppe kritiserer den danske film for, at affaldet flyder på bordet i vuggestuegruppen, hvor de i deres institutioner har en kurv til affald for netop at fremme børns deltagelse.

De små børn skal selv spise og ikke makes. To pædagoger fra vuggestuegrupper siger i en sammenligning med den ungarske films orden omkring måltidet: ”Når vuggestuebørnene spiser her, er det et sandt svineri.” Og den anden supplerer: ”Jeg tænkte lige nøjagtigt det samme. Her får de jo lov til at sidde og spise, som de nu gør.”

Deres udsagn kan tolkes som et udtryk for, at små børn ikke spiser ordentligt og pænt, men skal have det i hænderne, sanse det, smage på det med hænderne, putte det i kruset osv. Og det er vigtigt, men giver også mere ’uorden’.

Pædagogerne forventer noget af børnene og opfordrer dem til selvhjulpenhed. Det var ifølge pædagogerne ikke til stede omkring måltidet i de to andre film. En gruppe diskuterer, om det også hænger sammen med normeringen. Jo færre voksne, jo mere vil man inddrage børnene:

”Man kan komme med en påstand om, at hvis man ikke er for mange voksne, så er man jo også tilbøjelig til at inddrage børnene mere og mere i de processer, der sker, fordi så hjælper vi alle sammen hinanden, og så yder vi.”

Men det er en stærk værdi, at børn skal blive selvhjulpne. ”Jo mere de kan gøre selv, jo bedre er det da,” siger en pædagog, og en anden følger op på det: ”Det er da i hvert fald de ting, vi vægter højt i det danske samfund.”

Hagesmække – en fysisk spændetrøje

Jeg spørger en af fokusgrupperne, om der er noget, de ikke ville gøre som i den danske film. To pædagoger diskuterer brugen af hagesmæk for vuggestuebørnene. På filmen har nogle af de mindste børn en stor hagesmæk på, der går ud på bordet, og som tallerken og krus står på. Følgende dialog udspændte sig:

”Jeg tænkte på de to stakkels børn, der skulle sidde og spise og synge, samtidig med at hagesmækken hænger fast under koppen. Sådan gør jeg ikke selv. Jeg tænkte, hvornår bevæger de hovedet, så koppen den flyver. Men sådan er der mange, der gør.”

”Det er faktisk ikke lykkedes at aflive den,” svarer en af de andre pædagoger i gruppen, ”for ungerne leverer den altså også selv videre, eller også får de den hjemmefra. Den hagesmæk er også havnet i vores vuggestue. Det er ikke, fordi personalet synes, at sådan skal det partout være, men det er børnene, der siger det. De er så vant til, at sådan er det.” En anden pædagog fortæller også om unge medhjælpere, der ikke ser, at hagesmækken binder børnene, og at de kun tænker på det med at undgå at spilde.

En af akademikerne kalder det ”en fysisk spændetrøje”. En pædagog er ligeledes meget kritisk over for den måde, hagesmækken bliver brugt på: ”Børnene bliver jo helt stive i kroppen, og så sidder de bundet til bordet. Og de har ikke nogen mulighed for at vende sig – så ryger hele møget ned på gulvet. Frihed, har jeg skrevet. Det er enormt vigtigt, hvordan de sidder. Man har jo også fundet ud af, at det er godt for børn at sidde på taburetter, fordi børn er sådan. De har uro i kroppen. De skal kunne bevæge sig.”

Børn er krop, og de bevæger sig, og dette må ikke hæmmes af hagesmække under deres tallerkener og krus. Så må de hellere spilde og få rent tøj på, som en pædagog siger. Her er pædagogernes opdragelse langt fra den ungarske films ordenslogik og tidligere tiders opfattelse i Danmark af god bordskik for små børn.

”Vi spiser med” – deltagende voksne

I måltiderne i den danske film spiser pædagogerne med i modsætning til i de to andre film. Jeg spørger om deres begrundelse for det, og den filmede børnehavepædagog svarer helt spontant: ”Det er for at være med, og det er da mest naturligt.” Med begrundelsen ”for at være med” tager hun den deltagende pædagog som en selvfølge. Ligeledes udtrykker hun ved at give begrundelsen ”det er da mest naturligt”, at hun slet ikke kan forestille sig, det kan være anderledes. For hende er det en kulturel norm, at pædagoger spiser med. Og det behøver der ikke at blive argumenteret for, for det er jo ”naturligt”. Og det ser det ud til at være i danske daginstitutioner.

Andre pædagoger giver dog begrundelser herfor. En begrundelse er, at ”vi er rollemodeller” omkring, at nu skal vi spise – hvordan og hvad. Her bliver pædagogen med sin egen deltagelse handlingsanvisende:

”Det er et led i det pædagogiske arbejde. Vi kan ikke sige til børnene: Nu skal du spise den frikadelle. Den smager altså rigtig godt, når man ikke selv spiser den. Og det gælder også, hvis menuen står på madpakker, for så vil børnene spørge: Hvorfor har du ingen madpakke med? Og så skal jeg finde på et godt svar, og hvad er det?”

Børn og voksne bliver ”ligeværdige”, ved at pædagogen spiser med, fortsætter pædagogen og giver derved endnu en begrundelse. Herved bliver man ikke en distanceret voksen, men er ægte deltagende.

En pædagog har erfaringer med familier med anden etnisk baggrund end dansk og ser her en anden måltidskultur end den traditionelle danske. ”I de tokulturelle familier i Danmark giver nogle børnene

mad, inden de selv spiser, fordi de selv spiser senere på aftenen. Det gør danskerne jo ikke stort set.” Med henvisningen til måltiderne i familien og dens normer viser hun også, at hendes referencepunkt er familien og det, daginstitutionen refererer til i deres måde at gøre det gode måltid på.

For pædagogerne er det således centralt selv at spise med. Begrundelserne er flere. De voksne er hele tiden rollemodeller for børnene. Men ikke mindst bruges det deltagende samvær til at skabe et nærvær og en fordybelse, som bruges til at snakke om både selve maden og om alt muligt andet – som i det ideelle familiemåltid. Ved ikke at deltage skaber den voksne en distance til børnene, hvilket pædagogerne så i de to andre film.

En fælles, hyggelig stund

En af begrundelserne fra en vuggestuepædagog for, at voksne spiser med, er, ”at børn skal sidde og have en hyggelig stund med de voksne”. Ordet hygge dukker op under de fleste fremvisninger. Hvad indebærer det for de danske pædagoger, at det er hyggeligt?

En del af hyggen er samtalen ved bordet. Flere pædagoggrupper bemærker, at der er ”meget mere dialog i vores institutioner”, og at ”de snakkede meget sammen med hinanden. Der var dialog. Og det var både barn-barn og voksen-barn.” Samtalen fremmes af den måde, måltidet organiseres på. ”Nogle gange tager vi også kun madkasserne frem, men ellers er det noget med tallerkener og glas og små kander til at hælde op af og ”Vil du give mig?” og ”Jeg har brug for”. Så de også på den måde får den der pingpong med hinanden.”

At få skabt ”den der pingpong med hinanden” ved bordet er centralt. Her giver pædagogen sig tid til at samtale med børnene og tage imod deres initiativer. En vuggestuepædagog fortæller, at de gør det meget anderledes i hendes institution end i den filmede engelske og ungarske praksis:

”Vi vægter meget at sidde – i hvert fald i min institution – i små spisegrupper med faste pladser. Det gør vi lige for tiden. Og de voksne sidder ned sammen med børnene i samme børnehøjde og det hele. Og så dyrker vi meget at have sådan en samtale. Det kan være om maden, men også om, hvad har vi lavet på legepladsen, eller en fortæller, at de har haft besøg af deres mormor. Altså dyrke den der samtale mellem børn både socialt og sprogligt, så de kommer til orde og kan sætte ord på deres følelser osv.”

Et vigtigt aspekt ved måltidet er således, ”at barnet får lov til at fortælle, og at den voksne har tid til at lytte og spørge ind og vise, at det er interessant, det, man har at fortælle.” Og samtalerne er ikke bare om maden, men om alt muligt andet. En kommenterer en scene i den danske film omkring måltidet i vuggestuegruppen. Her sidder tre større børn og en pædagog ved et lavt bord, og resten af gruppen sidder ved et højt bord. Alle er i gang med at spise.

Filmen følger det lave bord, og her ”snakkede de faktisk også om livet sammen med mor og far. Den ene af børnene gik til gymnastik med sin far. På den måde kan man få dannet bro mellem institution og familie. Og man kan snakke om det, der foregår i barnets forskellige arenaer.” Samtalerne ved bordet

kan være om almindelige hverdagsoplevelser sammen med far og mor eller fx at have været til tandlæge, som én nævner. Det er en pædagogopgave at bygge bro mellem hjem og daginstitution.

Det er ikke nok at smage på maden – der skal også ”smages på ord”. Pædagogen omtaler en scene i den danske film. En pædagog og tre vuggestuebørn sidder ”rundt om bordet, og pædagogen sidder og snakker med drengen om, at hans mor er i skole eller på arbejde, og han kan jo næsten ikke sige, at hun er på arbejde (gruppen griner). Men alligevel så er dialogen der jo. Det er vigtigt, at man giver dem nogle ord at smage på og giver dem noget tid til at sige tingene. Og ikke sige at det er jo forkert, det, du siger, det hedder. Man lytter og giver sig tid, og det virkede, som om de havde god tid til at snakke med børnene og havde en rigtig god dialog.”

Børnene kommer med nogle initiativer. En anden pædagog kommenterer også på denne scene og siger, at ”de store vuggestuebørn stillede også spørgsmål. De havde en god debat om nogle ting. Man kan sagtens i en institution med børn have en god debat med dem. Det hørte vi heller ikke i den ungarske og engelske film. Og det er det, der gør, at man møder dem der, hvor de er. Og kan tage udgangspunkt i deres liv og snakke.”

Her viser hun, at hun tager børnenes initiativer alvorligt, at hun lytter til dem, griber det, og ikke altid har de rette svar. Der skal være tid til at ”gå i dybden og samle spor op”. ”Så føler de også, at de bliver set,” som andre pædagoger formulerer det.

Der skal være en ”nærhed”, og den voksnes kropssprog skal afspejle ”engagement og interesse for det, der sker”. Og de skal være i børnehøjde. De skal være nærværende og til stede. En hyggelig, fælles stund inkluderer også, at børn er hjælpsomme og snakkende, og at der hersker en fælles glæde omkring måltidet.

Snakkende og hjælpsomme børn – samspil mellem børn

I en fokusgruppe lyder det således om sammenligningen af de tre film: ”Man hører børnene, at de er børn, og at de er så opmærksomme på hinanden, i forhold til de to andre film. Her er det på en helt anden måde. De har omsorg, giver hinanden kanden og fortæller – ’Skal jeg hjælpe dig?’ Hvor de træder hjælpende til over for hinanden.”

En pædagog fra en anden gruppe bemærker om den engelske film: ”Dialogen børnene imellem er heller ikke skabt. Og den der hjælpsomhed og kultur for hygge.” Dialogen skal ikke bare være mellem børn og voksne, men også mellem børnene.

I den danske films måltidsscener fra vuggestuegruppen ser man børn række hinanden kanden. Og i scenen med de tre børn og en voksen, der sidder for sig selv ved et lavt bord, har en dreng ”tørrede bananer med, som han så deler ud. Det synes jeg, er smadderflot. De relationer, de venskaber, han får bygget op omkring den banan.” Og pædagogen støtter op om drengen og spørger, om det andet barn ved bordet ikke også skal smage, og så rækker og putter han et stykke tørret banan i munden på drengen. ”Der er meget mere samspil mellem børnene” i den danske film.

Larm og fødder på bordet – bordskik i det offentlige børnerum

Der kan dog også være for meget høj snak. Der er mere lyd i den danske film og de danske institutioner. En gruppe begrundet det med, at der er meget mere dialog i institutionerne, fx under måltiderne: ”Børnene snakker meget mere indbyrdes, hvilket også betyder, at lyden bliver højere, end hvis det kun er et barn og en voksen, der snakker sammen.” Og en i gruppen følger op på det og siger, at det kan blive for højt, så pædagogerne ”kan dæmpe dem og sige ’I skal bare lige snakke lidt lavere’, for de kan jo virkelig komme til at hygge sig.” Lyden af børnesnak kan blive for høj, fx ved måltidet og sandsynligvis mange steder indendørs.

Her sætter pædagogerne en bestemt måltidsorden for, hvordan man opfører sig ved bordet, eller hvad der er god bordskik. Nogle begrænser de højlydte børn ved at lave ”en bordplan, hvor børnene ikke nødvendigvis er delt op efter alder. Det er, fordi vi ikke vil have for meget støj, og hvis de seks drenge sad sammen, kunne det godt give for meget larm.” Drengeskulturen bliver her sat under kontrol. Det er godt nok med samtale, men ikke for højlydt, siger denne institutionsorden.

I den danske films måltidsscener fra vuggestuegruppen lægger en dreng sin fod op på bordet ikke kun en gang, men to gange. Begge gange reagerer pædagogerne ikke på det. I en af fokusgrupperne udvikler der sig en livlig og latterfuld snak om disse scener, og de drager sammenligninger til den ungarske film. Børn lægger nogle gange benene op på bordet, og det fremmes af Trip Trap-stolene, mener en. Hun går også ind for, at pædagogen skal bede barnet tage fødderne ned. De tre andre gør sig flere overvejelser over det. En vuggestuepædagog følger op og siger: ”Så kan man nemt risikere, i det øjeblik man siger, at du skal tage foden ned, så ryger der ti par fødder op!” (alle griner). Hun giver et andet eksempel på en vuggestuebørnebølge, når hun nogle gange annoncerer ”Nu er der mad!”, så kan alle 13 råbe vildt: ”Maaad!” Herefter udspinder der sig en diskussion om, hvordan vuggestuebørn tit laver bølger. Pædagogerne ser her vuggestuebørns egen skabelse af børnefællesskaber. Bølger lavet af helt små børn er analyseret af Løkken (2005) og Hare (2010).

De tre i gruppen synes, det er fint, at pædagogerne ikke reagerer på drengen: ”Jo mindre fokus der er på det trælse, jo lettere forsvinder det jo.” Og hun siger, at det skaber en stemning af ”lethed og humor. Den der spontanitet, der får lov at blomstre frem, i stedet for at børn skal sidde lidt mere anspændt” – og blive rettet på, så man sidder rankt. Her drager hun sammenligninger til den ungarske film, og en anden siger, at ”børnene i den ungarske film vil altså ikke sætte fødderne op på bordet. Det er helt utænkeligt.” I den ungarske orden er der ro, regelmæssighed og renlighed, der ikke inkluderer fødder på bordet. Under fremvisningerne af den danske film for de to engelske *nursery workers* var deres forståelse af disse scener med drengen med fødderne på bordet, enten at det var dårlig bordskik, og at pædagogen skulle irettesætte barnet, eller at barnet gjorde det for at tiltrække pædagogernes opmærksomhed, og at han trængte til kontakt.

Af diskussionerne ses den store vægt, der lægges på den aktive børnekrop, det mere tumultagtige og betydningen af at skabe en stemning af lethed og humor, selv om pædagogerne nogle gange beder et barn om at tage fødderne ned fra bordet eller dæmpe højlydt snak.

Sang og frugt på samme tid

I den danske film er der en scene, hvor vuggestuebørnene sidder sammen med to pædagoger ved det høje, store bord på stuen. De plejer at synge om formiddagen, mens de spiser frugt. Og vi ser, at børnene får lov til at vælge nogle af sangene, og at der er god energi og lyd ved bordet. En fokusgruppe kan godt lide scenen og omtaler det som regionale forskelle. Nogle undrer sig og refererer til, at det ikke er almindeligt i familien at sidde og synge og spise samtidig. Her ses en henvisning til familiemåltidet som referencepunkt. Og vi kan se, at pædagogerne har lavet en anden måltidsorden i det offentlige børnerum.

[# KLIK HER – Videoklip om det danske måltid](#)

Badeværelsesscener

En vigtig del af hverdagen med børn er at gå på toilettet. Derfor var det et ønske til filmmanden, da vi gav ham retningslinjer for optagelserne, at han filmede badeværelsesscener. Den engelske og ungarske film viser et barn og en voksen på toilettet. I den danske film er tre af de store vuggestuebørn og en voksen på badeværelset. De tre børn har alle ble på, hvorimod de to andre film ikke viser børn med ble. Børnenes forskellige alder i filmene spiller selvfølgelig ind, men der er også kulturelle forskelle på, hvornår børn bliver eller skal være renlige. I den danske film er der ligeledes en scene, hvor et barn på 11 måneder bliver skiftet på puslebordet.

Igen ser pædagogerne store kontraster til den engelske måde at 'gøre toiletbesøg' på i forhold til deres forståelse af 'det gode toiletbesøg'. Lad os begynde med diskussionerne af den engelske film.

Den engelske dreng på potte – servicering og barnliggørelse

I den engelske film går en dreng og en voksen ud på badeværelset, da drengen skal på toilet. Flere fokusgrupper bemærker, at der her står mange pottes i forskellige udgaver og på række. Drengen må vælge, hvilken potte han vil på, og det finder de danske pædagoger positivt. Men flere grupper er højlydt forargede over, at den engelske voksne trækker drengens bukser ned og op, uden at han selv deltager:

”Der var en, der hev bukserne ned på ham, før han kommer ned på potten. Og hvor var han? Hvorfor kunne han ikke hive de der bukser ned? Og få den vejledning, der hører sammen med selvhjulpethed.”

”Hun trak sågar bukserne ned på barnet, der skulle på potten. Og sådan et par løse shorts.”

”Han får ikke lov til selv at tage bukserne af. Det burde han da kunne.”

Pædagogerne ser det som endnu et tegn på, at de engelske børn serviceres. Børn i den alder, hvor de ikke længere bruger ble, burde selv kunne trække bukser af og på. Og han har det rigtige tøj på, så det ikke hæmmer ham. Men det forventes ikke af ham. En pædagog ville guide til større selvhjulpenhed: ”Mange gange som voksen ville man jo sige: Prøv lige at se, om du kan trække dine bukser ned.” De engelske voksne barnliggør derved barnet. Toiletbesøg skal hurtigt overstås, og det forklares af en pædagog med førskolelogikken, hvor aktiviteterne er vigtigere: ”Hvis man skal ind og lege med dominobrikker eller maling, og et barn lige skal på toilettet, så skal det også gå lidt hurtigt. Der har vi nogle gange en anden prioritering, der hedder ’Ok, så må der være tid til det’.”

En anden måde, de engelske voksne barnliggør barnet på, er ved at bruge potte. Nogle finder, at drengen er for stor til at sidde på potte. Der er sandsynligvis ikke små wc’er på badeværelset i den engelske institution. Det undrer pædagogerne og også underviserne. Dette er jo også kulturelt og politisk bestemt. Danmark har i mange år haft offentlige daginstitutioner, og det har været et prioriteret område i velfærdspolitikken. Det har medført, at institutioner er indrettede til børn, fx med børne-wc’er. Vi har vænnet os til de små børne-wc’er og betragter dem som en naturlig ting i det offentlige børnerum. Mange steder i udlandet, fx i England, bruges der bygninger, der ikke er bygget til at være daginstitution. Coninck-Smith har beskrevet det danske daginstitutionsbyggeris historie (2011).

En gruppe forventer, da de ser alle potterne, at alle børn skal på toilet på samme tidspunkt. Denne forventning havde de, siger de, fordi alt er så styret, og derved kunne det også gælde for toiletbesøg. Men det var ikke tilfældet. Tidligere har det jo været sådan i Danmark på dag- og døgninstitutioner, at der skulle tisses på kommando. Nu lader det til, at der i alle tre film tages udgangspunkt i det enkelte barns behov, selv om der også er nogle rutiner omkring det. I den danske film går de fx på toilettet efter middagsmåltidet for at skifte ble og evt. tisse, inden de skal sove.

Privathed omkring toiletbesøg

Flere undrer sig over, at der ikke er mulighed for større privathed omkring det at gå på toilettet, fx at barnet kan lukke døren og være sig selv: ”De har jo aldrig et minuts ro alene. Der er jo ikke et sted, de kan gå ind og lege to og to eksempelvis – eller lukke døren ude på toilettet. Hvilken potte vil du have? Det er jo flot, at de får valget, men jeg tænker også, at de skal sidde på potten til åbent skue.”

Og hør følgende diskussion i en fokusgruppe om, at toiletbesøg er en privat sag:

”Og man kunne heller ikke få fred, mens man sad der” (flere bekræfter).

”Den var der overhovedet ikke.”

”Jeg tænkte også på, hvis han nu skulle det store.

Så er det altså ikke fedt at have en voksen, der sidder foran en. Så kan man da sige: Ved du hvad, jeg er lige herude (alle griner).”

”Det hænger sammen med, at nogle har brug for at være lidt private. Det behøver ikke at være offentligt.”

”Ja, at man ikke behøver at være til offentligt skue.”

”Jamen virkelig spøjst at se så store forskelle.”

Den ungarske pige på toilettet – selvhjulpenhed

I den ungarske film prioriteres – ifølge pædagogerne – børnenes selvhjulpenhed højt i hverdagslivsgøremål som af- og påklædning og at gå på toilettet og vaske hænder. En undtagelse er borddækning og spisning. Prioriteringen ses også i scenen, hvor en pige skal på toilettet, og en voksen går med. De går på badeværelset, hvor vi ser to børnetoiletter og en række håndvaske. Pigen er sandsynligvis knap tre år. Der gives god tid til toiletbesøget.

En pædagog fra en vuggestue fortæller om, hvordan hun tolker scenen:

”Der var en stor forskel i forhold til den engelske film. Selvhjulpenhed, det prioriterer de bevidst i den ungarske film, fx da de skal til at vaske hænder. Du skal lige trække ærmerne op. Pigen trækker selv bukserne ned og trækker dem op, hiver toiletpapir af. (Nogle bryder ind og bekræfter). Det sker i barnets tempo, og barnet var helt klar over forløbet: Hvad gør man nu? Det var ikke kun, fordi der var kamera på. Det var simpelthen indøvet for hende. Så det her var helt klart børn, der var vant til selv at tage initiativ og gøre det. Og det er vigtigt at kunne selv.”

En anden pædagog tolker toiletscenen på samme måde:

”Der blev barnet inddraget. Nu skal du tage dine bukser ned, og så skal du op at sidde. Og idet barnet satte sig op, så trak den voksne sig væk, netop for at give hende den privatsfære, der er brug for, når hun sidder der, når man nu skal. Og den voksne trådte først ind, da pigen var begyndt at tage wc-papiret af. Hun lod hende gøre det. Hun lod hende tage papir flere gange, selv om hun hjalp hende. Og det er først til sidst, da pigen skulle trække bukserne op, hun siger: Jeg hjælper dig en lille smule. Det synes jeg, var fantastisk. Og barnet vidste det selv: Så går jeg hen og vasker hænder. Det er jo også noget med rutiner. Men der tænkte jeg: Det var dejligt.”

Også denne pædagog ser her en god måde at gøre toiletbesøg på, hvor pigen er meget selvhjulpen, og hvor den voksne guider og hjælper hende, når hun har brug for det. Og den voksne trækker sig, når barnet sidder på toilettet. Opfattelsen af, at også børn kan have brug for privathed, fremhæves i udsagnet – også af en anden pædagog, der taler om, at det kan være ”en opfattelse af blufærdighed.” Denne vinkel på toiletbesøget så vi også før i diskussionen af den engelske film. Af andre mulige forklaringer på den voksnes tilbagetrækning nævnes generthed over for kameraet, eller at hun skal noget andet.

En af grupperne diskuterer, at det ser ud, som om den ungarske voksne tog ét barn ad gangen med ud på toilettet. Og ”det kan tyde på, at de prioriterer det højt.” I samme åndedrag diskuterer gruppen fordele ved at tage flere børn med på toilettet. Det vender jeg tilbage til. Den ene pædagog mener, at ved kun at

tage et barn med ud på toilettet bliver ”det igen et meget struktureret forløb, selv om de voksne godt ved, at børnene selv skal gøre det”. Hun argumenterer for at tage flere børn med ud på toilettet. Heri ser hun et mindre styret forløb, der giver plads til børnenes initiativer og projekter.

Flere grupper kommer også ind på den tilsyneladende større voksenstyring af toiletbesøget i den ungarske film. De undrer sig over – kunne man tolke det som udtryk for – den stille og ordentlige måde, pigen trækker toiletpapir ned på, i modsætning til deres børn.

En siger, at ”det er hun godt nok god til. Det er utroligt. Nogle af vores smider det bare i toilettet.” En anden siger i sammenligning med den ungarske pige: ”Når vores børn tager toiletpapir, så er det syv meter, og så krøller de det, så der er en lille kugle tilbage, man næsten ikke kan tørre sig med. Så går man lige ud og hjælper lidt, og den bliver så også krøllet sammen.” De er begge imponerede over den ungarske piges måde at tage toiletpapir på. Disse udsagn kunne tolkes som udtryk for, at der hersker mere orden og ’god opdragelse’ i den ungarske films toiletscene. Denne undren fra pædagogernes side ses som et eksempel på den ungarske films ordenslogik. De ser mere uorden og liv i de danske toiletbesøg.

At den voksne kun tager ét barn med ad gangen, tolker to pædagoger som en del af det store fokus i den ungarske film på voksenomsorgen og de tre r’er og mindre fokus på børn-børn-samspillet. Her ses denne fokusgruppes tolkning af den ungarske film i en mormorlogik (dette udfoldes i kapitel 7) med den megen omsorg. De to pædagoger siger:

”Jeg kunne godt forestille mig, at det ikke var tilfældigt, at der kun var et barn ude ad gangen. Jeg tror, det er sådan. Igen er der ikke helt så meget fokus på det med børn-og-børn-imellem, men mere det med, at den voksne hjælper – den omsorgsfulde mormortype, der hjælper barnet og guider det.

Vi så sådan lidt nogle mormorværdier igen. Renlighed – og der er sådan lidt tilbage af den der med ro, renlighed og regelmæssighed.”

Tre børn på badeværelset i den danske film – selvhjulpenhed i fællesskab

Den danske toiletscene omhandler tre børn på omkring 2½ år og en pædagog. Pædagogen sidder på en lav stol, så hun er i øjenhøjde, og hun er i kontakt med alle tre børn. En dreng tager selv bukser og bleen af samt finder en ren ble. En pige sætter sig på børne-wc’et, og hun vasker hænder med hjælp fra pædagogen. Der tales, og pædagogen pjatter med børnene og prikker lidt til den ene, der sidder på gulvet.

Scenen forklares af den involverede pædagog. Hun er glad for stolen, der kan dreje og justeres i den rette højde, og finder, at det er meget rarere at ”hjælpe dem på gulvet” end at lægge dem op på et puslebord. Det er godt med to-tre børn, men hvis der er for mange, kan det være forvirrende. Hun siger omkring at tisse på wc’et:

”Der er ikke noget med, at nu skal de på wc. Det gør vi, når vi kan se, de får interesse for det. Er de store, så spørger vi dem, og siger de nej, så ok. Vi har en potte, men jeg har ikke haft den nede i de fire

år, jeg har været her. De går hen til de små wc'er. Havde vi kun haft store wc'er, havde det været noget andet. Når de selv synes, det er spændende, eller ser de andre gøre det, så er de måske selv klar til det."

Pædagogen har erfaret, at børn selv bliver interesseret i at gå på toilettet, når de ser andre børn gøre det, og bruger derved den læring, børn har i forhold til hinanden. De er modeller for hinanden, og de kan hjælpe hinanden, som pædagogen fra en vuggestuegruppe fremhæver nedenfor i sin argumentation for at tage flere børn med ud på badeværelset:

"Vi lægger faktisk en værdi i at være flere – ikke for mange, for så forsvinder koncentrationen og samspillet – men der må gerne være to andre, afhængigt af hvem det er, alder, tidspunkt på dagen, og om de er trætte eller ej. Der er mange ting, der spiller ind. De er lidt modeller for hinanden, og man kan opfordre dem til at hjælpe hinanden." Dernæst fortæller hun om en episode: "Lige i går havde jeg på badeværelset en lille en, en meget lille en på knap et år, som lige kunne stå lidt ved den stol, de voksne sidder på. Og så var der et andet barn på 2½ år, der med det samme gik hen og hjalp og begyndte at trække ned i bukserne på den lille. Og det er jo bare skønt, at de gør det af sig selv. Sådan noget mister man, når der kun er en voksen og et barn."

Nogle pædagoger diskuterer, at børn i Danmark bliver renlige senere end før i tiden. I den forbindelse kunne man spørge, hvordan det hænger sammen med værdien om selvhjulpenhed. Og barnliggøres barnet ikke ved dette?

Under fremvisningen for akademikerne spørger jeg ind til, om der var nogle brud i den danske film i forhold til deres kendskab til traditionel daginstitutionspraksis. En af dem ser badeværelsesscenen, hvor den 2½-årige dreng nærmest skifter sig selv, som et brud. Hun udtrykker selv et ideal om børns selvhjulpenhed, men mener, at pædagoger ofte styrer og gør tingene for børn:

"Badeværelsesscenen kan jeg godt lide. Han tager selv bleen af og henter selv en anden. Det opfatter jeg ikke som en del af almindelig praksis, hvor de voksne i langt højere grad er styrende og gør tingene for børnene. Det har jeg ikke set i andre vuggestuer før på den måde – at de store børn skifter sig selv. Jeg tænkte, at nu ser vi ham også selv tage bleen på (hun griner)."

En af underviserne kommer også ind på, at børnene selv tager bleen af, og den anden underviser, der har deltaget i et udviklingsprojekt i Brasilien, kommer ind på de store kulturforskelle, der er omkring bleskiftning og vurderingen af børns selvhjulpenhed: "Det ville de være rystet over i Brasilien. Skal små børn i Danmark selv tage bleen af?" Her ville de åbenbart ifølge underviserne se det som manglende omsorg, og at der stilles alt for store krav til så små børn.

I danske institutioner prioriteres det, at der er tid til toiletbesøg. Pædagogen fra børnehavegruppen sammenligner sin hverdags toiletbesøg med den engelske film:

"Toilettet er jo en del af hverdagen. Når børnene er i den fase, hvor de skal lære at tørre sig, så står jeg troligt udenfor og venter og siger: Så kommer jeg og kigger, når du har prøvet. Der kan godt gå ti meter toiletpapir og lang tid. Det går selvfølgelig fra noget andet, og så ville jeg ikke kunne holde rundkreds derinde, hvor de sad og ventede på en historie. Så går det ikke."

Angående rundkredsen og historien henviser hun til den engelske films toiletscene. At hun bruger udtrykket, at hun 'troligt' står og venter, kan ses som udtryk for, at toiletbesøg tager den tid, det tager, og derved tillægges værdi. Hun viser med udtrykket, at hun er der for at hjælpe, guide og udfordre barnet, når det får brug for det. Og at det er vigtigt at støtte dets proces i at blive selvhjulpne.

[# KLIK HER - Videoklip om badeværelsesscener](#)

Borte – tittit – hyggestund på puslebordet

"Skønt, at der var tid til at hyggesnakke på puslebordet."

At skifte ble er vigtigt pædagogfagligt arbejde, som der skal bruges tid på. I den danske film er der en scene, hvor pædagogen skifter en 11-månedersdreng på puslebordet, og denne scene kommenteres meget positivt af flere af pædagoggrupperne. Pædagogen skal være nærværende og i tæt kontakt. Og hun skal gribe barnets initiativ, da han også vil 'gemme' pædagogen bag vaskekluden. Det er dejligt, at drengen klukler, for der savnes nogle flere grin i de tre film:

"(H)un pusler den lille, der skal ud at sove, og leger 'borte – tittit', og han griner. Det tror jeg faktisk, er det eneste rigtig grinende barn, vi har set i filmene. Ja, der på puslebordet med den lille var der tæt kontakt i lang tid. Der er ro i måden, de er sammen på."

"Der er hun jo nærværende og spiller med, og hun laver også den, som små børn kan lide: kukke-bøh, og her er jeg. Og så får han også lov at prøve (at lægge vaskekluden over pædagogens ansigt). Hun sørger for, at der er øjenkontakt hele tiden. Der er samspil. Samspilsrelationen er der."

En underviser griber fat i det samme og finder, at det særligt fine i scenen er den ligeværdighed, der er mellem pædagogen og det lille barn, hvor hun griber barnets initiativ, da "han vil gøre det samme ved hende", nemlig at lægge kluden over hendes ansigt, og "det er hun bare fuldstændig opmærksom på. Hun støtter op om den leg, som bare er hyggelig og sjov, og som han kommer til at klukle af."

Og til det er en del af kropsligheden, hvor en pædagog taler om, den "kropslighed i forhold til det nærvær, der var, at man som voksen dikkedikerede og nussede og lavede sjov."

[# KLIK HER - Videoklip med det danske puslebord](#)

Kamme, creme og kropsorden – andre hverdagslivsgøremål

Kamme og creme

Hvad sker der i samfundsmæssiggørelsen af børneomsorgen fra hjem til daginstitution? Hvad forbliver forældreopgaver og forældreansvar, og hvordan tages omsorgsopgaverne med over i et institutionaliseret rum? Ja, hvilken creme smøres der på?

Brugen af kamme og creme i den ungarske film får pædagogerne til at diskutere disse spørgsmål. De ser en vægtning af omsorg og kropspleje. I en gruppe udveksles disse bemærkninger:

”Der er orden (griner).”

”Det kunne man jo ikke drømme om at have i en dansk daginstitution – at have kamme, altså en kam til at rede hår. Den hang ved hvert lille håndklæde.”

Og i en anden gruppe:

”De gik meget op i, hvordan det så ud. Altså, der hang jo en kam på hvert garderoberum.”

”Uha, det creme der.”

Også i en tredje gruppe kommenteres det, at børnene i deres institutioner ikke har deres egne kamme, og at de ikke reder børnenes hår, men ”børnene kommer og reder os en gang imellem, hvis vi leger frisør,” men ”så skal de have taget den med hjemmefra som et stykke legetøj. De har ikke en kurv med kam og creme og sådan nogle ting.”

I denne gruppe udspinder der sig i forbindelse med en scene, hvor den ungarske voksne smører creme på et barn, en lang og heftig diskussion af grænserne for, hvilke opgaver pædagoger skal tage i forhold til forældreomsorg. En fortæller, at de i deres institution har ”én slags creme”, som de bruger til alle børnene. Og der smøres kun individuel creme på, hvis det er kronisk, fx børneeksem. En taler om, at der skal en lægeerklæring til, før de smører barnet.

Pædagogerne ser det som en del af forældrenes basale omsorg og ikke en pædagogopgave. I deres selvforståelse lader det til, at det at smøre et barn med individuel creme er for individuelt og en for basal omsorg. Det hører til i familiesfæren og er et forældreansvar. En reflekterer over, at på det punkt ”er vi måske meget mere adskilte” mellem dansk daginstitutionsliv og familie.

En af pædagogerne kunne nu godt lide cremesmøringen og siger: ”Jeg tænkte bare: fedt. Det er en del af den omsorg, de yder.” Den ungarske voksne ”får også formidlet noget omsorg. Der er også noget berøring.”

[# KLIK HER - Videoklip om kamme og creme](#)

Pigen med sandet under fødderne

I den engelske film har de leget med sand indenfor, og det er nu ved at blive ryddet væk. En pige med bare fødder med sand under sidder på gulvet sammen med en voksen. En af fokusgrupperne diskuterer med stor energi denne scene. Igennem diskussionerne viser de, hvordan de selv meget konkret arbejder med børns selvhjulpethed og selvværd, og hvor central en værdi det er for dem i deres praksis. De to pædagogiske tilgange er henholdsvis ”Er det svært? Skal jeg gøre det?” (den engelske film) og ”Prøv nu. Du kan godt” (den danske tilgang).

”Jeg synes, at det var fint, at hun blev børstet af under fødderne. Men hvorfor kunne hun ikke selv tage sine sko på, sådan en stor pige?”

”Det kunne hun da ikke! Hun behøvede ikke engang at bede om det.”

”Hun tog ikke engang noget initiativ, vel?”

”Hun sad bare.”

”Hun sad bare.”

”Hun sad bare og stak foden frem.”

Her undres de over den selvfølgelighed, barnet og den voksne udviste omkring, at barnet ikke selv forsøgte at tage sko på. Hun ”sad bare og stak foden frem”, som de siger. Her beskriver de et passivt og vel i deres forståelse lidt hjælpeløst barn. Hun tager intet initiativ til at hjælpe sig selv, og den voksne opmuntrer heller ikke til selvhjulpethed. Selv om de finder, at det er ok, at den voksne børster sandet af, angiver de også andre måder, der kunne fremme relationerne mellem de to. Igen finder de, at den voksne skal gribe øjeblikket til at danne sjove og hyggelige relationer til et enkelt barn. De kunne fx børste hinanden.

Og også i guidningen om at tage sko på kan der ligge en vigtig ”interaktion med barnet: Så skal du lige tage dine sko på, og hvis du lige vipper omme ved hælen og ...”

Gruppen er meget negativ over for den engelske voksnes praksis med at tage sko på, hvor de voksne forventer, at alt er svært for børnene, og helt automatisk overtager opgaven, og kan ikke holde ud at se på, at barnet selv skal prøve. ”Er det svært. Skal jeg gøre det?” er den engelske praksis, og en pædagog kalder det ”misforstået omsorg”. De sætter det op over for den måde, de mener, pædagoger skal arbejde på – ”Prøv nu. Du kan godt” – hvor de motiverer og skubber bag på barnet. De guider til selvhjulpethed og har forventninger til barnet, hvorved de ”giver barnet en følelse af, at det kan noget selv”. Det er i ”virkeligheden det, vi snakker meget om omkring selvværd. At give børnene en oplevelse af ’Ja! Jeg kan’ (de andre bekræfter – en siger i munden på hende: Jeg kan). Det er det, jeg gror af. Det her i den engelske film bliver altid ydrestyret. Og i virkeligheden får de alle her signaler om alt det, de ikke kan.”

Jeg spørger ind til, hvad pædagogen mener med misforstået omsorg, hvortil pædagogen svarer, og de andre i gruppen supplerer hende:

”Man øger ikke et barns selvværd eller selvtillid ved at servicere det. Det der med, at man bærer rundt og trækker bukser ned og bukser op og giver sko på – og det er lige før, man også putter maden ind i munden på dem. At barnet er et individ, det synes jeg, man træder hen over. Og det synes jeg, den misforståede omsorg gør. Vi gør ikke børnene en tjeneste ved at være sådan. Tværtimod. De får det sværere. Fordi når de kommer hen et andet sted, fx i børnehave, så får de et nederlag. Fordi der stilles nogle andre krav, og man kan ingenting.

Men de vil heller ikke kunne det ude i erhvervslivet. Så det er jo smaddersynd, at man ikke skaber denne her mestring af livet fra de er helt små.

Barnet skal være aktør i sit eget liv og ikke bare være på sidelinjen og blive brugt i nogle forskellige sammenhænge. Og man kan (som de engelske børn i filmen) have en masse viden, måske, men man kan ikke så mange andre ting.”

Pudse og tørre næse – hygiejne

Børn er forkølede eller græder, og derved bliver en del af hverdagens gøremål at pudse og tørre næser på børn. I den ungarske film ser vi et eksempel, der rejser forskellige diskussioner blandt pædagogerne. Hvilken forståelse har pædagogerne af disse gøremål? Bliver der gjort for lidt ud af at pudse næse i danske daginstitutioner? Og hvad med andre praktiske gøremål som at vaske hænder?

I den ungarske film ses et barn, der græder og har brug for at få pudset næse. Denne gruppe pædagoger finder, ”at hygiejnen ser ud til at spille en større rolle der, og at det gjorde den også i gamle dage her i Danmark.”

”Det ser mere ulækkert ud, hvis deres snot løber. Men du vil ikke se en pædagog i Danmark, der så hurtigt måske vil tørre næsen (alle bekræfter og griner). Det er ikke det vigtigste behov at få tørret næsen. Det *var* vigtigt i den ungarske film. Og det var vigtigt, at det blev integreret i forhold til børnene også. Så jeg tror, det er den her ro, regelmæssighed og renlighed.”

I scenen går et større barn hen og henter mere papir til den voksne. Pædagogen tolker ud fra scenen, at det er vigtigt for den ungarske pædagog, at børn bliver inddraget og hjælper hinanden. Her ses et eksempel på, at børn inddrages i praktiske gøremål og i omsorgen for et mindre barn, der har brug for at få tørret næse.

En af pædagogerne bliver i diskussionen kritisk over for en dansk praksis: ” Men til gengæld så synes jeg også, at der bliver pudset for lidt næser i danske daginstitutioner” (nogle af de andre giver hende højlydt ret). Og jeg synes også, at de går for lidt med hjemmesko på.” Hun uddyber det med, at ”det ser da klamt ud. Det er da ikke lækkert og rart for børn at rende rundt med snot over hele hovedet.”

En anden pædagog svarer til dette:

”Vi tørrer jo meget næse. Det er igen, tror jeg, hvor obs man er på det. Og jeg opfordrer også børn til selv at tage papir. Vi har papir i børnehøjde. Det kan de allerfleste selv gå hen og hente. Så burde man jo

tørre, vaske hænder efter, hvis man virkelig skal, og det kan man altså ikke.” Her ses et eksempel på, hvordan institutionen praktisk sørger for papir i børnehøjde, så børnene kan blive selvhjulpne eller hente papir, så pædagogen kan hjælpe barnet med at pudse næse. Det så vi også i den ungarske film.

Også for en anden pædagog i en vuggestuegruppe fylder ’næsetørring’ meget, ja, ”nogle dage synes jeg ikke, man bestiller andet end at tørre næser.” Her ses det, at et hverdagslivsgøremål som at tørre næse tager meget tid i løbet af en dag. Hun kommenterer på den ungarske scene, hvor den voksne ”sender det store barn hen efter papir, som jeg også ville gøre. Børnene ville synes, det var sjovt, hvis jeg bad dem hente noget mere papir til mig.”

Dette er et eksempel på, hvordan pædagogen inddrager børnene i praktiske gøremål, fx at hente papir til at tørre et barns næse med. Og børn synes, det er ”sjovt”, så børn kan godt lide at blive inddraget i disse processer. Praktiske gøremål og omsorgsopgaver, deres organisering og børnenes inddragelse i dem (selvhjulpnehed og hjælpsomhed) ses som en vigtig del af det pædagogfaglige arbejde.

Vaske hænder – en næsten rituel handling

Alle grupper undtagen én kommer med bemærkninger om, at børnene mange gange vaskede hænder i den engelske film. De er alle kritiske over for det, inklusive en af underviserne, der siger: ”Håndvask fylder utroligt meget. De skulle næsten rituelt vaske hænder mellem alle aktiviteterne.” Med ordet rituel hentyder hun til, at det bliver gjort til rutine og sker uden de store overvejelser. For underviseren må hygiejne og håndvask ikke tage over. En pædagog støtter op om denne tolkning af den rituelle håndvask, da den for hende ser ud til at være skema- eller programlagt: ”Jeg garanterer for, at de har en mappe over, hvornår de skal vaske hænder, og hvornår de ikke skal vaske hænder.”

At omsorgsopgaver er en del af det pædagogiske arbejde, fremhæves af følgende pædagog. Hun opponerer mod nogle af de andre pædagoger, der synes at tale for, at hygiejne ikke betyder så meget. Hygiejnen, fx at vaske hænder, ”skal jo stadig være der – også i det danske system. Og det er jo vigtigt. Vi har masser af sygdom. Vi har faktisk haft det oppe i vores bestyrelse. Jeg sidder med som personalerepræsentant. Vi har i dialog med forældrene sagt, at vi gerne vil have, at de vasker hænder med børnene, når de kommer om morgenen. Fordi det har en effekt på sygdomsnedsettelse, og hvordan forskellige hygiejnemæssige ting foregår. Jeg synes, at man skal have fokus på det. Det er ikke sygeplejerskeagtigt. Det hører jo også med til vores felt. Det er måden at gøre det på (der kan være forskellig).”

Pædagogen italesætter her klart, at disse praktiske gøremål er en del af det pædagogfaglige arbejde og en del af den danske helhedstænkning. Om det er pædagogfagligt, afgøres af måden, opgaverne udføres på.

I forbindelse med nødvendigheden af at have hjemmesko på, som vi ser i den ungarske film, taler en af pædagogerne om, at ”det hænger jo også sammen med en ordentlig opdragelse” at have hjemmesko på, og det er om at finde ”balancen” og ”den hårfine grænse”, når det skal afgøres, hvor meget den fysiske omsorg skal fylde – og henviser her til hjemmeskoene,

I sammenligning med den ungarske og delvis den engelske film finder pædagogerne, at de ikke går så meget op i hygiejne (vaske hænder), og at børnene har varme fødder. En pædagoginformant reflekterer over den ungarske films renlighed, og hun har åbenbart diskuteret spørgsmålet om denne form for omsorg med sin søster, der er sygeplejerske. Pædagogen rejser her spørgsmålet om forskellige professioners opfattelser af omsorg:

”Vi så sådan lidt nogle mormorværdier igen. Renlighed, og lidt tilbage af den der med ro, renlighed og regelmæssighed. Det var vi tilbage til. Og til min egen familie igen. Min søster er sygeplejerske; hun vil blive glad for at se sådan noget. Her var der noget, der var styr på til forskel fra danske daginstitutioner. De har hjemmesko på. Deres fødder bliver holdt varme, for hun siger: I er ligeglade. I har ikke den kultur at sørge for det, fordi vi (pædagoger) har et andet. Men de leger jo, siger vi så. Pjat, siger hun så, og de får heller ikke vasket hænder ordentligt, og de bliver syge. Det er der styr på her i den ungarske film. Der er ordentlig omsorg her.”

[# KLIK HER – Videoklip om at vaske hænder](#)

Den pæne og ordentlige krop over for den beskidte og uordentlige krop – to kroppsordener

En pædagog omtaler på et tidspunkt dansk praksis som lidt mere uordentlig, umiddelbart kaotisk og lidt rodet, og hun giver et eksempel fra den danske film med drengen med de beskidte negle: ”Og når man så et klip med beskidte negle. Det var lidt sjovt, for det ville man måske ikke lige se de andre steder. Det var måske ikke lige det i den danske film, der var prioriteret mest, at han skulle have rensset negle, efter hvad han nu lige havde lavet. Men det er sket i hans proces – sikkert med at have malet, eller hvad der nu har været vigtigt.”

Dette ses i modsætning til den ungarske films fokus på orden og pænhed. Her gås der meget op i, hvordan børnene ser ud. Et eksempel er pigen, der får taget et hårspænde af, før hun skal sove, fordi ”håret skulle ikke være uglet, når hun står op. Det skulle ikke være i uorden.” Pigen stiller også selv sirligt sine hjemmesko under sengen, inden hun lægger sig. Denne scene smiler næsten alle af, når de ser den, for det bliver bare for meget. Den pæne og ordentlige pige er ikke nuværende idealer i Danmark, ser det ud til. Barnekroppen må gerne være beskidt og i uorden. Håret behøver ikke at sidde pænt, og skoene sættes ikke sirligt på plads.

Vi så tidligere et andet eksempel på opdragelses- og hygiejneaspektet i scenen, hvor et barn hoster, og den ungarske voksne viser hende ved selv at holde hånden for munden, at så skal du ”lige have en hånd for”. Denne scene kan også pege på en opdragelsespraksis, som virker gammeldags set med danske øjne. Det samme gør individuelle kamme, og i det hele taget pænheden forstået som fx en frøken med sin sirlighed.

Afsluttende diskussion

Ved at pædagogerne ser film fra andre lande og den danske film, ses disse gøremål, og de ser, hvor forskelligt denne samfundsmæssiggørelse af hverdagsgøremål foregår i institutionaliserede sammenhænge. I det foregående er det analyseret, hvor forskelligt hverdagslivsgøremålene udføres, når de bliver overført fra hjemmet til de offentlige børnerum. Kapitlet har behandlet pædagogernes italesættelse af forskellige hverdagslivsgøremål, herunder måltidet og toiletbesøg, og deres diskussioner af, hvor forskelligt disse gøremål udføres, og deres forståelse af den gode måde at gøre det på.

I det foregående tema om hverdagslivsgøremål ses forskellige logikker i pædagogernes forståelse af praksis omkring disse gøremål. I den engelske film prioriteres gøremålene lavt, da voksentilrettelagte aktiviteter er kerneydelsen i dens førskolelogik. Børnene serviceres og barnliggøres i forbindelse med måltidet, toiletbesøg, at tage sko på mv. Det giver passive og ikke selvhjulpne børn.

I den ungarske film prioriteres hverdagslivsgøremålene, og de udføres med en traditionel familie- og omsorgslogik som referencepunkt. Måltidet foregår i små grupper ved borde med rødternede duge, og der er god tid. Børn får et ordentligt måltid mad og opdrages til gode bordmanerer. Men mht. toiletbesøg og at tage tøj på og af udviser børnene stor selvhjulpnehed, og de voksne understøtter denne tilgang. Omkring hverdagslivsgøremålene hersker der ro og orden.

I den ungarske film ser vi de voksne give børn creme på. Dette reagerer nogle af pædagogerne på, da de finder, at det er for individuelt et hensyn at tage. Her ses deres grænse for, hvor individuel omsorgen kan eller må være i en institutionaliseret sammenhæng.

Pædagogerne prioriterer hverdagslivsgøremålene højt. Det offentlige børnerums måltidsidealer har det gode familiemåltid med dets samlingsstund og hygge som sit pejlemærke. På badeværelset skal børnene støttes til selvhjulpnehed. Børn skal være med i så mange af processerne i gøremålene som muligt. De skal hente mad, køre rullebord ind, dække bord, selv hælde op, selv spise, rydde af og tørre spildt mælk op. Også i forbindelse med toiletbesøg skal de være med i processerne. Pædagogerne skal organisere gøremålene, så børn kan være deltagende. Heri inkluderes det også, at pædagogerne selv skal deltage, fx i måltidet.

Gennem deltagelse i disse processer bliver børn mere selvhjulpne. Selvhjulpnehed er en stærk værdi. Børn skal ikke serviceres eller behandles som porcelænsdukker. De *kan* selv. Og pædagogerne skal udfordre dem, støtte op om dem, guide dem eller vise dem vejen. ”Man kunne godt se, at de støttede meget op omkring, at barnet skulle være selvhjulpent. De øvede det med tøjet. Og den voksne viste vejen frem. Det kan jeg godt lide. Det er kvalitet,” siger en af pædagogerne, og de tager sig tid til denne pædagogopgave.

Hverdagslivsgøremål har en central faglig værdi i det pædagogiske arbejde i det danske offentlige børnerum. ”Der bliver fokus på maden og på badeværelset og på de mere intime kropslige ting, fordi vi synes, de er vigtige. Og vi bruger lang tid på det,” som en pædagog udtrykker det. Hverdagslivsgøremål er centrale for børns trivsel og udvikling, og særligt for vuggestuebørn fylder disse gøremål meget. I hverdagslivsgøremål arbejder pædagogerne fagligt og ikke kun i de voksentilrettelagte aktiviteter og i forbindelse med børnenes leg.

Hverdagslivsgøremål har også stor betydning i det pædagogiske arbejde med andre af pædagogens målgrupper, fx anbragte børn og unge samt voksne, som er udviklingshæmmede eller har sociale problemer. Her fylder hverdagslivsgøremål udført sammen med borgerne en stor del af arbejdet.

Hverdagslivsgøremål er forsømte og upåagtede i den offentlige debat og (delvis) i den pædagogiske faglitteratur, men ikke i det daglige pædagogiske arbejde. I faglitteraturen finder du bl.a. Ahlmanns bog (2001) om hverdagslivsgøremål, hvor måltidet og dets organisering bliver behandlet. Ligeledes fokuserer et forskningsprojekt fra RUC på den sammenhængende og flydende dag, hvori det hverdagslige fylder meget (Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer & Warring 2012a). Deres seneste bog om projektet hedder rammende *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed* (2012b). Deres forskningsprojekt er forløbet sideløbende med mit, og deres resultater viser som mine pædagogernes store vægtning af det hverdagslige eller hverdagslivsgøremål.

I den offentlige debat har begreberne leg og læring været dominerende, og særligt læringsdiskussionen har fyldt og fylder meget siden indførelsen af de pædagogiske læreplaner, hvorimod der sjældent ses diskussioner af hverdagslivsgøremål (undtagen måltidet). Grunden til denne upåagtethed kan være, at hverdagslivsgøremål tidligere traditionelt blev varetaget af kvinderne i hjemmet. De er typiske familiegøremål, der nu sker i institutionaliserede sammenhænge. Dette traditionelle husmoderarbejde har haft lav værdi og bliver måske af mange ikke opfattet som rigtigt pædagogisk arbejde. Disse traditionelle kvindelige gøremål har svært ved at blive anerkendt som vigtigt pædagogfagligt arbejde i offentligheden og den pædagogiske faglitteratur. Socialpædagogernes Landsforbund undersøgte for nogle år siden årsager til kønsskævhed i forhold til lederstillinger, og en af konklusionerne var, at den socialpædagogiske forståelse af faglighed ”udgrænser dele af de traditionelt kvindelige (men ikke mandlige) arbejdsfunktioner og egenskaber fra det, der defineres som fagligt gyldigt arbejde” (1998, s. 21).

Schmidt (2011), en af forskerne i det omtalte RUC-projekt, skriver i Politiken under overskriften *Helhedsorienteret pædagogik nedgøres* følgende om betydningen af en helhedsorienteret pædagogik: ”(E)llers risikerer vi at miste blikket for værdien af det samlede pædagogiske arbejde, som indbefatter en lang række upåagtede, men ikke desto mindre faglige aktiviteter som fx modtagelsen af børnene om morgenen, den fælles spisning og overgange fra en aktivitet til den anden, der giver dagen en rytme, ja, overhovedet får den til at hænge sammen. Det er også forudsætningen for vellykkede læreprocesser – og for en fri leg.”

Er disse centrale pædagogfaglige forhold for helt små børn glemt i læringsdiskussionen? Er det kun børnehavebørn, det handler om? Hvis dette er tilfældet, forsvinder den særlige danske helhedstænkning omkring småbørn, hvor barnesynet og forståelsen af det pædagogiske arbejde netop sammentænkes for hele aldersgruppen af børn fra nul år og op til skolealderen. Derfor er det vigtigt fagligt at italesætte hverdagslivsgøremål.

Hvis ordet upåagtet bruges, antyder det, at det har lav værdi eller ikke regnes for noget, hvad Schmidt også er inde på. De upåagtede, men allestedsnærværende hverdagslivsgøremål er pæagogerne meget engagerede i, og de fylder meget i hverdagen. I det daglige pædagogiske arbejde bliver det værdsat, og det indgik tidligere på uddannelserne i faget praktisk pædagogik. Pædagogen går med tre børn på

toilettet, organiserer måltider, tørrer næser, skifter de helt små på puslebordet osv., og bag alle disse gøremål ligger en omfattende koreografi og faglig tænkning. I hverdagslivsgøremål agerer pædagogen fagligt, og måden, det sker på, er ikke uvæsentlig.

Hverdagslivsgøremål er ikke italesatte ritualer, der gentager sig igen og igen. Hvordan skal barnet spise i dag? Hvordan skal barnet sove i dag? Hvordan griber vi det an? De bliver rutiner og er sandsynligvis ikke noget, pædagogerne beretter om, når forældre henter deres børn. Og dog sker det, når barnet får nye søvnmønstre, der er ændringer i børnegruppen, eller andre nye forhold dukker op, for så kan rutinerne ændres. Og pædagogerne har på et eller andet tidspunkt forholdt sig til det, og de taler vel også løbende om det.

Opdeling af arbejdet – eller helhedstænkning

I den engelske logik er det ikke betydningsfuldt, at børn bliver inddraget i hverdagslivsgøremål som fx måltidet, der udelukkende har det formål, at børnene får noget at spise. Måltidet er ikke en central del af den faglige aktivitet. I den danske institution og i de interviewede pædagogers selvforståelse er hverdagslivsgøremål ”et fuldkomment sideløbende projekt” og ikke en ’in-between’-situation mellem de rigtige faglige aktiviteter som i den engelske film.

I *Care Work in Europe*-projektet diskuterede de engelske praktikere i den engelske film den danske film. Og i deres kommentarer udtaler de klart, at de beundrer de danske pædagoger, der giver børnene rum og tid til at gøre ting selv, særligt i det, der i den engelske rapport kaldes ”in-between-moments” (Cameron & Clark 2004). ”In-between-moments” ser ud til at være aktiviteter eller handlinger, der ligger uden for de planlagte aktiviteter, og de vil typisk være hverdagslivsgøremål og børns leg. At bruge betegnelsen ”in-between-moments” leder tanken hen på, at disse aktiviteter, der foregår i ”in-between-moments”, er mindre vigtige. De ligger jo ”in-between” det centrale, nemlig de planlagte aktiviteter

Vægtningen af hverdagslivet i den danske pædagogiske selvforståelse afspejler også en opfattelse af, at dagligdagen ikke kan splittes op i forskellige aktiviteter og situationer, der kan deles ud til forskellige ansatte på forskellige niveauer uddannelsesmæssigt. I en førskoletænkning tager de højst uddannede sig af læringsdelen, mens andre dele som omsorg og hverdagslivsgøremål kan uddelegeres til andre. I førskoletænkningen er disse omsorgsopgaver ikke en del af fagligheden og samfundsopgaven.

I den danske helhedstænkning betragtes hverdagslivsgøremål som at spise, pudse et barns næse eller gå på badeværelset som en integreret del af det pædagogiske arbejde. Gøremålene finder sted hele tiden. Selve opgaven definerer ikke, om det er pædagogisk arbejde – det gør derimod måden, den bliver udført på.

De danske daginstitutioner tenderer derfor til at være mindre hierarkiske sammenlignet med andre lande, fx England, også fordi mange ansatte er pædagoger med samme høje uddannelsesniveau. Ca. 60 % af de ansatte i danske daginstitutioner er pædagoger med en bacheloruddannelse. De dækker bord sammen med børnene, spiser med, pudser børns næser og går med børn på badeværelset i stedet for at delegere

disse gøremål til assistenter med et lavere uddannelsesniveau eller ingen uddannelse. De danske pædagoger har ansvaret for, at det udføres ud fra en pædagogfaglighed, og kan gøre det sammen med eller uddelegere opgaverne til medhjælperne.

[# KLIK HER - Videoklip om at modtage og hente](#)

[# KLIK HER - Videoklip om påklædning](#)

Kapitel 5

Voksenteilrettelagte aktiviteter

Dette kapitel begynder med en definition af voksenteilrettelagte aktiviteter. Dernæst behandles pædagoginformanternes hovedkarakteristik af den engelske film som hovedsageligt voksenstyrede, planlagte aktiviteter, hvilket jeg kalder en førskolelogik. Den måde at 'gøre' aktiviteter på vækker mange diskussioner hos pædagogerne, helt modsat de få diskussioner af aktiviteterne i den ungarske film. Dette afspejler, at den engelske film i høj grad består af en række planlagte, voksenstyrede aktiviteter. Filmen står i skarp kontrast til den ungarske films vægtning af omsorg og opdragelse med få styrede aktiviteter og med en mere legende og individuel tilgang. I den ungarske film vises kun én mere struktureret planlagt aktivitet. De få diskussioner af den ungarske film betyder, at afsnittet om den ungarske film i dette kapitel bliver meget kort. Efter det ungarske afsnit følger et stort afsnit om pædagogernes forståelse af gode tilrettelagte aktiviteter. I den danske film ses flere planlagte aktiviteter, men de er langt løsere struktureret. Kapitlet afrundes med en diskussion af den gode aktivitet.

Voksenteilrettelagte aktiviteter

Voksenteilrettelagte aktiviteter har altid været en del af danske daginstitutioners hverdag, ja, af enhver institutions hverdag. Selv om børns leg har været stærkt vægtet i den danske tradition, har aktiviteter også spillet en central rolle. Dette kan fx ses i den danske pædagoguddannelses historie, hvor kultur- og aktivitetsfagene altid har fyldt og stadig fylder meget, og hvor uddannelsen har sin særlige tilgang til disse fagområder (fx Jensen 2010).

Siden de nationale læreplaner kom i 2004, hvor hver institution skal have en nedskrevet pædagogisk læreplan, er læringsbegrebet kommet meget mere i fokus, og det har afstedkommet en større (skriftlig) interesse for voksenteilrettelagte aktiviteter. Dagtilbudslovens § 7, stk. 3, taler om, at dagtilbud "skal fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg og *pædagogisk tilrettelagte aktiviteter*, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring" (min fremhævnings).

Pædagogisk tilrettelagte aktiviteter er initieret af de voksne og sættes i dette projekt over for den børneinitierede leg: "Pædagogisk tilrettelagte aktiviteter bliver i litteraturen ofte beskrevet som voksenstyrede og –kontrollerede aktiviteter med en forholdsvis fast struktur, hvor pædagogen initierer

og styrer indhold og formål” (Emilsson 2007, her fra Svinth 2012, s. 17). I det følgende ses det, at der kan være mange (kulturelt) forskellige måder at lave tilrettelagte aktiviteter på. Den engelske films måde svarer godt til ovenstående definition, hvorimod de gode tilrettelagte aktiviteter ifølge pædagoginformanterne er meget mindre voksenstyrede. Valget af aktiviteter kan tage hensyn til, hvad der rører sig i børnegruppen og børnekulturen. Og under aktiviteterne skal børns initiativer hele tiden med i overvejelserne og kan fx forandre et forløbs indhold og formål. Aktiviteterne kan ændres og rettes ind efter børns initiativer.

En af fokusgrupperne bruger en opdeling i tre læringsformer. De voksentilrettelagte aktiviteter betegnes som læringsform 1 sat over for læringsform 2, der er en blanding mellem voksen- og børneinitieringer og beslutninger, og over for læringsform 3, som er, hvad jeg kalder den børneinitierede leg, hvor børn bestemmer.

Kapitlet belyser, at der er mange forskellige typer af tilrettelagte aktiviteter. Svinth har undersøgt tilrettelagte aktiviteter og børnemedbestemmelse ved brug af videooptagelser i to daginstitutioner. Hun opdeler sit materiale af tilrettelagte aktiviteter i to typer nemlig samlinger og aktiviteter. Ved sidstnævnte forstår hun ”forskellige værkstedsaktiviteter som tegning, modellervoks, klippe-klistre, bagning, der alle involverer forskellige materialer. Aktiviteterne foregår ved borde, med børnene siddende rundt om på taburetter” (2012, s. 18). Det karakteristiske for Svinths aktivitetstyper ser ud til at være, at de foregår indendørs og for aktiviteternes vedkommende ved et bord.

I alle tre film brugt til dette projekt findes der også en scene, der foregår ved eller omkring et bord, og det er givetvis en meget typisk aktivitetsform. I den engelske males der med svampe, i den ungarske leges der med trylledej, og i den danske males der et papmache-turtlebjerg. Denne måde at organisere en aktivitet på er vel en klassisk og meget traditionel måde, der nok findes i daginstitutioner over hele verden, i al fald hvis organiseringen foregår i bygninger, og det gør den jo som oftest. Men der ses også mange andre typer af aktiviteter i de tre film, og pædagogerne fortæller om mange andre måder at rammesætte aktiviteterne på indendørs og ikke at forglemme udendørs.

Aktiviteter frem for alt – den engelske films førskolelogik

Det vi så, var ”meget styret ved, at børnene skulle gøre de samme ting på de samme tidspunkter stort set alle sammen.”

Den engelske films førskolelogik viser sig gennem pædagogernes karakteristik af dagen som domineret af planlagte aktiviteter, som er voksenstyrede og kontrollerede, og som alle børn skal deltage i på samme tidspunkt. De bliver af en akademiker betegnet som formaliserede indlæringsituationer og svarer til det, som Johansson og Pramling kalder forbundne samspil (fra Svinth 2012).

Den halve times engelske film er præget af klip fra mange planlagte aktiviteter gennem dagen. Om det er klipningen af de fem timers råbånd, der fremhæver dette, ved jeg ikke. Filmmageren sagde, at dagen

var præget af mange aktiviteter. De engelske voksne i institutionen har således ønsket at vise mange aktiviteter frem, og den engelske forsker har ligeledes i klipningen valgt at vise de mange aktiviteter. Dette underbygger, at den engelske institution vægter voksenstyrede planlagte aktiviteter højt.

En gruppe siger om den engelske film:

”Aktivitetsniveauet var meget højt. Jeg synes hele tiden, de skulle noget nyt. Det skiftede og skiftede.”

”De var voksenstyrede hele tiden og for hele gruppen. De flyttede jo 20 børn ad gangen. Hvorfor?”

”Jeg syntes, det var utroligt kontrollerende. Der var ikke noget initiativ fra børnene overhovedet. Alt var planlagt. Og det var de vant til.”

”Ja, til gengæld fandt de sig pænt i det.”

Citaterne udtrykker pædagogernes forståelse af den engelske filmede praksis. Mange af deres termer stammer fra eller leder tankerne hen mod traditionel skoleundervisning eller skolerationalitet. ”Det er skoleformen, der slår igennem,” siger en underviser og taler om, at de hele tiden har et program og et skema. Den anden underviser replicerer: ”Det er ikke bare et skema, men et ekstremt langt og hårdt skema (for så små børn).” En pædagog finder, at der skulle nås meget på en dag, og de andre pædagoger giver hende højlydt ret

De taler om, at børnene er godt forberedte til skolen ved hele tiden at være samlet i en gruppe og styret af voksne. En bruger fx ordet fag om aktiviteterne og siger, at det er mange fag at komme igennem på en dag, når man kun er mellem to og fire år. Det er mere klassisk skoleagtigt med indlæring, er en anden pædagogs udtryk.

Den fysiske indretning afspejler sig også i førskoletænkningen. Aktiviteterne foregår samlet enten i grupperummet og gymnastiksalen eller på legepladsen. De danske pædagoger er ikke vant til en hverdag, hvor gruppen er samlet så meget, men derimod en hverdag, hvor der foregår forskellige ting rundt omkring i mindre grupper. Noget af kritikken af den engelske film bunder i pædagogernes grundlæggende opfattelse af, at store grupper hele dagen ikke fungerer udviklende for børnene.

Passive, initiativløse og disciplinerede børn

Hvilke konsekvenser får den engelske førskolelogik med en hverdag præget af voksenstyrede aktiviteter for børnene?

”Børnene må blive fuldstændigt udkørte af de mange aktiviteter,” der i en lind strøm afløser hinanden, så dagen bliver kedelig, anstrengende og trættende for børnene. Det er de ord, pædagogerne bruger. En taler om, at børnene ikke virker særlig glade. Og for de voksne bliver det kedeligt og stressende, siger de.

De mange aktiviteter smitter af på rytmen og stemningen i den engelske institutions hverdag. En af pædagogerne karakteriserer den engelske film som præget af velordnede forhold og styret af de voksne.

Hun savner noget kaos og det uforudsigelige. Og en anden pædagog fortsætter: ”Ja, det er sådan meget arrangeret i forhold til, hvad vi er vant til. Der er ikke så meget fri leg.” De ser kun lidt leg på filmen, bl.a. ved modtagelsen om morgenen og sidst på dagen, hvor de er på legepladsen, for hele dagen ”skal de fra det ene planlagte til det lidt frie, planlagte, frie, men der er ikke plads til den frie leg eller venskab.”

På filmen ses ikke ”nogle situationer, hvor børnene bare er med hinanden”, og de savner, at børn får lov til at lege selv eller bare tusse rundt. Der var meget få relationer mellem børnene og også meget lidt en-til-en-kontakt mellem en voksen og et barn.

Noget af det, der falder pædagogerne for brystet, er, at de ser passive og afventende børn. De tager næsten ingen initiativer, og derved bliver deres medbestemmelse stort set fraværende.

Den måde, de engelske voksne hele dagen udførte planlagte aktiviteter på, giver passive børn: ”De var ikke meget aktive. De var ydrestyrede. De gik rundt og ventede på, at der skulle ske noget, og så gjorde de det, der blev serveret for dem.” Aktiviteter serviceres for dem, ligesom måltidet blev, og servicerede voksne er bestemt ikke et ideal for de danske pædagoger.

I den engelske film er det ”en planlagt dag. Så gør vi det. Så gør vi det. I stiller op på række.” Der er rækker og turskiftning, og børnene er meget disciplinerede og finder sig i det uden at protestere. En pædagog udtrykker i det følgende denne manglende ”frihed til selv at vælge” og ser kun ét sted i filmen, hvor et barn selv tager initiativ. Som det ses af citatet nedenfor, er hun begejstret for det og tillægger det stor betydning.

”En af drengene gik ud og vaskede de dyr, han havde fundet i sandet. Det var så flot! Og han hev i det papir, og han fik selv lært det. Det var det første selvstændige initiativ, jeg har set, fra nogle af børnene, hvor de fik lov til at reflektere og til selv at tænke over ’Hvad er det, jeg gerne vil med det her stykke legetøj?’ Det ser vi ikke. Men i denne scene tager han initiativet til at gå ind på badeværelset og få skyllet sandet af dyrene. Det går han selv ind og gør. Han går ikke hen og spørger, om han må. Han gør det! (siger hun med betoning). Og det synes jeg er enormt flot. Det, den dreng gjorde med de dyr, er jo det, min hverdag stort set består af i forhold til børnene: Tag så mange initiativer selv. Prøv at tænke selv. Prøv. Hvad er det, der vil være det rigtige for dig at gøre i den her situation?”

Gruppen giver hende ret og diskuterer et andet eksempel i den engelske film, hvor et barn tager et selvstændigt initiativ, men bliver enige om, at det er, fordi der var en lille pause i de styrede aktiviteter, hvor der så var en ”frihed for børnene til at tage et initiativ”.

Pædagogerne er bekymrede for de engelske børn, der ikke siger fra eller får lov til at udforske verden: ”Det virker, som om børnene skal indordne sig. Børn skal ikke bare lade sig diktere, men de skal have et drive.” Og en anden udtrykker det på denne måde: ”Hvordan får man brugt sin egen fantasi og kreativitet? Hvis man bliver sat over for nogle problemstillinger engang, når man bliver stor, hvordan reagerer man så, hvis det altid er blevet dikteret, hvad man skal gøre? Man lærer ikke at forholde sig.”

En pædagog omtaler det som indlæring og sætter det i forbindelse med, at der i den engelske skole ”måske heller ikke er meget initiativ, hvor børn er medbestemmende, og så passer

børnehaveinstitutionen måske til skolen. Hold da op, hvor børnene hele tiden bare skulle. Oppe i den store gymnastiksal skulle alle ud med armene. Man kunne se, at de var vant til det. Der var ingen, der undrede sig eller protesterede.”

Skolastisk i stedet for dialogbaseret tilgang og forståelse af professionsudøvelse

Pædagogerne ser i en hverdag præget af den engelske films måde at udføre planlagte aktiviteter på denne professionsrolle som traditionel undervisning, hvor en voksen sidder med mange børn og taler til dem, ja, de underviser og har svaret. De planlagte aktiviteter i den engelske film præges således ifølge en pædagog af en skolastisk i stedet for en dialogbaseret tilgang:

”Baggrunden for de voksne i den engelske film er ikke, at det skal være dialogbaseret. Det er den skolastiske tilgang: Jeg er den, der ved noget. Jeg kan fortælle dig noget nu. Nu gør vi det her. Nu har vi det og det. Alle ved, hvem førerhunden eller førerhannen er. I rundkredsen er den eneste, der er hævet over alle de andre, den voksne, der sidder på en stol, mens børnene sidder på gulvet. Det er den voksne, der styrer samlingen og har alt materialet.”

Hun fortsætter med at sige, at der i den skolastiske tilgang ingen forventninger er om at få et modspil fra børnene, for de voksne har de rigtige svar. Andre taler om, at det drejer sig om paratviden, og at det er meget vidensorienteret. De engelske voksne ”stillede rigtig mange spørgsmål til børnene... De ventede bare aldrig på et svar.” Og de griber ikke børnenes udsagn.

Pædagogen, der taler om den skolastiske tilgang, uddyber det med, at der ingen forventninger er til børn om at have et svar eller et anderledes svar. Herved har de voksne heller ingen forventninger om fx at blive overrasket over børnenes svar. Hun giver et eksempel, hvor der spørges til, hvad en fisk siger, og her har barnet faktisk et svar. Barnet siger en fiskelyd, som den voksne ser ud til at blive overrasket over, og hun roser pigen. Hun fortæller det på denne måde:

”Der var en overraskelse fra en voksen. Hov, der var faktisk en, der havde løsningen. Og den kom faktisk fra et af børnene. Måske var der en af dyrelydene, hun ikke selv lige kunne (alle i fokusgruppen griner). Jeg tror, at vi alle sammen har en lyd, hvor vi tænker, at her kan en anden udtrykke det bedre, end jeg lige kan. I filmen så det ud til at komme som lidt af en overraskelse for den voksne: Hov, pigen sagde faktisk noget helt uventet.”

Mange af aktiviteterne i den engelske film bliver derved præget af forhåndsbestemte svar. I den skolastiske tankegang er det ligeledes forhåndsbestemt, hvad tingene skal bruges til. En pædagog taler om, at da børnene fx får udleveret nogle brikker, skal de give dem fra sig og må ikke undersøge dem eller lave noget andet med dem: ”Børn var allerede igen bestemt til, at de skulle gøre noget bestemt i en bestemt situation.” Hun savner, at det nysgerrige og eksperimenterende barn viser sig.

Fokusgruppen er i det hele taget noget kritisk over for dominospillet, da det ikke er alderssvarende til de mindste børn, der dog kan sige lydene, men ikke forstår spillets regler. Og en fremhæver, at børnene i

det mindste var lidt mere med end i nogle af de andre aktiviteter, hvor de ikke kunne svare på noget som helst. Her tænkes der sandsynligvis på rundkredsen, hvor der bl.a. spørges ind til vejr, dage og klokken.

I rundkredsen under samlingen sidder alle børnene og nogle voksne på gulvet, og den voksne, der leder seancen, sidder hævet over dem på en stol. Hun stiller forskellige spørgsmål, bl.a. hvilken dag det er, og hvad der kommer efter tirsdag, hvortil et barn svarer september. Underviseren, der tidligere har arbejdet som pædagog, siger om scenen:

”Det er meget gammeldags. I 70’erne gjorde vi det jo selv, men det har vi gjort op med for lang tid siden i Danmark. Det har børnene i virkeligheden ikke brug for og særligt ikke i den alder. Vi kalder det for syntetiske spørgsmål, når vi spørger: Nå, hvad gjorde vi så der? Børnene ved, at det ved de voksne godt, så hvorfor stiller de sådan nogle spørgsmål? Det bliver en kunstig, pseudo- og syntetisk dialog, der ikke er ligeværdig.”

Under samlingen spørger den voksne også børnene om, hvordan vejret er. Hertil kommenterer en underviser kritisk, at hun aldrig har hørt børn spørge til, hvordan vejret er, eller hørt børn tale om vejret. Hertil kan jeg tilføje, at vinduerne i det engelske gruppelokale sidder højt oppe ved loftet, så børnene ikke kan kigge ud og fx se, hvordan vejret er. Denne fysiske indretning har jeg set mange steder rundt om i verden. Børn skulle jo nødig blive forstyrret i undervisningen ved at se ud.

Dagen er mere struktureret efter fag, som de skal igennem, og det virker til, at de efter en aktivitet ”kan krydse af”, at nu har de været igennem det. Det, der foregår, er ”mere undervisning end leg”, og i en sådan logik følges der ikke op på børns initiativer. De skal hurtigt videre til det næste. De planlagte aktiviteter har forrang frem for alt andet og er omdrejningspunkt i hverdagen. Det, der ligger mellem aktiviteterne, fx måltidet, toiletbesøg og børneinitieret leg, bliver hele tiden overgange og noget, der skal overstås inden den næste aktivitet, som det fremgik af afsnittet om hverdagslivsgøremål.

”Vi er vant til at lytte og tænke, at her kommer barnet med et initiativ, så her retter jeg ind.” Den danske pædagog sætter det over for den engelske voksne, hvis ”fokus netop er: Jeg har planlagt noget her. Vi skal hen og lave de her svampemalerier.” Hvorimod den danske pædagog i sin hverdag godt kan ændre planer i forhold til et barns initiativ. ”(H)er var måske noget, der var vigtigere. Strukturen – er det på de voksnes præmisser eller på børnenes?” spørger pædagogen retorisk.

For pædagogerne er strukturen alt for stram og på voksenpræmisser, ”og der mangler pauser indimellem, som vi ville lægge ind herhjemme, hvor vi siger, at så er der fri leg. Hvor der er nogle frikvarterer, så børnene kan finde hinanden og prøve noget andet, som ikke bare er voksenstyret.”

Her tolker jeg det som udtryk for, at hun peger på det engelske paradigme med brug af ord som pauser, frikvarterer og fri leg. I en dansk selvforståelse er det centralt, at der ikke er voksenstyrede aktiviteter hele tiden, og at der gives tid og rum til børneinitieret leg, hverdagslivsgøremål eller bare at være. Styringen i den engelske film foregår gennem aktiviteter og dikterende sprog samt gennem den voksnes tilstedeværelse hele tiden, i modsætning til den danske indre styring, hvor børn selv skal være med til at bestemme og tage initiativer.

I den engelske tilgang til arbejdet bliver legitimeringen af professionsudøvelsen, at man igangsætter aktiviteter, hvilket en underviser er inde på og kontrasterer til sin forståelse af den danske pædagogiske tilgang. I den engelske film skal de voksne ”legitimere deres rolle ved hele tiden at sætte noget i gang. Man er iscenesættende for at være en arbejdskraft, der er i et lønnet job. Det grundlæggende for danske pædagoger er, at de kan trække sig tilbage og iagttage børnene.”

De mange meget voksenstyrede aktiviteter for hele gruppen gennem hele dagen får konsekvenser for de voksnes kommunikationsform, der bliver dikterende og kommanderende: ”De voksne er dikterende: Brug nu kluden. Gør nu sådan. Det ligger i den kollektive opdragelse, at der skal være nogle tydelige ordrer, for at der sker noget. Så kommer man let til at bruge den kommanderende tone. Det er også udtryk for et andet børnesyn, end når dialogen og ligeværdigheden er i højsædet.”

Dragehænder – svampemaling i den engelske film

I det følgende analyseres diskussioner af en scene i den engelske film, hvor der foregår en tilrettelagt bordaktivitet med maling med svampe. Diskussionerne belyser den engelske films tilgang og i høj grad pædagoginformanternes alternative tilgange. Den engelske voksne har fundet materialer frem, bl.a. svampe, propper, forskellige forme, papir, og hældt maling op i skåle på et bord. Nogle børn kommer til, bliver færdige, og andre kommer til. Der sidder en voksen ved bordet. Scenen er en aktivitet, hvor hele børnegruppen ikke maler på samme tidspunkt, men ifølge flere ser det ud til, ”at alle skal også igennem det. Det er man ikke i tvivl om. Alle skal have malet med svamp, inden de pakker sammen.”

De fleste finder aktiviteten meget styret, og en siger det på denne måde: ”Den var styret igen. Man havde ligesom et mål med det, man lavede, hele tiden. Og man inddrog igen ikke børnene, fx ’Nu sætter vi de her materialer frem. Hvad kunne du så tænke dig at lave ud af det?’ Man havde ligesom sagt: ’Det er det her, vi arbejder med. Her er et stykke papir. Og så skal du male med svampen.’” Andre informanter fandt dog, at der var en vis frihed i forhold til, hvordan børnene malede. De fik lov til at eksperimentere med malingen og vælge forme.

En underviser finder også aktiviteten ”vældig struktureret. De får lov til at køre lidt rundt med fingrene. De voksne kommer til at styre barnets sanselige oplevelse. De lægger ting imellem det, der kunne være sanseligt.” De voksne dikterer i stor udstrækning, hvordan børnene skal bruge materialerne.

En pædagoginformant fra en vuggestue fortæller om den store kontrast mellem den engelske films strukturerede maling, og hvordan maling sker i hendes institution. Hun finder svampemalingen ”utroligt struktureret, fordi børnene sad så musestille (siger hun lige så stille). Og der var en – han sad lige sådan og blævrede lidt med den svamp der. Det var jo dejligt at se. Vores børn i den alder – det kan da godt være, at de skal over at male på en anden. Vi kunne ikke have så mange børn på én gang, fordi de får lov til noget andet. De engelske børn sad virkelig stille. Altså vi snaakker jo om, hvad de maaaler og faaarver og ... Jeg ser, at det er meget struktureret. Deres hverdag. Og børnene ved saftsuseme, hvad de skal. Og det får jeg det egentlig lidt dårligt ved, fordi hvornår er det lige, at børnene skal prøve grænser.

Hvornår er det lige, de skal prøve det der show? Det kunne jeg godt få det lidt skidt med at sidde at kigge på.”

Klipet med dragehænder, som flere nærmest udtrykker begejstring for, foregår under svampemalingen, hvor en dreng har hænderne nede i malingen og laver dragehænder. De voksne griber ikke ind over for det, hvad flere af pædagoginformanterne tydeligvis forventede. Begejstringen skyldes, at her sker der en sansemæssig oplevelse, og han foretager sig noget på egen hånd. Men de voksne følger ikke op på drengen med hænderne fulde af maling, der siger til et andet barn: ”Se, jeg har dragehænder.” Flere pædagoger giver det som et eksempel på, hvordan de voksne ikke følger op på et barns initiativ og relation til et andet barn: ”De manglede fantasien og det der fantastiske univers til børnene. at man rejser lidt i sit sind. Og det er måske det, der gør det lidt følelsesmæssigt fattigt, i virkeligheden. Fordi rent sanseligt var det fint. De mangler bare at fylde rammen ud. Så børnene kan komme til udtryk. Der blev ikke spurgt til eller fulgt op på de udtryk, de kom med.”

Drengen med dragehænderne kontakter et andet barn, og det er et af de få steder i filmen, hvor børnene ”prøver at lave nogle relationer” til hinanden. Og det understøttes ikke af de voksne i den engelske film og anses derfor ikke for at være så betydningsfuldt som for de danske pædagoger.

[# KLIK HER - Videoklip med svampemaling](#)

Leg med trylledej som en instruerende, produktorienteret proces – den ungarske film

De voksentilrettelagte aktiviteter fylder ikke meget i den ungarske film. En pædagog sammenligner med den engelske film og finder, at de er ”diametrale modsætninger”. I den ungarske film er der fokus på omsorgen og opdragelsen samt den tætte kontakt til børnene og ikke på planlagte aktiviteter. Aktiviteterne er mere løst strukturerede og sker ud fra børnenes interesser.

To fokusgrupper diskuterer, at der i den ungarske film ikke igangsættes så meget, og at der kun var et styret forløb med trylledej. Det overrasker en af pædagogerne, da hun troede, at der ville være meget mere indlæring, og at det ville være skoleagtigt, men det ”var mine fordomme” om de tidlige østbloklønde. Også en akademiker taler om sine forventninger til, at den ungarske film ville være mere indlæringsorienteret, til trods for at det er en vuggestue.

Hele børnegruppen skal ikke være med til aktiviteterne i den ungarske film. De to filmede pædagoger diskuterer en scene i filmen, hvor en pige laver et spil med farver, og en voksen sidder ved bordet – andre børn leger omkring dem eller er beskæftiget med andet: ”Her finder en læring sted, men på en legende måde, og de andre børn behøver ikke det samme. Man tager fat i det i nuet i stedet for at sige: Nu skal vi.” Det foregår meget mere individuelt og ligner ”vores måde, hvor vi udvikler det ud fra, hvad barnet har brug for, og i den fase, hvor de synes, det er interessant.”

Det ene styrede forløb er en aktivitet med trylledej, kageruller, forme, spaghetti og mel på bordet. Det foregår i grupperummet. Bordet er i børnehøjde. Den voksne finder materialerne frem og sætter dem på bordet, og efterhånden kommer flere og flere børn hen og sætter sig og deltager. Det er altså en aktivitet, som ikke alle børn skal deltage i, men nogle gør det, "fordi de er nysgerrige" og "interesserede", og den voksne tiltrækker dem.

En pædagog ser dog ikke den store forskel på kommunikationen i den ungarske og engelske film i de styrede forløb. Hun karakteriserer trylledejsscenen på denne måde: "De legede med modellervoks, eller da den voksne satte dem ind i, hvordan de skulle lege med modellervoks. Der var igen megen envejskommunikation. Det siger noget om, at hvis de går ind og planlægger noget, så foregår det på den måde. Det vil jeg næsten tro, at man kan generalisere ud fra. Her var der en plan. Her skulle børn lære at lave noget med modellervoks." En anden pædagog udtrykker det samme: "Det var meget: Så gør vi sådan, så gør vi sådan." Andre er enige i karakteristikken af, at der hersker envejskommunikation og en instruerende kommunikation. Men den voksne var inviterende og god til at følge børnene i det, de satte i gang, og var som gennem hele filmen "god til at sætte ord på alt det, hun gjorde."

Planen er, at de skal lære at "lave småkager og kende forskel på farver". Det er en produktorienteret proces, hvor der bliver "lavet mad og kager, som mor gør". Og børnene må vælge, hvilken farve de vil bruge. Når de er færdige med en småkage, bliver den fjernet og sættes på et stykke papir, og så kan de vælge farve til den næste kage. Børnene sidder ved det lave bord under forløbet, og den voksne går rundt, deler ud og fjerner kager samt taler om det. En gruppe savner, at den voksne selv deltager i processen og ikke kun går rundt bag ved børnene, selv om hun er meget nærværende. Ved at sidde med i aktiviteten kan den voksne give inspiration til børnene: "Hvis jeg sad der, ville jeg måske lave en bamse af modellervoks og inspirere på en eller anden måde," for som pædagog skal du "tilbyde nogle spændende ting, som kan smitte". Og hun finder, at det at bruge forme kan hæmme kreativiteten hos børnene.

Børnene vil gerne smage på trylledejen og spaghetti, og den ungarske voksne giver dem lov: "Det er ok, du smager på det, men hvis du bliver ved med at spise det, så får du altså ondt i maven. Det er ikke godt for dig. Hun kunne have taget det væk. Men hun giver børnene en forklaring. Det giver børn en anden indsigt, og det gør også, at der er plads til, at børnene kan få lov til at eksperimentere lidt."

Men der er ifølge pædagoginformanterne grænser for eksperimenterne, hvilket er endnu et eksempel på, at der er kulturelle normer for, hvad det er rigtigt og forkert at gøre i en daginstitution. Børnene "måtte ikke blande farverne, men fik kun tilbudt én farve. Og der blev ikke afvejet fra at lave småkager, selv om børn i den alder har det meget med at tage alting i hænderne og røre ved det." En pædagog giver to bud på hvorfor, og herigennem hvad hun synes, er pædagogisk vigtigt i sådan et forløb:

"Det kan være to ting. For det første at den voksne ikke selv er så udforskende. Hun tror, at barnet kun kan vælge mellem to farver og flere. For det andet kan det være kontrollen. Nogle voksne tør give slip og sige: Nu giver vi den gas. Nu giver vi dem modellervoksen, eller nu maler vi. Og ja, der bliver malet på kroppen, selv om vi skal male på papiret. Pyt med det. I vores institution er det måske i virkeligheden mere fri leg end en produktorienteret proces." I aktiviteter er processen vigtig for pædagerne, og de

ved ikke på forhånd, hvor det ender, når de tager hensyn til børns fantasi og omformninger af processen og produktet. Og det er positivt og nødvendigt af og til at slippe kontrollen.

Trylledej er en god aktivitet, da børn kan sidde med det i lang tid, fordi det ”appellerer til fantasien”, da brugen ikke er forhåndsbestemt, selv om den bliver det i den ungarske scene. Det er vigtigt at lade børn eksperimentere og godt at forklare, men her bliver der for meget af den instruerende kommunikation.

[# KLIK HER - Videoklip med trylledej](#)

Pædagogers syn på gode tilrettelagte aktiviteter

I det følgende vil forskellige forhold ved gode planlagte aktiviteter blive diskuteret og flere steder sat over for kontrasten til den engelske films praksis.

I den danske film er der mange aktiviteter, dog ikke så mange som i den engelske film, men måderne, hvorpå der ’gøres’ aktiviteter, er meget forskellige. Både i den danske film og igennem pædagogernes diskussioner viser der sig mange typer af voksertilrettelagte aktiviteter. Det afspejler, at aktiviteter altid er en central del af dansk daginstitutionspraksis, selv om børneinitieret leg er en grundpille i dansk pædagogik. Den danske film er optaget før læreplanerne, og de første fremvisninger foregik før gennemførelsen af læreplanerne i 2007. Som en pædagog siger: ”Det er godt med struktur og planlægning.” Men hvordan strukturen og planlægningen foregår, kan være meget forskelligt.

Mange forskellige aktiviteter på en gang baseret på børns interesser og lyst

En pædagog sammenligner de planlagte aktiviteter i filmene fra de tre lande:

”De danske børns aktiviteter udsprang af deres egne interesser. Der var mange forskellige aktiviteter på samme tid i samme rum. I den ungarske film var tilgangen til aktiviteter begrænset i deres udvalg, og i den engelske film var det begrænset af, at alle skulle lave det samme på samme tid og måde. Det var ikke interesse- eller lystpræget. Der skulle man være med.”

I udsagnet fremhæves to forhold, der karakteriserer danske tilrettelagte aktiviteter. De skal udspringe af børns interesser og lyst, og det er godt med mange forskellige aktiviteter på samme tid i samme rum. ”(D)et var fedt at se i den danske film, at der foregik aktiviteter flere steder både med og uden voksne,” siger en pædagog og tilføjer, at aktiviteter også kan være uden voksne. Det giver ”et stimulerende miljø”, at der forgår mange forskellige aktiviteter på samme tid.

De tror grundlæggende ikke på, at for mange aktiviteter for hele gruppen er godt. Nogle gange samles hele gruppen dog, fx til samlings, på legepladsen, til arrangementer osv., men de finder, at små grupper

er den bedste organiseringsform for meget af deres pædagogik: ”Jeg synes ikke, det er hyggeligt, når der sidder ti børn om den samme aktivitet. Man kan ikke have nærheden og fordybelsen.”

De fysiske rammer i de danske daginstitutioner er ofte indrettet, så børn har mulighed for at være i små grupper. Det gælder også legepladsindretningen. Indendørsrummene består ikke af et stort grupperum, som det var tilfældet både i den engelske og ungarske film, men hver gruppe har ofte to rum, hvilket også var tilfældet i den filmede danske institution. Pædagoginformanterne fra filmen taler om, at børnene er gode til at fordele sig i alle rummene. Det er fx sjældent, at alle børnehavebørn samler sig i det første grupperum. Vi ser også i filmen, hvordan nogle børnehavedrenge har bygget en togbane, der løber langs hele gangen og ind i grupperummet. Ikke bare grupperummene bruges til leg, men også gangarealer.

Det ungarske grupperum er opdelt i hjørner med legesager og materialer, der indbyder til forskellige lege og aktiviteter i mindre grupper, hvilket også ses på filmen. I den engelske film virker grupperummet mere som et klasselokale, hvor alle børn foretager sig det samme. Og denne indretning og fokusering på strukturerede aktiviteter skyldes ikke, at der er få voksne pr. barn, da normeringen er høj i den engelske film.

Børnenes interesse for og lyst til aktiviteterne går igen i pædagogernes kommentarer, og de fremhæver det vigtige i, at nogle af aktiviteterne er et tilbud til børnene, som de kan vælge til og fra og ikke nødvendigvis skal deltage i. Børnene skal træffe selvstændige valg, og pædagogerne har klart en opfattelse af, at børn kan vælge. En underviser siger om den danske film, at ”der næsten er lige så mange aktiviteter som i den engelske, men børnene laver jo ikke det samme. Man fornemmer, at de har deres frie valg.”

Pædagoger skal lytte til børn og have en dialogbaseret tilgang – børns medbestemmelse

”Måske er det ligeværdigheden, hvor den danske pædagog har respekt for barnet, og hvor barnesynet er anderledes. Det kom de tættere på i den ungarske film end i den engelske, men de ungarske voksne får bare lidt for smart føjet deres egen vilje igennem. I den danske film er pædagogerne meget mere fleksible i forhold til børnenes dagsorden. De lytter til dem og ændrer kurs i forhold til børnene. Det gør de slet ikke i den engelske film. I den danske film går de ind på en respektfuld måde i forhold til børnene. Børn bliver taget alvorligt” (underviser).

Selv om de planlagte aktiviteter hører ind under læringsform 1, så mener pædagogerne, at børns stemme også skal være der, hvorved læringsform 2 opstår, og nogle gange glider aktiviteterne over i læringsform 3, fx når børn senere i deres lege bruger de produkter eller andre input, de har lavet eller fået i aktiviteten. Ligeledes ser vi også i det følgende, hvordan pædagoger i deres aktiviteter kan tage udgangspunkt i børnekulturen, og hvad der optager børnene for øjeblikket. Dette fremmer målet om, at der skal tages udgangspunkt i børnenes interesser og lyst. I den danske forståelse er der flydende overgange mellem de tre læringsformer, hvor læringsform 1 tydeligt er den altdominerende form i den

engelske film. Den danske hverdag er meget mere flydende i sin tilgang, hvilket vi allerede så i kapitlet om hverdagslivsgøremål.

Pædagogerne har selvfølgelig diskussioner om, hvor meget pædagogerne skal styre, og dette kommer naturligt op omkring de planlagte aktiviteter. Alle udtrykker klare synspunkter om, at deres styring og rolle er vigtig, og de ligger langt væk fra laissez-faire-pædagogikken eller selvforvaltningspædagogikken i sin værste udformning: ”Selvfølgelig skal der være ting, som vi styrer eller laver rammerne for, for at børn kan udvikle sig. Vi styrer det bare ikke på samme måde (som i den engelske film).” Forskellen ligger i, hvordan de styrer og organiserer, og det skal ske på en måde, så også børn inddrages.

I afsnittet ovenfor så vi, hvordan de anser små grupper som den bedste organiseringsform. De små grupper fremmer nærvær og fordybelse. Her kan pædagogen tage fat i børns initiativer, der skal tages alvorligt. Der skal lyttes til dem, og pædagogerne skal indgå i dialog med dem. I den engelske film ”gav de voksne sig ikke tid til det. De lagde ikke op til dialog med børnene.” Og de ”satte sig ikke ned og havde dialogen med børnene”, som en underviser udtrykker det, og forklarer det med et andet børnesyn end den danske.

Dialogen med og mellem børn og voksne betyder, at de tilrettelagte aktiviteter ikke foregår uden at rette ind efter børnenes initiativer. Her taler en pædagog fra en vuggestuegruppe om, hvordan hun under udførelsen af aktiviteten ”tit bliver inspireret af, hvad børnene selv gør. Man griber nogle ideer, som børnene får, og nå ja, det havde jeg da ikke lige tænkt, man kunne gøre, men det er da sjovt. Det kan også være, at det udvikler sig til noget helt andet, end man lige havde tænkt.” At lytte og inddrage børn gør, at pædagogen hele tiden skal være i stand til at rette det planlagte ind og slippe (noget af) kontrollen over det planlagte.

Børn skal være fantasifulde og kreative, og det skal udfoldes som en del af de planlagte aktiviteter. En pædagog omtalte en aktivitet, de havde planlagt for alle børnene: ”Vi havde crazy days i sidste uge, hvor vi vendte rundt på det hele. Der havde vi nogle dage, hvor de mødte i nattøj, hvor de alle sammen blev puttet inde i fællesrummet og fik læst godnathistorie.” Eksemplet viser også, at pædagogerne kan lide det tumultagtige, det usædvanlige, det skøre og det fantasifulde, samt at det er godt at bryde rutinerne. Et lignende eksempel fra en anden institution blev beskrevet, hvor pædagogerne, efter at børnene var gået hjem, havde fyldt et af rummene med sand, parasoller, spande og lignende strandting til stor overraskelse for børnene næste dag.

Børnenes kreativitet ”skal stimuleres, for så bliver de bedre til at løse problemer, når de bliver ældre.” Pædagogen henviser til, at nogle erhvervsledere ”godt kan se mulighederne i, at daginstitutioner stimulerer børnenes kreativitet, for så kan de blive nogle gode medarbejdere, der kan tage initiativ og finde løsninger.”

Relationsdannelse – også under tilrettelagte aktiviteter

Også under de tilrettelagte aktiviteter er relationen mellem både voksne og børn og mellem børnene indbyrdes vigtig, og den skal pædagogerne hele tiden have øje for. Dette står i kontrast til den engelske film, hvor ”den stemning overhovedet ikke var der, at relationsdannelse er vigtig”.

En af pædagogerne mener, at relationsdannelse er central i dansk pædagogik: ”Vi har hele tiden meget fokus på relationen mellem barn og voksen, men også hele tiden på at få børnene til at få øje på hinanden og styrke børnenes relationer. Det gør vi jo meget ud af i dansk pædagogik. Det synes jeg faktisk er det, jeg laver mest hver dag.”

At udbygge børnenes relationer til hinanden er vigtigt gennem hele dagen og også under de voksentilrettelagte aktiviteter: ”Børn lærer meget af hinanden i aktiviteterne, og med det store aldersspænd af børn i de danske institutioner er der hele tiden noget at stræbe efter, når der er både små og store børn.” Opfattelsen i Danmark er ifølge en af underviserinformanterne, at ”de voksne kan trække sig lidt tilbage. Vores børnesyn er jo, at vi mener, at børn kan lære meget af hinanden. Meget mere end man nok mener i de andre lande. I virkeligheden lærer de måske mere af hinanden.”

Børn med i forberedelserne til en aktivitet

”Der var en større tendens til at tage børnene med, når man skulle noget praktisk i de danske eksempler. Går du lige med mig ned og henter malingen? Og et andet eksempel var den voksne og vuggestuebarnet, der stod ved depotet og talte om, hvordan en stjerneskrue trækker så ud. I de andre film bragte de voksne tingene hen og serverede dem for børnene. De var ikke med i forberedelserne. I den danske film var det en naturlig del” (pædagog).

Børn deltager også i processerne omkring at starte en aktivitet op, og igen skal tingene ikke serveres for dem. Det kan være at hente ting sammen med pædagogen i depotet. De filmede pædagoger siger, at der altid er børn, der gerne vil være med til at hente ting. Deltagende børn gælder også, når der skal hentes mad og ryddes af bordet. ”Vi inddrager børnene mere med de ting, vi laver,” siger en pædagog. Pædagogerne vil have såvel deltagende børn som deltagende voksne.

Den filmede pædagog fra vuggestuegruppen fandt det mærkeligt, at barnet i den engelske film ”ikke engang måtte komme med ind i depotrummet, men måtte vente udenfor. Vent lige derude, og så lukker han døren til. Hvis jeg gik ind i vores rum, ville børnene gå med ind og stå og kigge. Så ville jeg sige: Nu skal vi have lidt pap. Vil du lige tage det her?”

De to filmede pædagoger forstår ikke, at depotrummet er ”et forbudt-for-børn-rum”. De tænker, at det er, fordi de voksne synes, det er for farligt. De tror også, at saksene står i depotrummet i den engelske institution, hvor pædagogen i vuggestuegruppen påpeger, at hendes vuggestuebørn ”jo selv kan gå hen og tage en. Vi ville i den situation i den engelske film, hvor der er brug for en saks og den voksne henter den, sige ’Kan du ikke selv finde en saks?’ eller ’Kan du ikke hente en saks til mig?’”

Hvilken farve har bjerge? – maling af turtlebjerg i dansk film – om børns medbestemmelse samt voksnes deltagelse og udstråling

En pædagog reflekterer over forskellen mellem ideerne til det danske turtlebjerg og svampemaleriet i den engelske film:

”Hvis jeg nu skal sammenligne – det er selvfølgelig igen mig, der har en forforståelse og tolker ind i det – så tænker jeg: Hvad er det, der er sat i gang af det voksenstyrede? Og det, de danske pædagoger faktisk har lavet, var jo Turtles. Det er da skide smart fundet på. De har lavet de der turtlekanaler. Det er børnene vildt optaget af og leger med. Man kan sige, at projektet var barnets initiativ. Pædagogerne har grebet det og lavet det forløb, som så bliver styret. Nu kan det være, at jeg overfortolker – I don't know – men det var ikke stjerneformene som i det engelske svampemaleri.” I den engelske film foregår malingen ved, at børnene bruger nogle svampe og stjerneforme til at dykke i malingen og føre over på papir. Det er disse stjerneforme, pædagogen refererer til.

Ideen til papmachebjerget, fortæller de filmede pædagoger, stammer netop fra børnehavebørnenes optagethed af turtlefigurer lige nu. Dette er en måde at tage fat i deres interesser og lyst til at lave en aktivitet: ”Børnene synes, at det her er sjovt at lege med lige nu, og det, der har betydning for dem lige nu, tager vi udgangspunkt i i vores pædagogik og laver aktiviteter ud fra. Det kan de sagtens udvikle sig ved og lære noget ved, fx om farver, og hvordan ting ser ud.”

I tilrettelagte forløb er det godt at tage udgangspunkt i børns initiativer og de interesser, der optager dem i deres liv for øjeblikket. På det tidspunkt var det Turtles: ”En stor del af vores opgave er også, at hvis børnene kommer med Dracco Heads, så må vi sætte os ind i, hvad det går ud på. Det kan der komme nogle spændende lege ud af.” Flere grupper diskuterer i den sammenhæng denne forpligtelse til at følge med i børnekulturen og inddrage den i den pædagogiske praksis. Igen skinner børnesynet og forståelsen af læring frem.

I forbindelse med malingen af turtlebjerget fremhæves det, at børnene bliver inddraget i forberedelsen til maleprocessen. Et barn er med til at hente maling nede i depotrummet, og nogle af børnene er med til at gøre klar til malingen. Igen kommenteres forskellen i forhold til den engelske film, hvor tingene bliver stillet parat uden børnedeltagelse.

Børnene har været med til at lave turtlebjerget af papmache, og nu skal det males. Ikke hele gruppen er med til at male, men de, der har lyst, og nogle af de børn, der har været med til at lave bjerget og nu gerne vil male det, siger den filmede pædagog. Børnene er også med til at bestemme over maleprocessen, fx bliver børnene, inden de dypper penslerne i malingen, spurgt om, hvilken farve bjerge her.

Og børnene kan lege videre med bjerget senere hen, dvs. aktiviteten er ikke færdig, når pædagogen mener, at den færdig, som i den engelske film.

Kravet om den deltagende pædagog sætter sig også igennem i de planlagte forløb. De skal også selv male og gerne blive malet til. Her ser en af pædagogerne en kontrast til den engelske film. Den danske pædagog ”havde forklæde på. Da de engelske voksne malede, havde de ikke forklæder på. De tænkte nok, at de egentlig ikke kunne blive beskidte (hun griner, og de andre griner med).”

Scenen med malingen af papmachebjerget bliver kritiseret både af underviserne og akademikerne. En akademiker omtaler scenen som fuldstændig forudsigelig, og pædagogen sætter ikke fokus og siger: Nu vil jeg undersøge det her. Hun savner, at pædagogen *vil* noget med projektet, et engagement og noget uforudsigeligt.

De to undervisere er også kritiske over for den danske pædagogs væremåde, der er meget lidt kommunikerende, og hun får ikke skabt den rette stemning, heller ikke i dette planlagte forløb: ”Det er basalt vigtigt for børn, at der er en grundstemning af glæde og lethed. Den har hun ikke. Hun er lidt tung, og da de skal male det landskab, tager hun turtlerne væk uden at sige noget. Hun har ikke det verbale. Børnene er jo i gang med deres dagsorden og at lege med bjerget. Det er dårligt og ligesom i en patientbehandling, hvor man gør noget ved en patient. Det er ydmygende, når nogen gør noget uden at kommunikere. Børn og voksnes dagsorden er tit ikke den samme; derfor gør hun noget dumt der. Der er en dreng, der siger: Hvorfor tager du turtlerne væk? Og hun svarer: De skal jo ikke være der, når vi skal male bjerget. Lidt surt osv. Den anden pædagog har en enorm opmærksomhed på børnene og en dejlig udstråling.”

[# KLIK HER - Videoklip med ”turtles”](#)

Tegningen hjemme hos far – at gribe det gyldne øjeblik

Alle pædagoggrupperne omtaler en kort scene i den engelske film. Scenen handler om, at den voksne er ved at gøre klar til maling med svampe og hælder farver op i skåle, der står på et bord. Ved bordet sidder en pige, der fortæller den voksne, at hun har en malet tegning hjemme hos sin far. Ifølge de danske pædagoger virker det til, at det er vigtigt for pigen at tale om dette.

Kommentarerne og diskussionen fortæller meget om, hvordan de opfatter god praksis, når et barn henvender sig, selv om pædagogen er midt i forberedelse til en planlagt aktivitet. Pædagoger skal gribe det gyldne øjeblik, hvor et barn åbner sig og har noget på hjerte, hvis der overhovedet er mulighed for det. Aktiviteter er ikke altid det vigtigste. Diskussionerne rejser også et krav om, at pædagogen skal turde gå ind i et barns følelser, og fortæller derved også om, hvilke følelser der er legale i en daginstitution.

En gruppe diskuterer den engelske voksnes reaktion på denne måde:

”Det er, som om hun ikke rigtigt hører efter og kun fanger det med, at der er en eller anden tegning, hun ikke har. Nå, så kan du lave en ny, siger hun, idet hun er på vej væk.”

”Jeg tror måske nok, at hun fanger den, men hun ved nok ikke rigtigt, hvad hun skal stille op med den, eller hvordan de skal snakke om den.”

”Det er jo også der, dilemmaet kommer, når der er så mange ting, man skal nå, for hun er jo allerede videre til næste programpunkt. Det er jo en forstyrrelse i rytmen, at hun skal høre på det der.”

”Man kan se det på hende. Hun står rent fysisk med de her malerdunke i hånden og er på vej videre. Hun står kun lige stille længe nok til, at pigebarnet taler færdigt. Nå, du kan male et nyt her. Og så går hun.”

Dette afspejler dilemmaet om aktiviteterens eller det enkelte barns forrang, som er en balance, pædagogerne hver dag må forholde sig til. I deres praksis vil de ideelt set have grebet fat i det, pigen siger. Det lyder til at være vigtigt for pigen, og hun ville gerne tale med den voksne om det. Ifølge en af pædagogerne kunne den voksne ”have gået ind og været lidt mere levende. Sat sig ned. Her var måske en åbning. Lad os gribe den her, for der var ikke andre børn og voksne i nærheden, så hun havde muligheden for det. Det er mine tolkninger.”

Men den voksne har kun aktiviteten i hovedet og skal videre i dagens program. Der er ikke i den engelske praksis tid til at tale med pigen, når alle aktiviteterne skal nås. Men det betyder, at ”der går nogle ting tabt”, når de ikke hører eller er interesserede i at få uddybet, hvad børnene tænker. Det lyder, som om hun slet ikke reagerer på det, hvor hun ”burde have sat sig ned” og spurgt ind til det: ”Hun siger til pigen, at hun kan lave et nyt maleri, i stedet for at være nysgerrig over for hende og sige: Nå, hvorfor ligger det hos din far? Hun skal prøve at få en dialog i gang, men hun affærdiger hende. Det er, som om hun skal videre og hen til noget andet.”

En af pædagogerne forklarer det med det børnesyn, der afspejles i den engelske film:

”Det er det børnesyn, jeg er opdraget med. Sådan ville mine forældre typisk have handlet: Nå og så videre, så snakker vi ikke mere om det. Vi ser jo det kompetente barn. At der er en mening med det, barnet siger. Der ligger en information i det, og det anerkender vi. Det betyder noget for barnet, og barnet skal også have en betydning i sin egen hverdag.”

Og når børn tager initiativ, skal der følges op på det med en anerkendende tilgang. Og nogle gange kan det betyde, at det planlagte udsættes lidt eller går i en anden retning.

Den engelske voksne ”lyttede slet ikke til, hvad pigen sagde, og gik slet ikke ind i hendes følelser.” Hun kan måske slet ikke gå ind i følelser eller ser det ikke som en del af sin professionsopgave. Den danske pædagog fortsætter: ”(Vi) er meget mere følelsesmæssigt forbundet til hinanden til forskel fra der, hvor der sættes fokus på aktiviteterne. Det her med at relatere sig til hinanden følelsesmæssigt mangler generelt i den engelske film.”

En af grupperne gør opmærksom på, at et aktivitetsforløb og dets evt. produkter er lettere at dokumentere til fx forældre, end ”i dag har vi hørt på børnene”. Dette er en kommentar til, at nogle sider af den danske pædagogiske praksis, fx følelser og stemninger, kan være sværere at dokumentere og evaluere.

Højtlesning

Hvordan foregår højtlesning? Også her afspejles de forskellige logikker, og flere aspekter af den danske pædagogiske tilgang kan aflæses af denne pædagogs tolkning af højtlesning i den engelske film og hendes egen praksis omkring højtlesning med dialog, få børn, tætte relationer, fordybelse, dialog og hygge. Den skolastiske tilgang har svært ved at få nærværet frem.

I den engelske film vises to scener med højtlesning. De foregår ”også med den samlede gruppe, og de voksne sidder på en stol, mens børnene sidder på gulvet.” De voksne virker ”meget mere styrende, end vi gør. Nu skal alle mand sidde her og kigge i den retning, og alle får den samme viden.” Det er ”den voksne, der har bestemt, at historien skal læses, og de har også bestemt, hvordan børnene skal sidde.”

I hendes institution ”sidder vi i sofaen og har kun to-tre børn, der sidder omkring os. Og en ovenpå. Og det er favoritpladsen at få lov til at sidde imellem dig, som de siger.” Her afspejles en tilgang, hvor en gruppe børn sidder og hygger sig med en pædagog i den obligatoriske sofa i en dansk daginstitution. Pædagogerne er i tæt kropslig kontakt med børnene i sofaen, hvilket skaber nærvær og en stemning af hygge, hvor der også kan samtales om bogen.

Tilrettelagte aktiviteterets afsmittning på børns leg

Følgende pædagog sætter ord på både nødvendigheden af at sætte aktiviteter i gang, og hvordan børnene bagefter bliver inspireret, bearbejder det og bruger det i deres lege. Hun tager udgangspunkt i et ugentligt rytmikforløb, hendes institution har igangsat.

”Jeg tænker på vores rytmikforløb. Det kører vi med stor succes. Ungerne elsker det. Vi har købt en pædagog, der kommer hver torsdag og laver det med dem i nogle hold. Det, de gør, er lidt skægt og har stor kvalitet, for de møder en voksen, som virkelig brænder for det: Nu skal I bare se. Det her kan jeg, og det synes jeg er fedt. Det er de imponerede af et eller andet sted, men det, de så gør indimellem, er, at de selv leger det. De tænker: Hvor er der lige plads til det? De begynder selv at arrangere hele forløb derinde. De skal lige have lavet aftale om, hvem der er læreren osv., hvem der bestemmer, og så skal de andre indordne sig. Så bruger de tid til at bearbejde det. Det med at gå og synge på sangene osv. hører jo også med og bliver en udbygning af den ene time om ugen, de er inde at lave rytmik.”

En anden pædagog taler om, at de tilrettelagte aktiviteter ”kan give en afsmittende effekt på et eller andet, som børnene kan tage med sig i deres leg”. Denne afsmittning, bearbejdning af og inspiration fra aktiviteterne i børns lege kræver tid og rum til børnesamvær på egne præmisser og uden for megen styring. For denne pædagoggruppe lader det nærmest til at være et succeskriterium for, at aktiviteten er vellykket.

Kontrasten til den engelske film bliver fremhævet, da de mange løbende aktiviteter ikke giver mulighed for fordybelse og fantasifuld omformning af aktiviteten. Pædagogerne er enige i, at små børn ikke kan ”sidde med” en aktivitet i lang tid, men i stedet for at sætte endnu en voksenstyret aktivitet i gang, skal der gives tid til, at børn ”selv kan fordybe sig i noget”. Denne organisering af dagen er vigtig for dem.

Følgende uddrag viser dette. Det er en kommentar til en udendørscene i den engelske film, hvor en voksen leger "tea party" med en gruppe børn: "Hvis man havde ladet kameraet stå, så ville teselskabet herhjemme have udviklet sig, og der ville være sket noget. Nogle ville være gået i byen for at handle, og nogle ville komme som gæster, og så var det endt som en helt anden leg formentlig. Det sker ikke i den engelske film, for så længe skal de heller ikke det der. For så skal de ind og lege med sand. De skulle da videre. Og på den måde er fordybelsen der ikke. Det er der ikke tid til."

Farver, papir, blyanter og legetøj ligger fremme til børnene

En af pædagogerne får ved at se den danske film i sammenhæng med de to andre film øje på en for hende selvfulgelse i danske institutioners organisering: "Der var farver, blyanter og papir konstant i den danske film. Det har vi jo altid. Vi har altid adgang til farver og blyanter. Det så vi faktisk ikke de andre steder. Det er jo vigtigt med tegning." Tegning er for mange børn en daglig aktivitet, der sker på deres eget initiativ og nogle gange med en deltagende voksen.

De filmede pædagoger tager tegning op, da de ser deres institutionspraksis på film. "Papir og blyant står altid på bordet, og vi bruger lang tid på at tegne. Det starter de med om morgenen, fordi de synes, det er hyggeligt," forklarer pædagogen fra børnehavegruppen. Men pædagogerne holder lidt øje med, at der ikke bruges for meget papir. De har papir og blyanter stående fremme på alle stuerne. "Nede i vuggestuegruppen skal de kravle op på en stol, og det er der mange, der kan. Legetøjet skal stå fremme, så de kan komme til det og selv bestemme, hvad de vil lege med. De skal kunne se, hvad der er," forklarer pædagogen i vuggestuegruppen. I børnehavegruppen står noget af legetøjet højt oppe på hylderne, men så kan børnene bede om at få det ned.

Andre fremhæver ligeledes betydningen af, at børnene kan tage materialerne på eget initiativ og lave, hvad de har lyst til. At materialerne ligger fremme, synliggør, hvilke muligheder der er, i stedet for fx at være låst inde i et depotrum eller for de mindste ligge højt på nogle hylder, så de ikke ved, hvad de kan lege med. Det kan være papir, blyanter, farver, klisterbånd og lim. Og det kan være puslespil, legoklodser og meget mere.

Materialetilgængeligheden afspejler synet på dagligdagen og børns medbestemmelse, hvor det er vigtigt, at børn selv initierer aktiviteter og beslutter, hvad de vil bruge materialerne til. "I den engelske film gik børn ikke bare over til en hylde og tog et eller andet," iagttager en pædagog. Hun fortsætter: "Det blev tydeligt, at man i danske institutioner accepterer et vist kaos, fx giver man børnene adgang til farveblyanter, papir og saks, tape og en clipsemaskine." At give børnene fri adgang til materialer betyder også, at den voksne ikke har helt kontrol over situationen.

At bygge med klodser – børneinitieret legende læring eller lærende leg

I den danske film er der en scene fra børnehavegruppen, hvor der foregår mange forskellige aktiviteter i grupperummet med og uden voksendeltagelse. En af fokusgrupperne griber fat i aktiviteten med to

drengene på fire og fem år. De sidder på gulvet og er i gang med en leg med byggeklodser. Den ene dreng tæller sine firkantede klodser, og den anden efterligner ham og tæller sine klodser. Dette er et eksempel på, hvordan børn lærer af hinanden. Og drengene tæller "uden at en voksen siger: Prøv lige at tælle." De to drenge går senere i gang med trekkanterne, som den ene dreng siger, og han laver en konkurrence ud af det. Han trækker fra for at se, hvor mange trekkanter han mangler at lave.

Om denne tilgang til aktiviteter og læring siger en pædagog: "Vores udgangspunkt er legen på en anden måde end i England. Deres havde præg af at være styrede aktiviteter. Han lærte da en masse ting. Han talte. Hvor mange manglede han, og hvor mange havde han lavet osv. Der sker en læring i den leg, han har, og en udvikling via hans interesse."

Flere af grupperne fremhæver, at denne læring sker på børnenes initiativ og ud fra børnenes interesser, og denne tilgang til læring kan de godt lide: "De vil have noget i gåseøjne 'læring' med. De tæller og snakker former. Det var fedt, at de selv finder på det, frem for at der havde siddet en voksen og spurgt: Er den firkantet, eller er den rund?"

Samtidig sad en af pædagogerne på sidelinjen ved et bord. Den ene dreng konsulterer hende omkring tællingen, men han finder selv frem til resultatet, og "det var ikke hende, der gav svaret."

Scenen viser også, at børn lærer meget af hinanden.

Afsluttende diskussion

Daginstitutionshverdagens tilrettelagte aktiviteter, herunder bordaktiviteter, i de tre film bliver udført på meget forskellige måder og afspejler forskellige professionsforståelser.

I det foregående ser pædagogerne den engelske films praksis omkring tilrettelagte aktiviteter som en stærk kontrast til deres forståelse af gode aktiviteter. Den engelske films dominans af den ene aktivitet efter den anden med deltagelse af hele børnegruppen er baggrunden for at betegne den engelske films logik som en førskolelogik. Organiseringen af dagen foregår som i en traditionel skole. Bagved ligger der en professionsforståelse, hvor den skolastiske tilgang til læring er dominerende, og hvor de voksne har bestemt formål med og indhold af aktiviteterne. I denne organisationsform bliver tonen til børnene bydende, ja, nogle pædagoger finder den direkte kommanderende og dikterende. Det er mere undervisning end leg. De mange aktiviteter efter hinanden virker som mange fag, der skal nås i løbet af en dag.

Konsekvenserne er afventende, passive og disciplinerede børn. Flere pædagoger er bekymrede for disse børns fremtid, da de ikke har lært at tage initiativ, sige fra osv. Børns meninger og initiativer er betydningsløse. De voksne går ikke ind og spørger til, hvad de har på hjerte. Konsekvenserne er manglende udstråling, spontanitet og nærvær fra den voksnes side, ligesom fordybelsen mangler.

De danske pædagogers forståelse af deres professionsudøvelse i forhold til tilrettelagte aktiviteter står i kontrast til den engelske film. Disse aktiviteter er centrale, men skal hele tiden tilrettelægges, så børns initiativer og interesser får lov til at udfolde sig. Pædagogerne ser børn som medbestemmende gennem hele eller mange dele af processen. Børn skal gerne være synlige og deltagende i alle processer. Det gælder helt fra planlægningen af, hvilke aktiviteter, hvor der kan tages udgangspunkt i børns interesser, og hvad der rører sig i børnekulturen. Børn skal være med til at hente materialer. Under selve aktiviteterne skal der lyttes til børn. Det kan medføre, at aktiviteterne ændres og rettes til. Børns medbestemmelse sættes i højsædet.

Relationsdannelse er vigtig – også under aktiviteter – både samspillet mellem børn og voksne og mellem børnene. Det er også godt, hvis en aktivitet smitter af på eller kan bruges i børnenes lege senere.

Pædagoger skal være lydhøre over for børnenes udspil. De skal være nærværende og spørge ind til børnenes initiativer. De skal turde involvere sig følelsesmæssigt i børnene. Under aktiviteterne skal der også være rum til fordybelse og nærvær, og der skal herske en atmosfære af liv, snak og 'bevægelse' under en aktivitet. Både børn og voksne skal være engagerede.

Pædagogerne skal deltage på ægte vis i aktiviteterne, fx også tage forklæde på og male – og blive malet på. Dette er med til at skabe nærvær og tage børns udtryk alvorligt. Pædagogen skal også inspirere og være rollemodel. I både den engelske og ungarske film deltager de voksne fx ikke i svampemalingen og trylledejsaktiviteten.

Også under de voksenplanlagte aktiviteter skal børn tage initiativ, sige noget, have en mening, protestere osv. At få børn til det er, som en pædagog siger, "det, det meste af min hverdag går med". Det afspejler pædagogernes børnesyn, nemlig at børn *kan, vil og skal* noget. Og det er den orden, der opereres med i danske daginstitutioner. Børn skal være aktive, tage initiativer og turde have en mening i modsætning til de passive, initiativløse og disciplinerede børn i den engelske film. Et af formålene for de danske pædagoginformanter er, at børn nu og i fremtiden bedre kan forholde sig til verden, ja, i det hele taget bedre klare sig i livet.

Svinth (2012) finder i sin undersøgelse af tilrettelagte aktiviteter meget lidt børnemedbestemmelse. I undersøgelsen "træder børns medbestemmelse i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter ikke frem som et tema, der nyder synlig pædagogisk bevågenhed" (s. 53) – "selv om det at lytte til børn og tillægge deres mening af mange opfattes som en grundlæggende værdi i dansk daginstitutionspraksis" (s. 15). Aktiviteterne karakteriserer hun som formbundne og kunne ud fra mit materiale ligne den engelske films måde at udføre aktiviteter på. Mht. børns medbestemmelse vil jeg ud fra mit empiriske materiale konkludere det modsatte. De to forskellige resultater kan have mange forklaringer.

Svinths undersøgelse er fra daginstitutioner med en del børn med behov for særlig støtte. I nogle tilfælde ser det ud til, at pædagoger i arbejdet med børn med problemer strukturerer sig ud af det. Den her gruppe børn har brug for struktur eller 'undervisning' i stedet for dialog, kunne man sige ud fra Palludans undersøgelse (2005). Ville resultatet blive det samme, hvis undersøgelsen dækkede daginstitutioner med børn uden mange problemer? En anden forklaring kunne være, at de omtalte

samlinger og bordaktiviteter indendørs er tidspunkter og situationer i løbet af dagen, hvor pædagoger styrer meget, hvilket Svinth også er inde på.

Svinth medtager heller ikke aktiviteter, der foregår udendørs. Koch (2012) har undersøgt børns trivsel i børnehaven og finder, at der udendørs hersker en anden orden. Udelivet lægger op til andre måder at udføre aktiviteter på og være sammen på, og det kunne involvere mere børnemedbestemmelse. Udendørs foregår der måske ikke så mange tilrettelagte aktiviteter, i al fald ikke omkring borde, men megen børneinitieret leg. Hvordan pædagogerne forstår det gode udeliv og taler om tilrettelagte aktiviteter her, behandles i kapitel 8.

Mine egne resultater skal selvfølgelig sammenholdes med, at dette projekt undersøger pædagogers forståelse af god praksis, herunder gode tilrettelagte aktiviteter, men vi ved ikke, hvordan de handler i deres daglige praksis. Metoden får deres ideale forståelse af god praksis frem. Dog viser den danske film og informanternes mange eksempler fra deres praksis, at de tager børnестemmerne alvorligt. Den danske films bordaktivitet med maling af turtlebjerget og diskussionerne af den er et eksempel.

[# KLIK HER – 3 Videoklip med aktiviteter: engelsk, ungarsk og dansk](#)

Kapitel 6

Hovedkroppen, flinkekroppen og den frie, naturlige krop

– den respektable barnekrop

Dette kapitel handler om, hvordan pædagogerne ser forskellige konstruktioner af den respektable barnekrop i de tre film. Hovedkroppen, flinkekroppen og den frie, naturlige krop er de tre kropskategorier, jeg har konstrueret ud fra pædagogernes karakteristik af børns kropslighed.

”Man kan sige, at børnene har krop på en anden måde i den danske film, og pædagogerne har også. Børnenes kroppe er meget mere eksisterende. Kroppen får lov til at være der. Det er stærkt symboliseret ved, at drengen får lov til at smække benene op på bordet ikke bare en, men to gange. Plejen af kroppen er fokuspunkt i Ungarn, og kroppen er på en eller anden måde reduceret til et hoved i England” (akademiker).

Således opsummerer en akademiker sine iagttagelser og forståelse af børnenes kroppe og kropslige udfoldelser i de tre film. Udsagnet rammer fint de fleste informanternes forståelser. Gennem diskussionen af de to udenlandske film fås et indblik i pædagogernes forståelse af, hvordan krop og børn ’skal være’. De ser kontraster i de tre film. I den engelske film bliver kroppen disciplineret, og de kropslige aktiviteter reduceres mest muligt. Barnets hoved står i centrum. I den ungarske film er barnekroppens pleje et omdrejningspunkt, samt den stille, rolige og afrettede krop. I den danske film og de danske pædagogers forståelse er børns krop, og børns måder at bevæge sig på og de mere fysisk ekspressive udfoldelser skal være en del af dagligdagen. God praksis er, at børnenes kroppe skal have lov til at udfolde sig, og særligt udenfor kan det naturlige, frie barn ’dyrkes’.

Kapitlet indledes med en kort præsentation af den forståelse af kropslighed, der ligger i dette og det følgende kapitel.

Kropslighed

Det er slående, at pædagogfokusgrupperne taler meget om, hvordan de ser kropsligheden forskelligt udtrykt i de tre film. Det optog dem meget, og de udviste stor energi i diskussionerne om de store forskelle i børns og voksnes kropslighed. Det blev et væsentligt diskussionstema. Forskelle i kropslighed er noget, der specielt bliver synligt ved at se børn og pædagoger på film.

Gennem den daglige praksis opstår der forskellige ordener for, hvad den gode eller respektable kropslighed er både for børn og voksne. Enhver daginstitution ”vil påvirke og stille bestemte krav til kropsligheden gennem sin specifikke kultur, sine normer og regler samtidig med, at deltagernes kropslighed også er med til at forme kulturen og miljøet” (Moser 2007, s. 87). Palludan (2005) bruger udtrykket den respektable barnekrop om den ønskværdige barnekropslighed i sin undersøgelse.

Følgende forståelse af kropslighed ligger til grund: ”Kropslighed anvendes her som synonym for det engelske udtryk corporeality, der består af to begreber, henholdsvis corpus (krop) og reality (virkelighed). Begrebet bringer os ind i en kulturel og social sammenhæng, hvor det spændende og interessante ikke er kroppen selv, men det den fortæller om at være menneske i denne sammenhæng.” Således indleder Herskind med at skrive om den forståelse af kropslighed, der ligger i bogen *Kropslighed og læring i daginstitutioner* (2007, s. 6).

I denne forståelse er kroppen ikke natur, men levet kultur og den måde, mennesket er i verden på, og derfor passer forståelsen godt til en undersøgelse af kropslighed på tværs af tre lande med hver deres levede kultur og måder at være i daginstitutionshverdagen på. ”Kroppen er dybt forankret i og påvirket af kulturen,” skriver Moser og henviser til forskellige undersøgelser (2007, s. 84). ”Det er samfundet og dets historiske udvikling som præger den individuelle oplevelse og forståelse af kroppen, dens muligheder, begrænsninger og fremtoning (udseende). Krop, kropslighed og bevægelse bliver dermed også (men ikke udelukkende) socialt konstruerede fænomener” (ibid., s. 84). Dette og det følgende kapitel ser på pædagogers forståelse af voksnes og børns kroppe i de filmede daginstitutionspraksisser fra tre lande.

Pædagoginformanterne får gennem film ’øje på egen praksis’ ved at se eksempler på børns og voksnes kropslighed i andre lande og i en dansk institution. Herskind skriver, at ”et blik på børn og voksnes kropslighed, her forstået som alle de små og store bevægelser, der udfolder sig i dagtilbud, (kan) være en måde at få ’øje på egen praksis’” (ibid., s. 7). Pædagogerne finder, at der er forskellige måder for børn og voksne at være i daginstitutionshverdagen på, og de ser forskellige kulturelle konstruktioner af såvel voksen- som børnekropslighed. Gennem deres blik og diskussioner fremanalyserer jeg nogle af deres forståelser af, hvad der er den gode kropslighed eller den gode kropslige orden hos børn og voksne i en dansk daginstitution. Og jeg ser på, hvordan de tre forskellige institutionslogikker sætter forskellige kropsligheder og bestemte måder at bevæge sig på.

Hovedkroppen med den disciplinerede barnekrop – den engelske film

”Kroppen er på en eller anden måde reduceret til et hoved i England” (akademiker).

Citatet udtrykker noget essentielt i forståelsen af børnenes kroppe i den engelske film ud fra pædagogernes danske blik. En pædagog udtrykker det på denne måde:

”Jeg tænker det meget i kropslig disciplinering. Som jeg opfatter små børn, så er der meget krop i dem, og de består af krop, og det gør de også i børnehvealderen. De har brug for at bruge den, men her synes jeg netop, det handler om, at de skal lære ikke at gøre det. De skal lære at styre deres kroppe: stille sig op på en række, sætte sig ned og lave maling eller gå ud på legepladsen.”

Pædagogen ser praksis i den engelske film som en kropslig disciplinering af børnene. Når hun her taler om at sætte sig ned, stille sig op på rad og række, er det ud fra, at det er de voksne, der bestemmer. Udtrykket at stille op på række fører også tankerne hen på mere gammeldags skoleformer med en række elever med et stille og disciplineret kropsudtryk. En underviser bruger udtrykket, at de engelske voksne kommanderede, når de gav kollektive beskeder. Hele dagligdagen er præget af, at de skal styre deres kroppe. En fokusgruppe omtaler det som en af styringsformerne, der gennemsyrrer dagen: ”Det meste af det er jo: Sæt dig ned. Sæt dig ned. Hold nu op.” Med dette ”sæt dig ned” er der en kropslig disciplinering, for de skal helst sidde ned. Under svampemaleriet fx sidder de ned og meget tæt.

”Det er imponerende, at der ikke er nogen, der har taget maling i hovedet på hinanden, og de sidder så tæt. Der var jo ingen frihed,” siger en pædagog om svampemaleriet i den engelske film. Hendes udtryk, at det er imponerende, opfatter jeg som en ironisk bemærkning, da hun ser et eksempel på den disciplinerede barnekrop, hvor der ”ingen frihed” er til bl.a. at bruge deres kroppe og eksperimentere med malingen. Svampemaleriet er ”utroligt struktureret. Børnene sad så musestille” (siger hun lige så stille). Det bliver en meget stille krop, der kommer ud af det.

Børnene sidder så tæt, at de kun i begrænset omfang kan bruge kroppen, og de er så disciplinerede, at de ikke maler på hinanden, selv om de sidder så tæt. En anden fokusgruppe taler om, at når de i deres institution maler, så rejser børnene sig og skal ”lige over en gang imellem og lave lidt sjov og ballade ved en anden”. I deres maling er der mere bevægelse i børnene. Og der er heller ikke så roligt, men mere sjov og ballade, som ofte indebærer kropslige bevægelser og udtryk.

Også en tredje fokusgruppe karakteriserer børnene i den engelske film som meget disciplinerede sammenlignet med deres børn:

”Hold da op, hvor de sidder stille. Havde det været mine børn, havde der godt nok været noget mere gang i kroppen. Altså hold da op, hvor var de ordentlige. Meget rolige børn.” (Alle giver hende højlydt ret).

”Og de venter på hinanden og ikke noget med kamp om pladserne. Disciplinerede. Meget disciplinerede.”

”Deres pædagogik er jo også mere disciplineret. Det er jo mere arrangeret og tilrettelagt, hvornår de skal hvad.”

Den disciplinerede barnekrop svarer til deres pædagogik, som hænger sammen med deres karakteristik af den engelske film som meget voksenstyret og struktureret, og i denne logik er ’hovedet’ det vigtigste, da børn lærer gennem hovedet.

Også i legen er der for lidt plads til bevægelse. I den engelske film ses børnene lege med en togbane på gulvet, og her ”sidder de nærmest oven i hinanden. At sidde sådan kræver stor kropsdisciplin.”

Pædagogerne savner børnenes kroppe i bevægelse og pladsen til det. En pædagog siger:

”Der er ikke ret meget krop i det. Børnene går jo; der er ikke ret megen hoppen og løben. Og børn i den alder, de går da ikke, og det gør de der børn. Også i legen.

Nej, der er ikke meget plads til bevægelse

Nej ... jeg kan ikke se de der børn. De står stille inde i det rum. Det havde mine børn da heller ikke gjort. Det første, de ville gøre, var da at spunse ned til den anden ende. Der er ikke meget krop.”

Rummet, hun taler om, er gymnastiksalen. For denne pædagog er børn krop, og hun kan faktisk ikke se de engelske børn, da der for hende ikke er meget barnekrop i dem.

Pædagogerne savner mulighed for, at børnene kan hoppe og løbe. Mulighed for kroppe i bevægelse hænger tæt sammen med de fysiske rammers udformning, og pædagogerne forstår ikke udnyttelsen af dem i den engelske film. I den engelske film ses to indendørsrum. Det ene rum er der, hvor de opholder sig det meste af tiden i filmen. Og det andet rum er en gymnastiksal, hvor vi ser en scene fra. Her stiller børnene sig op på række og går i samlet flok hen til gymnastiksalen, der ser ud til at ligge tæt ved det andet rum i den samme bygning. På filmen ses alle børnene og nogle voksne rundt om en faldskærm, som alle har fat i, og børnene synger og gør instruerede bevægelser, og dette ”var også meget styret”.

Pædagogerne er begejstrede for den ”fede” eller ”pragtfulde” gymnastiksal. At de kan se mulighederne i den, viser også, hvor stor vægt de lægger på, at børns kroppe kan få lov til at bevæge sig. De forstår ikke, hvorfor de alle sammen sidder inde i det andet ”lille” rum, selv om der er nok voksne til en gruppe i gymnastiksalen. Pædagogerne forstår heller ikke, hvorfor de ikke bruger denne sal til mere voldsomme fysiske udfoldelser, men kun til rolige, instruerende bevægelser:

”Den pragtfulde, store sal de havde. Kunne man ikke have benyttet den lidt mere eller på en anden måde? Jeg tænker på, at små børn har brug for at løbe og lege og røre sig. Selv der, hvor der var masser af plads, skulle de gøre nogle bestemte ting med kontrol over deres krop. Hvornår kan man komme af med sit krudt? Der var plads til det, men der var ikke tanke for det.”

Selv om de fysiske rammer indbyder til mere kropsudfoldelse ud fra en dansk pædagogs blik, bliver de ikke brugt sådan af de engelske voksne, hvilket for ovenstående pædagog indicerer, at selv under motoriske aktiviteter er der voksenstyring af børnekroppe frem for at give plads til børnenes egne ’naturlige’ kropslige udfoldelser. I stedet var der mange styrede aktiviteter for alle, der var af mere stillesiddende og rolig karakter. ”Det kan begrænse en kropsligt, at man skal være med til noget hele tiden,” siger en underviser. At alle skal gøre det samme, giver også styrede kroppe. Og det giver ”trængsel”.

Krop og udeliv

I de danske pædagogers selvforståelse hænger udeliv og børns fysiske kropsudfoldelse tæt sammen. Det er her, de mere ekspressive kropslige udfoldelser kan ske. Udearealet i den engelske film er en lille gårdhave, som de selv kalder haven. En dør med låge fra indendørsrummet fører derud.

Pædagogerne i en fokusgruppe taler om den engelske films udeareal. Den var ikke ”indbydende”, og der var ”asfalt over det hele og meget smalt, trangt, aflangt”. I det engelske uderum er der ”simpelthen en hel masse børn ved siden af hinanden, hvor man dårligt kunne gå igennem”. Hun taler om det trange,

snævre fysiske rum. Det ”virkede for lille”, og børnene ”var simpelthen oven i hinanden hele tiden. Der var slet ikke noget som helst frirum.”

At være så mange sammen på så lidt plads kræver en kropslig disciplinering. For de danske pædagoginformanter er udearealet for lille og trangt til, at kroppen kan sættes fri. Det snævre udelivsareal bliver ikke et frirum for børnene til at gøre, hvad de vil, også med deres kroppe. Der er ikke plads til mere voldsomme fysiske udfoldelser, og hvad der ellers er af erfaringer og oplevelser på en legeplads.

Pædagerne ser uderummet som en forlængelse af inderummet i den engelske film. Også her foregår der stillesiddende aktiviteter, og alle er ude på samme tid. De sidder igen tæt og oven i hinanden. ”De får ikke lov til selv at løbe rundt,” siger en pædagog, og der er heller ikke plads til det.

En underviser kæder den manglende kropslighed sammen med det manglende udeliv. Det ”var med til at gøre, at børnene var meget lidt kropslige. De var egentlig meget stille. Når man ser på deres kropssprog, kan man allerede begynde at se, at de ikke har den kropslige udfoldelse. Når man tænker på små børn, så er der jo gang i dem hele tiden, og de bruger hele kroppen. Der er power på, de er spontane, og der er flydende bevægelser. Det synes jeg ikke, der er her. Så snart de begynder med deres indlæring, ryger kropsbevidstheden fra og kommer op i hovedet.”

Førskolelogikken sætter sig igennem på udearealet, og motorisk udfoldelse sker i de planlagte forløb i gymnastiksalen. De savner børnenes egen ”racen rundt”: ”Og jeg mangler også, hvor de kan køre på nogle køretøjer. Det kunne de jo heller ikke derude. Hvor er det lige, de kan race rundt og få brugt noget energi? Hvor er det, de kan hoppe? Den motorik, de havde, var jo det planlagte.”

Ikke engang på legepladsen kan de rigtigt løbe, men i den sidste scene i filmen løber to børn, der har spillet bold med en voksen, væk fra hende. Her ses børn i bevægelse og ikke den stillesiddende krop. Det kommenteres som meget positivt af flere pædager, fx denne: ”Det var helt befriende at se, at de løb ud i den anden ende til sidst i filmen. Trods alt (alle de andre i gruppen griner højt – samtykkende) har de sådan lidt egen vilje og løber ned for enden (af den korte gårdhave).”

Man kan næsten høre hendes kropslige lettelse over, at de engelske børn får lov til at løbe – og af egen fri vilje – uden at en voksen styrede kroppene. Den frie børnekrop i bevægelse og med egen vilje er et stærkt ideal i de danske pædagogers forståelse.

[# KLIK HER - Videoklip om børne- og voksenkroppen i England](#)

Flinkekroppen med den rolige, afrettede barnekrop – den ungarske film

Som allerede nævnt finder mange af pædagoginformanterne i første omgang mange lighedspunkter mellem dansk og ungarsk vuggestuepraksis. Fx gør en fokusgruppe opmærksom på, at noget af forklaringen kan være, at de lige har set den engelske film, og derfor virker den ungarske films praksis

umiddelbart mere som dansk praksis. De ser den som en diametral modsætning til den engelske film. Deres første kommentarer berører på mange måder spørgsmålet om kroppe og kropslige udtryk. I den ungarske film er der fokus på omsorgen og den tætte kontakt mellem børn og voksne, og ikke på ”de planlagte aktiviteter. Børn får lov til at vise noget initiativ.” En anden pædagog fremhæver, at der er ”plads”, dvs. gode fysiske udfoldelsesmuligheder, og en tredje i gruppen, at ”børnene virkede meget mere glade og frie”. Og den fjerde følger op: ”Der var meget større udfoldelsesmuligheder for børnene. Netop lige præcis fordi vi har set den anden film.”

Senere modificerer pædagogerne disse udsagn og finder, at den ungarske praksis på en række punkter er anderledes sammenlignet med deres forståelse af god dansk praksis, og de bliver mere kritiske. Dog fastholder gruppen i den afsluttende diskussion, at de i den ungarske film observerer meget mindre disciplinering, selv om der er en del voksenstyring og kontrol, ”men der var altså nogle børn, der smilede her,” som en af pædagogerne udtrykker det. Men børnene i den ungarske film er ”et eller andet sted pænt afrettede”.

Begge pædagoggrupper kommenterer den manglende kropslige udfoldelse eller bevægelse sammenlignet med børnene i deres institutioner. Deres børn opfører sig meget anderledes end børnene på den ungarske film. De ungarske børn løber ikke, hopper ikke, kravler ikke, leger ikke vilde lege, siger ikke høje lyde osv. Den filmede pædagog fra vuggestuegruppen siger: ”De får ikke lov til at være sig selv. Der er ingen vilde lege, som de får lov til, fx hoppe ned fra et eller andet. Det er ikke sådan, at de løber rundt på stuen og råber, som Storm og Vitus nogle gange gør.”

Det at være i bevægelse og råbe er en ’naturlig’ måde for børn at bruge kroppen på, og det er en ønskelig adfærd fra pædagogens side, ellers får de ”ikke lov til at være sig selv”, som pædagogen siger. Den manglende udfoldelse af kroppen på denne måde er en del af, hvad de forstår ved kroppens afrettethed.

En gruppe diskuterer roen og de voksnes opmærksomhed på børnene i den ungarske film, træk, de godt kan lide, men de savner børns og voksnes kroppe i bevægelse og højlydte børn og voksne. Lydgestussen mangler. En pædagog udtrykker det på den her måde:

”Der var ikke meget vildt over det. Hun var omsorgsfuld og nærværende. Og der var ro på, men jeg savnede også lidt uro (siger hun meget sindigt). Børn kræver jo mere, og at der er lidt mere lyd på. Når jeg tænker på vores drenge, de der toårige, og hvor meget krudt der er i dem. Dem så og hørte vi ikke rigtigt.”

Og gruppen diskuterer videre: ”Et eller andet sted så undrer det os jo alle sammen, at vi ikke ser de vildbasser, som vi sidder med i hovedet. Det er jo dem, tror jeg på, vi ikke kan forstå, ikke er i billedet.” En svarer, at ”de fylder jo mere og mere i det daglige”. Og en fra gruppen mener, at de bevidst er udeladt i filmen eller slet ikke var i institutionen den dag, filmen blev optaget. For dem er det en selvfølgelighed, at der alle steder findes drenge med krudt i røven og børn, der er vildbasser.

Og de forstår heller ikke, at der ikke er flere børn, som slås eller skubber til hinanden. For i hendes institution ”er der jo fuld fart på, og så skubber man, og man vil have den der ting, legesager. Og man

tager ting fra hinanden i danske daginstitutioner. Men det var der lige optræk til i den ungarske film. Han ville have hammeren. Men det kunne den voksne da vise, at det skulle han ikke.”

Pædagogerne ser, at der ikke er plads til vildbasser, der slås, skubber og er i fuld fart, i den ungarske praksis. En underviser kommenterer også på de afrettede drenge: ”Jeg lagde ikke mærke til, om der overhovedet var nogle drenge i den ungarske film. Det har der været, men de var ikke synlige.” Hun forklarer det med, at de ungarske voksne har skabt et meget feminint univers. De ungarske voksne kan ikke give dem ”det vilde, ekspressive, men kun de forsigtige, små lege”. Der er kun plads til roen og den stille, rolige og afrettede børnekrop, og børn tilpasser sig. Børnene i den ungarske film får basal tryghed, men få udfordringer, og børnene virker passive og afventende.

En af pædagogerne sammenligner formålet i den ungarske vuggestue med et andet formål i en dansk vuggestue, hvor ”læreplanen for den ungarske er at få disciplineret disse små kroppe, så de kan klare at sidde stille, når de kommer på næste trin. Vores læreplan er omkring det sociale og at lære legekoderne at kende. Det er en væsentlig del af at være vuggestuebarn i Danmark.”

Pædagogen ser konstruktionen af flinkekroppen, der er rolig og afrettet og parat til børnehavens mere, forestiller hun sig, stillesiddende aktiviteter.

”Plejen af kroppen er udgangspunkt,” lød indledningscitater til dette kapitel, og dette er også et af aspekterne i forståelsen af barnekroppe i den ungarske film. Kroppens pleje er behandlet i afsnittet badeværelsesscener.

Krop og udeliv

På legepladsen ser pædagogerne også rolige, stille og langsomme børnekroppe. En af underviserne giver følgende karakteristik af legepladsens fysiske rammer og de begrænsninger, hun ser:

”Jeg synes, der helt klart mangler fysiske udfordringer og kropslige udfoldelser. Det, børn vil i den alder, er at løbe op ad noget og ned ad noget. Det var en meget flad græsplæne med en sandkasse. Jeg så ikke nogen legeredskaber. Man bliver hurtigt fokuseret ind på de der relationer. Der mangler det ekspressive og den voldsomme kropslige udfoldelse, som de jo også elsker. De elsker at løbe stærkt. Det tror jeg ikke, at de kvinder skaber så meget rum til.”

På legepladsen i den ungarske film er der plads nok til fysiske udfoldelser, men det udnyttes ikke, ifølge pædagogerne. I udelivskapitlet vil dette blive uddybet.

[# KLIK HER - Videoklip om børne- og voksenkrop i Ungarn](#)

Den frie, naturlige barnekrop – den danske selvforståelse

”Man kan sige, at børnene har krop på en anden måde i den danske film, og det har pædagogerne også. Børnenes kroppe er meget mere eksisterende. Kroppen får lov til at være der. Det er stærkt symboliseret ved, at drengen får lov til at smække benene op på bordet ikke bare en, men to gange.” Sådan lød kapitlets indledningscitater om den danske films praksis omkring børns kroppe.

Følgende to udsagn fortæller mere om krop og børn:

”Som jeg opfatter små børn, så er der meget krop i dem, og de består af krop, og det gør de også i børnehvealderen. De har brug for at bruge den.”

”Når man tænker på små børn, så er der jo gang i dem hele tiden, og de bruger hele kroppen. Der er power på, og de er spontane, og der er flydende bevægelser.”

Disse udsagn udtrykker en forståelse af, at børn er kroppe, og at de har brug for at bruge dem. For pædagogerne hænger børn og kropslige udfoldelser sammen, inklusive de mere ekspressive og voldsomme fysiske bevægelser og lyde. Børn *er* krop.

Med dette syn på barnet og dets kropslighed er det ikke underligt, at det er af stor betydning for dem, at børn kan udfolde deres kroppe i institutionens hverdagsliv. ”Kropsligheden er virkelig forskellig” i de tre film, hvor barnekroppen i den danske film ”får plads til at udfolde sig selv, og man ser deres forskellige måder at bruge deres kroppe på både udenfor og indenfor. Et eksempel indenfor er drengen, der sætter sin fod op på bordet: ”Kroppen fylder mere. De kravler rundt på gulv og borde og i sofaer.”

En fokusgruppe diskuterer, at det i den danske film er ”børn, der fylder rummet ud med den måde, børn er krop på.” ”Der er meget mere go i vores børn,” siger en pædagog. Og der ”er den her frimodighed. Der er ikke en afstemning i forhold til de voksne. Det er okay, det, jeg gør nu.” Børn har en frimodighed til selv at gøre ting. ”De er ikke dresserede cirkusheste,” som en i gruppen siger. Hermed udtrykker hun, at hverken kroppen eller viljen er blevet så dresseret, som hun ser i de to andre film.

Der er meget krop i børn, eller rettere sagt: Børn er krop. Børn hopper og løber som en del af deres naturlige bevægelse. Og i deres leg bruger de kroppen. Det første, de ville gøre, hvis de kom ind i en gymnastiksal, ”var da at spunse ned til den anden ende”. Her ses det også, at den kropslige orden, pædagogerne sætter, er en anden end i den engelske (og ungarske) film.

Andre taler om, at der gennem dagen er mulighed for børnene til at ”smutte ned et sted” eller ”rende” rundt i institutionen. At smutte og rende signalerer kropslig bevægelse. De ’går’ ikke bare et sted hen. Det signalerer også, at deres kroppe tilstedeværelse i institutionen ikke kun er styret af de voksne. De kan selv bevæge sig og ’løbe’ rundt i institutionen. De åbne døre mellem stuerne fremmer også børns vilje til at bevæge sig. Som vi senere skal se i Andreas-scenen i kapitel 9, udforsker en lille herre på egen hånd verden uden for sin stue. Han er 11 måneder og har lige lært at gå.

De skal have steder, hvor de kan hoppe og løbe, og hvor de kan komme af med deres krudt og få brugt deres energier. ”Vi tænker meget på motorikken,” og en af institutionerne har et tema for øjeblikket om

krop og bevægelse. Bevægelse er ikke kun aktuelt i forbindelse med de planlagte aktiviteter som i den engelske film.

De fysiske rammer spiller en stor rolle. Det næsten obligatoriske hopperum eller pudrum bliver her omtalt som en mulighed for at komme af med sit krudt indendørs: ”Det er godt for dem at kunne gå ind og lukke døren, fx hvis de har lyst til at råbe eller lege vildt. Så får de jo ikke at vide, at det må de ikke, men at de må gå derind og gøre det.”

Udsagnet er inde på, at vilde lege og høj lyd hører sammen, og at pædagogerne særligt indendørs har restriktioner for denne kropslige udfoldelse. Nogle gange fx lukkes ”lågen i vuggestuegruppen, når vi gerne vil have ro”. Og børn bliver gennet hen i pudrummet, hvor de må lege vildt og råbe højt. Pædagogerne i den filmede institution taler om, at børnene er gode til at fordele sig rundt om i huset i de forskellige rum og små steder, og det giver mindre larm.

Danske børns kroppe er mere synlige. De får lov til at fylde mere med den måde, de nu er krop på. Som vi allerede har været inde på i forbindelse med den engelske film, tales der her også mere specifikt om drenges kroppe. De skal have mulighed for at folde sig ud, fx gennem slåslege.

”Nede hos os har vi jo sværd og skjolde, og hvad ved jeg. Der eksisterer de der slåslege (pædagogen siger det med energi). For drenge kan godt lide at mule med hinanden. Vi er bedre til end på de to andre film at give drengene noget rum til den kropslighed, som de har brug for, og som er anderledes end pigernes. De har noget mere mylder i sig og er noget mere udadreagerende.”

I sammenligning med den engelske film ”vover vi lidt mere”, hvor ”det mest farlige, der kom frem, var dragehænderne” under svampemaleriet, og ”de to drenge, der sad og råbte højt ad hinanden”, men de blev hurtigt standset.

En pædagog fra en vuggestuegruppe taler om kroppen (den nøgne) og tøjet: ”Som regel når jeg arbejder kreativt med vuggestuebørnene, tager jeg deres tøj af, fordi barnet bliver enormt begrænset i sit udtryk, når det er pakket ind i plastik.” Kroppen bliver sat fri. Det frie, naturlige barn skal ikke være pakket ind i plastik. Og hun nævner i samme åndedrag, at børnene ”altid får noget vuggestuetøj, noget lånetøj, de kan røre sig i”. Tidligere i afsnittet om badeværelsesscener har vi set, at det er vigtigt, at barnet har det rigtige tøj på, så det nemt kan trække bukserne ned, når det skal på toilettet.

Fra flere pædagogers side er der en kraftig kritik af den måde, hagesmækken hæmmer de små vuggestuebørns kroppe på i den danske film. Kropslig frihed går forud for god bordskik med ikke at spilde. I filmen ses et måltid i vuggestuegruppen, og de mindste børn har store hagesmække på, der bliver lagt op på bordet under tallerkener, kopper og bestik. Dette hæmmer børnenes kroppe i voldsom grad. To pædagoger diskuterer det således:

”Børn bliver jo helt stive i kroppen. Så bliver de sat ned med hagesmækken og sidder bundet til bordet. Og hvis de vender sig, ryger hele møget ned på gulvet. Jeg tænkte: Så er de sat.”

”Til den scene har jeg skrevet: hagesmæk ved bord. Manglende frihed, har jeg skrevet. Det er enormt vigtigt, hvordan man sidder. Man har jo også fundet ud af, at det også er godt for børn at sidde på taburetter, fordi børn er sådan. De har uro i kroppen. De skal kunne bevæge sig.”

Kropslighed og kropsberøring mellem børn og voksne i de mere stille aktiviteter fremhæves også af pædagogerne. En gruppe bemærker den kropslighed, der var i puslebordsscenen i den danske film: ”Jeg tænker også kropslighed i forhold til det nærvær, der var – at man som voksen dikkedikede og nussede og lavede sjov.” I scenen klukler barnet.

I den danske film er børnenes stillesiddende aktiviteter mere kropslige ifølge pædagogerne. Der er forskel på, hvordan den ’stille krop skal være’. I den engelske film sidder den voksne på en høj stol og er derved ikke i øjenhøjde med børnene. Børnene sidder på gulvet, og der er ingen kropskontakt mellem den voksne og børnene: ”Det er sådan mere: Nu skal alle mand sidde her og kigge i den retning. Meget mere styrende på en eller anden måde. Og alle får den samme viden.” Nedenforfortæller en dansk pædagog om, hvordan læsning foregår i hendes institution i den obligatoriske sofa, hvor børn og voksne er i tæt kropskontakt med hinanden: ”Vi sidder nogle gange i sofaen og er kun 2-3 børn, der lige sidder omkring os. Og en ovenpå. Og det er sådan ligesom favoritpladsen. Det er at få lov til at sidde ’imellem dig’, som børnene siger.” Hun taler også her om pædagogens krop og børnenes kroppe – hvordan de rører ved hinanden, sidder tæt sammen, og at det er populært.

I de danske pædagogers forståelse er det vigtigt, at børns konflikter kommer frem, og det er også derfor, de danske børn fylder mere i den danske film, fx kan de skubbe, tage hinandens legesager og komme op at slås. Kroppe slås, og det giver høje lyde.

Den frie, naturlige barnekrop dyrket udenfor – krop og udeliv

Udeliv og danske daginstitutioner er tæt vævet sammen. Det ses også meget tydeligt i dette projekt og bliver udfoldet i et senere kapitel. Her vil der kort blive fokuseret på børns gode muligheder for at bruge barnekroppen i udelivet.

En akademiker siger: ”Udelivet har man i den danske film. Der er nogle steder, hvor man kan bruge sin krop.”

For pædagogerne står det klart, at det er udenfor, at børn rigtigt kan udfolde barnekroppen. En dansk legeplads er et sted, ”hvor der er udfoldelsesmuligheder” og plads til børns fysiske kropslige udfoldelser, store bevægelser og høje lyde.

”Vores uderum er også der, hvor man virkelig kan få løbet nogle af alle de energier ud af sin krop ... Det er også der, man kan råbe rigtig højt (hun råber det selv højt), fordi der er højt til himlen,” og hun giver her nogle begrundelser for udelivets betydning for krop og bevægelse. En anden pædagog fremhæver også udelivets positive betydning: "(Det er) godt for krop og sjæl med bevægelse. Man skal ud og bruge sin krop.”

Og pædagogerne bruger ikke kun legepladsen, men går også uden for institutionen for at finde gode udfoldelsesmuligheder. Jeg vil tage et eksempel fra en scene i den danske film, hvor den filmede pædagog fra børnehavegruppen med en pige i hånden og tre drenge kørende på mooncars 'går' ud på et stisystem, der ligger lige uden for institutionen. Flere kommenterer scenen og er ret begejstrede. Hør her:

"Den ene pædagog med de tre store på mooncars – de skal lige ud og bruge noget krudt og have noget rum omkring sig. Man giver plads til det – det er det behov, de har – i stedet for at tysse på dem og sige: Det kan I ikke. Det må I ikke. Så må vi finde en løsning, hvor tingene kan lade sig gøre."

"Der sad jeg også og tænkte, at de var lidt privilegerede, at de havde stisystemet som frirum, og det lå lige udenfor."

"Kroppen er jo meget mere i spil (i den danske film)," siger en af pædagogerne. Hun bruger scenen med mooncars som et eksempel: "Det var da en skøn scene, hvor de får lov til at rulle baglæns på mooncars. Hold da op. Der var mere kropslig læring, end der var i den strukturerede faldskærmsaktivitet inde i gymnastiksalen i den engelske film."

Her ses også et eksempel på, hvordan de store drenges behov for kropslig udfoldelse bliver taget alvorligt. De skal have lov til at komme af med deres krudt og deres energier. Indenfor tysses de på og irttesættes. Og at tage dem med ud på stisystemet gør, at de rigtig får lov til at race, hvilket på legepladsen godt kan "være farligt" pga. de andre børn. Gennem at race får børnene kropslige erfaringer og en kropslig læring.

Legepladsen skal være fysisk udfordrende for alle aldersgrupper af børn og ikke en lille, flad gårdhave med faldunderlag eller en pæn og flad forstadsgræsplæne, som det var tilfældet i den engelske og ungarske film, men mere herom i kapitlet om udeliv.

I udelivet kan børn afprøve kroppens grænser, der giver særlige kropserfaringer. En scene i den danske film, hvor børnehavegruppen drager ned til åen, og hvor en pige kommer tæt på åkanten, viser, at det godt må være lidt farligt og vildt i de danske institutioner. "Prøv lige at tænke på, at de ligger der på den bro og får erfaringer med at udforske vandet. Og der er en, der kommer lidt for langt ud, og det bliver faktisk kun sagt den ene gang," som en underviser udtrykker det.

[# KLIK HER - Videoklip om børne- og voksenkroppe i Danmark](#)

Afsluttende diskussion

Pædagogernes blik ser forskellige konstruktioner af den respektable barnekrop i de tre film, hvor der er forskellige opfattelser af, hvordan kroppe skal være i spil. Kropsordenen bestemmer, hvordan et barn skal være med sin krop i daginstitutionen, og hvordan et barn skal opføre sig. De forskellige institutioner

har forskellige normer og rammer for, hvor, hvordan og hvilke kropslige møder der foregår mellem børn og mellem børn og voksne. Normerne forhandles hele tiden, og heri er børnene selvstændige aktører.

Den barnekrop, pædagogerne ser i den engelske film, reagerer de helt fysisk på. Det er hovedkroppen, der hersker her som den respektable krop. De oplever en meget disciplineret barnekrop, hvor de kropslige aktiviteter reduceres mest muligt. Børn er ikke i bevægelse med løben og hoppen, for børnene skal styre deres kroppe. Den engelske film udtrykker en førskolelogik, hvor der hersker traditionel læring via voksenstyring, og hvor hele børnegruppen er samlet. I den undervisningsorienterede pædagogik ser de danske pædagoger, at der er bevægelse på skemaet. ”I den traditionelle undervisningsorienterede pædagogik var der med få undtagelser i historien begrænset plads til et kropsligt perspektiv. Kroppen udmærkede sig stort set ved sit fravær i pædagogiske situationer (Leder 1990) eller blev anset for at være en forstyrrende faktor, når den først kom til syne (uro; oprør; uorden; konflikter),” er Mosers karakteristik af denne form for pædagogik (2007, s. 83).

I de danske pædagogers selvforståelse ligger det fx i den undervisningsorienterede pædagogik, at der er bevægelse på skemaet. Børnene står og går på række hen til gymnastiksalen, hvor der laves instruerende bevægelseslege (faldskærmen), og børnene tonser ikke rundt i salen (det ser vi i al fald ikke på filmen). Aktiviteten er bestemt ikke præget af det tumultagtige. Den ser ud til at være præget af et syn på krop og bevægelse, som en ren grovmotorisk funktion, og hvor kroppens bevægelse finder sted under vokseninstruktion og på fastlagte tidspunkter. Dernæst kan institutionen krydse motorikkolonnen af i deres planer.

Som vi skal se i udelivsafsnittet omkring den engelske film, er den lille gårdhave ikke beregnet til ekspressive fysiske udfoldelser, og der er ingen nationale krav om en legeplads. Nogle af privatinstitutionerne har ofte pga. besparelser slet ikke en legeplads, som vi kan se i kapitel 12 om det engelske børnepasningsmarked.

I den ungarske omsorgslogik er det den stille, forsigtige barnekrop, der er den kropslige orden. Børnenes kroppe har jeg karakteriseret som flinkekroppen. Begrebet flink henviser her til den måde, børn og voksne tidligere, fx i 1950'ernes Danmark, ideelt set skulle opføre sig. Og det er dette opdragelsesparadigme, pædagogerne ser ud til at henvise til, når de omtaler de ungarske børns kropslighed som stille og rolig samt meget afrettet. Det er den pæne opførsel, der sættes i højsædet.

En pædagog karakteriserede de ungarske børns kroppe som afventende. Her er det oplagt at kigge tilbage på Ungarns omfattende erfaringer med undertrykkelse forestået af forskellige fremmede magter. Her kunne initiativer blive hårdt straffet, og at have en fri vilje var bestemt ikke værdsat.

I den danske selvforståelse hersker idealet om det frie barn og den frie, naturlige barnekrop. Denne krop kan blive hæmmet af de fysiske rammer indenfor i modsætning til udelivet, hvor børn kan råbe højt til himlen (det uendelige rum) og grave et uendeligt dybt hul i jorden, spunse af sted og komme af med deres energier. Her finder sanselige oplevelser sted, fx at være mudderbørn, og her kan kroppen bevæge sig og folde sig ud. ”I dag anses tumultprægede kropslige aktiviteter, som kræver rum og som er højintensive, kaotiske og selvstyrende og ikke mindst sociale, i en vis udstrækning som værdifulde” –

sådan karakteriserer Moser det nuværende – nordiske vil jeg tilføje – syn på kropsligheden og dens betydning og funktioner (ibid., s. 87).

I det foregående er der fremstillet nogle overordnede forståelser af kropskulturen i danske institutioner, men selvfølgelig vil der være store indbyrdes forskelle inden for danske daginstitutioner, i forhold til hvilken respektabel kropskultur der hersker bevidst og ubevidst for både børn og voksne.

Synet på kropslighed som tæt knyttet til børns egen initierede leg er en grundfæstet tradition i dansk daginstitutionshistorie. Det er denne tradition, der bl.a. kommer til udtryk i de danske pædagogers fortællinger om de ideale børne- og voksenkroppe og deres indbyrdes samspil. ”Kropsligheden anerkendes i børnehavefeltet som et grundlæggende udtryk for børns være- og handlemåder, som særligt kommer til udtryk i leg” (fx i de danske læreplaner, hvor et af temaerne er krop og bevægelse). Kropslighedssynet er bredt og ”går ud over et rent idrætsorienteret, motorisk eller sundhedsorienteret perspektiv” (ibid., s. 87; se også Moser & Herskind 2004). Pædagogernes syn på krop er langt bredere, end hvad de ser i den engelske film.

Følgende funktioner og betydninger kan opstilles for krop og bevægelse, hvor nogle kan genfindes i pædagoginformanternes forståelse:

”Krop og bevægelse som et redskab til at forholde sig aktivt til og i verden.

Krop og bevægelse som en sanselig og oplevelsesmæssig tilgang til verden.

Krop og bevægelse som et grundlag for følelser og velvære.

Krop og bevægelse som grundlag for sociale relationer, kommunikation og iscenesættelse.

Krop og bevægelse som et grundlag for personlighedsudvikling, menings- og identitetsdannelse.” (Moser 2007, s. 85; se også Moser & Herskind 2004; Moser & Jensen 2007).

Institutionsordenen fastlægger en respektabel børnekropskultur, og de børn (og voksne for den sags skyld), der ikke kan leve op til den herskende orden, kan blive marginaliseret. Flere danske undersøgelser har vist, både hvordan børn udsættes for disse bl.a. kropslige differentieringsmekanismer, og hvilke børn det sker for (Palludan 2005; Bundgaard & Gulløv 2008). Rossholt (2010) har set på personalets møde med børns gråd i en norsk ’vuggestue’, hvor de møder børn forskelligt afhængigt af alder, hudfarve og køn.

I de tre film er der forskellige måder at være respektabel krop på, og hver orden sætter hver sin differentieringsmekanisme. I den ungarske film er det den vilde (dreng)krop, som pædagogerne ikke ser på filmen. Ja, én mener endda, at de må være hjemme den dag, da det for hende er en selvfølge, at der findes disse kropsligheder i enhver daginstitution. Tumultkroppen udskilles, og flinkekroppen sættes i højsædet.

I pædagoginformanternes kropslige orden ville børn udelukkende med hovedkroppe og flinkekroppe sandsynligvis blive marginaliseret. Disse kropslige ordener står i kontrast til den frie, naturlige barnekrop, som er deres kropsideal.

Pædagogerne vil gerne have plads til krop og bevægelse både indenfor og udenfor, men sætter flere reguleringer op indendørs, der hæmmer kroppens bevægelser. Derved udskilles de lidt for voldsomme børn, ofte drenge, med deres højlydte og urolige krop, men kun indenfor (se også Koch 2012). Pædagoginformanterne finder dog indendørslivet meget mindre kontrolleret i den danske film og i deres egen praksis end i de to andre film.

Udelivets orden er i danske institutioner mindre reguleret i forhold til kroppens bevægelser. Legepladsen og andre udendørsarealer giver mulighed for den frie, naturlige barnekrops udfoldelser. Her har børn frihed og et større frirum. Udelivet bliver udfoldet i kapitel 8.

Kapitel 7

Voksenkroppe og stemning

Kapitlet skal ses som en forlængelse af det forrige kapitel om børnekroppe. Turen er nu kommet til, hvordan pædagogerne ser de forskellige konstruktioner af voksenkroppe samt den kropsorden og væremåde, der sættes for de voksne. Ligeledes strejfs den stemning, der følger af den pågældende kropsorden for såvel voksne som for børn.

”Der er ikke de samme følelser med i det her” og ”de udførte deres arbejde” – om voksenkroppe og stemning i den engelske film

I forrige kapitel om den respektable børnekrop er hovedkroppen med den disciplinerede krop ifølge pædagoginformanterne den orden, der hersker for børn i den engelske film. Det er den orden, de voksne har sat. Her vil jeg se på, hvordan informanterne ser kropsordenen for de engelske voksne. Hvordan udfører de med deres kroppe og væremåde arbejdet, og hvilken stemning sættes for dagligdagen?

Pædagogerne bruger ikke direkte ordet disciplineret om de engelske voksne, men en taler om, at deres pædagogik er det: ”Den er mere disciplineret. Det er jo mere arrangeret og tilrettelagt, hvornår de skal hvad.” Det disciplinerede er det meget voksenstyrede og strukturerede, og i denne logik er der ikke plads til afveje og spontanitet. Det får betydning for, hvordan de voksne kropsligt agerer i dagligdagen.

Den engelske films organisationsmåde påvirker de voksnes udstråling, spontanitet og nærvær. En pædagog savner således, ”at de udstråler noget mere varme, noget mere omsorg. De udførte deres arbejde. Jeg så ikke den helt varme, omsorgsgivende voksne. Hvornår er det i en sådan planlagt dag, at man kommer ind og snakker med børnene, for de er jo spontane og snakker om mange ting. ’Min mor har købt æbler,’ og et andet barn fortsætter: ’Min mor har også købt frugt.’ Og så går man ind og snakker om det. Det igangsætter en snak om, at de har været ude at handle.” Det er vigtigt at gribe børnenes spontanitet og at være en nærværende, omsorgsfuld voksen, der viser ægte interesse for børnene. Gruppen forklarer denne mangel i den engelske film med den programlagte hverdag. De engelske voksne har svært ved at ”være nærværende, fordi de har det her program inde i hovedet”.

Ligesom børnene har de voksne kontrol og styr over sig selv: ”De voksne laver heller ikke sjov. De er også alvorlige hele tiden og koncentrerede.” Den store styring af aktiviteterne gør, at det bliver ”så stift”.

Med udtrykket ”de udførte deres arbejde” udtrykker pædagogen, at her involverer de voksne sig ikke mere end nødvendigt. Det kæder hun sammen med den meget planlagte, styrede hverdag, for ”når spontaniteten ikke er der, så synes jeg, det virker koldt.” Det kan tolkes som udtryk for, at ingen følelser er involveret, men kun den ’kolde professionelle’, der følger det på forhånd planlagte.

Den voksne kunne være mere levende i sit kropssprog. Den voksne griber ikke det gyldne øjeblik (pigen med tegningen hjemme hos far). Hun står med malerdunkene i hånden og udtrykker kropsligt, at hun er på vej væk. Her kunne den voksne ”have gået ind og været lidt mere levende. Sat sig ned, og her er nok en åbning. Lad os lige gribe den.” Den voksne skal med et levende kropssprog modtage barnets invitation til en samtale, som det virker til, at pigens finder betydningsfuld. I stedet signalerer hun med sin krop, at hun skal skynde sig videre til noget andet.

At sætte sig ned for at tale med barnet giver også et brud i den række af planlagte aktiviteter, dagene består af, hvilket en pædagog udtrykker på følgende måde: ”Det er jo også der, dilemmaet kommer, når der er så mange ting, man skal nå, for hun er jo videre til næste programpunkt. Det er jo en forstyrrelse i rytmen, at hun skal høre på pigens.”

Pædagogerne savner noget mere varme og omsorg. En pædagog savner generelt mere udstråling: ”Jeg synes, der var kun lige det lille glimt fra hende, dengang han sagde et andet navn til hende. Da blev der liv i hendes øjne, og hun smilede for første gang. Det var den eneste gang, jeg lagde mærke til, at de smilede. Lidt humor er vigtigt.”

Det der glimt i øjet, liv i øjnene, smilet og humoren i forbindelse hermed er for den danske pædagog nogle nødvendige måder at være på. Denne glædesudstråling og humor er vigtig for at skabe den rette stemning i institutionen, når man arbejder med børn. I den engelske logik er det alvor og de noget distancerede og uengagerede voksne, der ses.

Stemningen og de voksnes væremåde i den engelske film diskuteres af en anden gruppe. En pædagog siger, at ”jeg tror, jeg ved det ord, der faktisk mangler. Det er gejst. Der mangler noget gejst fra de voksne. Hvor man selv tør gå lidt udover og lave lidt fis og pjat.” En anden pædagog følger op på det og siger, at ”der mangler humor. Livsglæde.”

Pædagoger skal have gejst. Det er ikke nok bare at udføre sit arbejde. Og de skal være humoristiske og udtrykke livsglæde. Humor, pjat og fis er med til at skabe denne stemning.

De rolige disciplinerede børnekroppe samt den alvorlige og koncentrerede, men også uengagerede og uinteresserede voksne giver en bestemt stemning i den engelske film: ”For mig virker det lidt kedeligt. Der sker en masse ting, men det virker faktisk lidt kedeligt, fordi man mangler modspillet fra børnene.” Børn er ikke aktører, og de er stille og rolige: ”De er ikke så højrøstede. Det kunne være, fordi de ikke er så gamle som de store af vores børn. Men der er ingen råben for at blive hørt eller komme først.” Herved bliver stemningen kedelig.

Andre stemningsbeskrivelser er endnu mere kritiske, og de bygger det på de voksnes manglende ’ægte’ deltagelse i hverdagslivets forskellige aktiviteter og handlinger, fx i måltidet i den engelske film, hvor der ingen relationer er hverken mellem børn og voksne eller børnene imellem. Den voksne sidder tilbagelænet med sin vandflaske og udtrykker med sit kropssprog hverken interesse eller engagement. Stemningen karakteriseres direkte som ”en kulde på en eller anden måde”. Den voksne skal også under svampemaleriet tage forklæde på og selv deltage i malingen, ellers bevirker det, ”at man laver en distance til det, børnene laver”. ”Der mangler en ordentlig relation,” siger en af pædagogerne.

”Der er ikke så meget om, hvordan børnene lige har det” – om arbejdet med børns følelser

I det følgende ses der på de danske pædagogers diskussioner af, hvordan de voksne i den engelske film ikke arbejder med børns følelser. Pædagogerne taler en del om, at børnene i den engelske film har megen kontrol og styr over sig selv, selv om de er så små. Og det omhandler også at vise følelser. ”(Der er) ingen, der græder i den engelske film. Der er ikke så meget om, hvordan børnene lige har det,” siger en pædagog og udtrykker, at de engelske børn lægger låg på deres følelser og udøver selvkontrol. De viser ikke, hvordan de ”lige havde det”. De får ikke rum til at udtrykke deres følelser, og hun henviser til den danske film, der fx viser to scener, hvor børn græder. At engelske børn ikke udtrykker deres følelser, gælder ikke kun gråd. Underviserne taler om, at ”der næsten ingen var, der smilede”. At græde og grine er en del af børnelivet.

En underviser mener, at det ikke er tilstrækkeligt legitimt at vise følelser i den engelske institution, gennem sin tolkning af en scene, hvor en dreng har slået sig og får plaster på af en voksen:

”Også det med at han er en stor dreng, fordi han ikke skulle have plaster på. Du er en stor dreng! Han bliver jo animeret til ikke at få lov til at udtrykke sine følelser. Hvis du piber lidt længere, så er du ikke en stor dreng. Store drenge græder ikke. I stedet for at lade ham gøre det, så længe han er ked af det, og når han ikke har brug for det mere (at pibe), så kan man sige: Er du okay? I stedet for at sige: Du er en stor dreng. Det ligger i den opdragelsesmetode, at man helst skal undertrykke sine følelser. Det bliver konsekvensen.”

For hende er det vigtigt, at børn får lov til at udtrykke følelser, her at græde, fordi man har slået sig. Pædagogen skal vise, at hun forstår, at det gør ondt, og at han har brug for at græde. Hun prøver herved at se det fra barnets perspektiv og udvise empati.

Underviseren knytter undertrykkelsen af følelser sammen med den opdragelsesmetode, hun ser i den engelske film. For hende bliver ”den kollektive opdragelse” med voksenstyringen og struktureringen af hverdagen, hvor pædagogerne beordrer børnene til at gøre tingene, et sted, hvor der ikke er plads til følelser. At vise respekt for børns følelser kræver, at det ”er dialogen og ligeværdigheden”, der er i centrum, og ikke ”en kommanderende tone”.

En af pædagoggrupperne diskuterer også det vigtige i, at det er legitimt at vise følelser i institutionen, og belyser deres opfattelser, bl.a. via reference til to scener i den engelske film. De kommenterer en scene, hvor en dreng er lidt ked af at skulle sige farvel til sin far. En af pædagogerne ville selv ”gå med på den der ked-af-det-hed og sige: Du ville gerne være hjemme sammen med mor? Så kan barnet mærke: Åh ja, der er nogen, der godt ved det her. Så synes jeg, at det går meget nemmere. I virkeligheden tager det ikke så lang tid, hvis de bliver mødt på den måde.”

Hun vil lade barnet have lov til at være ked af det, og derved accepterer hun barnets følelser. Ligeledes pointerer hun betydningen af at sætte ord på barnets følelser.

Ud fra en anden scene i den engelske film, hvor en pige har en konflikt med nogle andre børn og går hen til den voksne, udspinder der sig i pædagoggruppen en diskussion, der berører, hvordan de finder det vigtigt at gå ind og stille ”de der hv-ord”, altså at spørge barnet, fx ’hvad er du ked af?’ En pædagog siger om den engelske voksnes måde at tackle konflikten i børnegruppen på: ”Jeg ville have gjort det på en anden måde: Hvad er det, der er sket med dig? I stedet for først at undersøge det bagefter. Altså den engelske voksne gik ind og dømte. Hun har nok uden at gå ind i forholdet til pigen og samspillet. Hvem var du sammen med? Og hvad skete der? Og hvorfor blev du ked af det?” Her er hun inde på det samme som i diskussionen af den ovenfor omtalte scene, nemlig at spørge til barnets følelser. Ligeledes vil hun spørge til barnets udlægning af konflikten og ikke på forhånd dømme, hvad der er sket. At den danske pædagog bruger udtrykket dømme kan tolkes som udtryk for, at hun er klar over den voksnes definitionsmagt over barnet. Ved at spørge ind til barnets oplevelse af konflikten udtrykker hun desuden respekt for barnets oplevelse af konflikten og behandler barnet ligeværdigt.

At flere pædagoger går ind og ret detaljeret diskuterer, hvordan de sprogligt vil handle i nogle af de viste scener, kan ses i sammenhæng med, at der har været meget fokus på følelser i danske daginstitutioner de senere år. Respekt for børns følelser vægtes højt.

Den pæne, omsorgsfulde mormortype og barneplejersken – om voksenkroppe og stemning i den ungarske film

De voksnes kropslighed samt den kropsorden og stemning, der er i den ungarske film, bliver diskuteret meget i flere af grupperne. Gennem diskussionerne udfoldes den ungarske films pleje- og omsorgslogik, der aflæses i de ungarske voksnes kropslighed og væremåde. Her ses en familie- og omsorgslogik ud fra pædagogernes henvisninger til familiesfæren, når de italesætter de ungarske vuggestueomsorgsarbejdere, som er det danske udtryk, jeg i del II bruger om det ungarske personale, der arbejder i vuggestuer (bölcsöde). De hedder bölcsöde gondozó, hvilket direkte oversat betyder en person, der er ’looking after/taking care of children’. I det følgende vil jeg dog omtale dem med det neutrale ord voksne.

Der er en forbavsende stor sproglig ensartethed i de metaforer, pædagogerne bruger til at karakterisere de ungarske voksne: mormor, legetante, den store mama, moragtig, dameagtig og frøkenagtig. Associationerne hænger sammen med deres opfattelser af, at den måde, arbejdet praktiseres på, virker meget gammeldags. Omsorgen og plejen bliver for dominerende. Informanterne får også associationer i retning af plejefprofessionen, særligt til sygeplejerskeprofessionen. Betegnelserne bliver brugt i negativ forstand, dvs. som gammeldags sygepleje med den skrøbelige patient, hvor arbejdet er meget klinisk.

Den ungarske film vises, efter at pædagogerne har set og diskuteret den engelske film, og nogle ser positive ting i filmen. De finder umiddelbart mange lighedspunkter i forbindelse med dansk

vuggestuepraksis, som dog i løbet af diskussionerne drejes i en mere negativ retning. Andre pædagoger er med det samme ret kritiske, særligt over for den voksnes kropslighed i filmen.

En dejlig, frodig mama med varme over for sømmelig og pussenusset sygepleje

I det følgende ses et eksempel på, at de danske pædagoger ikke er enige, men lægger vægt på forskellige værdier. Nogle kan godt lide den måde, de ungarske voksne udøver omsorgsdelen i den ungarske film på, mens andre finder, at der er alt for meget ro, renlighed og regelmæssighed over det.

Jeg begynder med de to underviseres livlige diskussion af deres forskellige opfattelser af, hvordan de to ungarske voksne rammesætter dagligdagen i filmen:

”Det er en dejlig, frodig mama. Meget moderlig. Jeg synes, det virker varmt og mere varmt end det engelske.”

”Et eller andet sted lidt sømmeligt, noget pussenusset. Det skal være meget pænt, og hun taler til børnene, som om de er meget skrøbelige. Meget forsigtigt. Jeg kommer til at tænke på et hospital, hvor man taler på den måde i forhold til mennesker, der er syge eller har et handicap, men for børn, der selv kan høre, se og fornemme, undrer det mig lidt. Jeg får mange associationer til min tid i hospitalsverdenen. Hvor man hele tiden italesætter, hvad man gør, fordi folk måske ikke kan se, mærke eller høre. Også plejen, hvor de næsten tager på børnene, som om de er syge og skrøbelige. Det ville blive kaldt meget flot sygepleje med den forsigtighed og omhu.”

”Det kan jeg faktisk rigtig godt lide. Jeg ser det ikke som en sygeliggørelse. Det er meget roligt og egentlig også respektfuldt og lidt tilbagetrukket i forhold til børnene.”

Den kritiske underviser, der bl.a. har en sygeplejerskeuddannelse og har arbejdet som sygeplejerske, betegner de udførte handlinger som ”sømmelige”, der hentyder til, hvad der er pænt og accepteret, samt ”pussenusset”, der henviser til for megen barnlighed. Hun er for øvrigt ikke den eneste informant, der bruger ordet pussenusset om den ungarske voksnes handlinger. Hun finder, at de ser barnet som et meget skrøbeligt, ja næsten sygt barn. Dette afspejles i den måde, de taler til børnene på, og i den ”pleje”, de giver børnene. En pædagog sammenligner også med hospitalsverdenen og patienttilgangen. Scenen drejer sig om en pige, der skal hen og sove, og omsorgspersonen tager hendes hårklemmer af: ”Den måde, de kunne tage spænderne af, uha. Det er, ligesom når man ser en patient i en seng.” Synet på barnet som skrøbeligt betyder, at der ikke levnes megen plads til, at børn selv kan se, mærke og høre, dvs. undersøge verden og udfolde sig kropsligt. Der er ikke noget vildt over det, som en udtrykker det.

En anden pædagog, der også er meget kritisk over for det ungarske udtryk, siger, at hovedindtrykket for hende er, at det er klinisk. Hun taler om, at ”det er meget velordnet, og det har næsten hospitalsstemning.” Hun begrundet det med, at ”der manglede det der liv. Altså nogle autentiske voksne, der for alvor går ind i samspillet og samværet med børnene. Hvor er det rigtige liv, og hvor er den rigtige voksne?”

Den positive underviser derimod finder den ungarske voksne meget moderlig og varm, og hun behandler børnene med respekt og er selv tilbagetrukket. Dog modificerer hun senere synspunktet under diskussionerne, hvor hun omtaler det som lidt omklamrende, og at det visse steder er ”over-omsorg”. Hun siger fx: ”Der mangler noget mandighed og vildskab. Den side med at folde sig ud og styre og fra børnenes side sige: Jeg vil. Den er der ikke.”

Underviseren fortsætter med, at i ”dette kvindeunivers” mangler der nogle ekspressive udfoldelser. De kan ikke give dem ”det vilde, ekspressive, men de forsigtige små lege”. Hun savner ligeledes, at barnet ”folder” sig mere ud, dvs. hun ser barnet som for hæmmet og savner et barn med en vilje og ikke blot et barn styret af den megen moderlige omsorg.

Nogle af de andre positive bemærkninger om de ungarske voksne og deres kropslighed er fx følgende: ”Hun behandler dem, når man ser hende, sådan meget forsigtigt, kærligt og med nænsom hånd. Og også meget anerkendende og nede i børnehøjde, synes jeg. Utroligt behageligt.” Og senere fortsætter hun: ”Hun var meget nærværende over for børnene. Og smilende. Hun havde faktisk altid sådan et smil. Den åbenhed, hun havde over for alle børnene. Hun prøvede virkelig at drage dem til sig og få skabt de der relationer. Dem så vi jo på en helt anden måde her end i den engelske film.”

En anden gruppe sammenligner også den ungarske film med den engelske: ”Jeg synes, det var et skridt på vej i den rigtige retning med den ungarske film i forhold til den engelske. Hun var meget mere følelsesmæssig, og hun viste det også kropsligt.” Og en anden fortæller, at hun ”lagde mærke til de der små nyk, hun sådan lige gik rundt og gav børnene en gang imellem”. De ungarske voksne er meget mere tilgængelige og bruger hertil deres kroppe.

En akademiker siger om de voksne på den ungarske film, at ”de er fantastisk motorisk langsomme og rolige.” En pædagog taler om ”hendes langsomme bevægelser”.

”Det er sådan en rigtig frøken”

De to filmede pædagoger i den danske film diskuterer i det følgende de ungarske voksnes kroppe og væremåde:

”Det virker bare så dameagtigt.”

”Det er nok noget med deres tøjstil osv.”

”Jeg ved ikke hvorfor, for hun er da ikke ældre end mig, tror jeg. Nede i vuggestuen ligger man da også på madrassen.”

”Hun virker frøkenagtig, og det gør de faktisk begge to.”

Deres tøjstil og den måde, de bruger deres kroppe på, er ”dameagtig” og ”frøkenagtig”. Damer og frøkener ligger ikke ned på madrassen og tumler. Deres kroppe er velkontrollerede. Pædagogerne taler

om, hvordan man som pædagog skal kunne bruge sin krop og hverken i tøjstil eller fremtoning virke dame- eller frøkenagtig.

”Hun taler meget pænt til dem. Nu tørrer jeg lige dine øjne. Nu skal din mor på arbejde. Men det kan godt lyde lidt for pænt og for flinkt. Det er ikke specielt negativt, men det er korrekt.” Pædagogen har lige før talt om den ungarske voksne som en rigtig frøken, og det er måske dette hun bl.a. sætter ord på her: En frøken er pæn, flink og korrekt. Ved at bruge gammeldags betegnelser som frøken og dame henvises der til historiske forhold, og Danmark har jo også haft sine børnehavefrøkener.

En pædagog fra en anden gruppe taler om, at ”det godt nok er meget lyshåret”, og ser et meget feminint univers, og hun taler i samme åndedrag om, at ”der ikke er meget vildt over det”.

De to pædagoger kommer ind på, at filmen kan virke gammeldags. En pædagog fra en anden fokusgruppe finder, at de tre r'er – ro, renlighed og regelmæssighed – er meget fremherskende i den ungarske praksis. Hermed henviser hun til tidligere tiders praksisidealer for vuggestuebørn i Danmark.

I en beskrivelse af den ungarske voksnes kropslighed siger en pædagog, at ”der er noget stift over kroppen. Der er ikke noget af det umiddelbare, selv når hun er nede på gulvet.” Selv når de går i gulvhøjde med børnene, er kroppen stiv. Hun går ned i knæ, men sidder ikke på gulvet eller ligger på madrassen. ”Nede i vuggestuen ligger man da på madrassen, hvor børnene kravler hen over en og tumler. Det er derfor, jeg synes, de virker meget ældre end os. De er ikke så frigjorte.” En anden pædagog taler om, at de voksne ikke tør give slip. De er enten bange for at miste kontrol, eller også mangler de at være udforskende.

Den omsorgsfulde mormortype

I det følgende gengives en anden fokusgruppes diskussion af de voksnes kropslighed og væremåde samt stemning i den ungarske film.

Den omsorgsfulde mormortype bliver denne gruppes karakteristik af den ungarske voksnes måde at være på og bliver det begreb, alle til sidst vender tilbage til i deres karakteristik. Hvad lægger gruppen så i dette begreb?

”Deres mål for det er, at der skal være ro og harmoni,” og det gør den voksne med sin guidning og støtte. En anden taler om, at ”der var noget varme i hendes øjne, i al fald i den enes. Hvis jeg var et lille barn, så ville jeg være tryk, men det sker meget på den der gammeldags måde.” Gammeldags tidsfæster hun senere i diskussionen til halvtresserne, og den gammeldags måde er så det, der senere i diskussionen bliver til mormormåden. ”Det er omsorgen, der står i centrum,” og børnene ”bliver passet godt på”, men det hele bliver så ”tuttentuttet” eller ”pussenusset”. En taler om, at de bliver passet, så ”i vores termer er den ungarske voksne ikke pædagog.”

Den rigtige måde at være voksen på er også kulturbestemt, svarer en pædagog fra gruppen:

”Jeg tror også, det er kulturbestemt, fordi de har lidt den der sødme i stemmen. Nu er jeg også i familie med nogen fra Ungarn, og de har nemlig lidt den der oversødme i stemmen. Det kan man godt fornemme på hende den ene. Hun gør det også meget tuttenutteagtigt hele tiden. Hendes stemmeføring! Det virker ikke for os så autentisk.”

En perfekt væremåde bevirker en ikkeautentisk person, hvilket medfører, at børnene ikke udstråler så meget glæde, hvilket følgende udsagn italesætter: ”Der kom lidt glæde i børnenes ansigter, da hun sang lidt, og hun havde en på skødet. Der så jeg et barn, der udstrålede glæde, og jeg syntes, det var dejligt. Men ellers så jeg ikke meget af den der glæde. Det var sådan lidt for perfekt. Jeg følte ikke, der var en rigtig person bag hende.”

Det mormoragtige kommer også ind i forhold til konflikter. Hvis der er optakt til en konflikt, bliver den straks standset og ikke italesat. Der skal være harmoni: ”Hun minder lidt om min mor, når hun siger: Lad nu være med at snakke politik. Vi har det lige så hyggeligt.” Alle i gruppen giver hende højlydt ret og griner.

”Det er pænt og ordentligt, stille og roligt, det hele” – stemning, lyd og tempo

Den kropslige orden for børn og voksne skaber en bestemt stemning, lyd og tempo i en daginstitution. En pædagog reflekterer over pædagogernes rammesætning af de kropslige udfoldelser og stemningen på denne måde: ”Men i og med at pædagogen regulerer, som hun gør, og at der er styr på det osv., så vil den regulering nok ligge ud over det hele, og det gør, at man ikke hæver stemmen, at man er stille og rolig, og at man behandler tingene på den måde, de er beregnet til.”

De ungarske voksnes stille og rolige kropslighed rammesætter hverdagen i den ungarske institution, for ”man smitter af som voksne. Hvis de voksne er stille og rolige, så smitter det af på børnene.” En akademiker omtaler også stemningen i den ungarske film: ”Stemningen er præget af alvor. Tingene er alvorlige. Der er ingen løssluppenhed og glæde.” Men de voksne er varme og rolige samt giver en tryk stemning.

En underviser kontrasterer gennem det følgende udsagn sin opfattelse af dansk vuggestuepraksis med den ungarske film. Hun forestiller sig hermed, hvordan ungarske voksne vil reagere på dette: ”Jeg tror, de ville blive chokerede, hvis de kom til en dansk vuggestue, fordi der på godt og ondt er meget mere larm, meget mere liv og glæde og mange flere skrig og skrål, men mere liv.”

I dansk praksis er der ”mere liv”, og hun fortsætter: ”Jeg tror heller ikke, at danske børn ville finde sig i den ungarske films praksis.” Her kommer hun ind på, hvordan rammerne er med til at forme børn. De to praksisser er udtryk for forskellige opfattelser af, hvordan børn og børns udfoldelser skal være, og hun udtrykker her en forståelse for, at forskellige kulturer har forskellige børnesyn.

Mange informanter kan lide roen, men savner uroen eller lyden af børn og høje lyde fra de voksne. Om den ungarske voksnes måde at tale til børnene på siger en pædagog: ”Hun hæver jo ikke stemmen på

noget tidspunkt. Hun er meget pippende (siges hviskende), og det virker lidt kunstigt.” Her taler hun om, at det er kunstigt, altså ikke ægte, at tale så lavt. Det kan tolkes som udtryk for, at det er påtaget og kontrolleret som damer og frøkener.

En pædagog fra en vuggestuegruppe savner noget dynamik og mere lyd i den ungarske film, men fortsætter med at sige, at hun godt kunne ønske, at der nogle gange var lidt mere ro i hendes egen institution. Hun bruger som eksempel en scene, hvor en voksen synger med nogle børn:

”Også der, hvor hun synger, er det noget hviskesyngen. Man siger, at man skal synge højt, for børns stemmer ligger højere end vores, men det bliver noget hvisken. Hvordan skal man lære at bruge stemmen, hvis det bliver til hvisken? Det er nogle stille sange hele tiden. Når vi synger Skorstensfejeren, sidder Vilde og råber ’hurra’ ti gange, inden vi andre gør det.” Her savnes en større energi eller dynamik i sangen fra pædagogens side, og den voksne kunne vælge nogle mere livlige sange. Ligeledes mangler der spontanitet i udfoldelsen.

En gruppe kommer ind på ”omgangstonen” i den ungarske film efter at have diskuteret dens meget feminine kultur: ”Sproget er også så flot og så pænt. Det tænkte jeg også på i den engelske film. Der er ikke nogen børn, der råber op eller laver grim snak inde midt i det hele. Det kunne de godt finde på i en dansk institution, rigtig meget.” En anden fra gruppen fortsætter: ”Ja, der er pænheden. Men de må jo også have det hjemmefra. Det er jo ikke kun i institutionen, at det er sådan. Det er generelt.” Pænheden, som udspringer af den feminine kultur, præger dagligdagen og også sproget, så der ikke er plads til høje lyde og grimt sprog. Den sidste pædagog er også inde på, at den pæne omgangstone også er fremherskende i familien og generelt i det ungarske samfund.

Dernæst diskuterer gruppen, at de godt kunne tage lidt ved lære af det, og at de også må rette på børnenes sprog.

Den kropsligt deltagende og udtryksfulde pædagog, der skaber energier i rummene og en stemning af lethed og glæde

– om voksenkroppe og stemning i den danske selvforståelse

Gennem pædagogernes diskussioner i det foregående af den satte kropslighedsorden for voksne i den engelske og ungarske film har jeg allerede belyst mange af de idealer og den forståelse, de har af den gode kropslighed. Ligeledes fremstår deres forståelse af, hvad den gode stemning i en daginstitution er. Derfor vil jeg i det følgende kun berøre nogle aspekter af disse temaer, herunder kritikken af det kropsudtryk, de to pædagoger, der optrådte i den danske film, havde. Gennem denne kritik udtrykker pædagogerne, inklusive de to filmede pædagoger, deres syn på den gode kropssorden og stemning.

Pædagogers rammesætning af dagligdagen bestemmer den kropslige udfoldelse. En underviser kommer ind på, hvordan pædagoger skaber både de fysiske og psykiske rammer: ”Jeg ser det meget, som de voksnes evne til at skabe rammer for udfoldelsen.” Hun fortsatte med at fortælle om, hvor vigtigt dette er, og refererer her tilbage til den danske pædagogiske debat, der i 70’erne var domineret af den strukturerede pædagogik med mange regler, megen struktur og voksenstyring. Oprøret mod dette blev for nogle en laissez-faire-pædagogik, hvor de voksne var meget tilbagetrukne, og nogle daginstitutioner blev ifølge hende præget af anarki. Dette var ud fra en ide om, at børn selv kunne forvalte alt. Dette er hun meget kritisk over for: ”Det kan være aldrig så indrestyret, og det kan være kaos. Og det kan være uinteressant og egentlig helt skadeligt, hvis ikke de voksne har sat rammer eller er til stede på en helt særlig måde. De voksne skaber både de fysiske og psykiske rammer. De voksne er med til at skabe det psykiske miljø. De har selvfølgelig også megen indflydelse på det fysiske miljø, om der er en god legeplads, om der er hyggeligt indrettet, og om man må løbe på gangene. Ja, hele regelsættet for den frie udfoldelse.”

Her tales om, hvor central pædagogers rammesætning er, ellers kan det være ”helt skadeligt” for børnene. Både den ene yderlighed med for megen struktur og regler og den anden yderlighed med for megen anarki og laissez-faire kan hæmme børns udfoldelse og leg.

Underviseren uddyber under diskussionen de psykiske rammer for daginstitutionslivet. Hun udtrykker betydningen af, at det ”er basalt vigtigt for børn, at der er den grundstemning af glæde og lethed”. Hun kommer herved ind på et andet aspekt af kropsligheden, nemlig følelserne, som hele tiden er en del af barnet. Institutionen skal skabe en lethed og glæde, hvor barnet har ret til at vise følelser, og hvor der er en accept af barnets følelser. Til at opnå dette er den voksnes rolle og personlighed central. Dette diskuteres af undervisergruppen, og de siger om en af pædagogerne på den danske film:

”Hun har en enorm opmærksomhed på børnene. Har en dejlig udstråling.”

”Ja, en utrolig kontakt. Hun får dem til at blomstre. Hun viser dem tillid og respekt og skaber rum, for at de kan udfolde sig. De både græder mere her, griner mere, bevæger sig mere og kommunikerer meget mere indbyrdes.”

Udsagnene beskriver, hvor vigtig pædagogens personlige udstråling er, og hvordan den smitter af på børnene. De blomstrer. Denne pædagog skabte rum for udfoldelse, der indbefattede større følelsesudtryk: latter, gråd, bevægelse, kommunikation mellem børn og voksne og mellem børn indbyrdes. At der blev udtrykt følelser i form af gråd og latter, så hun som udtryk for dynamik, hvilket for hende er positivt.

Pædagogen får også i en scene, hvor et lille barn bliver skiftet, barnet til at klukle. En pædagog kommer ind på, at dette er det eneste sted i alle tre film, hvor der rigtig bliver grinet: ”Hvor hun pusler den lille og leger borte – tittit, og han griner. Det tror jeg faktisk, er det eneste rigtigt grinende barn, vi har set i nogen af filmene.” Flere pædagoger savner generelt latter i de tre film.

Selv om pædagogerne og de andre informanter generelt finder, at der er megen kropslighed og følelsesudtryk i den danske film, udtrykker akademiker- og undervisergruppen en kritik af den danske film for manglende kropslighed. Den ene underviser griber fat i introduktionsmaterialet til den danske

film, hvor der refereres fra institutionens hjemmeside. Her står der, at institutionen skal være et sjovt sted for børn og voksne. Hun siger: "Jeg synes nogle gange, det var lidt sprogfattigt. Når de skriver, at de gerne vil lave sjov, så synes jeg, at der var for lidt sjov. Det kunne man godt gøre med sproget, altså fx synge til hinanden. Jeg var engang inde i en vuggestue, hvor en pædagog netop sang sine udsagn rundt til børnene. Hun spredte sådan en glæde, og det løftede hele stemningen. Hun sang fx 'her kommer jeg' og 'jeg skal ind og skifte Peter' osv. Det der ekspressive udtryk manglede i den danske film."

Hun giver her et eksempel på, hvordan en stemning kan løftes. Hun bruger eksemplet til at vise, hvad der for hende er centrale værdier, nemlig glæde og en løftet stemning.

Mest markant blev kritikken udtrykt af akademikergruppen i diskussionen af den danske film. Den ene ekspert siger om den danske film, at det er meget "beskrivelser, hvor alt følelsesmæssigt bliver holdt nede, og hvor det hele fungerer pænt, understøttende og smilende. Det virker, som om man konkurrerer i at være børnevenlig, neutral børnevenlighed, hvor man smiler og stimulerer. Så dikkedikker man og siger, hvor flot det er, og det er sikkert sådan, det skal være. Men som udtryk for, hvad er det egentlig, den voksne vil med barnet? Hvad er det, barnet vil med den voksne? Der glider det meget af som en del af institutionslivet. Her øver vi det at gå i institution!"

Akademikeren udtaler her, at praksis på filmen viser, at følelser bliver holdt nede, og at dette bevirker, at stedet bliver "neutralt børnevenligt", hvorved institutionslogikken sætter sig igennem med manglende følelsesudtryk. Daginstitutionslivet i denne film bliver kun en øvelse i at gå i institution. Observatøren savner, at de voksne og børnene vil noget med hinanden. Igen udtrykkes der en kritik af institutionernes civilisatoriske virkning på både børn og voksne, og for informanten kan den brydes ved, at børn og voksne mere vil noget med hinanden. Dette vil ophæve neutraliteten og skabe mere liv.

En anden akademiker supplerer denne kritik: "Selvfølgelig er det en filmet virkelighed, men der er ingen af de der intense øjeblikke. Jeg synes, pædagogerne er gode. Det er slet ikke det. De er enormt søde, og det er et dejligt sted, og der er ingen problemer ved at sætte ens barn der. Det er ikke sådan, at man tænker 'wauw', intense øjeblikke, hvor alt svinger, og alle er dybt involverede. Det bliver sådan: Vi øver os i at være i en institution, men ikke i livet."

Ligesom den anden akademiker udtrykker informanten savnet af flere "intense øjeblikke, hvor alt svinger", og hvor alle både børn og voksne er dybt involverede. Hun bruger ordet svinger for at signalere, at der skal være en intensitet, der kan ses på de kropslige udtryk. Hun følger op på den anden ekspert og siger, at det netop blev en øvelse i at gå i institution, "men ikke i livet". Her udtrykker hun, at formålet med daginstitutioner for hende skal være en øvelse i livet, og at daginstitutionen skal være et sted, hvor mange facetter af livet kommer frem.

Den tredje akademiker udtrykker også, at "det er så affektløst. Der, hvor de laver papmachebjerget, tænker man: Ja, okay, nu kom den ind, men det var da det, og så gik man tur. Der kommer lidt, hvor de ligger ved vandhullet, men selv der, bliver der lagt låg på affekterne. Jeg forstår godt, at man i annoncer søger en glad, ung mand, der kan spille fodbold. Det er åbenbart den eneste legitime måde, man kan få

følelserne ind, og de må godt være lidt hårde ved børnene, og de må godt sige de grimme ting til børnene, for de er unge og lidt dumme, og de er mænd.”

Ligesom de andre akademikere finder hun for få følelser involveret. Det er ”affektløst”. Hun peger på – lidt ironisk og for at sætte tingene på spidsen – at det lader til, at kun unge, uuddannede mænd kan bringe flere følelser, vildskab og det ikke sprogligt korrekte ind i daginstitutionslivet. Disse ting synes at være vigtige for hende, og hun giver hermed en indirekte kritik af (nogle) kvindelige pædagogers pænhed og manglende ekspressive udtryk.

Også de to pædagoger i den danske film er kritiske over for deres handlinger og adfærd i filmen, og der, hvor selvkritikken kommer ind, er netop omkring deres kropslige og følelsesmæssige udtryk. På spørgsmålet om, hvordan de synes, de virker i filmen, svarer pædagogen fra vuggestuegruppen, at ”det virker udmærket, men jeg kigger mest på mit ansigtsudtryk, som ser lidt stramt ud” og ”vi plejer at pjatte og fjolle lidt mere med dem. Laver skæg med dem, men det er måske, fordi man er bange for at komme til at virke skabet.” Pædagogen i børnehavegruppen er inde på det samme. Hun finder, at hun ”så småsur ud, men sådan ser jeg måske ud? Jeg tror, jeg var lidt stille og ikke så pjattet, som jeg plejer.” Og pædagogen fra vuggestuegruppen forklarer det med, at ”man kan ikke helt glemme, at der er et kamera.”

Når de to pædagoger observerer sig selv i filmen, synes de, at de ser enten for ”stramme” eller ”småsure” ud. Begge plejer at ”pjatte og fjolle noget mere med” børnene. Herved udtrykker de en kritik af deres væremåde og handlinger i filmen, hvor de hos sig selv savner mere livlighed og flere følelsesudtryk. De to pædagoger rejser herved nogle af de samme kritikpunkter som underviser- og akademikergruppen. Deres selvkritik understreger, at udfoldelse af pædagogens kropslighed er centralt i de danske pædagogers selvforståelse.

Pædagoginformanterne og de andre informanters kritik af den manglende kropslighed udtrykker den forståelse af det pædagogiske arbejde, at danske institutioner skal være mindre institution og mere ægte liv. De skal være et sted, hvor man involverer sig og vil hinanden noget på ægte vis – som i livet. De udtrykker her en institutionskritik, der har været en standende debat inden for daginstitutionerne de sidste mange år.

Afsluttende diskussion

Pædagogerne ser forskellige konstruktioner af voksenkroppen og den gode kropssorden i de tre film. I denne orden opsættes der nogle idealer for den voksnes kropslighed og måde at være krop på. Idealerne fortæller os noget om forståelsen af professionsudøvelsen og professionsopgaven, fx hvordan et barn skal opføre sig.

Børns kropslighed hænger tæt sammen med de voksnes kropslighed: ”Personalet har en betydningsfuld modelfunktion i forhold til dets kropslige møde med andre, børn eller voksne, og skaber på den måde,

bevidst eller ubevidst, præmisser for børns kropslige læring” (Moser 2007, s. 87; se også Moser og Jensen 2007).

I den engelske films førskolelogik udfører de engelske voksne deres arbejde. De er meget lidt personlige, og arbejdet bliver gjort uden følelser. Hovedkroppen er også på spil i kropsordenen for de voksne i filmen. De deltager ikke i aktiviteterne med deres kroppe, kun med hovedkroppen. De rolige og disciplinerede børnekroppe samt den alvorlige og koncentrerede, men også uengagerede og uinteresserede voksne giver ifølge de danske pædagoger en kedelig og meget rolig stemning; ja, for nogle hersker der en kold stemning.

Det positive for de danske pædagoger i den ungarske film er den store omsorg og tryghed og den form for kropslighed, der ligger i dette. De voksne viser følelser. Pædagogerne ser børn, der er glade, og børn, der delvis tager initiativer. De voksne vejleder dem også til at blive selvhjulpne mht. toilet og påklædning. Dette er nogle af den ungarske films positive forhold, der fremdrages af pædagogerne.

I diskussionerne af den ungarske film var der en vis uenighed blandt pædagogerne, særligt omkring den ene voksne og hendes kropslighed. Om den voksne krop i den ungarske film kan man bruge det samme ord, som jeg brugte til at karakterisere barnekroppen, nemlig flinkekroppen. Pædagoginformanternes sprogbrug om og omtale af de ungarske voksne som frøken- og mormoragtige leder tankerne hen mod en særlig type krop. For en frøken og en (gammeldags) mormor er der ingen kropslig tumult.

Den ene ungarske voksne omtales som for meget mor – den store mama. Her bliver børnene næsten kvalt i for meget omsorg. Pædagogerne, særligt nogle af dem, er stærkt kritiske over for denne væremåde over for småbørn. De er imod flinkekroppe og pæne piger. Pædagoger skal bevæge sig ud over det pæne, renlige, ordentlige og afrettede. Hvad kan grunden være til denne stærke afstandtagen? Det kunne ses som et opgør med den traditionelle kvinderolle med dens pænhed, retten sig ind, flinkhed osv. Overomsorg er forbundet med kvinder, og de savner vildskab, tumult, høje lyde – ja, de savner vel legeonklen! For øvrigt findes der ingen mænd – hverken uddannet eller ansat – i vuggestuerne i Ungarn. Det er udelukkende kvindearbejde.

De tre r'er – ro, renlighed og regelmæssighed – er et forladt og forhadet omsorgs- og plejesyn for de mindste småbørn i Danmark. Hos pædagoginformanterne hersker der en anden professionsforståelse. Deres afstandtagen fra de tre r'er er vævet sammen med deres børnesyn. Den megen pussenusen betyder en barnliggørelse af barnet, for barnet er i deres øjne ikke et skrøbeligt barn, men et robust barn, der har en vilje, tager initiativer, er fræk osv. En pædagog taler om, at det ”netop ikke er pædagogik”, de udøver pga. omsorgs- og plejetilgangen. De savner den moderne danske pædagogs børnesyn og anderledes tilgang til små børn, hvor udfordringer og fx mere kropslighed fra børn og voksne er en del af forståelsen af arbejdet. Hvad pædagogerne ser afspejlet i den ungarske film, er måske en stærk, klassisk familieideologi for børn under tre år i Ungarn, hvilket bliver behandlet i del II.

I de danske pædagogers selvforståelse er det en central værdi at være en deltagende pædagog, også med andet end hovedkroppen og endelig ikke med en flinkekrop. Pædagogen skal fx ligge på broen og se på vand; ligge på gulvet, så børn kan kravle over hende; deltage i maling, så de bliver beskidte; løbe, fjerne, skabe tumult mv.

Og de skal være udtryksfulde og ikke neutrale, sure eller alt for stille. De skal skabe energier i rummene og en stemning af lethed og glæde

Kropslighed og normer for kropslighed har på det individuelle plan forskellige subjektive udtryk, og det kommenteres også i forhold til filmene, hvor de to danske filmede pædagoger har meget forskellige kropsudtryk, selv om de arbejder i den samme institution. Og det samme gør sig gældende for den ungarske film. Pædagogernes personligheder er forskellige, og de har forskellige livshistoriske erfaringer med, hvordan det er passende at bruge sin krop. I bekendtgørelsen til pædagoguddannelsen står der, at den omhandler det personlige, og det arbejdes der med gennem uddannelsesforløbet, bl.a. i de æstetisk-musiske fagområder. Herigennem lærer de at bruge kropsligheden i arbejdet og noget om deres egen kropslighed.

Winther taler ud fra sine erfaringer med pædagoguddannelsen og efter- og videreuddannelse af pædagoger om, ”at sammenhængen mellem det kropslige, personlige og det professionelle er noget, man populært sagt løber udenom” (2007, s. 138). I forhold til egne erfaringer fra pædagoguddannelsen og udenlandske uddannelsesforløb uden for Norden mener jeg, at der relativt set arbejdes en del med disse aspekter i praktikken og i de æstetisk-musiske fagområder. Læringsmål for praktikken inkluderer ofte personfaglige mål. Og for de æstetisk-musiske fagområder stilles der krav om, at de studerende skal deltage, fx stå på en scene, selv spille, selv male osv. Men der skal nok arbejdes endnu mere med det i forhold til den store betydning, kropsligheden har i arbejdet med alle pædagogens målgrupper – i særlig grad i arbejdet med små børn, der i deres første leveår mangler de verbale udtryk, men også i arbejdet med mennesker med udviklingshæmning, voksne med sociale problemer eller en sindslidelse og anbragte børn og unge er borgerens og pædagogens kropsudtryk centrale.

Regelmæssigheden i den ungarske film og de mange styrede aktiviteter i den engelske bevirker, at der ikke sker noget uforudsigeligt og spontant. Her hersker ro og orden, særligt i den ungarske film. Pædagogerne savner noget uorden og kaos. De savner stemningen af lethed og glæde. En daginstitution skal emme af liv og af børns lyde.

I kapitlet har jeg noget stedmoderligt været inde på de forskellige stemninger i de tre film og gennem dette pædagogernes italesættelse af, hvad der er en god stemning i en institution for småbørn. Stemning eller atmosfære er svært at begrebsliggøre, hvilket der redegøres for på spændende vis i bogen *Atmosfære i pædagogisk arbejde* (Dupont & Liberg (red.) 2008). Her argumenteres der for brug af ordet atmosfære i stedet for stemning. Jeg fastholder dog stemningsbegrebet, da det bruges af pædagoginformanterne. ”Det er en del af atmosfærernes karakter, at de er flygtige. Lader de sig endelig indfange, sker det lettere gennem poesi, eksempler og sammenligninger end gennem normative retningslinjer og anvisninger,” skriver Kirkeby i bogen (2008, s. 90). Ved at se film af praksis fra andre lande foretages der sammenligninger, og de forskellige stemninger fornemmes, da filmmediet med sit æstetiske udtryk griber tilskuerens sanser og følelser som poesi. Med pædagogernes brug af begrebet liv og lyden af børn samt udtryk som en stemning af lethed og glæde sættes der nogle ord og fornemmelser op for, hvad der er den rette stemning i en dansk daginstitution.

Kapitel 8

Udeliv

Udelivet på legepladsen og i verden uden for institutionen er en central del af dansk praksis. Dette bekræftes også i denne undersøgelse. Pædagerne taler meget om det og giver mange eksempler fra udelivet, når de diskuterer. Meget pædagogisk energi er bundet i udelivet, der udgør en fast bestanddel af hverdagen både som mere rutinemæssige hverdagsbegivenheder og i temaer og projekter i løbet af året.

Kapitlet begynder med pædagogernes diskussioner af den engelske legeplads, som de er meget kritiske over for, og derefter af den ungarske films legeplads. Dernæst behandles deres forståelse af et godt legepladsliv og af udelivet uden for institutionen. Udelivets betydning for børns ekspressive kropslige udfoldelser er der skrevet om i kapitlet om den respektable børnekrop.

Filmmaterialet omkring udeliv består i den engelske film af tre scener fra legepladsen og i den ungarske en scene. I den danske film er der tre scener, hvor den ene er fra legepladsen, og de to andre viser ture ud af huset: mooncarturen og vandløbsturen. I de to andre film er der ingen scener, hvor voksne og børn er uden for institutionen.

En lille gårdhave med faldunderlag

– udeliv i den engelske film

Pædagerne er meget kritiske over for de to scener af udelivet vist i den engelske film. Legepladsen, som en *nursery worker* omtaler som ”garden”, er en efter danske forhold meget lille plads med faldunderlag fyldt med plastiklegetøj og med blomster og træer malet på den høje stenmur. Den ligger i forlængelse af grupperummet, hvorfra en låge kan åbnes ud til den.

Pædagerne og de andre informanter fandt udendørsområdet meget lille. En pædagog udbrød under selve fremvisningen af den engelske film, at ”det er til at få klaustrofobi af.” Hun følte sig indelukket rent fysisk og kunne næsten ikke trække vejret. For hende er den lille legeplads og den trange plads nærmest en fysisk dårlig oplevelse. En anden udtrykker den samme fornemmelse af legepladsens indelukthed og tranghed ved at sige, at det er ligesom at sidde i en kravlegård.

”Så vidt jeg kunne se, var der ikke meget plads derude. Og det var meget snævert oplevelsesmæssigt omkring udeforholdene. Det var jo en plan legeplads, og der var ingen træer,” er en tredje pædagogets opfattelse af legepladsen i den engelske film.

Pædagerne undrer sig over, hvorfor der ikke er rigtige træer og blomster. De savner åbenlyst forskellige former for naturmaterialer, hvor børnene kan ”mærke naturen”: ”Der er intet grønt eller græs,

der kildede tæerne.” Udendørsoplevelser skal være med til at pirre sanserne på en anden måde end indenfor. ”Picnic på et tæppe på fliser. Det emmer ikke meget af natur og alle de her sanser, der kører, og kropsoplevelse,” som en pædagog udtrykker det.

Den manglende natur får også som konsekvens, at børn ikke får erfaringer med og kendskab til naturen ved at opleve den – også når det regner: ”Der var ingen natur, vel. Der var intet naturkendskab, hvor jeg tænker, alt det, ungerne kan opleve ved selv at gå og vende sneglene på bladene og samle en halv spandfuld snegle. Eller årstidens oplevelser, syn og lys og det hele. Og regn. Jeg tror ikke, de får lov til at gå ud på en regnvejrsdag.”

Og pædagogerne savner sanseoplevelserne og ”noget, der inviterer til brugen af fantasien, til at gå på opdagelse”. Den overskuelige legeplads giver ikke mulighed for at gemme sig eller blive væk. Og det er ”rent og pænt, og der er orden. Der herskede ikke kaos på noget” tidspunkt. Udelivet er som indelivet meget styret og ”meget arrangeret i forhold til, hvad vi er vant til. Det er ikke så meget fri leg.”

Om legepladsens underlag siger en pædagog følgende: ”Det undrer mig lidt, at det hele er flisebelagt. Så når de skal mærke naturen, så tager de en kasse sand indenfor. For så kan de gå på bare tæer og sådan noget. Jeg sammenligner det lidt med Tunesien, hvor jeg var for at se en institution. Der går man ikke ud, for så bliver man beskidt.”

Hendes forklaring på den engelske legeplads’ underlag er, at børnene ikke så let bliver beskidte. Det passer også godt til, at der tages et tæppe med ud til at sidde på i telegen. Der gås eller løbes nok ikke med bare tæer, hvilket kan vække sanserne hos et barn. Det ser hun foregå indenfor i sandkasselegen.

En anden nylig uddannet pædagog kommer også ind på det med, at børn ikke skal blive beskidte. Hun var under uddannelsen på studiebesøg i en engelsk by, hvor hun i en institution så, ”at der på legepladsen var rullet sådan noget kunstigt græs ud, og det var af plastik. Ja, det var det, og grunden var, at børnene ikke skulle blive beskidte. Og legepladsen var bare sådan et lille bitte hjørne.” Det er langt fra pædagogernes idealer om en oplevelsesrig legeplads, hvor børn også bliver beskidte og må plaske og lege med blæver og mudder.

Pædagogerne ser et helt andet formål med udelivet i den engelske film end deres. Flere udtrykker, at det må være at få frisk luft, hvorimod det i den danske selvforståelse kun er et af formålene. ”Vi går nogle gange ud, for at børnene skal få plads. Der gik de ud, fordi de skulle have luft. Legen var næsten den samme som indendørs, men de sad bare udenfor. Vi går ud for at brænde noget energi af,” siger en pædagog. Et af formålene med udelivet for de danske pædagoger er at bevæge kroppen ved mere ekspressive fysiske udfoldelser, og det kræver plads.

Legepladsen er ”meget crowdet” både af børn og voksne samt af mange plastikcykler og andet plastiklegetøj. En pædagog kan slet ikke forstå, at der er plads til at cykle derude. Pædagogerne savner naturmaterialer.

”Jeg var helt i tvivl, om den legeplads overhovedet var rigtigt udenfor,” siger en af pædagogerne. Meget af det, der foregår udenfor, kunne lige så godt foregå indenfor. En går så vidt, at hun siger, at hun slet

ikke vil kalde det en legeplads. Hendes begrundelse herfor er, at der ingen udfoldelsesmuligheder og natur er på den engelske legeplads.

At legen næsten er den samme som indenfor vækker som sagt undren. I den engelske film tages indendørsmateriale med ud og bruges i den samme funktion i en 'tea party'-leg: picnic på et tæppe. De savner naturmaterialer, som børnene kan bruge i deres lege: "Det virker meget kontrolleret og styret. Børnene har ikke mulighed for at gå ud og finde blomster at pynte deres kage med. De kan ikke gøre de ting, som man kan ude i naturen."

De voksne er ligesom indenfor styrende og kontrollerende, men deltagende. Akademikergruppen finder, at de engelske *nursery workers* er mere med i udelivet sammenlignet med Danmark. Her "kobler pædagogerne af, og det er børnene selv, der skal finde ud af det der. Her er de voksne med lige så meget udendørs som indendørs. Der er ikke noget frirum, som man normalt arbejder med i danske institutioner."

Det mest eksotiske i de tre film for mange pædagoger er, at et udendørsmateriale som sand bringes indenfor. "Sandkasse på gulvet?! Man tror ikke sine egne øjne," siger en underviser. Den anden underviser, der tidligere har arbejdet i daginstitutioner, svarer: "Det minder meget om noget, man gjorde herhjemme i gamle dage. Man havde en vogn med sand, som de kunne lege med indendørs. Somme tider kunne der være vand i den, og somme tider sand." Hendes undren er ikke så stor, da hun selv har kendt til fænomenet tidligere i sit arbejde som pædagog, men med udtrykket "i gamle dage" siger hun også, at det er længe siden, man har gjort sådan. Pædagogerne savner, at børnene i den indendørs sandleg kan finde sten, blade og pinde (typisk udendørsmateriale) at lege med i sandet. Dette betyder for dem, at udelivet med dets særegne materialer ikke udnyttes i det pædagogiske arbejde.

En ekspert kender til sandkassens opfindelse: "Nu er sandkassen jo opfundet i Danmark af en dansk landskabsarkitekt, og den er åbenbart ikke blevet en eksportvare. Den danske logik var bare at indramme sandet, da man ikke altid kunne komme til stranden. Men at det er et vigtigt element i børnenes dannelse, at de får fornemmelsen af sand, kan man også se i den engelske film, men der bliver det rykket ind i rummet."

En fokusgruppe undrer sig over, at børnene ikke frit må bevæge sig ud på legepladsen: "Selv om legepladsen er lille, var den indhegnet, så måske var det ikke nødvendigt, at man havde en låge mellem udendørs og indendørs, som børnene ikke selv kunne komme ud af." De uddyber det med, at børn i den alder godt selv kan finde ud af at gå udenfor. En siger, at pædagoger kender hvert enkelt barn så godt, at de ved, hvilke børn der selv kan gå udenfor. Sidstnævnte udtrykker her, at et stort individuelt kendskab til det enkelte barns formåen er vigtigt, og at udgangspunktet så vidt muligt tages i det enkelte barn. Dette kan også tolkes på den måde, at hun så vidt muligt ikke tager udgangspunkt i generelle kollektive regler, der gælder for alle børn.

En underviser er som ovennævnte gruppe inde på spørgsmålet om, at børnene ikke frit kan bevæge sig ud og ind, og hvordan den lukkede låge symboliserer dette. Hun bruger følgende udtryk om den engelske scene, hvor en voksen lukker lågen op: "Nu har jeg lukket lemmen op." En pædagog bruger et andet udtryk om denne scene: "Så slipper man de vilde dyr ud." En anden gruppe taler også om denne

scene, hvor *nursery workeren* åbner lågen, og hvor en siger: ”Ej, det er helt en zoologisk have.” Hun uddyber det på denne måde:

”Jeg fik det sådan ’shuuuu’, altså så blev de sluppet fri på det der lille, golde terræn. Men hvor var det dog trangt. Hvor var deres dag trang. De var hele tiden i den der flok. En gruppe.”

Disse udtryk er stærke metaforer for, at de danske pædagoger ser børn, der bliver holdt inde, ja nærmest spærret inde (via en lem). Ligeledes udtrykkes det gennem metaforerne, at de engelske *nursery workers* ser på børn som uregerlige børn (vilde dyr). Underviseren bruger en anden metafor, da børnene kommer ud på legepladsen. Hun mener, at det kun har funktionen ”at blive luftet”, hvilket er et udtryk, der fx bruges, når man lufter hunde, og de holdes jo ofte i stram snor. De samme associationer i form af forskellige metaforer udtrykkes her i flere fokusgrupper, og metaforerne afspejler sandsynligvis den betydning, der tillægges det ’frie barn’. Det skal i så stor udstrækning som muligt have lov til at bevæge sig frit ud og ind, og ikke når en voksen bestemmer det. Det frie barn har behov for at udfolde sig, men har også lov til at udtrykke sin mening, fx ved at give udtryk for, at det gerne vil ud.

Uderummet i den engelske film ser pædagogerne altså som en forlængelse af inderummet. De stillesiddende, tidsafmålte aktiviteter styret og kontrolleret af de voksne gentages udenfor, og alle er ude på samme tid på meget snæver plads sammenlignet med danske legepladser.

[# KLIK HER - Videoklip fra engelsk legeplads](#)

En smuk, grøn forstadsgræsplæne – udeliv i den ungarske film

Udelivet prioriteres i den ungarske film ifølge pædagogerne, men med en anden tilgang end i deres danske selvforståelse. I den ungarske film vises der én scene fra legepladsen. Der startes med et view over legepladsen, hvor man ser et stort, grønt græsområde med træer og buske, et legehus, en plastikkrutsjebane og en sandkasse og nogle fliser. Flere børnegrupper med voksne foretager sig noget forskelligt rundtomkring. Legepladsen ligger lige ved siden af en anden legeplads delvis afgrænset med træer og buske. Udgangen til legepladsen er placeret i grupperummene.

Pædagogerne omtaler legepladsen som stor, god, fin og smuk. En omtaler den som ”en fantastisk legeplads. Den var grøn, og der var former derude og små rum. Der var buske og træer. Der var forskellige steder, man kunne lege.” Andre fra gruppen supplerer med, at der var sand og nogle steder, hvor børnene kunne blive væk. En pædagog fra en anden gruppe taler også om, at den mere ligner en dansk legeplads. Men som med andre forhold i den ungarske film lyder der også en del kritiske røster.

”Godt nok var legepladsen stor, men den var meget flad. Det var græs, og så var der en hytte, en plastikkrutsjebane og en sandkasse. Der var ikke noget vildt og farligt at klatre op på eller gynger,” siger en pædagog. Andre fra gruppen supplerer karakteristikken med, at legepladsen var åben og overskuelig,

og ”den var meget jævn, en forstadsgræsplæne.” En anden taler om, at legepladsen var nydelig og uden spræl. De savner det farlige, og at børn kan få følelsen af at blive væk og gemme sig. De savner flere udfoldelsesmuligheder, og at de voksne og legepladsens fysiske udformning udfordrer børnene.

En anden gruppe sammenligner også legepladsen med en villahave. ”Fliserne var sørme trimmet hele vejen hen som en bedre villahave. Legepladsen var sådan en veltrimmet have, hvor der var nogle legeredskaber. Vores legeplads ligner jo jeg-ved-ikke-hvad,” siger en pædagog med et stort grin. Hun forklarer modsætningen til deres legeplads og uddyber det med, at på hendes legeplads ”kan børn tonse rundt, og vil de grave et hul, jamen så kan de grave et hul. Det tror jeg ikke, at de kunne i den ungarske film. Om sommeren får vore børn en spand vand og noget jord i, og så står de og maler legehuse med det her blæver. Det kunne jeg ikke lige se på deres fine plastikleghus. Det var da så pænt og nyvasket.”

Den pæne og nydelige villahave eller forstadsgræsplæne, som de synes, den ungarske legeplads ligner, ses ikke som et ideal for en god legeplads i et offentligt børnerum.

Legepladsen er stor og ”lagde op til, at man kunne løbe eller cykle eller spuse derudad, men vi så det bare ikke.” Vilde og mere ekspressive kropslige bevægelser og høje råb og lyde ses hverken fra børn eller voksne. En har iagttaget en stille, rolig og passiv pigekrop: ”Pigen hoppede ikke op på trinnet og ned. Det gjorde hun ikke. Den voksne hjalp hende med dukkevognen, og hun gik de to trin ned, hvor børn normalt lige ville hoppe eller vende sig om og kravle.” Pædagogerne ser derimod mere stille og rolige aktiviteter støttet (og styret) af de voksne og stille og rolige børne- og voksenkroppe – som det var tilfældet indenfor. Som en underviser siger: ”Der mangler det ekspressive og den voldsomme kropslige udfoldelse, som børn jo også elsker. De elsker at løbe stærkt. Det tror jeg ikke, at de kvinder skaber så meget rum til.”

Gruppen, der har udviklet deres mormorteori om den ungarske film, ser også et eksempel på deres teori fra legepladsen: ”Hvis børnene skulle ned ad trappen, så var det også i hånd. Ikke sådan at hun skulle vende sig om og kravle ned selv. Det at stå og være lidt usikker. Det var der heller ikke noget med.” Her bliver børnene ”meget ført” af de voksne, som en beskyttende mormor ville gøre det, og derved bliver barnet ikke udfordret kropsligt.

Også udenfor ser de pænhed og forsigtighed – udtryksmåder, der ofte knyttes til traditionelle kvinderoller.

[KLIK HER - Videoklip fra ungarsk legeplads](#)

En god legeplads og et godt udeliv til mudderbørn – den danske selvforståelse

I den foregående analyse af de danske pædagogers blik på udelivet i den engelske og ungarske film ses deres store prioritering af udendørslivet som noget centralt i den danske selvforståelse og pædagogiske praksis. I det følgende vil pædagogernes italesættelse af en god legeplads og udelivet uden for institutionen blive behandlet.

Ud, det skal vi

Udelivet både på legepladsen og uden for institutionen bliver diskuteret i alle grupper, og dets høje prioritet fremgår tydeligt, som her udtrykt af en akademiker: ”Det siger noget om prioriteringen. Vi bruger gerne en time på at give støvler, tøj, huer og vanter på. Vi lader dem gerne sidde og vente en halv time med det hele på, for ud, det skal vi. Jeg arbejdede i en vuggestue på 3. sal, og der måtte de vente på, at vi alle skulle ned fra 3. sal. Det var sådan set formiddagens aktivitet.” En pædagog begrundet udelivet med, ”at mange af os kommer fra en bondekultur, og vi fører lidt af det videre. Vi synes, at børnene skal ud at lege i naturen.”

Akademikerne sammenligner danske institutioners brug af udeliv med deres kendskab til andre landes praksis. ”Det er meget anderledes. Det kan man se selv på de vuggestuer, der ligger herinde (i storbyen). De vandrer op og ned ad trapper for at komme ud i fri luft og sover ude på taget i en åndssvag krybbe et eller andet sted, fordi det skal vi have. Om man så har et areal på størrelse med et frimærke på 5. sal, så har man det. Da vi var i Paris, var der intet udeliv. Man havde en gård, man kom ud i, men ellers var man inde,” fortæller en af akademikerne. En anden griber tråden: ”Det samme i Italien. Der har de ikke noget begreb om ude overhovedet. I Sverige har man også både udeliv og sand (ligesom i Danmark).”

Pædagogerne taler om, at udelivet fylder mere i Danmark, og ”det, der er dansk, er, at vi er lige så meget ude på legepladsen som inde.”

”Vi synes, at børnene skal ud at lege i naturen,” og for pædagogerne og traditionelt i dansk pædagogik hænger børns leg og udeliv tæt sammen.

Hvordan ser den gode legeplads ud?

Pædagogerne giver mange eksempler på en god legeplads, og hvordan de rammesætter livet der. Det *er* en legeplads, dvs. en plads til børns leg, hvor børn kan udfolde sig og blive udfordret i deres lege på den måde, børn nu leger på. Legepladsen skal være stor med et varieret og kuperet terræn anlagt med små og store bakker og flade områder, så den giver udfordringer til både små og større børn. Her kan børnene

være motorisk aktive, og særligt de grovmotoriske og ekspressive fysiske bevægelser finder sted her. Der skal være huler, buske og træer. Der skal være skjulesteder, så børnene føler, at de kan fare vild, og at det er farligt, og der skal være steder, hvor de er ude af syne. En legeplads skal ”emme” af natur og give sanse- og kropsoplevelser. En legeplads skal ”invitere til, at børn bruger deres fantasi og går på opdagelse”.

De sidste 20-30 år har der i Danmark været arbejdet med nye muligheder udendørs. Institutionernes legepladser er mange steder ændret fra almindelige legepladser med stationære legeredskaber til mere naturprægede legepladser med naturmaterialer. Visse naturmaterialer giver børn en større indflydelse på materialernes anvendelsesmuligheder, der ikke er forudbestemt og derfor appellerer mere til børnenes fantasi.

Man kan ikke have en legeplads uden at have en sandkasse, for ”den obligatoriske sandkasse skal være der.” Og den skal være stor: ”Da vi byggede en ny sandkasse hos os, gjorde vi meget ud af, at den skulle være så stor, at der kunne befinde sig mindst 12 børn der, uden at de blev forstyrret af hinanden – og vi taler børnehavebørn.”

Sand er noget grundlæggende med alle de sanseoplevelser og afprøvninger, der foregår i en sandkasse. Her kan man fx grave huller og ”have fornemmelsen af, at hullet aldrig stopper”. Og det er her de små børn styrter hen, når de skal på legepladsen, har en pædagog fra vuggestuen erfaringer med. Fornemmelsen af sand er ifølge en akademiker ”et vigtigt element i børns dannelse”, og sand ses faktisk blive brugt i alle tre film.

En fokusgruppe taler om, hvordan sandkassen i den danske film er indrettet, så den giver fysiske udfordringer: ”De to små vuggestuebørn skulle op over den der høje kant.” De sammenligner den med den ungarske sandkasse, ”hvor sandkassen var jævnet ud, så man kunne jogge lige ned i sandet”. I den sammenhæng kommenterer de, at de voksne i den ungarske film ikke ses nede i sandkassen i modsætning til den danske pædagog. Hun ”kravlede da ned i sandkassen og var der for børnene”. Her ses endnu et eksempel på, at den danske pædagog med hele sin krop skal være ’rigtig deltagende’. Det er ikke tilstrækkeligt at sidde på sandkasssekanten med benene udenfor.

Og det obligatoriske bålsted, hvor der laves mad, og hvor man kan få lidt varme om vinteren, skal være der. En fortæller om deres bålsted: ”Det bruger vi rigtig meget. Nej, hvor bliver der lavet mange sjove ting, popcorn og majs, ja, alt muligt.”

I den filmede aldersintegrerede institution bliver legepladsen brugt til alle aldersgrupper af børn uden at adskille de forskellige aldre.

Legepladsen som et ekstra pædagogisk rum

Brugen af udelivet bliver omtalt som et ekstra pædagogisk rum, der giver børnene nogle anderledes udfoldelsesmuligheder og udfordringer end indenfor.

Pædagogen fortæller her om de særlige muligheder, børn har på en legeplads:

”Vores uderum er også der, hvor man virkelig kan få løbet nogle af alle de energier ud af sin krop. Det er også der, hvor man kan finde et lille rum, hvor man ikke bliver set af de voksne. Man kan faktisk blive væk både for sig selv og de andre. Man kan søge ud i kroge. Der står ikke en voksen og kigger hele tiden. Det er også der, man kan råbe rigtig højt (hun råber det selv højt), fordi der er højt til himlen. Det er der, man slipper nogle af de begrænsninger, som hersker indendørs, for at vi kan holde ud at være sammen.”

Løbe energier ud af sin krop

Udenfor er ”der mere plads til råderum”, som giver mulighed for at bevæge sig – særligt de grovmotoriske og ekspressive motoriske bevægelser er mulige. De kan løbe stærkt og langt, op og ned ad bakke, og de kan klatre i træer, svinge sig i tove og få høje gyngeture. Det skal være udfordrende og gerne lidt farligt. Her kan de ”tonse rundt” eller ”spunse derudad”, og de kan få ”brændt deres energier af” eller komme af ”med deres krudt”.

En fokusgruppe var mht. børns fysiske udfoldelse på legepladsen inde på, at der gerne må være energi og kraft bag udfoldelserne – ”at nogen går til den”, som det udtrykkes om scenen, hvor en mandlig medhjælper og nogle børn spiller fodbold i baggrunden. De voksne må også gerne løbe og udfolde sig motorisk.

At blive væk i en leg – rum og tid til fordybelse og socialt samspil

På legepladsen kan børnene finde sammen i små grupper og finde rum til deres lege – også rum, der ikke er overvåget af de voksne. De kan blive væk, og de bliver væk i deres lege. Legen fremhæves og fylder meget på legepladsen. Udenfor får børnene ”rum og tid til fordybelse i de ting, de laver”. Der kommer ikke hele tiden nogen og afbryder, og det gælder både andre børn og voksnes afbrydelser. Det giver en ”ro, der er meget vigtig for børnene. At de får ro på, får koblet fra og bare er helt væk i deres leg.” Denne ro til fordybelse i legen nævnes af mange pædagoger som en vigtig værdi. Det kan være sværere indenfor på grund af de trange pladsforhold, og fordi ”lydniveauet kan være noget højt”.

Indenfor i ”de danske institutioner er der jo ikke så meget plads, og det er begrænset, hvor mange kroge og hjørner der er. Det kan de nemmere finde ude på legepladsen, hvor de kan sidde omme bag ved en busk og sidde og grave eller køre med en bil, eller hvad det nu er.” Pædagogen fortsætter med at fortælle om, hvordan børnehalebørnene sidder en to-tre stykker og fordyber sig, og ”hvor de bare er væk i deres lege”.

Højt til himlen og langt ned i jorden – åbne og frie rammer

Når de taler om roen til fordybelse, betyder det ikke, at det er lydefrit. Udenfor er der netop mulighed for at råbe højt, ja, råbe højt til himlen. Og der er mulighed for i sandkassen og andre steder på legepladsen at grave et hul, der aldrig stopper. Her udtrykkes essensen af den opfattelse, at der inden døre er snærende institutionelle bånd. Udelivet er et "frirum" for børn, og dette begreb bruges af flere fokusgrupper.

Sanseoplevelser og brug af fantasien

Udenfor er der "så mange sanselige oplevelser. Bare det at gå en tur på en regnvejrsdag. Det er jo et sansebombardement." Udenfor får børnene mange sanseoplevelser, som det ikke er muligt at opleve indenfor: "Børn i den alder har brug for at sanse rigtig meget, mærke og røre. Og alt det er der udenfor: ild og vand og jord." Og luft kan det tilføjes. De fire grundelementer bruges i udendørslivet i den danske pædagogik. De blander vand og jord og får mudder og blæver, som de leger med og smatter med. De kan grave huller ikke bare i sandkassen, men også i andre områder på legepladsen. Vejret er ingen hindring for at være ude.

"Du kan lave alt muligt i naturen. Det kan du ikke indenfor. Det er bare din fantasi, der sætter begrænsninger, når du er udenfor. Indenfor har legetøjet tit en bestemt funktion, hvor du kun kan lege med det på en måde."

Pædagogen er her inde på, at den måde, udelivet praktiseres på (i Danmark), fremmer børns fantasi. Udenfor er alle legeredskabernes anvendelsesmuligheder ikke nødvendigvis bestemt på forhånd, eller "tingene er ikke så færdigproducerede." En fortæller om, hvordan de fremmer, at børn finder på lege, ved at de "slet ikke har legetøj ude om fredagen. Intet." En anden fortæller, at "de har en cykelfriday, for der er jo altid de børn, der bor på en cykel. Der er sådan en dag, hvor alle biler og motorcykler er på værksted." De obligatoriske mooncars, scootere og cykler kan blive for ensidig en beskæftigelse hos nogle børn.

Færre konflikter

Mange nævner, at der er færre konflikter mellem børnene udenfor, og det gælder for alle aldersgrupper af børn: "Der er ikke mange konflikter, og det kan vi også mærke i vuggestuen. Indenfor kan der komme gnidninger, men det giver en anden ro at være udenfor, fordi der er mere plads, og man kan bare gå væk eller et andet sted hen." Udenfor er der flere muligheder for fysisk udfoldelse, og man støder ikke hele tiden ind i hinanden. Her forudsætter hun udendørsrammer med tilstrækkelig plads.

Det er sundt at være ude

Pædagogen i citatet ovenfor bruger udtrykket ”en anden ro”, hvorved hun kunne udtrykke, at udelivet i sig selv kan have en beroligende virkning på os alle. Flere pædagoger argumenterer for, at det er sundt at være ude: ”Vi bliver jo syge af at være indenfor hele tiden og stuvet sammen.” Og en anden pædagog argumenterer for, at det er ”godt for sjæl og krop med bevægelse. Man skal ud og bruge sin krop.”

De små børn sover udendørs

Et af de mest eksotiske forhold, udlændinge oplever, når de kommer til Danmark for at studere daginstitutioner, er, at børn i vuggestuerne ”sover udendørs selv i frostgrader. Som en hollænder spurgte: Hvad så når snottet fryser til is? Jeg er sikker på, at nogle også opfatter det som en barbarisk skik: De ligger der helt alene i kulden, bundet. I en vuggestue i Barcelona ligger de på madrasser med deres kæledyr og klassisk musik strømmer stille ud i rummet!” (Jensen 1999, s. 54).

Denne kulturbestemthed, om det anses ’naturligt’, at små børn sover udenfor, har en pædagog erfaret. Hun har haft børn fra mange forskellige lande, og her må de fortælle forældrene, ”at det er sundere at komme ud, og at det er bedre at ligge ude i frisk luft end at være herinde, hvor bakterierne er”. Men nogle har de opgivet at overbevise, hvorefter de ”har måttet lade børnene stå inde på en stue eller ude i nærheden af personalestuen, fordi forældrene simpelthen ikke kunne have, at de skulle sove ude og slet ikke i dårligt vejr”.

Institutionens forklaringer på udesoveriet er, at det er mere sundt. Om det altid er det, kan diskuteres, men i Danmark er det en kulturel norm, at små børn helst sover udenfor, også hjemme hos forældrene.

Naturkendskab

Udelivet både på legepladsen og uden for institutionen bliver også brugt til at øge ”børns kendskab til naturen, fx erfarer børn selv noget om snegle på blade eller fylder en spand halvt op med dem. Eller de er ude på en regnvejrsdag.” Eller de erfarer årstidernes skiften. En pædagog fortæller levende om, hvordan hun og en kollega sammen med de samme vuggestuebørn vandrede langs den samme sti en gang om ugen gennem et par måneder, hvor de sansede, så og talte om årstidernes skiften og naturens gang. Hun nævner, hvordan de gik forbi et krat, hvor der var æbletræer, og hvor æblerne begyndte som blomster og til sidst blev modne, plukket og spist.

De voksnes rolle på legepladsen

På legepladsen er det ikke kun børns selviscenesatte leg, der hersker. Pædagogerne taler også om de forskellige aktiviteter og lege, de sætter i gang. Som pædagog er det vigtigt at have kompetencer i

forbindelse med udendørslivet og være aktiv på legepladsen. De skal sætte i gang, vise lege, selv deltage og derigennem bl.a. styrke fællesskabet.

En af pædagogerne taler om, at de netop har haft et projektforsløb, hvor de delte sig i tre forskellige rum, hvoraf det ene var udelivsrummet: ”Og der laver man også noget. Det er ikke bare mooncars, og hvad ved jeg. Der har vi haft en masse med at gå med æbler på skeer og være ormen i æblet, der bugtede sig igennem forskellige forhindringsbaner, også for at få vist børn, at det at være ude er mange forskellige ting. Det er også fælles lege. Det er at være sammen om noget, hvor de tit forbinder det med, at så tager man en mooncar. Brugen af legepladsen som et aktivt rum er vigtigt, hvor vi stadigvæk indimellem sætter en struktur nedover. Så kan de lege med cyklerne bagefter, men vi viser dem, at en legeplads har så mange muligheder, og det har været en succes. Nu hænger der æbler, der er laminerede, på alle vores træer, så vi har æbletræer om vinteren. Og de elsker det. Ej, skal vi lave mere af det? spørger de.

Jeg ved ikke, om I lagde mærke til, hvor meget motorcykler larmer. De larmer ad h... til. Så en gang imellem – også for at det barn, der altid sidder på den motorcykel, får øjnene op for, at legepladsen kan tilbyde noget andet. De fordyber sig på en helt anden måde, og nogle børn finder sammen på kryds og tværs, som ellers ikke ville have været sammen. Jeg synes, det er vigtigt at vise børnene, at man ikke nødvendigvis behøver en kasse med biler eller at bo på mooncaren.”

Hun fortæller også om, at de har haft det opdelt i drenge og piger, hvilket gav noget helt andet. En anden fra gruppen fortæller, at de har haft et projekt, hvor de har været på legepladsen hele ugen og slet ikke har været indenfor. Igen fortæller det noget om, at det er en stærk værdi at tilbringe megen tid udenfor i danske daginstitutioner.

Så det er ikke kun ”fri leg” på legepladsen, men der iværksættes også legende aktiviteter, og de voksne deltager i børnenes lege. Men at være på legepladsen bliver også brugt, når pædagogerne skal have pause. Og nogle steder, påpeger en af grupperne, fungerer legepladsen som et sted, hvor pædagogerne er mere passive, og det sker også nogle gange hos dem selv.

De voksnes rolle i udelivet bliver diskuteret af akademikerne, og nogle i gruppen finder, at de voksnes rolle i Danmark er mere tilbagetrukket end i den engelske film, og at udelivet ofte er et ”frirum” for børnene. Her tales der sandsynligvis om, at udelivet meget er børnenes legerum, hvor de selv kan bestemme. En ekspert kritiserer generelt de danske pædagogers rolle udenfor. Det ”er faktisk meget få voksne, der er i stand til at gøre noget sammen med børnene udendørs. Det ser vi da heller ikke vildt meget i den danske film.” Hun udtrykker her, at pædagogerne kunne være mere aktive og deltagende udenfor, og berører balancen mellem pædagogers tilbagetrukkethed og aktive deltagelse og igangsættende rolle.

Udeliv uden for institutionen

En pædagog belyser gennem følgende eksempel, hvordan det for hende er vigtigt, at børn fra legepladsen kan se på verden udenfor, og at de ønsker at se på den. Eksemplet stammer fra en institution, hvor hun tidligere arbejdede: ”Da jeg kom til den pågældende daginstitution, var der en høj

mur rundt om legepladsen. Og børnene kravlede op på muren, selv om de ikke måtte. Til sidst pillede vi endemuren ned, så kunne man kigge ud. Vi byggede et lille bitte hegn, mere som en principiel ting, for at de skulle vide, hvor grænsen var. Før skulle man bruge mange kræfter på at disciplinere, regulere og holde inde (men efter det lille hegn kunne børnene kigge ud, og der var ingen problemer).”

Dette fører os over i, at udelivet ikke kun handler om livet på legepladsen, men også om livet uden for institutionen. I den danske film er der to scener, hvor børn og voksne går uden for institutionen. Den ene scene viser tre større drenge kørende på mooncars og en pædagog med en mindre pige i hånden, og de bevæger sig ud på en sti tæt ved institutionen. Ligeledes er der en længere scene, hvor to voksne med en gruppe børnehavebørn går hen til et lille vandløb, der ligger 10 minutters gang fra institutionen via et stisystem.

Pædagogerne talte om, at det at gå uden for institutionen er en naturlig del af dagligdagen, fx kommenterer de, at den danske film er den eneste film, der viser børn og voksne uden for institutionen: ”De er på legepladsen, og de er på udflugter og bruger naturen, udelivet. Det gør de andre ikke.” Jeg ved ikke, hvor almindeligt det er i England og Ungarn ikke dagligt at komme ud af institutionen, men jeg har erfaret, at man mange steder sjældent kommer uden for institutionen.

Pædagogen fra den filmede institution giver en kort beskrivelse af lokalområdet. Det er et stort område, som børnene kender godt. De har huler osv., og der er heste. Børnene elsker at komme uden for institutionen, og institutionen bruger lokalområdet meget. Der er ’bjerg’ og vand og det hele, som hun siger. De er ude hver dag. Her udtrykker hun klart, at udelivet prioriteres højt i institutionens daglige praksis, og at lokalområdet bruges som en del af det pædagogiske arbejde. Ligeledes siger hun flere gange, at børnene er meget glade for at være ude, hvilket antyder, at børns glæde ved at være ude er vigtigt for hende.

Pædagogerne giver flere begrundelser for betydningen af at gå uden for institutionen. Selv at udforske og mærke verden uden for institutionen er vigtigt. Vi ”sidder ikke bare og læser i en bog om, hvordan der i verden udenfor”. En gruppe diskuterer alle de oplevelser, børnene får i vandløbsscenen i den danske film. Man kan ’fange hajer’ og få lov til at pirke til en frø: ”Der kommer også en kilden i maven lige der, hvor det begynder at blive lidt farligt. Og det er der, de lærer så meget om sig selv.” (Det er scenen, hvor en pige er meget tæt på åkanten). Og en anden svarer: ”Det her, det er vigtigt. Det er rigtig vigtigt.”

Egne oplevelser og erfaringer med en større del af verden er det vigtigt for pædagogerne at bibringe børnene. Børn ”er jo nysgerrige. Hegnet er gennemsigtigt, og de kan se verden udenfor. Og de skal da ud og røre ved den.” En anden pædagog fortsætter i samme spor: ”De skal prøve fysisk at gå i noget andet, men også at gå længere end frem og tilbage på legepladsen. De skal gå en lidt længere tur og se, at her ser verden anderledes ud. Det giver dem nogle andre oplevelser.”

En fokusgruppe giver eksempler på, hvordan de selv går meget ud af huset. Det er ikke lange ture, og en voksen kan gå den på fem minutter, men det kan godt tage en halv time for vuggestuebørnene, for ”så er der en sten og en bille,” børnene skal se på. Og ”bare at finde en pind ude i skoven kan tage lang tid.” Anderledes oplevelser – at mærke mere af verden – samt andre fysiske udfordringer gives her som

begrundelser for at gå en tur. Og børn lærer noget om verden udenfor gennem egne oplevelser og erfaringer. De eksempler, de fremdrager, er meget naturoplevelser, men også ture i byrummet nævnes.

Et eksempel på en oplevelse og erfaring ses i filmen i scenen ved vandløbet, hvor en pige træder helt ud til kanten af vandløbet, og pædagogen gør med normal, stille stemmeføring hende opmærksom på det. Jeg spørger hende om denne scene: ”Du er ikke særlig striks der?” Og hendes svar er: ”Nej, jeg siger: ’Jeg tror ikke, du skal gå længere ud.’ Det tror jeg også, hun kunne mærke. Det var ikke skældud.” Med sit svar udtrykker hun, at det gælder om, at pigen selv lærer sine grænser at kende. Pædagogens sprogbrug er her meget lidt dikterende. Hun udtrykker ligeværdighed og respekt for barnet gennem udtrykket ”jeg tror ikke, du skal gå længere ud”. Ved at tale til barnet på denne måde appellerer hun til barnets egen dømmekraft i en situation, hvor hun faktisk kunne falde i vandet.

”Vi er forpligtet på at skabe en alsidig hverdag, så børn stifter bekendtskab med naturen,” så ture i skoven er en nødvendighed for at opfylde de pædagogiske mål. Følgende levende beskrivelse af et ugeprojekt i skoven fortæller, hvorfor det for denne pædagog er vigtigt, at børnene og pædagogerne kommer uden for institutionen. Det drejer sig om en vuggestue:

”Vi har skovprojekt to uger om året, hvor vi lejer en hytte lige ovre på den anden side af vejen, og så er vi derovre hele ugen. De bliver afleveret i vuggestuen, men så går vi over i hytten. Vi går ud, og så bliver vi væk. Vi kigger ikke på uret. Vi går simpelthen ud og har madpakker med, og så kan vi så se på dem, som er ved at være trætte, og så begynder vi at trække hjem mod hytten. De, som skal have middagslur, får en middagslur. Så spiser vi eftermiddagsmad, og så bliver de hentet derovre om eftermiddagen af forældrene. Men det eneste, vi har med, er nogle spande, som man kan samle ting i, og nogle skovle. Og så har vi nogle plastikakvarier, som vi kan samle ting op i – hvad vi sådan møder på vores vej – og det er altså fedt.

Det kræver også noget af os, at vi pakker. Så er der to, der kører over og fylder hytten med det, der skal læsses af, og så mandag morgen går vi nærmest i karavane. Det er lige før, folk kigger ud ad vinduerne, når vi kommer gående. Så der bliver hele institutionen lukket. Det giver noget andet, et pust.”

Den måde, hun fortæller om projektet på, viser, hvor meget energi hun binder op på projektet. Hvordan vuggestuebørnene skal blive væk (det uendelige rum), hvor der intet tidsstyranni er (den uendelige tid), og hvor børnene og de voksne selv må finde på, hvad der skal ske. Og vuggestuen bliver meget synlig for lokalsamfundet, når de ser sådan en ”karavane”. Her går en vigtig samfundsinstitution!

Også andre fortæller om, at de lejer en spejderhytte eller andet og tilbringer noget tid der.

[# KLIK HER – Videoklip om dansk udeliv og legeplads](#)

Afsluttende diskussion

Af det foregående fremgår det, at de danske pædagoger ser forskellige dagsordener for udelivet i de tre film. De tre institutionslogikker slår således også igennem i forhold til forståelsen af, hvordan udelivet skal prioriteres og foregå i den pædagogiske praksis.

Dagsordenen for udelivet i den engelske film er en meget lille gårdhave med faldunderlag og uden naturmaterialer, og hvor aktiviteterne ifølge de danske informanter lige så godt kan ske indenfor. Det særlige ved udelivet i den danske selvforståelse har lav prioritet. Også i uderummet sætter voksenstyringen sig igennem. Den engelske legeplads er milevidt fra pædagogernes opfattelse af en god legeplads og udelivet. ”Legepladsen er fuldstændig håbløs,” udbryder en af pædagogerne opgivende og udtrykker herved, at den slet ikke harmonerer med hendes virkelighed.

Udeliv har høj prioritet i den ungarske film, men i en anden forståelse end i den danske. Udformningen af legepladsen som en stor, smuk og grøn forstadsgræsplæne lægger op til stille og rolige aktiviteter, der understøttes af pædagogerne. Kvindeuniverset i den ungarske film præger den måde, udelivet foregår på.

I den danske daginstitutionspraksis har udelivet en meget høj prioritet. Udelivet bliver for pædagogerne et særligt pædagogisk rum, der giver nogle helt andre muligheder end indenfor. Ja, det pædagogiske rum opfattes nærmest som et uendeligt rum af muligheder. Udtryk som ”der kan råbes højt til himlen” og ”der kan graves et uendeligt dybt hul i jorden” kan tolkes som udtryk for, at her får børn uendelige muligheder kun begrænset af fantasien. Udelivet både på legepladsen og i naturområder uden for institutionen er rum uden de snærende bånd, som indelivets rammer ofte tilbyder børn. Ejbye-Ernst finder nogle af de samme resultater i sin undersøgelse af pædagogers og læreres arbejde med børn i naturen. Ofte bruger de metaforen, at der i naturen er højt til loftet (2009, s. 207).

Pædagoger rammesætter udelivet på legepladsen, og den gode legeplads skal emme af natur. Legepladsen indrettes, så den giver børn fysiske udfordringer, gemmesteder og muligheder for vilde lege. For øvrigt taler de om, at her kan de voksne også opføre sig lidt vildt. Udenfor er der ro til fordybelse, få konflikter og sanseoplevelser, og den frie barnekrop kan tonse eller spunse derudad. Udelivet er mindre reguleret, styret og tidsafmålt. Mange ud-af-huset-ture går også ud i naturen. Brugen af udelivet bliver omtalt som et ekstra pædagogisk rum og er en vigtig del af den danske pædagoguddannelse.

Legepladsen står i meget stærk kontrast til udelivet i den engelske film, som jo ifølge de danske pædagoger nærmest er at regne for et inderum. Pædagogerne bliver helt kropsligt utilpasse – ja, én får klaustrofobi – ved at iagttage den engelske legeplads. Den ligger så langt væk fra pædagogernes forestillinger om en god legeplads. Den ungarske legeplads svarer mere til deres idealer, men selv om den er stor og grøn, er den for pæn og nydelig, og aktiviteterne og samværet er alt for stille og rolige. Man kan altså ’gøre’ legeplads på mange måder.

Børn og voksne tilbringer megen tid på legepladsen. De fire grundelementer – jord, ild, vand og luft – bliver brugt i dansk pædagogik, og besøgende fra udlandet bliver altid forbavset over den betydning, udelivet tillægges (Jensen 1999). Et klassisk eksempel er forundringen over, at små børn sover udenfor

og endda i koldt vejr. Et andet eksempel er skovbørnehaver, hvor besøgende undres over, at formålet med daginstitutioner kan opfyldes ved, at børn tilbringer hele dagen udendørs hele året rundt.

Sammenlignet med mange lande har Danmark og de andre nordiske lande historisk tradition for at lægge vægt på udelivet. Som Ejbye-Ernst skriver om naturbørnehaver, er ”natur, pædagogisk arbejde og børn tæt forbundet historisk”, og det gælder ikke kun naturbørnehaver, men også almindelige daginstitutioners legeplads og deres udeliv uden for institutionen. Denne historiske tradition er blevet udbygget gennem årene. ”Pædagogisk arbejde foregår ofte i ikke-institutionelle rammer,” skriver Ejbye-Ernst og fortsætter: ”Inden for de seneste 20 år er begreber som skov-, bus-, ude- og landbørnehaver blevet almindelige begreber, ligesom naturfritter, ude-sfo og udeskole er almindelige organisationsformer for pædagogisk arbejde” (2009, s. 203). Det er populært i kommunerne at oprette disse institutionstyper, og de er populære hos forældre. Det er således ikke kun pædagoger, der synes, at naturen er et godt sted for børn. Ifølge Borge (her fra Ejbye-Ernst 2009, s. 207) er begrebet skovbørnehaver en dansk opfindelse, og næsten 10 % af alle danske børnehalebørn tilbringer mange timer i natur- og kulturlandskaber. Det er ikke kun populært i Danmark, men også i resten af Norden, hvor ”man skønner, at 5 % af alle børneinstitutioner i Norden er skovbørnehaver”.

”Naturen har altid været højt værdsat som lege-, være- og udviklingssted,” skriver Ejbye-Ernst og henviser her til pædagogiske tænkere som Rousseau, Neill og Dewey. ”Børnehaven er i denne forståelse en metafor for et sted, hvor barnet vokser eller udvikler sig i harmoni med omgivelserne. Det frie, naturlige barn, som udfordres gennem kropslig udfoldelse, gennem leg og oplevelser, gennem intense og fordybende stunder, er en del af den arv, som pædagogisk arbejde i naturen med børn bygger på” (2009, s. 208). Denne arv er meget tydelig i min undersøgelse, når pædagoger konfronteres med to meget anderledes legepladser fra udenlandske institutioner. Her er der andre opfattelser af, hvad en god legeplads er.

Barnet gror i naturen i haven, men det er en bestemt form for have, de danske daginstitutioner dyrker her i det nye årtusinde. Det er ikke den pæne villahave, men en vild og uordentlig legeplads, hvor der er plads til mudderbørn.

Udelivet uden for institutionen er lige så vigtigt som legepladslivet. Mange ture ud af huset går til naturområder i lokalmiljøet, men også til bylivet på bibliotek, museum mv. Det er en kerneværdi, at institutionen ikke bliver en ghetto uden kontakt til det omgivende samfund. Børn skal ud og se og mærke en større del af verden, og det er lige så vigtigt, at børn ses og mærkes af det omgivende samfund. Daginstitutionen som et offentligt børnerum opfattes således som et sted, der ikke skal være isoleret fra resten af verden. Børn skal også deltage i de mange offentlige rum uden for institutionen. Her udtrykkes det også, at det lukkede klasseværelse ikke er et pejlemærke.

Ture ud af huset med en gruppe børn er en daglig foreteelse, og det vises også i den danske film, men ikke i de to andre film. Jeg har erfaret, at mange daginstitutioner rundt om i verden meget sjældent kommer uden for institutionen.

Kapitel 9

En lille herre udforsker verden – børn-børn-samspil på tværs af alder

Dette kapitel adskiller sig fra de foregående. Her analyseres pædagogers og de andre fokusgruppers synspunkter på en enkelt scene i den danske film. Jeg kalder den Andreas-scenen. I modsætning til de forrige kapitler drejer dette kapitel sig ikke om informanternes forståelse af forskelle og ligheder i de viste film fra tre lande, men deres vidt forskellige synspunkter på en scene i den danske film. Begrundelsen for at tage denne scene op er, at den diskuteres af alle grupper, og at der er forskellige opfattelser af, hvad god pædagogisk praksis er.

Børn på tværs af alder – konteksten for mødet

Danske daginstitutioner har som et særkende i forhold til de fleste andre lande børn blandet på tværs af alder. Et eksempel på et land er Kina. Pædagoguddannelsen Jydsk på VIA har et hold kinesiske studerende, der studerer her i et år. En kinesisk studerende udtrykte ved sit første møde med en dansk aldersintegreret institution stor forundring og udtalte, at hun igennem sin opvækst aldrig hverken i familien eller i daginstitution og skole havde været sammen med ikkejævnaldrende børn.

I de danske aldersintegrerede institutioner modtages der børn både i vuggestue- og børnehavealderen. Her opdeles børnene dog oftest i vuggestue- og børnehavegrupper. Ligeledes er børn i de rene børnehaver og vuggestuer ofte aldersblandet i deres grupper og ikke inddelt i mere snævre aldersgrupper. Aldersintegrationen afspejles også i de tre film. I den ungarske film er der filmet i en gruppe med toårige børn, hvor nogle dog er fyldt tre år. I den engelske består gruppen af to- og treårige børn. Alle pædagoggrupper taler om den snævre aldersspredning i den engelske og ungarske film som kontrast til den danske film og deres egen hverdag. De savner de muligheder, samspillet mellem børn på tværs af alder giver børnene og det pædagogiske arbejde.

Den danske film er optaget i en aldersintegreret institution med 52 børn i alderen fra 0 op til godt seks år opdelt i en vuggestuegruppe og to børnehavegrupper. Aldersintegrerede institutioner er, som det dokumenteres i kapitel 14 om det danske daginstitutionssystem, den mest udbredte institutionstype i Danmark og overgår i dag antallet af pladser i de rene børnehaver. I den filmede danske aldersintegrerede institution er der børn fra lidt under et år op til børn, der er fyldt seks år. Denne aldersintegration medfører muligheder for, at børn skaber relationer på tværs af alder, fx dette møde i den danske film mellem Andreas på 11 måneder og en gruppe børn i børnehavealderen.

I danske daginstitutioner er det almindeligt at have et åbent miljø, hvor børn frit bevæger sig i hele huset, i fællesarealet og på tværs af grupperne. Dette ses også i filmen, hvor dørene er åbne, så børn kan forlade deres eget grupperum og være i fællesarealet eller i et af de andre grupperum. De to filmede pæagoger fortæller, at de små børn ofte går hen til de store børn i deres grupperum, og omvendt at de store børn går hen i vuggestuegruppen. De oplyser, at størstedelen af børnene i vuggestuegruppen har ældre søskende, der går i en af børnehavegrupperne. 30 børn har søskende, dvs. der er 15 søskendepar

blandt de 52 børn. Pædagogen fra børnehavegruppen fortæller, at børnene skal ”spørge, om der er tid, inden de går ind til de andre” grupper, dvs. at børnene selv lærer at spørge, om de er velkomne i de andre grupper. De kan ikke altid frit bevæge sig rundt. Og nogle gange bliver de små fulgt tilbage til deres egen gruppe, ”hvis de driller eller piller for meget”. Pædagogen fra vuggestuegruppen siger, at hvis de ønsker kun at være sig selv, og at deres egne børn skal forblive på stuen, så ”lukker vi lågen, når vi gerne vil have ro.” De voksne fastlægger visse rammer for den frie bevægelighed.

Ifølge virksomhedsplanen er institutionens to centrale mål at støtte børns leg og venskaber. Ved at skabe et åbent hus, hvor børn kan mødes og lege i alle kroge, skabes de fysiske forudsætninger for dannelse af venskaber også på tværs af alder.

Andreas-scenen

Scenen handler om Andreas, en dreng på 11 mdr., der filmes, så man ser ham komme gående alene på vej ned ad den lange gang i fællesarealet. Han har en storebror, der går i en af børnehavegrupperne, og hans grupperum ligger længere nede ad gangen. Andreas kan være på vej hen for at besøge ham, men det ved vi ikke. På vej ned ad gangen møder han en gruppe børn fra børnehavegruppen, der kommer løbende hen imod ham, sætter sig på knæ eller på gulvet, så de er i øjenhøjde med Andreas, og begynder at lege med ham. I gruppen er hans storebror. De er meget interesserede i ham. Andreas begynder på et tidspunkt at klynke, og pædagogen, der ikke ses i filmen, men som viser sig at være bag ved Andreas (uden for billedet), griber ind. Hun henvender sig til de store børn og beder dem kigge på Andreas.

”Det er en lille herre, der udforsker verden helt på egen hånd”

En underviser giver følgende spontane kommentar til scenen under selve fremvisningen af filmen: ”Det er en lille herre, der udforsker verden helt på egen hånd.”

Gennem sætningen udtrykker hun sit børnesyn. Hun bruger udtrykket ”en lille herre” om Andreas, og sprogligt udtrykker ordene, at hun ser barnet have værdighed, status og selvstændighed. Udtrykket bruges også om en person, man har respekt for. En herre er også en person, der har magt over situationen. Hun siger ligeledes, at han ”udforsker”. Han opfattes af hende som en udforsker, en globetrotter, der vil opleve verden. At hun bruger ordet ”verden”, kan udtrykke, at hun sætter sig i Andreas’ sted, og at det set fra hans perspektiv må være en tur ud i den store verden. Og med udtrykket, at han udforsker verden ”helt på egen hånd”, fortæller hun, at barnet selv har taget initiativ til handlingen, og at han gør det selv uden andres hjælp. Han er derved en rigtig herre, der har magt over situationen og er i gang med et så stort projekt som at udforske verden.

Også andre pædagoger bruger næsten de samme ord om denne lille herre. Han ”var ved at udforske verden og gå ind til storebror”. Pædagogen, der filmes i Andreas-scenen, fortæller, at Andreas kun har været i institutionen i to uger. Hun udtrykker noget af den samme forståelse, som blev beskrevet

ovenfor: ”Selv om han ikke har været her så længe, skal han bare ud og opleve noget.” En anden pædagog taler om, at han fik ”en ordentlig en på opleveren”.

Betydningen af, at en sådan situation finder sted i en daginstitution, udtrykkes af en pædagog, der åbner diskussionen om Andreas-scenen med at sige: ”Så var det også lækkert at se den lille, der blev fulgt ud på gangen, hvor alle de børn var med. Det er netop det rige, som vi også har plads til. Der er en lille en, der spadserer ud.”

Hun udtrykker her, at det for hende er en rigdom, at der er plads og tid til sådanne oplevelser for børnene. Hendes opfattelse er tydeligvis, at det er på barnets eget initiativ, at han ”spadserer ud”, men at der er en voksen, der følger ham. Hermed udtrykker hun, at det for hende er vigtigt, at et lille barn selv kan spadserer ud, og at pædagogen skal holde et vågent øje. Pædagogen fastlægger herved rammerne for, at denne scene kan finde sted.

En anden pædagog omtaler scenen som, at det ”igen var relationerne”, der var i centrum, hvor ”den lille fik lov til at være sammen med de store”.

Tidlig over for sen voksenindgriben

I det følgende skal vi se på en akademikers syn på pædagogens handlemåde i filmen. Han udtrykker en kritik af pædagogens handlemåde i Andreas-scenen, både over for, hvor hurtigt hun greb ind, og over for måden, hun greb ind på. Vedkommende betegner pædagogens handling som en ”venlig magtudøvelse”. Akademikeren siger: ”I eksemplet med den lille dreng ude i gangen er hendes reaktion meget sjov. Hun går straks ind og tolker, så vi alle sammen er med til at sikre, at den lille skal have lov til at bevæge sig frit rundt. Det kunne også være, at det var skidesjovt at drille ham og lege med ham og udfordre ham og se, hvor længe går den. Hendes tolkning bliver et udtryk for den institutionslogik, man benytter sig af – at vi alle sammen er interesserede i at støtte og udvikle hinanden. Hun umuliggør at tematisere det som en spænding, som ikke behøver at være negativ, men som kunne være interessant. Hun laver en tolkning, der siger: De store børn skal lige korrigeres og gøres opmærksomme på at aflæse ham. Det har de da gjort, og de ved det godt, men alligevel laver hun en tolkning, der hedder: Aflæs nu.”

Akademikeren udtrykker her, at pædagogen griber for tidligt ind. Hun kunne have ladet de store børn gå videre i legen med det lille barn og have været mere opmærksom på den ”spænding” mellem børnene og afventet situationen. Børn kan mere, og børn skal ifølge akademikeren afprøve sig selv noget mere uden voksen indgriben. De har allerede aflæst den lille dreng. Akademikeren bruger ordet institutionslogik og mener det kritisk. Han kan her udtrykke et ønske om at komme længere væk fra en institutionslogik, der hæmmer og kontrollerer børns (og voksnes) følelser og udfoldelser.

Om det er et tilfælde, at det er en mandlig informant, der giver udtryk for en tankegang om mindre beskyttelse, mere ’frit’ liv og mindre institutionsliv, er en tanke værd. At køn kan spille en rolle og give forskellige forståelser af pædagogisk praksis, antydes også i det følgende. I akademikergruppen udspringer der sig en diskussion blandt de to kvinder om, hvordan de opfatter, at de selv (de to kvinder) følelsesmæssigt reagerer på filmens billeder af de små børn. Diskussionen finder sted, efter at den

mandlige akademiker har forladt fokusgruppen. Små børn er sanselige og appellerer mere til kvinder, og her så de en forskel på en mandlig og kvindelig reaktionsmåde. Den ene siger: ”Der var noget markant ved de der vuggestuebørn, hvor man fik lyst til at smile.” Og den anden fortsætter: ”Det er altså kun os to kvinder, der gør det. Han (den mandlige ekspert) gør det ikke. Hver gang der kommer et lille barn, så gør vi det.”

En kvindelig pædagog er dog enig med kritikken fra akademikeren om, at pædagogen i filmen griber for hurtigt ind i samspillet mellem Andreas og de store børn: ”Min anke er, at vi nogle gange er lidt for hurtige, vi voksne. At vi ikke lader det køre lidt længere.” Pædagogen ”har som princip, at der skal passes på den lille, og de skal kigge på ham og se, om det er noget, han kan lide. Det er klart. Den er god nok. Men som jeg så ham den lille der, så havde han det faktisk godt nok. Jeg kunne ikke se, at han var ked af det der, hvor hun sagde det. Jeg ville ikke have gået ind der. Jeg ville hellere sætte mig ned ved siden af og se, hvad der skete. Hvis der så blev gjort overgreb på den lille (hun og de andre i gruppen griner af ordet), så er det selvfølgelig klart, så ville jeg sige noget. Men det synes jeg ikke, jeg kunne se på det klip der. Der synes jeg, at hun var lige lidt for hurtig.”

En akademiker og en pædagog står således for det synspunkt, at børn kan mere, og at pædagogen griber for meget ind over for børnene i Andreas-scenen. Men blandt informanterne er der også det modsatte synspunkt, at pædagogen griber for sent ind. Det drejer sig om en forælder, der er mor til et vuggestuebarn. Hun reagerer spontant på Andreas-scenen med at sige: ”Det var lidt synd for Andreas.” Hun ser her ud til at udtrykke en vis bekymring for Andreas. En bekymring, der ikke kommer frem i de andre fokusgrupper. Udsagnet kan tolkes som udtryk for, en mor, der ønsker, at et mindre barn skal beskyttes noget mere.

Pædagogens indgriben og vejledning i sociale spilleregler

De fleste pæagoger og undervisere diskuterer Andreas-scenen ud fra et perspektiv, hvor de finder pædagogens indgriben relevant og rimelig.

Pædagogen, der også er den filmede pædagog i scenen, fortæller lidt om de større børn og deres møde med Andreas: ”Selv dem, der ingen mindre søskende har her, kan godt finde ud af at passe på dem. Det er noget med at aflæse og give dem en forståelse af, hvad der foregår, og om han har lyst til det eller ej.”

Hun udtrykker her, at større børn generelt kan ”passe på” de mindre børn, og at de kan/skal kunne ”aflæse” det mindre barn, i forhold til hvad det har lyst til i samværet med dem. Pædagogens rolle er at vejlede dem. I scenen gør hun det netop ved at sige: ”Se på hans ansigt. Han kan ikke lide det.” Og på filmen ses det, at børnene forstår det og overtager hendes sprog. Nogle af børnene får ’opdragerrollen’ ved at sige til nogle andre børn: ”Se på ham! Han kan ikke lide det.” Dette er et eksempel på, at der arbejdes med empati i det pædagogiske arbejde. Børn lærer at aflæse og sætte sig ind i andre børns følelser.

Det er vigtigt, som en pædagog siger, at børn kan ”aflæse følelser” og ”ikke har en voksen stående ved sin side altid til at skulle hjælpe, men at de lærer det den vej. Andreas er jo ikke stor nok til at sige fra andet end ved lyd, men de store finder ud af: Nå, det er det, han siger. Det var dejligt at opleve.”

Næsten alle pædagoginformanter synes om den måde, den filmede pædagog griber ind på i Andreas-scenen. Alle kan lide hendes formulering til de store børn – at de skal kigge på Andreas’ ansigt for at aflæse ham. Børn vejledes i ”nogle sociale spilleregler og nogle sociale måder at omgås hinanden på”. Og en pædagog supplerer: ”(D)et er så vigtigt i dagens Danmark, at man kan aflæse de signaler, de andre børn sender.”

En pædagog tolker scenen som udtryk for, at Andreas ”signalerer, at det her bare er for meget”. Hun sætter sig ind i Andreas’ projekt: ”Jeg vil prøve at gå eller kravle hen i den anden ende, men bliver hele tiden bremset. Så det, der skete, var, at han ikke gik videre. Han kravlede. Han endte med at måtte ned at kravle og kunne ikke øve sig i det at gå, fordi det blev for meget. Hvis jeg skal væk her, så må jeg ned på alle fire. Den voksne står her og baner min vej.”

Det vigtige er det individuelle kendskab til det enkelte barn og de enkelte situationer, fremhæver en pædagog. Herudfra kan man vurdere, hvornår der skal brydes ind: ”Det har noget at gøre med at kende sine børn. Måske kunne der være et andet lille barn og nogle andre større børn, hvor man vurderede, at man kunne lade det barn løbe. Med et stille barn, der første gang var hjemmefra, ville jeg have grebet ind tidligere.”

Pædagogens tilbagetrukne og iagttagende rolle

De to underviserinformanter taler om, at børn-børn-samspillet og pædagogens tilbagetrukne og iagttagende rolle for dem er typisk dansk og giver Andreas-scenen som et eksempel:

”Noget, der er typisk dansk, er også scenen, hvor pædagogen er tilbagetrukket og iagttagende. Det er faktisk en kvalifikation, og hun har føling med børnene. Det er jo et lille barn, som skal beskyttes. Hun skal passe på ham. Når han så bliver en smule ked af det, siger hun til de større børn: Prøv at kigge på hans ansigt. Nu bliver det for meget.

Der er hun tilbagetrukket og iagttagende. Hun har helt styr på, at hun skal holde øje med den borte mand. Hun prøver også at lade ham selv klare det lidt. Den evne til at trække sig tilbage og alligevel have overblikket – det er rigtig flot.”

Underviseren har også iagttaget Andreas’ reaktioner i filmen og ser, at da pigerne nærmer sig ham, kan han godt lide det. Han går ikke hen til en voksen, hvilket kvalificerer pædagogens handlinger. Pædagogens ”reaktion med at sige, at de skal se på hans ansigt, om han kan lide det eller ikke lide det. Det er jo en empatiøvelse.” Hun knytter ordet opdragelse til denne handling: ”Jeg synes, det er opdragelse, det, de gør. Ordet er ikke negativt ladet for mig. Det er opdragelse at lære børn empati. Det er en bevidst handling, hun foretager, fordi hun synes, det er vigtigt, at børnene lærer at passe på hinanden. Den vægt,

man tillægger det kollektive, det at blive et socialt individ og at tage hensyn, og empatien, det så vi ikke så meget i den ungarske og engelske film.”

Fordele for store og små børn ved aldersintegrerede institutioner

Børn-børn-samspil også mellem små og større børn er ifølge pædagerne og de andre informanter centralt i danske institutioner. Og i deres forståelse er der store fordele for både store og små børn ved aldersintegrerede grupper og institutioner.

En af pædagoggrupperne diskuterer tænkningen bag det lille aldersspænd, der er mellem børnene i den engelske film sammenlignet med danske forhold. De er to og tre år. Det er ”igen skolens struktur, der slår igennem”, og den tænkning, der ligger bagved, er, at det er lettere at lære børn på samme alder noget, siger en af pædagerne. En af pædagerne er enig i denne læringsforståelse, at ”det er ulige meget nemmere”.

Men de andre ser store fordele i aldersintegration også mht. læringsmuligheder. En taler om, ”hvordan aldersspændet dynamisk går ind i rigtig mange sammenhænge i en hverdag, hvor de store hjælper de små, og de små aflurer de store. Den mulighed har de overhovedet ikke i den engelske film.”

Pædagerne taler om fordele for store og små børn ved aldersintegrerede institutioner, der gør ”en kæmpe forskel. Det er den voksne i Ungarn, der skal videregive de kulturelle normer. I de danske institutioner kan børnene lære nogle ting af hinanden. De små børn kigger og lurer de større børn af, og der videregives en masse kulturelle normer via børnene og børnene imellem.” Grupperne taler om de større børn som kulturbærere og rollemodeller, og de viderebringer børns legekultur. Her pointeres det, at større børn lærer mindre børn noget. Læring går ikke kun fra voksne til børn, men børnene er også hinandens læremestre. Og en underviser siger: ”Vores børnesyn er, at børn kan lære meget af hinanden. Meget mere end man nok mener i de andre lande. I virkeligheden lærer de måske mere af hinanden (end af de voksne).”

En underviser giver et eksempel på, hvad små børn lærer af et sådant møde med de større: ”De små møder de store og bliver lidt mere robuste og ikke over-nursede. Det kommer man ud over, fordi de faktisk bliver mere hårdhudede. Som Andreas at sidde der på gangen og blive overgramset af alle de store – og selv om det nogle gange kan blive lidt for meget, så er det mest sjovt.” Den samme forståelse udtrykkes af den filmede pædagog, der arbejder i vuggestuegruppen: ”De små bliver også tit knap så sarte, fordi der er nogle store. De er vant til, at det hele ikke foregår så pussenusset.” (Dette omtales som en fordel). Begge interviewede udtrykker en værdi om, at det lille barn ikke skal beskyttes for meget og har brug for udfordringer, hvilket de store børn bidrager med.

Flere pædagoger nævner – som en stor fordel ved de aldersintegrerede institutioner – at overgangen fra vuggestuegruppe til børnehavegruppe fungerer meget let.

Søskende

Aldersintegrerede institutioner medfører, at mange søskende går i samme institution, hvilket også er tilfældet i den filmede aldersintegrerede institution. Det fremhæves som en fordel for børnene og for forældresamarbejdet, hvor forældre kredsen bliver mindre, og forældre lærer hinanden bedre at kende.

En pædagog, der selv arbejder i en aldersintegreret institution, tolker her Andreas-scenen i en søskendekontekst: ”Der var både store og små sammen og søskenderelationer. Når jeg tænker på vores 0-6-årshus, så er det utroligt, hvad det betyder at være lille, altså at være den yngste i en søskendekonstellation. Man har automatisk status (griner), hvis man fx er Runes lillebror. Vi ser, at de små har det som blommen i et æg, fordi de automatisk har status. Det skift, han skal have om to år – jeg vurderer ham til at være omkring et år, han gik lidt vaklende – det er ikke noget, der overhovedet er et problem for ham, fordi han jo kender huset og de voksne og har status i børnegruppen, fordi han er lillebror.”

Denne status diskuterer gruppen videre, hvor de også henviser til en anden scene i den danske film. Scenen er fra vuggestuegruppen, der sidder og får formiddagsfrugt. Andreas ankommer på stuen sammen med sin mor og storebror. Her er der straks et af de større vuggestuebørn på 2½ år, der tilbyder, at Andreas kan sidde ved siden af ham.

En af pædagerne finder, at Andreas også har status ”i vuggestuegruppen, hvor netop ham med sproget inviterer Andreas: Du kan sidde her ved siden af mig. Det var jo ikke, fordi det var en brorkonstellation.” Den 2½-årige viser her ”omsorg for den lille på stuen. Han er den lille. Ham skal man passe på.” Denne pædagog tolker, at ”det, de har, hænger sammen med den kultur, pædagerne har. Den 2½-årige aflæser hele tiden fra vuggestuebarnet op til børnehavebarnet, hvilken kultur der er. Og den kultur, de voksne implementerer i deres praksis og deres kultur i huset, er den, børnene tager til sig.” Hun lægger altså mere vægt på institutionskulturen som forklaring end søskendekonstellationen.

Den anden pædagog er enig, men tolker den 2½-årige drengs omsorg for Andreas som et udtryk for hans status som lillebror til et børnehavebarn: ”Jeg har iagttaget, at selv sådan et vuggestuebarn som ham mellem 2½ og 3 år fanger, at den lille Andreas er vellidt af de større. Han har også en høj status hos ham den 2½-årige, fordi han har afluret de store børns måde at være på over for den lille (de andre i gruppen giver højlydt deres enighed til kende). Det er min tese. Det har jeg set flere gange, at det betyder utroligt meget.”

En pædagog fra en anden gruppe taler også om den samme erfaring med små søskendes status i institutionen: ”Den lillebror mødte jo sin storebror, kan man sige, og de oplevede begge to omsorgen fra hinanden. Glæden og gensynsglæden og i det hele taget det at ’tage om’. Og storebrors venner fik endda også del i den gensynsglæde. Det ved og oplever vi jo, at fordi det er hans lillebror, så er han jo straks inde i varmen.”

Endnu en pædagog er inde på det samme og udtrykker det på denne måde: ”Se, de store børn bliver så glade, når de ser ham, og han bliver så glad, når de kommer. Det er rigtig godt. Sådan en stolthed, han har over lillebroren, fordi de andre er interesserede.”

Pædagogerne ser her dette møde mellem en lillebror og hans storebror og andre større børn som noget meget positivt. De ser den store glæde hos alle, og at de store børn har omsorg for og er interesseret i de mindre børn. Denne mulighed i en aldersintegreret institution for, at store børn viser omsorg for de mindre, ”gør også, at især drengene får brugt nogle andre sider af sig selv, når der kommer nogle små. Han står jo faktisk og klapper ham venligt i numsen og siger ’jeg slår ham’, men han får brugt den der bløde side af sig selv. Her er en, der er mindre end mig selv. Det er mig, der skal vise hensyn.”

Under en pædagoggruppes ivrige diskussion af Andreas-scenen, om og hvornår de selv ville gribe ind, og om måden, pædagogen griber ind på, betyder det noget, at Andreas har en storebror blandt de store børn: ”Han var lillebror til en af de større, ellers ville jeg måske have været lidt mere forsigtig med at slippe ham ud. De var rimelig heftige de store, selv om de ville ham det godt. Storebroren var der og ville givetvis gerne vise ham frem og have den status, der hører med til at have en lillebror.”

Det er ikke kun i de aldersintegrerede institutioner, at børn møder hinanden på tværs af alder. Både vuggestuer og børnehaver er i Danmark ofte aldersintegreret. En pædagog fra en børnehave fortæller om den store omsorg, de store børnehalebørn viser over for et nyt børnehalebarn: ”Vi rykker dem jo allerede i børnehaven, når de er 2-4 år. Når der så kommer nogle af de små der, så er de store børnehalebørn klar til at hjælpe og forklare. Så får de pludselig øje på alt det, de selv mestrer, og så bliver de så hjælpsomme og omsorgsfulde. Der er en, der har brug for mig, og her kan jeg bidrage med noget fra at have gået og været usikker til pludselig at blive klar over, at der er så meget, jeg kan. Vi støtter dem i det og siger: Ej, hvor er det godt, at I er så gode til at hjælpe de små. Og de små nyder det. De bliver feteret simpelthen, så en gang imellem bliver det nok, men de har faktisk rigtig stor glæde af hinanden.”

[# KLIK HER - Videoklip om børn på tværs i Danmark](#)

Afsluttende diskussion

I danske daginstitutioner er børn i samspil på tværs af alder, hvor særligt de aldersintegrerede institutioner giver mulighed for dette. Denne institutionstype er sjælden i udlandet, hvor det også er almindeligt, at børn i vuggestuer og børnehaver er inddelt i etårige aldersgrupper. Her har de brugt den traditionelle skolestruktur med etårige aldersklasser som pejlemærke.

Pædagogerne diskuterer de mange fordele for både store og små børn ved de aldersintegrerede institutioner. De større børn er kulturbærere og rollemodeller og viderebringer børns legekultur. Børn er hinandens læremestre, og store børn lærer de små meget. De store hjælper de små og lærer at vise omsorg og at tage hensyn til de mindre børn. De små aflurer de store og bliver mere robuste. Pædagogerne omtaler også det positive ved, at søskende kan tilbringe deres institutionsbarndom sammen.

I kapitlet har en enkelt scene med børn på tværs af alder været i centrum. Flertallet af informanterne er meget positive over for Andreas-scenen: Den lille dreng er på vej ud for selvstændigt at udforske verden, og pædagogen lader ham gøre det, men griber senere ind i samværet mellem børnene. De danske pædagoger diskuterer gennemgående ikke, om Andreas skal beskyttes, men om hvor meget, og ikke, om han skal udfordres, men om hvor meget i forhold til sin alder og modenhed.

Forståelsen af ovenstående kan ses i sammenhæng med et syn på børn som kompetente individer, der selv er aktører i deres liv og fra fødslen af er med til at forme sig selv og omverdenen. Selv helt små børn ses som robuste og i stand til selv at udforske verden samt til at knytte relationer til både store og små.

En akademiker og en pædagog er derimod kritiske og finder, at pædagogen griber for meget ind. En forældreinformant kommer spontant med det modsatte synspunkt: at det er synd for drengen (de andre børns adfærd over for ham). Her ses meget forskellige forståelser. At det er synd for den lille dreng, kan være et udtryk for en opfattelse af barnet som skrøbeligt og sårbart, og at det har brug for mere beskyttelse fra pædagogens side. Denne opfattelse kan knyttes til en moderrolle (det bliver sagt af en mor). Den (mandlige) akademiker derimod udtrykker det modsatte synspunkt, hvor børn selv i større udstrækning er i stand til at regulere deres samvær og derved ikke har brug for pædagogens hurtige indgriben. Børn anses for mere robuste og selvregulerende.

Børns venskaber har i mange år været debatteret og er et mål for børns ophold i daginstitutioner. Hvis børn spørges om, hvad der for dem er det vigtigste i institutionen, nævner de som det første deres venner. Ligeledes har der i mange år hersket en kritik af daginstitutioner som steder, hvor voksne kontrollerer og overvåger børn, hvilket har betydet, at det for mange er positivt, hvis børn på egen hånd udforsker verden. Der har også været arbejdet meget med børns medbestemmelse, og at barnet skal behandles ligeværdigt og med respekt. Dette inkluderer også en lille herres lyst til at udforske verden helt på egen hånd.

At den foregående scene opfattes som mere typisk for dansk institutionspraksis og mere usædvanlig andre steder, fx i engelsk daginstitutionspraksis, kan ses af følgende spontane kommentar under fremvisningen til scenen, hvor Andreas ses vandre alene hen ad en stor gang: ”Englænderne, de må virkelig undre sig, når de ser det der. Hvor er de alle sammen henne?” Her sætter underviseren sig i de engelske informanters sted og formoder ud fra kendskabet til engelske forhold, at dette er meget anderledes, end hvad der er normalt i England: at et så lille barn vandrer alene uden for grupperummet og uden en voksen tæt ved sig.

Og hvad gør Andreas? Filmen fortsætter med, at han går videre sammen med nogle af de store børn og ned på storebrorens stue. Her ser vi ham i gang med at lege med nogle store drenge, og pædagogen sidder på hug på afstand i børnehøjde og iagttager legen. Den lille herre fortsætter således sin udforskning og erobring af verden.

Del II

Daginstitutioner og personalets uddannelse i Europa

– med særlig vægt på England, Ungarn og Danmark

Kapitel 10

Daginstitutioner i Europa

Kapitlet begynder med et kort rids af den aktuelle diskussion i Europa om betydningen af daginstitutioner. Herefter kommer en kort omtale af fødselsraten i Europa. Det opsplittede dagtilbudssystem for børn under og over tre år samt de nordiske landes sammenhængende systemer behandles. Desuden ses der på antallet af pladser for de to aldersgrupper. De forskellige forståelser af tilbuddene til børn *under* tre år og førskoletænkningen for børn *over* tre år diskuteres. Kapitlet afsluttes med en diskussion af den internationale og den danske sprogbrug på daginstitutionsområdet, herunder den stigende anvendelse af ordene 'pedagogy' og 'pedagogical' i engelske fagpublikationer.

Daginstitutioner i Europa

Der er store forskelle på daginstitutionerne i Europa. Organiseringen og formålet og det daglige arbejde i et land vil være skabt på baggrund af dets særlige politiske, økonomiske og kulturelle historie. Hvordan daginstitutionerne forstås, afhænger af landets syn på, hvad børn har brug for (børnesynet), og synet på, hvad der er familiens og samfundets ansvar og opgaver i forhold til børn. Det afhænger af familiepolitikken, herunder synet på kvinders og mænds roller, samt af arbejdsmarkedsforhold og arbejdsmarkedspolitikken.

"Siden begyndelsen af 1990'erne har disse småbørnssystemer undergået en række forandringer (i EU),"⁵ skriver Oberhuemer, Schreyer & Neuman (2010, s. 9). Der er tale om to forskellige udviklinger. I de østeuropæiske lande efter kommunismen fald og på deres vej over til demokratiske styreformer er der sket store forandringer også på dagtilbudsområdet. Særligt lukningen af vuggestuer er løbet som en rød tråd gennem de fleste lande, hvilket har bevirket, at der i dag er et stort udækket behov for denne aldersgruppe. I Vesteuropa har daginstitutionsområdet derimod aldrig været så meget på den politiske dagsorden som nu. Særligt har de manglende tilbud til børn under tre år været i fokus, og antallet af pladser er ekspanderet.

Den stigende politiske interesse for daginstitutioner i Vesteuropa har forskellig baggrunde, og i de enkelte lande fremhæves forskellige argumenter. Småbørnsalderen ses i stigende grad som vigtig for samfundet at støtte op om for at fremme børns "trivsel, sundhed, udvikling og læring" for at citere fra den danske dagtilbudslovs formål (§ 7).

Den stigende kvindebeskæftigelse gør det nødvendigt med gode dagtilbud og orlovsordninger, der gør det muligt at forene et arbejdsliv med et familieliv. Økonomiske argumenter for at investere i daginstitutioner bliver bragt på banen, hvor Heckman (2006) argumenterer for, at en investering i daginstitutioner for udsatte børn kommer mangedobbelt igen i forhold til udbyttet af barnets senere uddannelse. Det sidste er dog et noget forsimplet argument, da mange andre faktorer er med til at afgøre

⁵ Udenlandske citater er oversat af mig.

børns trivsel og fremtid, fx gode orlovsordninger, familievenlige arbejdspladser, at deres forældre kan få et arbejde, at familien ikke lever i fattigdom og under dårlige boligforhold mv. Daginstitutioner ses også som et tilbud, der er med til at udligne de sociale forskelle i befolkningen, fx er Englands store 'investering' i daginstitutioner de senere år politisk begrundet i, at det er et middel til at bekæmpe den store børnefattigdom (OECD 2006). I Danmark står den sociale udligning også direkte i formålsbestemmelserne for dagtilbuddene med formuleringerne i § 1 om at "forebygge negativ social arv og eksklusion". Daginstitutionerne har, som det ses, mange formål, der på mange måder rummes i dagtilbudslovens § 2's formuleringer om, at dagtilbuddene har "et pædagogisk, socialt og pasningsmæssigt formål".

Den stigende interesse for småbørnsområdet er også slået igennem i EU. På et ministermøde i Barcelona i 2002 blev de såkaldte barcelonamål for dagtilbud opstillet. Her satte ministrene kvantitative mål for dækningsprocenter på småbørnsområdet. Målet var, at landene i 2010 skulle tilbyde en plads til mindst 33 % af alle børn under tre år og en plads til mindst 90 % af børn fra tre år og op til den skolepligtige alder. Som vi senere skal se, blev disse mål ikke indfriet.

I 2009 underbyggede EU's undervisningsministre sådanne mål for dagtilbuddene ved at fastsætte et nyt mål, hvor mindst 95 % af børn mellem fire år og den skolepligtige alder skal have et tilbud inden 2020 (European Commission 2011, s. 2). Disse mål er udelukkende kvantitative mål.

Tidligere har kommissionen haft daginstitutionsoverblikket på dagsordenen, bl.a. med *Henstillingen om børnepasning* fra 1992. EU's politiske tilgang har været en arbejdsmarkedsdiskurs, hvor formålet med daginstitutioner er at fremme en større kvindebeskæftigelse. Ligeledes har EU haft et ligestillingsperspektiv, nemlig at sikre mødre ret til både et arbejdsliv og et familieliv. Disse tilgange skyldes, at EU-traktaterne ikke har hjemmel til at beskæftige sig med børn, og arbejdsmarkedsforhold ses ofte som de mest fremherskende årsager til EU's politiske interesse på området. Barcelonamålene skal også ses i sammenhæng med Lissabontraktaten, hvor målet er at få flere kvinder, herunder mødre, i beskæftigelse, men de er ministerbeslutninger uden hjemmel i traktaten.

Med den stigende forståelse af småbørnsalderens betydning er daginstitutioners formål ud fra et børneperspektiv kommet mere og mere i fokus. Daginstitutionerne er vigtige for børn, og "der er en stigende tendens til at se børnepasningsfaciliteter fra et socialpædagogisk perspektiv. I dette perspektiv er det vigtigste politiske rationale ikke længere at forene arbejde og pasning/omsorg, men snarere at børnepasningsfaciliteter bidrager til barnets udvikling og socioøkonomiske integration" (Plantega & Remery 2009, s. 7). Her argumenteres der for daginstitutioners betydning for børn.

Med denne vinkel på daginstitutioner opstår der også en stigende interesse for de kvalitative aspekter omkring daginstitutioner, bl.a. fokus på personalets uddannelse. Europa-Kommissionens CORE-projekt er et eksempel. CORE står for Competence Requirements in Early Childhood Education and Care og var et projekt under Directorate-General for Education and Culture, der for første gang beskæftigede sig med personalets kvalifikationer i forhold til arbejdet med småbørn. Projektet beskæftigede sig med kompetencer i forbindelse med personalet i daginstitutioner, hvori der indgik en rapport om den danske pædagoguddannelse (Jensen 2010).

En stigende international interesse for dagtilbudsområdet kan også ses i flere store internationale organisationers undersøgelse af småbørnsområdet. Her træder de omfattende OECD-undersøgelser af 20 OECD-lande frem, hvor rapporterne *Starting Strong* og *Starting Strong II* opstiller en række anbefalinger til det politiske system. UNICEF har ligeledes udarbejdet en rapport, hvor der for dagtilbudsområdet opstilles ”en række minimumsstandarder for at beskytte børns rettigheder i deres mest sårbare og udviklende år” (2008, s. 2).

Den internationale interesseorganisation Education International, der repræsenterer ’undervisere’ inden for vuggestueområdet og op til universitetsniveau, har for nylig udgivet flere publikationer om småbørnsområdet (Education International 2009; 2010).

Fødselsraten

Fødselsraten fortæller noget om det børnepolitiske klima i et land. Hvad er synet på børn, og hvordan støttes der politisk op om børn, moderskab og faderskab, mødres arbejde osv.?

I de 27 EU-lande⁶ er der siden 1960’erne sket et stort fald i antallet af børnefødsler fra 7,5 millioner til 5,0 millioner i 2002. Siden er der sket en lille stigning, så der i dag fødes 5,4 millioner børn i landene (2010). (Fertility _statistics 2012).

Figur 1. Fødselsraten i EU-lande. 1960-2011

⁶ Siden er Kroatien blevet medlem, men indgår ikke i statistikken.

	1960	1970	1980	1990	2000	2005	2009	2010	2011
EU-27	:	:	:	:	:	1.51	1.59	:	:
Belgium	2.54	2.25	1.68	1.62	1.67	1.76	1.84	:	:
Bulgaria	2.31	2.17	2.05	1.82	1.26	1.32	1.57	1.49	1.51
Czech Republic	2.09	1.92	2.08	1.90	1.14	1.28	1.49	1.49	1.43
Denmark	2.57	1.95	1.55	1.67	1.77	1.80	1.84	1.87	1.75
Germany	:	:	:	:	1.38	1.34	1.36	1.39	1.36
Estonia	:	:	:	2.05	1.38	1.50	1.62	1.63	1.52
Ireland	3.78	3.85	3.21	2.11	1.89	1.86	2.07	2.07	2.05
Greece	2.23	2.40	2.23	1.40	1.26	1.33	1.52	1.51	1.43
Spain	:	:	2.20	1.36	1.23	1.34	1.39	1.38	1.36
France (1)	2.73	2.47	1.95	1.78	1.89	1.94	2.00	2.03	:
Italy	2.37	2.38	1.64	1.33	1.26	1.32	1.41	1.41	:
Cyprus (2)	:	:	:	2.41	1.64	1.42	1.51	1.44	1.35
Latvia	:	:	:	:	:	1.31	1.31	1.17	1.34
Lithuania	:	2.40	1.99	2.03	1.39	1.27	1.55	1.55	1.76
Luxembourg	2.29	1.97	1.50	1.60	1.76	1.63	1.59	1.63	1.52
Hungary	2.02	1.98	1.91	1.87	1.32	1.31	1.32	1.25	1.23
Malta	:	:	1.99	2.04	1.70	1.38	1.43	1.38	:
Netherlands	3.12	2.57	1.60	1.62	1.72	1.71	1.79	1.79	1.76
Austria	2.69	2.29	1.65	1.46	1.36	1.41	1.39	1.44	1.42
Poland	:	:	:	2.06	1.37	1.24	1.40	1.38	1.30
Portugal	3.16	3.01	2.25	1.56	1.55	1.40	1.32	1.36	1.35
Romania	:	:	2.43	1.83	1.31	1.32	1.38	1.33	1.25
Slovenia	:	:	:	1.46	1.26	1.26	1.53	1.57	1.56
Slovakia	3.04	2.41	2.32	2.09	1.30	1.25	1.41	1.40	1.45
Finland	2.72	1.83	1.63	1.78	1.73	1.80	1.86	1.87	1.83
Sweden	:	1.92	1.68	2.13	1.54	1.77	1.94	1.98	1.90
United Kingdom	:	:	1.90	1.83	1.64	1.78	1.94	1.98	:
Iceland	:	2.81	2.48	2.30	2.08	2.05	2.23	2.20	2.02
Liechtenstein	:	:	:	:	1.57	1.49	1.71	1.40	1.69
Norway	:	2.50	1.72	1.93	1.85	1.84	1.98	1.95	1.88
Switzerland	2.44	2.10	1.55	1.58	1.50	1.42	1.50	1.52	1.52
Montenegro	:	:	:	:	:	1.60	1.91	1.69	:
Croatia	:	:	:	:	:	1.41	1.49	1.46	:
FYR of Macedonia	:	:	:	:	1.88	1.46	1.52	1.56	1.46
Turkey	:	:	:	:	:	:	2.08	2.04	:

(1) Excluding French overseas departments, up to and including 1990.

(2) Break in series, 2010.

Source: Eurostat (online data code: demo_frate)

Det faldende børnetal kan også ses i fødselsraten, som det fremgår af figur 1. Fødselsraten er et mål for, hvor mange børn kvinder i den fødedygtige alder gennemsnitligt føder. Der skal en fødselsrate til på 2,1 for at reproducere en befolkning, hvis der ses bort fra til- og fraflytning af borgere fra andre lande.

Mange vesteuropæiske lande har oplevet et fald i fødselsraten siden 1960'erne og indtil begyndelsen af det nye årtusinde. For mange østeuropæiske lande skete der først et fald i fødselsraten efter det kommunistiske styres fald i 1989/90, og faldet var mange steder drastisk. I 2002 var fødselsraten for de 27 EU-lande 1,45. For øjeblikket ses der en svag stigning i fødselsraten, der i 2009 ligger på 1,59.

Det er vanskeligt at forklare, hvad der indvirker på fødselsraten, og forudsige, hvordan den udvikler sig. Hvis vi ser på Europa i dag, tegner der sig nogle landegrupperinger, der har de samme tendenser i fødselsraten. Jeg vil se på lande med høje og lave fødselsrater.

De lande i Europa, der i dag har de *høje fødselsrater* (en rate over 1,8), er de fem nordiske lande, hvor Island topper med den højeste rate i hele Europa (2,2). Andre lande er Belgien, Frankrig, Holland, Irland, Storbritannien og Tyrkiet. Hvorfor det netop er disse lande, der har en høj rate, er som sagt svært

at forklare, for der er utallige faktorer, som indvirker på fødselsraten. Det er dog interessant, at alle de nordiske lande har et højt fødselstal.⁷ Det kunne forklares med de omfattende velfærdsstatslige tiltag for børnefamilier, der gør det nemmere at forene arbejdsliv og familieliv for begge forældre. Der er tale om børnepolitiske tiltag med relativt set gode orlovsordninger, garanteret børnepasning og børnefamilieydelse samt et ligestillingsperspektiv og et børnesyn, hvor børn ses som samfundsborgere og som et samfundsmæssigt ansvar. Ligeledes er fædres stigende deltagelse og involvering i børn en vigtig faktor. I det hele taget er der i de nordiske lande sket en tilvænning til, at både fædre og mødre arbejder, selv om der er små børn i familien. Det er blevet en kulturel norm i disse velfærdsstater.

I den modsatte ende af skalaen, nemlig lande med *lave fødselsrater* (en rate under 1,4), ligger sydeuropæiske lande som Portugal, Spanien og Italien (og tidligere Grækenland), der gennem mange år har haft meget lave fødselsrater. Jeg så for omkring ti år siden en opgørelse over den norditalienske region Emilia-Romagna, der havde en fødselsrate på 0,8. Så lav en fødselsrate er vel aldrig set i historien – og landene er alle katolske. Også Malta og Cypern har meget lave rater.

Blandt lande med en lav fødselsrate ses også Tyskland og Østrig. Det tidligere Vesttyskland havde længe før murens fald en meget lav fødselsrate.

I gruppen af lande med et lavt fødselstal findes også fem østeuropæiske lande, hvor Letland og Ungarn har den laveste fødselsrate i Europa i dag. De andre østeuropæiske lande ligger også under gennemsnittet for de 27 EU-lande, undtagen Estland og Litauen, der ligger på gennemsnittet. De omfattende politiske, økonomiske og kulturelle ændringer efter kommunismens fald kan være en vigtig faktor i forklaringen på det faldende fødselstal. Et stort fald i levestandard for mange, arbejdsløshed, lukning af vuggestuer, tilbagevenden til mere traditionelle familieformer og meget mere har gjort det usikkert at få børn.

Daginstitutionssystemer – opsplittet eller sammenhængende

Et af de helt iøjnefaldende træk ved småbørnsområdets dagtilbud i Europa er *et opsplittet system*: et for børn under tre år (care) og et for børn over tre år og op til den skolepligtige alder (education). En undtagelse er de nordiske landes sammenhængende system. Denne adskillelse eksisterer stadigvæk i de fleste lande. Bennett har i en artikel med den rammende titel *Starting Strong. The Persistent Division between Care and Education* (2003) analyseret denne adskillelse. Han gør det på baggrund af OECD-undersøgelsen og taler om den vedvarende opsplitning og dikotomi mellem de to områder og diskuterer de store problemer, dette indebærer.

Denne opsplitning går i de fleste lande tilbage til slutningen af 1890'erne. Her opstod der ”på den ene side børnehaver ud fra ønsket om, at også småbørn kunne udvikle sig og lære noget uden for hjemmet. På den anden side opstod ’dagpasning’ (’day care’) på baggrund af velgørenhedsorganisationer, og de var rettet mod børn, der levede under vanskelige vilkår. Op gennem historien har disse to institutionstyper stabiliseret sig som parallelle institutioner” (Bennett 2003, s. 26). ’Care’-området er

⁷ Danmark har den laveste fødselsrate blandt de nordiske lande.

placeret under social-, sundheds- eller familieministeriet, hvor de offentlige tilbud er rettet mod lavindkomstfamilier og familier med problemer. 'Education'-området eller børnehaverne hører derimod under undervisningsministeriet og betragtes mange steder som en førskole.

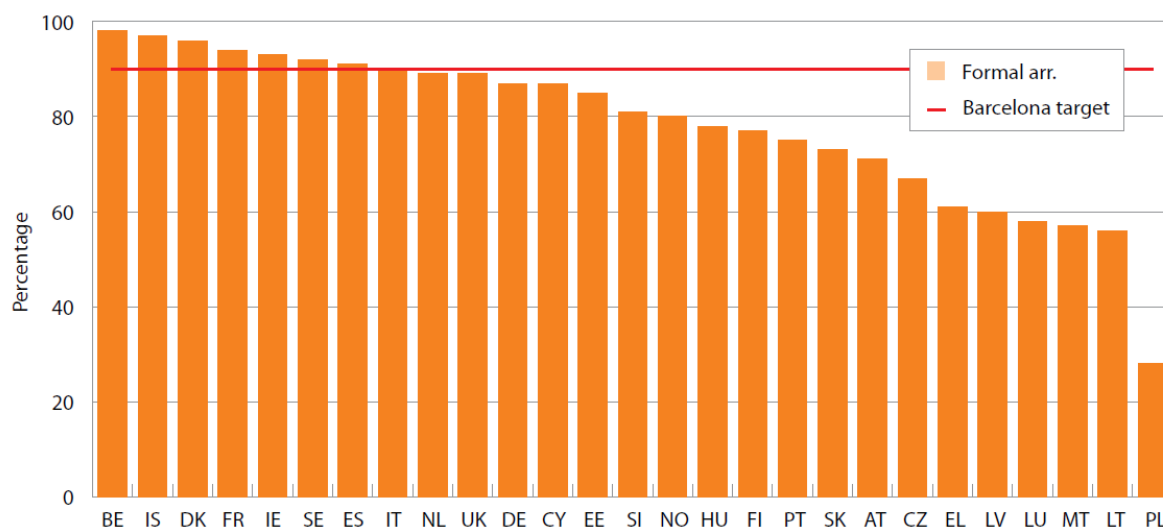
I de nordiske lande og Slovenien hersker der *et sammenhængende system* for hele småbørnsområdet fra barnet er omkring et år og op til den skolepligtige alder. Dagtilbuddene har hjemmel i den samme lov og hører under det samme ministerium. I de nordiske lande har det længe været anerkendt, at også børn under tre år har brug for de samme typer af tilbud som børn over tre år. Her hersker der den opfattelse, at det er godt for småbørn at være i et offentligt børnerum. Og de samme pædagogiske mål opstilles for hele aldersgruppen af børn fra nul til seks år, og det samme uddannede personale (pædagoger i Danmark) arbejder der. I Danmark kan de aldersintegrerede institutioner ses som et eksempel på denne tænkning. De fleste børn går i dag i denne institutionstype, der dækker både børn over og under tre år under samme tag.

Antal pladser

Det splittede system og tænkningen bag det viser sig i en stor forskel i *antal pladser* for børn over og under tre år. De fleste EU-lande har høj dækning med pladser for *børn over tre år*, som det fremgår af figur 2. Belgien ligger højest med næsten 100 %, og Polen lavest, hvor kun 28 % af børn over tre år er i børnehave. Ni medlemslande (plus Island) lever op til eller næsten op til barcelonamålet, og i alle lande undtagen Polen går over halvdelen af børnene i børnehave (Plantega & Remery 2009, s. 35).

Figur 2

Andelen af børn over tre år i dagtilbud i EU-landene. 2006

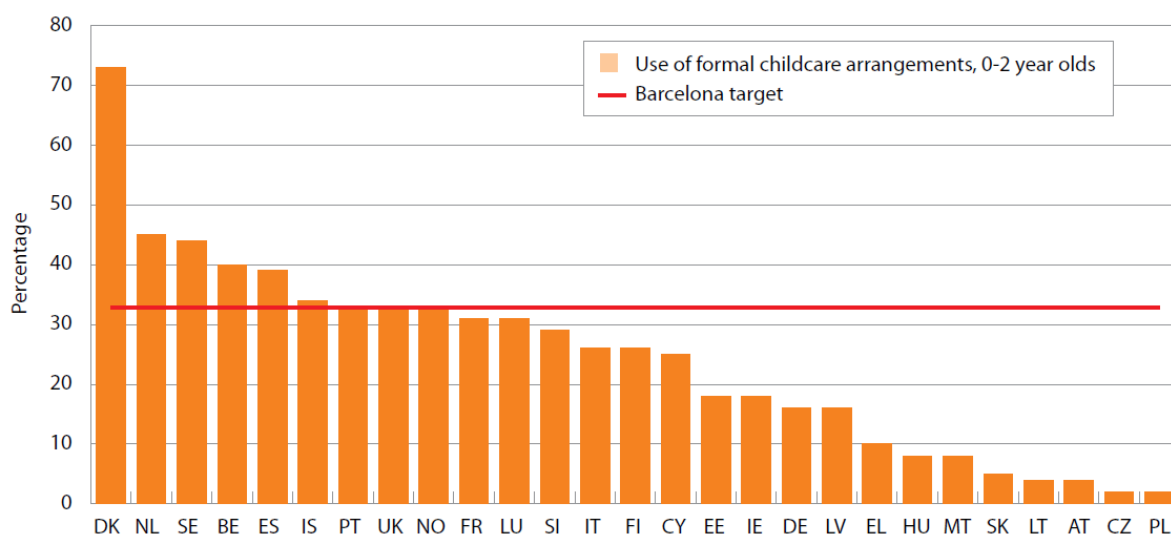


Kilde: Plantega & Remery 2009, s. 30.

For *børn under tre år* er der langt færre pladser, og det varierer meget mellem landene, som det fremgår af figur 3. Danmark ligger højest med en dækningsgrad på 73 %, og lavest ligger Polen og Tjekkiet med en dækning på kun 2 %. Generelt har de østeuropæiske lande en lav dækning på omkring 10 %, undtagen Slovenien. Forskellene afspejler, at mange af de helt små børn passes hjemme. Forskellen på Danmark og Sverige kan forklares ved Sveriges længere barselsorlov. Ligeledes er der stor forskel på, hvor mange timer barnet er i institution, eller om tilbuddene er fuldtids eller deltid. Fx er kun 4 % af de hollandske børn under tre år i dagtilbud over 30 timer om ugen. Det afspejler, at mange hollandske mødre og fædre arbejder på deltid (ibid., s. 33). For børn under tre opstillede EU-landenes ministre et mål om, at der skulle være en plads til 33 % i 2001, og i 2006 var der ni lande, der opfyldte målet, og tre var tæt på. Men otte lande har stadig en dækning på under 10 %.

Figur 3

Andelen af børn under tre år i dagtilbud i EU-landene. 2006



Kilde: Plantega & Remery 2009.

Mange lande har en lovmæssig rettighed for børn til et dagtilbud, således 21 ud af de 28 EU-medlemslande, men de har en meget forskellig politik med hensyn til at tilbyde en plads. Kun Danmark, Finland, Norge, Sverige og Slovenien tilbyder en plads, fra barnet er et år eller tidligere, og det er et fuldtidstilbud. Dette står fx i stærk kontrast til England, hvor rettigheden gælder et tilbud for tre- og fireårige børn 15 timer om ugen.

I det følgende vil jeg se nærmere på den store forskel på dagtilbuddene til børn under og over tre år.

Dagtilbud til børn under tre år

For hele dagtilbudsområdet til børn under tre år er der meget forskellige social- eller børnepolitiske holdninger. En faktor er spørgsmålet, om det er et samfundsmæssigt eller et privat ansvar? I mange lande, særligt hvis de er domineret af en liberal socialpolitisk tankegang, anses det ikke for et samfundsansvar at tilbyde pladser til små børn. Hvis forældrene har et pasningsbehov, må de selv skaffe en plads og betale for den. Derfor er der også i fx England og USA opstået et stort 'børnepasningsmarked' bestående af private, frivillige eller selvejende institutioner, der tilbyder pasning. Det offentlige griber dog ind over for børn med en vanskelig familiebaggrund, når og hvis markedet ikke slår til. Et sådant eksempel er Head Start-projektet i USA (Bennett 2003). I det hele taget er USA meget præget af programmer for børn med vanskeligheder eller børn fra fattige familier.

I de nordiske lande og Slovenien anses det for et samfundsmæssigt ansvar at tilbyde pladser også til denne aldersgruppe af børn. Her hersker det universalistiske princip, hvor der er en plads til alle børn uanset familiebaggrund, og hvor en del af udgifterne er skattefinansierede.

En anden faktor, der ligger i de førte politikker, er synet på barnet og kvindens rolle i samfundet. Disse holdninger afspejles i nogle lande af deres barselsorlovs- og dagtilbudspolitik over for de mindste børn,

hvilket vil blive behandlet i det følgende. Mange anser det for bedst for barnet at blive passet af moren i de første leveår. Det er endnu for 'skrøbeligt' til at komme ud i samfundsmæssige institutioner og har ingen gavn af det. Det forventes, at mødre varetager denne opgave. Heroverfor står andre med den holdning, at barnet i en tidlig alder er klar til et samfundsmæssigt liv i en kollektiv sammenhæng, og at det samtidig giver mødre mulighed for at vende tilbage til arbejdsmarkedet.

Disse diskussioner har vi også haft i Danmark, og de popper stadigvæk op en gang imellem, men grundlæggende ser de første holdninger ikke ud til at vinde genklang i Danmark og de andre nordiske lande. I Danmark er det ikke så meget en diskussion om, hvorvidt der skal være en plads til de mindste børn eller ej, men mere en diskussion om, hvornår de skal begynde (omkring etårsalderen), hvor mange timer de har godt af at være i institution eller dagpleje, og hvad den rette normering og andre kvalitetsforhold er.

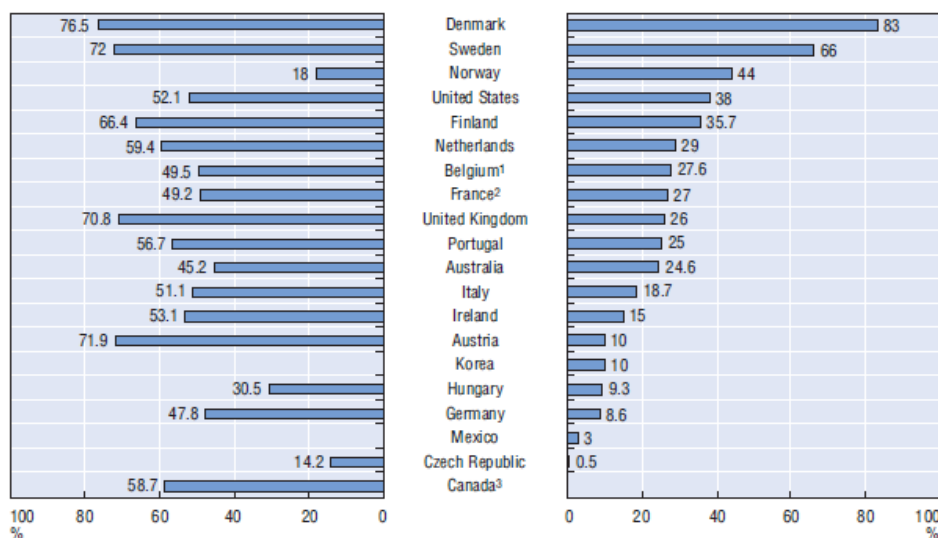
Offentligt støttede tilbud til børn under tre år i Europa eksisterer enten i form af forskellige typer institutioner som vuggestuer eller aldersintegrerede institutioner og dagpleje. For det meste er der forældrebetaling. Desuden kan der være legestuer, drop-in centres, information centres osv. (OECD 2006). Mange børn i den alder bliver passet af private dagplejere, bedstemødre, au pair-piger eller andre uformelle tilbud.

Figur 4. Beskæftigelsesgrad for mødre med børn under tre år og dækningsgrader for børn under tre år i dagtilbud.⁸

Beskæftigelsesgrad for mødre under 3 år

Procentandel af 0-3-årige i dagtilbud

⁸ Det omtales som "licensed ECEC services", dvs. dagtilbud, der er godkendt af det offentlige, men ikke nødvendigvis finansielt subsidieret, hvilket er tilfældet for mange engelske og amerikanske tilbud med deres børnepasningsmarkeder.



1. Enrolment in the infant school in Belgium begins at 2.5 years when about 90% of children are enrolled. The percentage of children in regulated child care in Belgium (Flanders) is 34.2%.
2. Enrolment in the infant school begins at 2 years. 35% of children enter between 2-3 years.
3. For Canada, the coverage rate for children aged 0-5 years is 24%. Data on the coverage rate for children aged 0-3 years are not available.

Notes: In reading this figure, caution is advised.

- The definition of "licensed service" differs widely from country to country, going from mere registration of an activity to programmes that follow a curriculum and are regularly inspected and evaluated. Again, information is not available in most countries concerning the length of use of the child care places available, whether the rate recorded refers to sessional, half-day or full-day usage.
- Likewise employment rates are open to different interpretations. In this figure, no distinction is made between part-time and full-time employment, and in some instances, the figures include women who are taking parental or other leave, e.g. the employment rate given for women in Austria includes women on Child Care Benefit leave, whereas the percentage of women actually working is closer to 30%.
- The low enrolments rates recorded in several countries may hide parental leave policies that play an important role in reducing demand for infant provision. Again, rates do not reveal the numerous informal or unlicensed arrangements that exist.

Source: Employment rates provided by EUROSTAT, United States Bureau of Labor Statistics and OECD, *Babies and Bosses* (Volumes 1-4). Information on access rates provided by OECD countries, 2004.

Tabel 4 viser, hvor mange børn under tre år der er i et tilbud, og beskæftigelsesgraden for mødre med børn under tre år i de 20 undersøgte OECD-lande. Her ligger Danmark i toppen, både hvad angår dagtilbud og mødres beskæftigelse, efterfulgt af Sverige. I Sverige er barselsorloven en del længere end i Danmark. Dernæst kommer Norge og Finland. "Offentligt støttet dagtilbud for børn under tre år er mest udviklet i Danmark, Finland, Norge og Sverige, lande, der har en lang historie med offentligt finansierede 'ECEC', som led i en bredere ligestillings- og familiepolitik" (OECD 2006, s. 87). De nordiske velfærdsstater er her særlige set i et internationalt perspektiv.

Efter de nordiske lande kommer Irland og Storbritannien, hvor godt 1/3 af alle børn går i daginstitution. Dernæst kommer Belgien og Frankrig, hvor knap 1/3 af børnene under 30 måneder er i et dagtilbud. Tallene inkluderer ikke børn på over to år i førskoler.

I mange lande er der ikke tilnærmelsesvis pladser nok til børn af mødre, der arbejder. Her skaffer forældrene sig uformel pasning. I mange af de undersøgte OECD-lande er der ventelister og et udækket behov for pladser til denne aldersgruppe, hvilket for øvrigt også gælder Norge. De senere år er der sket en stigning, i nogle lande endda en kraftig stigning, i antal pladser for børn under tre år, fx har Holland, Norge og Storbritannien foretaget en kraftig udbygning af tilbuddene til børn under tre år (OECD 2001 og 2006; Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010). Om finanskrisen med den omfattende arbejdsløshed

og indskrænkning af den offentlige sektor har betydet, at der er sket en yderligere udbygning, eller om området er stagneret eller endda indskrænket, kender jeg ikke til samlede undersøgelser af.

Tidligere omkring årtusindeskiftet og endda ind i det nye årtusinde var der en del af de daværende EU-lande, der havde en dækningsgrad på under 10 %, ja, nogle lå under 5 % (Bennett 2003; OECD 2001; European Commission Childcare Network 1996). De sydeuropæiske lande har ligget meget lavt, hvor Italien havde en dækningsgrad på 6 %, Spanien 5 %, Grækenland 3 %, og Portugal 2 %. Også Østrig med en dækning på 4 %, Holland med 6 % og Tyskland med 10 % havde meget lave dækningsgrader (Bennett 2003. Tallene er fra omkring 2000).

Siden er der som sagt sket en kraftig stigning i de vesteuropæiske lande af tilbud for denne aldersgruppe. En begyndende forståelse er opstået, hvor disse tilbud ikke kun ses som pasning eller som en social foranstaltning for børn med vanskeligheder, men i stigende grad ses som et vigtigt udviklingssted for små børn, der også kan få gavn af tilbud uden for hjemmet (OECD 2006; UNICEF 2008). Denne tankegang har som nævnt for længst vundet indpas i Norden. Udviklingen på vuggestueområdet i Østeuropa er en historie for sig, som jeg vender tilbage til senere.

Orlovsordninger og dagtilbud til børn under tre år: fire politiske tilgange

Barsels-, fædre- og forældreorlov er tæt sammenvævet med antallet af børn i vuggestue og dagpleje og med udbuddet af pladser for denne aldersgruppe. De politiske ideologier bag ved ordningerne kan som nævnt være meget forskellige. Orlovsordninger og dagtilbud for de mindste børn har betydning for, hvordan barndommen udfoldes for de mindste børn, og hvordan familielivet formes med små børn. Hvor lang er orloven? Hvor meget får mødre og fædre i lønkomensation? Er de sikret en tilbagevenden til arbejdet, når orloven er slut? Hvornår stilles der dagtilbud til rådighed og til hvilken pris?

I litteratur, der sammenligner orlovsordninger på tværs af lande, skelnes der mellem barselsorlov, der udelukkende er reserveret til mødre, fædreorlov, der er reserveret til fædre, samt forældreorlov, der kan tages af begge forældre.

I alle EU-lande har forældre rettighed til orlov i forbindelse med barsel, og EU har minimumsstandarder på området. Det er kun USA blandt de 'udviklede' lande, der ingen orlovsrettigheder har, selv om mange mødre er på arbejdsmarkedet. Men orlovsordningerne er meget forskellige mht. længde, betaling, fleksibilitet osv. (Cameron & Moss 2007).

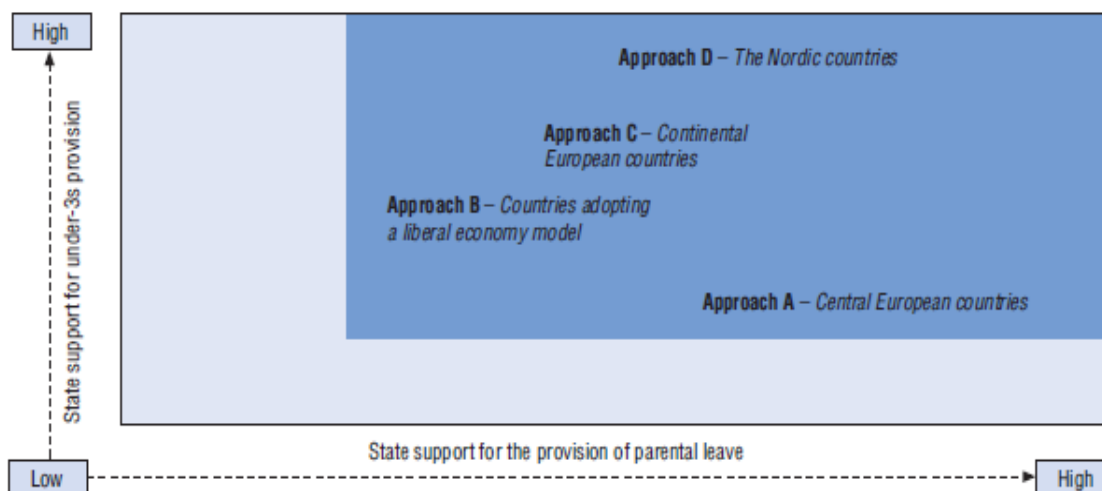
Dagtilbud til børn under tre år og orlovsordninger er vigtige børnepolitiske foranstaltninger. De hænger sammen og er blevet udformet på vidt forskellige måder i de enkelte lande. Bennett, der er hovedarkitekten bag de to omfattende OECD-undersøgelser af dagtilbuddene, har skematisk opstillet fire forskellige politiske tilgange til, hvordan det offentlige giver tilskud til orlov og dagtilbud til de mindste børn. Skemaet er udarbejdet på baggrund af OECD-undersøgelsens 20 lande. De tre film i dette projekt stammer fra lande (England, Ungarn og Danmark), der er placeret i hver sin gruppe, og repræsenterer således tre forskellige politiske tilgange.

I figuren nedenfor gengives skemaet, hvor landenes forskellige tilgange til disse to børne- eller familiepolitiske foranstaltninger tydeligt afspejler sig. Bennett (2003; OECD 2006) bruger skemaet til at argumentere for større offentlige investeringer i orlov og tilbud til små børn, da disse forhold har stor betydning for børn og for familielivet samt for kvindernes ligestilling på arbejdsmarkedet og deres arbejdsmarkedstilknytning.

Figur 5

Politiske tilgange til børn under tre år og deres forældre

Figure 4.3. Policy approaches to the children under 3 and their parents



Statsstøtte til

Dagtilbud til børn under tre år

Tilgang D – de nordiske lande

Tilgang C – de kontinentaleuropæiske lande

Tilgang B – lande med en liberal økonomisk model

Tilgang A – centraleuropæiske lande

Statsstøtte til barselsorlov⁹

Høj lav

Som det fremgår af figur 5, er der store forskelle i, hvor meget offentlig støtte der gives til orlov og dagtilbud til børn under tre år.

A – centraleuropæiske lande

Denne gruppe lande har den mest omfattende støtte til orlovsordninger, men en meget beskedent offentlig støtte til pladser til børn under tre år. Bennett (2006) nævner Tjekkiet, Ungarn, Østrig og

⁹ Bennett bruger betegnelsen 'parental leave' som en samlebetegnelse for de tre tidligere omtalte orlovsordninger. Jeg oversætter det med barselsorlov, da det i Danmark ofte bruges som en samlebetegnelse for alle orlovstyper, fx også når fædre tager orlov.

Tyskland (undtagen det tidligere Østtyskland) som eksempler på lande, der har et omfattende orlovssystem. I de tidligere kommunistiske lande blev mange vuggestuer nedlagt i overgangsperioden og er ikke genopstået.

B – lande med en liberal økonomisk model

De lande med liberale økonomier, der indgik i undersøgelsen, var Irland og Storbritannien¹⁰ og desuden fire ikkeeuropæiske lande: Canada, Korea, Mexico og USA. Landene er karakteriseret ved en beskedent til moderat statsstøtte til dagtilbud til børn under tre år, der særligt kanaliseres til lavindkomstfamilier. Undtagelsen er dog Storbritannien, som de seneste år har investeret kraftigt i dagtilbud også til de mindste børn (se mere nedenfor under England). I nogle lande er der en ringe eller ingen støtte til barselsorlov, fx Australien og USA. Canada, Korea og Storbritannien har fået længere orlov gennem de seneste år også med en vis betaling.

C – de kontinentaleuropæiske lande

De fleste af de 20 OECD-lande, der indgik i undersøgelsen, ligger i boks 3, hvor der er en moderat orlov og et moderat tilbud til børn under tre år. I den gruppe ligger fx Italien og Portugal. Her er den offentlige støtte til 'børnepasning' primært rettet mod forældre med problemer eller forældre, der er i arbejde. Det anses stadig for at være forældrenes private ansvar at sørge for pladser til de mindste børn, så der er et beskedent udbud af pladser, der slet ikke dækker behovet. Landene har eller er ved at have et års orlov, men med moderat betaling. Belgien og Frankrig er også placeret i denne gruppe, men de har flere offentligt støttede pladser til de mindste børn. Belgiens orlovssystem er svagt udbygget, hvorimod mødrene i Frankrig kan tage op til tre års orlov, men med en lav lønkompensation (OECD 2006).

D – de nordiske lande

Som det ses i boksen, ligger de fire nordiske lande¹¹ i det øverste højre felt med den største offentlige støtte, både hvad angår orlov og dagtilbud til de mindste børn. De nordiske lande har som på så mange andre børnepolitiske områder den mest generøse politik på området. Udformningen af orlovsordningerne og dagtilbuddene til de mindste børn er lidt forskellig i de enkelte lande, hvis man ser nærmere på dem. Her ligner Danmark og Sverige hinanden mest med relativt velbetalte orlovsordninger på henholdsvis 12 måneder og 18 måneder og med garanti for en plads i et dagtilbud i Danmark fra seks

¹⁰ Storbritannien er svær at placere. I *Starting Strong II* placerer Bennett det under lande med en liberal økonomi, hvorimod landet er placeret i gruppe C under Kontinentaleuropa i Bennett 2003. Det samme er tilfældet i modeller for dagpasning af børn fra Hjort & Engel (2007, s. 19), der bl.a. bygger på Bennett. Storbritannien har de seneste år investeret meget i dagtilbud og kan derfor placeres under de kontinentaleuropæiske lande. Jeg vælger dog at fastholde placeringen under den liberale model, fordi Storbritannien baserer deres dagtilbud på en markedstankegang og har et børnepasningsmarked. Dette udfoldes senere i kapitlet om England.

¹¹ Island deltog ikke i OECD-undersøgelsen.

måneder og i Sverige fra et år. Forældre har her et vist valg mellem orlov og dagtilbud. Få børn er dog i institution, før orloven udløber. I Sverige er der næsten ingen børn under et år i dagtilbud, og for Danmarks vedkommende er det 18 % af børn under et år, hvoraf de allerfleste er 10-11 måneder.

Daginstitutioner til børn fra tre år og op til den skolepligtige alder

I Europa er det generelt accepteret, at *alle* børn fra tre år og indtil den skolepligtige alder skal have et institutionstilbud (ibid., s.77). Denne enighed afspejles også i barcelonamålet om en 90-%'s-dækning og i EU's nye mål med en 95-%'s-dækning for alle fireårige. Det generelle barnesyn er, at når barnet bliver omkring tre år, anses det for at være parat til at indgå i en kollektiv sammenhæng. Det bliver en samfundsborger. Tilbuddene er forskellige, hvor nogle er meget førskoleorienterede og ses som vigtige for småbørns læring og udvikling samt centrale som forberedelse til skolen og i et senere uddannelsesforløb. Det er det første trin på den livslange læringsvej. Andre typer er de nordiske børnehaver med et pædagogisk indhold, der er meget bredere end ovennævnte førskoleperspektiv. BUPL udformer fx en model i pjecen *Bud på pædagogers arbejde* (2007), der giver følgende grundbegreber i forbindelse med pædagogers arbejde: socialisering, omsorg, dannelse, læring, fællesskab, individ samt pasning og udvikling. Dette fortæller om det brede danske syn på pædagogisk arbejde samt pædagogens roller og opgaver.

Det universalistiske princip om en plads til alle børn over tre år ses af dækningsgraderne i den tidligere figur 2, hvor mange lande har en stor andel af børn over tre år i et tilbud. De fleste lande har det som en rettighed, undtagen fx Holland og Irland, der først har det fra fireårsalderen. De høje dækningsgrader er også blevet stimuleret af barcelonamålet om en dækning på 90 % (Bennett 2006).

Bennett gør opmærksom på, at selv med høje dækningsgrader får alle børn ikke tilbuddet: "Børn, der ikke får tilbuddet, er ofte børn med særlige læringsbehov, dvs. børn med handicap, børn fra familier med sociale problemer og børn fra etniske eller kulturelle minoriteter" (2003, s. 29).

Tilbuddene ser forskellige ud mht. tidsomfanget, hvor mange lande kun tilbyder deltid, hvorfor arbejdende forældre må søge andre pasningsmuligheder ved siden af, så barnet i løbet af dagen eller ugen er i forskellige ordninger.

Jeg vil kort redegøre for førskoletænkningen, da den mht. mange parametre er meget forskellig fra den nordiske, herunder den danske tankegang. Nogle lande bruger i selve deres nationale betegnelse for tilbuddet ordet skole, fx den franske *école maternelle*, den spanske *escuela de educación infantil* og den italienske *scuola dell'infanzia*.

Førskolerne er oftest for børn fra treårsalderen, men nogle steder starter børnene endnu tidligere, fx i Frankrig og Belgien. De hører under undervisningsministeriet, og mange af disse førskoler er gratis ligesom skolen. I fx Spanien og Holland ligger førskolerne også fysisk på skolerne. Tænkningen og organiseringen af mange af disse førskoler ligner på mange måder den traditionelle skoles, i al fald ud fra mit danske blik.

Oberhuemer, Schreyer & Neuman (2010) bringer en tabel over normeringen i en række lande, og selv om normeringer er vanskelige at udregne og sammenligne, taler tabellen sit tydelige sprog. Her er det meget slående, at en række lande har en traditionel skoletænkning og skolen som pejlemærke, hvor der er én 'lærer' til én klasse. I de franske *écoles maternelles* for børn fra 2½/3 til seks år er den gennemsnitlige voksen-barn-ratio én voksen til 25,5 børn. Det samme gælder i Grækenland, Portugal og Spanien (én voksen til 25 børn). I Portugal og Spanien begynder børnene, når de er tre år, og i Grækenland, først når de er fire år. Italien og Østrig har én voksen til 13 børn. De tre nordiske EU-lande har klart den bedste normering med omkring én voksen til mellem fem og syv børn.

Mange steder lægges der ikke særlig stor vægt på den omsorgsmæssige del, som også Bennett (2003) påpeger og fremhæver som et af de store problemer ved opsplitningen mellem børn over og under tre år. Vægtningen af det sociale samspil mellem børnene og børns egne initiativer tænkes ikke ind. I det hele taget er en holistisk og pædagogisk tilgang til børn fraværende. Det er meget 'lærerstyret' og traditionelt skoleorienteret set med et dansk blik.

Førskolerne er heller ikke tænkt ind som en pasningsforanstaltning, mens forældrene er på arbejde. De er ofte kun åbne et vist antal timer om dagen og har lange ferieperioder, hvilket giver store problemer for familien, hvis begge forældre er på arbejdsmarkedet. I Spanien fx er der også middagslukket, hvilket giver endnu en udfordring for mange fuldtidsarbejdende familier. Her tilbydes der så 'siesta-pasning', der varetages af unge piger uden uddannelse. Nogle familier har ansat kvinder til at hente og bringe børnene i skole, blandt andet omkring siestaen.

De nordiske børnehaver bygger i modsætning til førskoletænkningen på et holistisk syn på barnet, og tilbuddet indeholder mange formål, både den brede pædagogiske tænkning, det sociale aspekt som et tilbud til alle børn og det pasningsmæssige aspekt, hvor de fleste tilbud har åbent året rundt og på fuldtid. De nuværende lukkedage i Danmark i løbet af året afspejler en afvigelse fra dette princip.

Den obligatoriske skolestart for børn i Europa er med til at skabe rammerne for arbejdet med de ældste småbørn. Hovedparten af landene i EU har en *obligatorisk skolestartsalder* på seks år, som Danmark jo også fra 2010 har, hvor børnehaveklassen er gjort obligatorisk. I Nordirland er der obligatorisk skolepligt, allerede fra barnet er fire år, og nogle lande har den pligtige alder fra fem år (England, Skotland og Wales), hvor mange børn dog allerede er i skole som fireårige. Det samme gælder for Holland, hvor den obligatoriske alder er fem år, men næsten alle fireårige børn begynder i 'børnehaveklasse', der ligger i skoleregiet. Cypern og Malta har også skolepligt fra fem år. For syv lande, Sverige og Finland og fem østeuropæiske lande, er den obligatoriske skolestartsalder syv år (oplysningerne stammer fra Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, tabel 1, s. 482).

Der er en eklatant mangel på pladser til skolebørn før og efter skoletid, og dette påpeges som et stort problem i OECD-undersøgelsen (2006).

Skolebørns *pasning* før og efter skoletid ses i de fleste lande ikke som et offentligt ansvar, ja, eksisterer næsten ikke mange steder og overlades derved helt til forældrene. Her topper i den anden ende af spektret Danmark med en pladsgaranti for børn fra 0. til og med 3. eller 4. klasse. Også Sverige har mange skolefritidspladser. I disse lande er der sket en sammentænkning af skolens tidsstruktur og brug

for pasning uden for skoletiden. Og arbejdet varetages af bacheloruddannet arbejdskraft, så det ikke kun er pasning, men også et pædagogisk tilbud. Uddannelsesspørgsmålet bliver behandlet i næste kapitel.

Metode samt international og dansk sprogbrug

Del II bygger på internationale publikationer. Den omfattende OECD-undersøgelse af 20 OECD-lande, der blev afsluttet med rapporterne *Starting Strong* og *Starting Strong II* bliver flittigt brugt (2001; 2006).

Ligeledes anvendes der nyere rapporter fra EU-Kommissionen. Tidligere er der ikke blevet udført systematiske undersøgelser af personalet og deres uddannelsesniveau og professionsprofil i daginstitutionerne i Europa. Det har Oberhuemer, Schreyer & Neuman (2010) rådet bod på med deres omfattende analyse af 27 EU-landes professionelle i dagtilbud: *Early years professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Forskningsartikler supplerer beskrivelserne, særligt i afsnittene om daginstitutioner og personaleuddannelse i England og Ungarn.

Ligeledes bygger jeg på min årelange erfaring og viden om forholdene i andre lande. Gennem mere end 25 år har jeg været involveret i de europæiske diskussioner og kortlægninger af daginstitutioner og uddannelse. Jeg var den danske ekspert i EU's Børnepasningsnetværk, der eksisterede 1986-1996. Netværket udarbejdede de første sammenlignende data af dækningsgrader mv. i de daværende EU-lande og fremlagde også 40 kvalitetsmål for daginstitutionerne (European Commission Childcare Network 1996a; European Commission Childcare Network 1996b). Jeg deltog i OECD's første *Starting Strong*-undersøgelse, hvor jeg var med til at evaluere det amerikanske daginstitutionssystem, og var involveret i OECD-undersøgelsen af Danmark. Senere var jeg en af de to danske forskere i et EU-finansieret forskningsprojekt, *Care Work in Europe*, hvortil filmene i dette projekt blev produceret. Senest har jeg skrevet om pædagoguddannelsen i EU's CORE-projekt, der omhandlede kompetencekrav til personalet inden for småbørnsområdet. Jeg har gennem en lang årrække været international koordinator på VIA, Pædagoguddannelsen Jydsk. Gennem årene har jeg i det hele taget deltaget i projekter, skrevet artikler og holdt utallige foredrag på konferencer i og uden for Europa om de danske daginstitutioner og den danske pædagoguddannelse.

I internationale sammenligninger og beskrivelser af andre landes daginstitutioner og personaleforhold støder man straks på vanskeligheder mht. valg af termer og oversættelse fra det nationale sprog. Det gælder vanskeligheder i engelsksprogede publikationer, som de fleste internationale organisationers undersøgelser publiceres i. De samme vanskeligheder opstår, når jeg i det følgende skal behandle andre landes forhold i Europa på dansk. Betegnelser og valg af termer er ikke neutrale, men kan fortælle noget om forskellige forståelser og tilgange til området. I det følgende vil jeg diskutere denne problemstilling og præsentere mit sprogvvalg.

Engelsk dominerer som sprog i den internationale litteratur om daginstitutioner. Men det er ikke omkostningsfrit, da sproget afspejler den angelsaksiske tradition på småbørnsområdet, der ikke er dækkende generelt for forståelsen af arbejdet og samfundsopgaven. Engelsk er på nogle områder et vanskeligt sprog at bruge inden for småbørnsområdet, da det er domineret af en helt anden

forståelsesramme end fx den danske. Et eksempel er, at det tidligere har været vanskeligt at bruge ordene 'pedagogy' og 'pedagogical'.

Den første diskussion drejer sig om betegnelsen for dagtilbud til børn for at bruge en dansk terminologi, dvs. daginstitutioner og dagpleje til børn under skolealderen. Dette projekt omhandler disse tilbud. Internationalt er det i dag almindeligt at omtale tilbuddene som 'early childhood education and care'. Her er der gennem årene sket en sproglig ændring. Tidligere blev området ofte omtalt enten som 'childcare' eller 'pre-school', hvor førstnævnte kun fokuserede på pasningsaspektet og sidstnævnte på læringsaspektet. Mange tilbud i Europa har enten pasning (for de mindste børn) eller førskole (for de større børn) som hovedformål. Hvis alle tilbud skal omfattes af de sproglige termer, er det blevet mere og mere almindeligt at omtale tilbuddene som 'education and care'. Mange internationale publikationer bruger ordet for at påpege vigtigheden af et bredt formål for alle typer af dagtilbud.

'Care and education' griber flere aspekter omkring formålet med daginstitutioner og også (dele af) den danske pædagogiske tilgang. I forhold til 'early childhood education and care' (ECEC) skulle området ud fra en dansk selvforståelse hedde 'early childhood pedagogy' (ECP). Care-delen er en integreret del af det pædagogiske arbejde ligesom education-delen.

Et eksempel på ordet 'childcare' var The Childcare Network (Børnepasningsnetværket) fra 1986, som var kommissionens betegnelse for netværket. Sprogbrugen 'childcare' ses stadig brugt, fx i EU-publikationer fra 2008 (Commission of the European Communities 2008a; 2008b), der omhandler implementeringen af barcelonamålene for dagtilbuddene. Fastholdelsen af begrebet 'childcare' er udtryk for, at barcelonamålene tager udgangspunkt i en arbejdsmarkedsdiskurs om dagtilbuddene, hvor hovedformålet er pasning ud fra ønsket om at skaffe flere mødre i beskæftigelse.

Den mere moderne sprogbrug optræder i andre EU-publikationer, fx i et kommuniké fra kommissionen fra 2011: *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world tomorrow*. Her lægges der vægt på et bredere formål for dagtilbuddene. De tidligere omtalte OECD-undersøgelser, der politisk har sendt vigtige signaler på området, hedder *Starting Strong* og *Starting Strong II* med undertitlerne *Early Childhood Education and Care* (2001; 2006).

I det foregående ses også ordene 'early childhood', brugt som det engelske ord for børn fra 0 år og op til den obligatoriske skolealder. Nogle gange bruges 'early years' eller 'young children'. Ordet svarer til det danske ord småbørn, børn i småbørnsalderen eller bare børn. Småbørnsalderen benyttes for at præcisere, at det handler om børn under skolealderen og ikke skolebørn eller børn i skolealderen. Småbørnsalderen er den aldersgruppe af børn, dette projekt beskæftiger sig med, nemlig børn under den obligatoriske skolealder. Småbørn har i mange år i Danmark og Norden været den særlige betegnelse for denne aldersgruppe af børn, jf. Basunprojektet, og afspejles i en af de danske publikationer fra projektet med titlen *Småbørns livsvilkår i Danmark* (Langsted & Sommer 1988). Småbørn bliver brugt som et begreb, der fanger det særlige ved denne aldersgruppe og derved også det særlige for tilbuddene til denne aldersgruppe. Ordet 'early childhood' favner bredere end 'pre-school children', der kun fanger de tilbud, der er førskole- og skoleforberedende. Danske artikler eller papers oversætter nogle gange automatisk til engelsk daginstitutioner og småbørn til 'pre-schools' og 'pre-school children' uden tanke

på de underliggende betydninger, der ligger i ordene. I dag ses ordet førskolebarnet eller førskolebørn brugt i Danmark, og nogle gange af folk, der netop ser daginstitutioner mere snævert som førskoler.

Jeg bruger begrebet småbørn eller børn som en samlebetegnelse og netop ikke begreber som førskole eller førskolebørn, da begrebet har en bestemt tænkning indarbejdet, nemlig at daginstitutioner er førskoleinstitutioner, hvis hovedformål er et skoleperspektiv og en forberedelse til skolen, hvor andre formål med daginstitutionerne glemmes. Hvis man overførte 'pre-school children'-begrebet til voksengenerationen, ville personer i den erhvervsaktive alder skulle omtales som førpensionister.

'Early childhood education and care' bliver brugt som samlebetegnelse for de forskellige tilbud til småbørn. Det dækker det danske begreb dagtilbud, dvs. daginstitutioner og dagpleje. Det empiriske studie i dette projekt omhandler kun institutionstilbud og ikke familiepleje. Derfor vil jeg også i det følgende fokusere på daginstitutioner og bruge dette begreb, selv om noget af det statistiske materiale også inkluderer dagplejen.

Den næste vanskelighed er sprogbrugen omkring nationale betegnelser. Jeg vil i det følgende i visse tilfælde mht. institutionstyper bevare den nationale betegnelse, hvilket er meget almindeligt i internationale sammenligninger. Generelt er der blandt lande en stor forskellighed i institutionstyper, og hvad de hedder nationalt. De er meget svære at sammenligne, og en direkte oversættelse af den nationale betegnelse kan føre til misforståelser. Selv om landet fx bruger betegnelsen børnehave eller 'kindergarten', kan indholdet og forståelsen af arbejdet være meget forskellig.

Jeg vil også i det følgende bruge ordet vuggestuealder om børn under tre år og børnehavealder om børn omkring treårsalderen og indtil den obligatoriske skolealder, selv om disse alderskategorier og betegnelser varierer i de enkelte lande.

I forbindelse med vanskelighederne omkring sprogbrug i en international sammenhæng er der hele problematikken omkring ordene pædagogik, pædagogisk arbejde og pædagoger. På engelsk og i engelsksprogede lande har ordene 'pedagogy' og 'pedagogical' (og 'pedagogue') ikke tidligere været brugt som fagbetegnelser inden for småbørnsområdet. Her har man brugt ordene education og educational work. Den manglende brug af ordene afspejler sandsynligvis et angelsaksisk paradigme inden for småbørnsområdet, hvor området har været meget curriculumorienteret, hvad angår dagtilbudsområdet. Den angelsaksiske tradition har andre teoretiske rødder end det kontinentale Europa. 'Pedagogical' er ofte blevet oversat til 'educational', og pædagogik til 'education'. Og den officielle danske oversættelse af pædagog er 'social educator'. Uddannelses termen vender jeg tilbage til. Ordene pædagogik og pædagogisk er derimod kendt i mange kontinentaleuropæiske lande, fx i Norden og i lande med sprog, der har deres rødder i græsk og latin. I Sydeuropa er der ingen problemer med at bruge begreberne. Pædagogik og den pædagogiske tilgang stammer fra den tyske filosofi, men er dog ikke udbredt inden for småbørnsområdet i Tyskland, hvor de derimod bruges inden for det socialpædagogiske område.

Igennem de seneste ti år er ordene 'pedagogy' og 'pedagogical work/pedagogical practice/pedagogical framework' blevet mere og mere anvendt i engelsksprogede fagbøger om det indholdsmæssige arbejde på småbørnsområdet i modsætning til tidligere, hvor begreberne sjældent blev brugt. Det afspejler, at det

kvalitative aspekt omkring indholdet i dagtilbuddene er kommet mere og mere i søgelyset, og hertil bruges ordene 'pedagogy' og 'pedagogical'. Jeg har gennem årene selv brugt ordene 'pedagogy', 'pedagogical' og 'pedagogue'. Et eksempel på den stigende brug er bogen *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet* (Cameron & Moss 2011). Her bidrager forfattere fra flere lande, herunder undertegnede (Jensen 2011), og pædagogikbegrebet diskuteres i nogle af artiklerne.

I publikationer fra nogle internationale organisationer bruges begrebet 'pedagogical goals' og 'pedagogical frameworks' om det pædagogiske mål og indhold på området. Ligeledes tales der om 'pedagogical practice' (se fx European Commission 2011, s. 6). OECD's *Starting Strong* fra 2001 taler om 'pedagogy' og 'contrasting pedagogical approaches'. I rapporten fremhæves betydningen af at udvikle pædagogiske rammer ('pedagogical frameworks'), dvs. generelle mål og retningslinjer for småbørnsområdet. I en af de ti politikanbefalinger tales der om betydningen af offentlig finansiering på småbørnsområdet for at opnå kvalitets 'pedagogical' mål. Det er interessant, at begrebet 'pedagogical' mange steder således har erstattet ordet 'curricular'.

De sidste sproglige vanskeligheder, jeg vil gribe fat i, er betegnelsen for personalet inden for småbørnsområdet. Jeg vil i det følgende bruge de nationale betegnelser, når det drejer sig om enkelte landes personale. Som med institutionstyper kan den samme betegnelse for en personalegruppe i forskellige lande afspejle meget forskellige forståelser af indholdet i arbejdet. For at generalisere visse uddannelsesforståelser og typer af tilbud omtales de ud fra deres hovedindhold, fx førskolelærer og førskole.

Oberhuemer, Schreyer & Neuman har ud fra deres undersøgelse af 27 EU-landes uddannelser for daginstitutionsområdet uddraget seks forskellige professionsprofiler, der opsamler forskellige forståelser af arbejdet på tværs af landene i EU (det udbydes i næste kapitel). *Starting Strong* fra 2001 taler om 'teachers, pedagogues or educators' som professionelle profiler, der arbejder i tilbuddene. Her bruges ordet 'pedagogue' altså som en professionsbetegnelse.

I internationale undersøgelser fastholdes, når der er tale om de enkelte lande, ofte den nationale betegnelse for uddannelsen og jobtitlen, da det kan være uhyre svært at oversætte til engelsk, som ofte er det sprog, internationale sammenligninger publiceres på. Men ikke bare oversættelse til engelsk, men også til alle andre sprog er vanskeligt. Tænk bare på, hvor svært det er at forklare for en person fra et andet land, hvad en dansk pædagog og den danske pædagoguddannelse er. De nationale betegnelser fortæller ofte noget om forståelsen af arbejdet, og denne forståelse kan variere fra uddannelse til uddannelse og fra land til land.

Den officielle danske oversættelse af pædagoger er som nævnt 'social educators'. På det tidspunkt begrebet blev vedtaget, var det stadig ikke almindeligt at bruge ordene 'pedagogy', 'pedagogical' og 'pedagogue' i den internationale faglitteratur på engelsk. Det er interessant, at valget faldt på et engelsk ord som 'social educator' i stedet for at holde sig til det græske ord paidagōgos. 'Social educator' er jo ikke en uddannelse eller jobtitel i andre lande, så bruger man ordet 'social educator', skal udlændinge have en forklaring på, hvad professionen går ud på. Det samme er tilfældet, når man bruger betegnelsen 'pedagogue'.

BUPL betegner i dets internationale folder fagforbundet som *The Union of Pedagogues in Denmark*, men i samme pjece oversættes BUPL til The Danish National Federation of Early Childhood Teachers and Youth Educators. Her bruges altså ordene 'teachers' om pædagoger, og for ungeområdet bruges ordet 'educators' (BUPL u.å.).

Kapitel 11

Personalets uddannelse i Europa

Kapitlet sætter fokus på, hvilken uddannelse og hvilket uddannelsesniveau personalet inden for dagtilbudsområdet har. Uddannelse er nøglen til gode kvalitetsinstitutioner. Formålet med kapitlet er at se på, hvordan uddannelse eller fravær af samme afspejler forskellige forståelser af arbejdet. Der ses på forskelle i uddannelse og uddannelsesniveau mellem lande med et opsplittet system og et sammenhængende system. Ligeledes behandles det, hvilket kvalifikationsniveau der kræves af kernepraktikerne. Kapitlet afsluttes med en oversigt over fire landegrupperinger, der har forskellige tilgange til og forståelser af personalets uddannelse.

Uddannelse i Europa

Der er store forskelle på, hvilke formelle kvalifikationer og hvilket kvalifikationsniveau der kræves af de ansatte inden for 0-6-årsområdet i de enkelte lande i EU. Ligeledes er der en stor variation i de professionelle profiler. Uddannelserne og jobtitlerne er meget forskellige. Disse forskelle afspejler forskellige tilgange til og forståelser af arbejdet inden for daginstitutionens område, der er opstået gennem de enkelte landes politiske, økonomiske og kulturelle historie.

Oberhuemer, Schreyer & Neuman har ud fra deres undersøgelse af 27 EU-landes uddannelser for daginstitutionens område udtaget seks forskellige professionsprofiler, der opsamler forskellige forståelser af arbejdet på tværs af landene i EU:

Early childhood professional

Pre-primary professional

Pre-primary and primary school professional

Social pedagogy professional

Infant-toddler professional

Health/care professional.

(2010, s. 490)

Som det fremgår af de fem kategorier hersker der mange forskellige forståelser af daginstitutionens arbejde i EU-landene. Den danske pædagog bliver placeret som 'social pedagogy professional'.

Med det stigende fokus på småbørnsområdet er der også kommet en øget interesse for viden om personalet og deres uddannelsesbaggrund i de forskellige europæiske lande. Personalet er en

hovedfaktor til god kvalitet i daginstitutioner. Forskning og internationale undersøgelser viser, at personalets kvalifikationer og løn- og arbejdsforhold er meget væsentlige i forhold til kvalitetsinstitutioner.

I OECD-undersøgelsens konklusioner mht. politiske områder, der kræver særlig politisk opmærksomhed af politikere og andre aktører på daginstitutionsområdet, er personaleuddannelse et af de ti områder. Personalet i daginstitutioner skal have forbedret deres arbejdsbetingelser og professionelle uddannelse. Dette er også nødvendigt for at tiltrække arbejdskraft i fremtiden, hvor mange lande allerede har vanskeligheder med at rekruttere tilstrækkeligt personale: ”En række svagheder mht. personalepolitik viste sig i OECD-undersøgelserne: lav rekruttering og lavt lønniveau særligt for personalet i børnepasningstilbuddene; en mangel på kvalifikationer i småbørnspædagogik i førskoletilbuddene; arbejdskraftens feminisering og de pædagogiske teams manglende afspejling af den mangfoldighed i lokalområdet, hvorfra de modtager børn” (OECD 2006, s. 17).¹²

En helt central kilde i det følgende er Oberhuemer, Schreyer & Neumanns (2010) omfattende kortlægning af 27 EU-landes kvalifikationskrav for personalet i dagtilbud, kernepraktikeres professionelle profiler og aktuelle spørgsmål omkring arbejdskraften inden for og på tværs af landene. Det følgende bygger i høj grad på deres analyser, men også på CORE-projektet og egne internationale erfaringer.

Det splittede system mellem tilbud for børn under tre år og for børn over tre år og op til skolealderen afspejles i de fleste lande i forskellige uddannelser og kvalifikationsniveauer for de ansatte. De kerneprofessionelle, dvs. de, der er ansvarlige for børnegruppen eller institutionen, for børn fra tre år og op til den obligatoriske skolealder har generelt set et højt kvalifikationsniveau. De fleste ledere eller gruppeledere i børnehaver har en tre- eller fireårig uddannelse på bachelorniveau. Resten af personalet har et lavere kvalifikationsniveau eller slet ingen uddannelse. Uddannelserne er på fuldtid og veletablerede (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010).

Uddannelserne er i mange lande baseret på en førskoletænkning, hvor uddannet personale er vigtigt i den læringsorienterede tilgang til arbejdet, og hvor omsorgsdel og dannelsesaspektet ikke fylder meget. De fleste uddannelser kvalificerer kun til arbejdet i børnehaver, og de færreste til hele småbørnsområdet fra 0 år og op til skolegangen. Undtagelsen er de fem nordiske lande, de baltiske lande og Slovenien, hvor uddannelsen også kvalificerer til arbejdet med børn under tre år. I Danmark, Slovenien og Sverige retter uddannelsen sig endda mod et endnu bredere arbejdsfelt. De nordiske lande og Slovenien er alle lande med en integreret tænkning og forståelse af småbørnsområdet, der således også afspejles i en fælles uddannelse for personalet, der arbejder med aldersgruppen.

I seks EU-lande er børnehaveuddannelsen og læreruddannelsen knyttet sammen, men på forskellige måder. Ingen af uddannelserne er også rettet mod arbejdet med vuggestuebørn. Indtil for nylig havde Sverige en sammenkædning af uddannelsen til lærer og lærer for de yngre aldersgrupper af børn (*lärare*

¹² Den engelske tekst bruger begreberne *early childhood pedagogy* og *pedagogical teams* og er endnu et eksempel på, at begreberne pædagogik og pædagogisk bliver brugt i den internationale engelske faglitteratur og ikke begreberne *education* eller *educational*.

för yngre åldrar), og her dækkede den også vuggestuealderen.¹³ Sverige slog i 2001 disse uddannelser sammen. Uddannelsen tog 3½ år, og de studerende skulle ofte efter 3. semester vælge specialisering. Sverige har haft vanskeligheder med at rekruttere tilstrækkelig med studerende til daginstitutionerne og fik derved problemer med at have tilstrækkeligt personale til daginstitutionerne. Derfor er man vendt tilbage til den tidligere opdeling mellem tre forskellige uddannelser: førskolelærer, lærer for fritidshjem og lærer. De to første uddannelser tager kun 3 år, hvorimod læreruddannelsen fortsat tager 3½ år. Førskolelæreren kan ikke længere arbejde i børnehaveklassen og de yngste skoletrin uden at studere endnu et år, hvilket har rejst megen debat (Oberhuemer 2012). Dette afspejler en samfundsmæssig forståelse, hvor det ikke kræver så høj en uddannelse at arbejde med 0-6-årsområdet som med skolebørn.

I lande med et opsplittet system er der bestemte uddannelser for arbejdet med børn under tre år, og de er ofte karakteriseret ved et stort fokus på omsorg, sundhed (hygiejne) og pleje. Disse uddannelser er ofte på et ikkegymnasialt niveau. Kun i de fem nordiske lande, de baltiske lande, Slovenien og Spanien kræves det, at noget af personalet har en uddannelse på bachelorniveau. Oberhuemer taler om, at der for øjeblikket er en tendens til en opkvalificering af uddannelserne for de mindste børn, fx i Ungarn og Rumænien, hvor de nye uddannelser har ”en pædagogisk (snarere end et sundheds-/omsorgs)fokus” (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, s. 486). Det samme er tilfældet i den flamske del af Belgien, hvor der i sommeren 2011 er oprettet en bacheloruddannelse specielt rettet mod børn under tre år (og skolefritidsordninger). Der har været en stor søgning til uddannelsen.

Kun få EU-lande stiller slet ikke krav om en uddannelse på *bachelorniveau* til daginstitutionspersonalet, hverken til arbejdet med de tre- til seksårige eller med børn under tre år. Det gælder for Tyskland, Østrig, Malta, Tjekkiet og Slovakiet. I England er der kun krav til personalet med en bachelor i de offentlige *nursery schools* og *nursery classes* (under undervisningsministeriet), men det er ikke et krav i de private, frivillige og selvejende institutioner. Der er fastsat et mål om, at der i 2012 skal være mindst én ansat på bachelorniveau i hver *Children’s Centre* (se kapitel 12 om England).

Nogle lande har bevæget sig op på et endnu højere uddannelsesniveau end bachelor, nemlig op på *masterniveau*. I Portugal har en master været et krav til personalet i både de private og offentlige børnehaver siden 2007, og i Island kræves der fra 2009 en master for at være leder eller gruppeleder i daginstitutionerne. I Polen er det et krav at have en master, hvis man er leder af en børnehave.

I det foregående har kernepraktikere været i fokus, men mange *medhjælpere* eller *assistenter* arbejder også i stor udstrækning inden for daginstitutionsområdet. Nogle har formelle kvalifikationer, andre ikke, hvad der fx er tilfældet for de danske pædagogmedhjælpere, hvor kun få har en uddannelse. For de kommunale dagplejere¹⁴ er der andre kvalifikationskrav, og nogle lande har slet ingen formelle uddannelseskrav.

¹³ Desuden kvalificerede den til arbejde i 1. og 2. klasse sammen med en lærer og i fritidshjem/skolefritidsordninger.

¹⁴ I internationale sammenhænge bliver jeg ofte mødt med opfattelsen, at det er meget billigere at etablere dagpleje. I Danmark er den kommunale dagpleje ikke meget billigere end vuggestuer eller et andet institutionstilbud, men det er på en speciel dansk baggrund, hvor kommunale dagplejere er ”de højest betalte ufaglærte arbejdere i Danmark” (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, s. 503). Generelt er dagplejere dårligt aflønnet i andre lande, og det gælder i det hele taget ansatte

Oberhuemer stiller spørgsmålet, om et bachelorniveau er undtagelsen eller reglen for EU-landenes personale i daginstitutionerne (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010). Svaret må være, at det er undtagelsen. For tre- til seksårsområdet har de fleste lande en bacheloruddannelse, men det er ofte kun ledere og gruppeledere, der har dette kvalifikationsniveau, i modsætning til Danmark, hvor mere end 60 % af de ansatte i alle typer af daginstitutioner har en pædagoguddannelse på bachelorniveau. For personalet, der arbejder med børn under tre år, er det nærmest undtagelsen at have en uddannelse på bachelorniveau. Uddannelsesniveaet for arbejdet med børn under tre år halter langt bagefter uddannelsesniveaet for arbejdet med børn over tre år, der igen halter bagefter niveaet for arbejdet med skolebørn.

Fire landegrupperinger

På baggrund af det omfattende studie af 27 EU-landes uddannelser har Oberhuemer (2012) udarbejdet fire landegrupperinger omkring forskellige tilgange til og forståelser af personalets uddannelse. I det følgende vil jeg referere disse fire grupperinger, da de i høj grad viser sammenhængen mellem personalets uddannelse, velfærdsregime, politiske traditioner og kulturer. Af landegrupperingerne ses der også tydeligt en historisk geografisk dimension, som landene har orienteret sig eller været tvunget til at orientere sig imod. De tre film i dette projekt kommer fra lande (England, Ungarn og Danmark), der er placeret i hver sin gruppe.

Landegrupperingerne efter uddannelsesforhold falder ikke sammen med Bennetts grupperinger ud fra offentlige tilskud til orlov og dagtilbud til børn under tre år, som blev behandlet i forrige kapitel, men de minder meget om hinanden. Interessant er det, at begge grupperinger har lande, der ofte geografisk ligger tæt op ad hinanden. Det samme er tilfældet omkring lande med høj og lav fødselsrate.

Engelsk eller delvis engelsktalende lande: Irland, Malta og Storbritannien (England, Nordirland, Skotland og Wales)

Oberhuemer karakteriserer disse landes historie på følgende måde: "(Landenes) småbørnstilbud og professionalisering fortæller om en samling af ufærdige historier og af fragmenterede og ukoordinerede initiativer. I ingen af disse lande har der været tradition for en højt professionaliseret arbejdskraft for børn på tværs af aldersgruppen fra fødsel til den skolepligtige alder. I stedet har der været historiske indgroede adskillelser mellem uddannelses- og velfærds-/omsorgssektoren" (ibid., s. 122). Landene har et opsplittet system.

Alle lande har en lav skolepligtig alder: fire år i Nordirland og fem år i de andre lande, undtagen Irland, hvor den er seks år.

inden for daginstitutionsoområdet. Arbejdet med småbørn har stadig lav samfundsmæssig status, er kvindearbejde, og der hersker generelt dårligere løn- og arbejdsforhold.

For at arbejde i førskoletilbuddene er der krav om en uddannelse på bachelorniveau, hvorimod personalet i de andre tilbud, der ofte findes i den private, frivillige eller selvejende sektor, har et meget lavt kvalifikationsniveau, hvis de overhovedet har en uddannelse. Erhvervsfaglige kvalifikationer dominerer inden for denne sektor. Først i 2006 er der fx i England oprettet en uddannelse på bachelorniveau til arbejdet med småbørn, *Early Years Professionals*. Den er allerede igen under forandring.

Alle lande hører historisk til i det liberale velfærdsregime, hvor dagtilbud ikke anses som en del af velfærdsydelse. Børn under den obligatoriske skolealder er forældrenes private ansvar. Tilbuddene overlades til markedet eller den frivillige og selvejende sektor, hvor forældrene selv må finde frem til de tilbud, de kan få og betale sig til. Dette afspejles også i personalets uddannelse i disse institutioner, hvor staten ikke har stillet krav om eller investeret i uddannelse for dette personale. England har dog under den tidligere New Labour-regering investeret meget i uddannelse. Da en af filmene i dette projekt blev optaget i en engelsk *nursery*, vil det engelske daginstitutionssystem blive beskrevet i detaljer senere.

De nordiske EU-lande: Danmark, Finland og Sverige

”I kontrast til de fragmenterede landskaber hovedsageligt i de engelsktalende lande er udviklingen af kvalifikationsvejene for småbørnspersonalet i de nordiske EU-lande – Danmark, Finland og Sverige – sket inden for en kontekst, der har en koordineret tilgang til småbørnsområdet” (Oberhuemer 2012, s. 124). Den statslige myndighed for småbørnsområdet – børn fra 0 til 6 år – er samlet under det samme ministerium: i Finland under socialministeriet, i Sverige under undervisningsministeriet og i Danmark under socialministeriet. De tre lande har således en integreret struktur. Det gælder også Norge og Island.

Alle fem nordiske lande har en bacheloruddannelse for personalet for hele småbørnsområdet fra 0 til 6 år. Uddannelserne kvalificerer dog til forskellige arbejdsområder. Den finske uddannelse retter sig mod den snævreste målgruppe sammenlignet med Danmark og Sverige. Den kvalificerer til arbejdet i daginstitutioner og børnehaveklasser for de seksårige: ’børnehavelærer’. Det samme gælder for den svenske uddannelse, men denne kvalificerer også til arbejdet med nogle fag på de første skoletrin, hvor de samarbejder med en lærer. Dette kræver dog med den nye uddannelse et ekstra studieår. Den danske pædagoguddannelse er en generalistuddannelse og retter sig mod det bredeste arbejdsfelt.

Danmark har en af de største andele af uddannede på bachelorniveau (pædagoger) i daginstitutioner i hele Europa, når man ser på hele 0-6-årsområdet. Mere end 60 % af de ansatte er pædagoger. Derimod har de fleste pædagogmedhjælpere ingen formelle kvalifikationer, undtagen nogle få med en pædagogisk assistentuddannelse (PAU). I Sverige er andelen af bacheloruddannede 50 %, men her har medhjælperne også en uddannelse. I Finland er det et krav, at 30 % af personalet i daginstitutionerne skal have en børnehavelæreruddannelse på bachelorniveau. Nogle socialpædagoger med bachelor arbejder også i daginstitutionerne, men de fleste er medhjælpere, hvor nogle har en uddannelse inden for sundhedsprofessionerne. Island er gået længst med kravet om, at ledere eller gruppeledere skal have en masteruddannelse.

Her viser den nordiske velfærdsmodel, hvordan udbygningen af velfærdsstaten siden 1960'erne har ført til et omfattende daginstitutionssystem med uddannet personale. Uddannelserne til velfærdsarbejdet er offentligt finansieret.

Tre central-/østeuropæiske lande: Slovakiet, Slovenien og Ungarn

Oberhuemer (2012) udvælger tre lande, Slovakiet, Slovenien og Ungarn, til at illustrere nogle af de variationer og forandringer, der sker i denne region mht. personalets kvalifikationer i daginstitutioner. Hun opsummerer udviklingen i de tre lande med, at der ses en *stadig stigende professionalisering* af daginstitutionspersonalet.

Slovakiet har af de tre lande de laveste kvalifikationskrav til personalet. I Slovakiet hører børnehaverne under undervisningsministeriet. For reguleringen af tilbud for børn under tre år er der intet ansvarligt ministerium. Efter kommunismens fald blev de allerfleste vuggestuer lukket i begyndelsen af 1990'erne, og de eksisterer næsten ikke i dag. Børnehavepersonalet skal have en fireårig erhvervsuddannelse. Der er forslag om at hæve uddannelsen til bachelorniveau, men målet er udsat til år 2020. Omkring 12 % af personalet har dog en masteruddannelse med en specialisering i småbørnsområdet.

Slovenien har det højeste uddannelsesniveau af de tre lande. Landet har et sammenhængende system for 0-6-årsområdet, der hører under undervisningsministeriet. Som i de nordiske lande findes der en professionsuddannelse på bachelorniveau, der er specialiseret i pædagogik, og den retter sig mod hele 0-6-årsområdet. Institutionsledere og gruppeledere skal have denne uddannelse. Uddannelsen kvalificerer også til i samarbejde med en lærer at arbejde med de syvårige i skolen. Slovenien er også det eneste land uden for Norden, hvor det er en ret for børn at få plads i et tilbud fra omkring etårsalderen. Personalet har gode muligheder for videreuddannelse.

Ungarn ligger mht. uddannelsesniveau midt imellem de to andre lande. Det har et opsplittet system: et for børn under tre år under socialministeriet og et for børn fra tre år og op til skolealderen under undervisningsministeriet. For arbejdet i børnehaverne kræves der af kernepraktikeren en uddannelse på bachelorniveau, men for arbejdet med børn under tre år en treårig ikkegymnasial uddannelse. Der er netop gennemført en bacheloruddannelse for vuggestuepersonale, der sigter på et mere pædagogisk indhold end sundhed og pleje. Da en af filmene i dette projekt blev optaget i en ungarsk vuggestue, vil det ungarske daginstitutionssystem blive beskrevet i detaljer senere.

Fransktalende eller delvis fransktalende lande: Belgien, Frankrig og Luxembourg

I den sidste landegruppering vil jeg kun omtale Belgien og Frankrig. Begge lande har en lang tradition for et højt uddannelsesniveau for deres førskoler for børn fra 2½ år og op til 6 år. I begge lande begyndte førskolerne og uddannelsen hertil allerede omkring 1880. Frankrig har det højeste uddannelseskrav til

personalet i førskolerne (*école maternelle*) i Europa: en treårig universitetsuddannelse på bachelorniveau med et toårigt efteruddannelsesforløb (Oberhuemer 2012).

For vuggestuepersonalet kræves der også en bacheloruddannelse, hvor der er meget fokus på sundhed og pleje. I 1973 fik Frankrig en uddannelse,¹⁵ også på bachelorniveau, der kvalificerer til arbejdet med børn i vuggestuealderen og op til syv år i forskellige områder uden for uddannelsessystemet. Der er dog relativt få af dem sammenlignet med 'lærerne' i førskolerne.

Belgien, der er opdelt i en fransk, en flamsk og en tysk del med hver deres forskellige daginstitutionssystemer, er der alle steder krav om et bachelorniveau for personalet i førskolerne, der retter sig mod børn fra 2½ år til 6 år. Kvalifikationskravene er lavere for det vuggestuepersonale, der arbejder direkte med børnene (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010). I 2011 blev der oprettet en bacheloruddannelse for arbejdet med denne aldersgruppe i den flamske del. Vuggestuelederne derimod har en bacheloruddannelse som 'educator',¹⁶ sygeplejerske eller socialrådgiver.

Begge lande har altså et opsplittet system, men for Frankrigs vedkommende et højt uddannelsesniveau for hele daginstitutionsområdet. For Belgiens vedkommende er der et lavere uddannelsesniveau for vuggestuepersonalet.

Afslutning

De store udfordringer i Europa i dag er at få løftet uddannelsesniveaet i daginstitutioner og derved få højnet kvaliteten. I sammenhæng med det skal der ske en ændring i forståelsen af arbejdet hos de politiske aktører og praktikere, så arbejdet både omfatter 'care and education'. Kun derved kan daginstitutionerne leve op til de omfattende politiske mål for daginstitutionsområdet, der afspejler sig i den øgede politiske interesse for området. Dette blev omtalt i det foregående kapitel. Der må investeres meget mere i uddannelse. Særligt for børn under tre år er der en stor mangel på uddannelser med et andet syn, end at barnet skal passes og plejes. Opfattelsen mange steder er stadig, at det ikke kræver nogen eller kun lidt uddannelse at 'passe' de helt små børn. Mange ansatte i den private, frivillige eller selvejende sektor i nogle lande har ligeledes ingen eller et lavt uddannelsesniveau. For medhjælperne gælder det samme, og til dagplejere er der ofte intet uddannelseskrav.

For de nordiske lande og enkelte andre lande findes der mange kernepraktikere med et uddannelsesniveau på bachelorniveau, og her dækker uddannelserne hele 0-6-årsområdet, hvilket afspejler det sammenhængende system for denne aldersgruppe. Andre lande som Frankrig og Belgien med et opsplittet system har også et højt uddannelsesniveau på bachelorniveau, undtagen vuggestuepersonalet i Belgien. Disse lande er eksempler på, at der er sket store investeringer i uddannelse for personalet fra 0 til 6 år, og afspejler, at disse lande ser daginstitutioner som vigtige.

¹⁵ *Éducateur/éducatrice des jeunes enfants.*

¹⁶ I de tre regioner henholdsvis *éducatrice*, opvoeder og *Erzieherin*.

Kapitel 12

Børnepasningsmarkedet i England

– en nyliberal velfærdsmodel

I de foregående to kapitler blev daginstitutionssystemer og personalets uddannelse i Europa behandlet. Nu dykkes der ned i mere konkrete forhold for de tre lande med hver sin model for daginstitutioner og uddannelse. Først bliver England, dernæst Ungarn og til sidst Danmark behandlet. Det sker i den samme landerækkefølge, som filmfremvisningerne for pædagogerne skete i. Rækkefølgen er ikke tilfældig, da det er på baggrund af analysen af det engelske og ungarske system, at de danske forhold træder skarpt frem.

Dette kapitel om engelske forhold begynder med lidt historie samt mødres beskæftigelse, fødselsrate og orlov. Dernæst ses der på det meget opsplittede engelske markedssystem, og et kritisk blik rettes mod dette børnepasningsmarked. En omfattende statslig styring og høj forældrebetaling har været følgerne af denne private markedstilgang til daginstitutionsområdet. Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af de mange forskellige typer af tilbud til småbørn og uddannelser for personalet, hvor både tilbud og uddannelse er mange og meget opsplittede.

Historie

Robert Owen åbnede i 1816 i Skotland den første institution for småbørn. Denne betragtes som den første i Europa. Hans tanker var baseret på elementer af både en omsorgs- og en uddannelsestænkning. Men denne tænkning slog ikke igennem i Storbritannien, ”der historisk har været kendetegnet ved at have et meget opsplittet system med institutioner, der enten overvejende var omsorgs- og beskyttelsesorienterede eller uddannelses- og skoleorienterede. Denne dualistiske forståelse og de vidtrækkende konsekvenser i forhold til reguleringsmåder, typer af tilbud, finansieringsmåder og kvalifikationskrav til de ansatte har eksisteret helt op til slutningen af 1990’erne og er stadig ikke løst” (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, s. 450). Den skolepligtige alder er sammenlignet med resten af Europa lav i England, hvor børn allerede starter i skole som femårige. Dette har en lang historie bag sig, for allerede i 1870 blev den obligatoriske skolealder fem år.

Under 2. verdenskrig var der brug for de engelske kvinders arbejdskraft, og der skete en vis stigning i antallet af daginstitutioner. Men efter krigen blev de offentlige tilbud til små børn nedtonet, og John Bowlbys tilknytningsteori blev ifølge Oberhuemer, Schreyer & Neuman (2010) brugt til at legitimere, at mødre skulle passe deres børn, og at der ikke var brug for offentlige investeringer. Gennem perioden har der været et forsvindende lille antal tilbud til forældre med småbørn. Der var nogle deltids-førskoletilbud til tre- og fireårige, men for børn under denne alder og børn, der havde brug for fuldtidstilbud, har dækningsgraden været langt under 10 %. Der har været private legestuer drevet af forældre, men kun få offentlige daginstitutioner, og de var rettet mod børn med særlige problemer. Det

stigende behov i 1980'erne og 1990'erne medførte, at udbygningen af daginstitutioner skete i den frivillige og private sektor.

I slutningen af 1990'erne med New Labour-regeringen stod daginstitutioner og andre tilbud til små børn endelig højt på den politiske dagsorden. En lang række initiativer er sat i værk først og fremmest for at bekæmpe børnefattigdommen, der i 1998 var den højeste i EU.

Mødres beskæftigelse, fødselsrate og orlov

De engelske mødres beskæftigelse ligger en anelse over EU-gennemsnittet. 53 % af mødre med børn under tre år er i beskæftigelse, og for mødre med børn mellem tre og fem år er den 58 % (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, s. 452).¹⁷ Mange arbejder på deltid (40 %), og deltidsarbejde er her ofte mindre end 20 timer om ugen.¹⁸

Fødselsraten i 2010 er på 1,98¹⁹ (se tabel 1), og den ligger højt sammenlignet med resten af Europa.

Barselorloven er et år, hvor kvinderne de første 13 uger får 90 % af deres tidligere indtjening. De næste 33 uger får de et fast beløb på godt 1000 kr. om ugen, men for de resterende uger er der ingen betaling (Moss & O'Brien 2008; Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010). England har sammenlignet med resten af Europa længe haft relativt dårlige barselorlovsbetingelser, og de 52 uger blev indført, efter at EU havde indført minimumsstandarder på området mht. orlovens længde.

Børnepasningsmarkedet

England har som så mange andre lande i verden haft et opsplittet system for børn under den skolepligtige alder: et med førskoletilbud og et med sociale tilbud og pasningstilbud.

Administrationsmæssigt er området på det statslige niveau nu samlet for alle typer af tilbud inklusive skoler under det samme ministerium: undervisningsministeriet. Tidligere hørte de under forskellige ministerier, hvor de sociale tilbud hørte under sundheds- og socialministeriet, og *nursery education* under undervisningsministeriet.

Selv med den administrative samling af de forskellige tilbud i et ministerium og den fælles regulering i *Every Child Matters* i 2005 gennemsyrrer opsplitningen stadig tilbuddene. I det engelske tilfælde er det ikke kun denne opsplitning, der har ført til et utroligt fragmenteret system med et utal af forskellige tilbud. En anden årsag er de mange private institutioner og dagplejere. Det afspejler et nyliberalt velfærdsregime, og den tidligere New Labour-regerings stigende investeringer og prioriteringer af området havde også en nyliberal tilgang. Det har ikke før New Labour været anset for en statsopgave at

¹⁷ Jeg bruger Oberhuemer, Schreyer & Neumans (2010) tal i stedet for tallene fra tabel 2, da de er nyere og ser ud til at være mere pålidelige.

¹⁸ Tallene er for hele Storbritannien.

¹⁹ Tallene er for hele Storbritannien.

sørge for dagtilbud til børn under skolealderen, men en privatsag for forældre. Det har bevirket en meget lille statslig involvering i hele daginstitutionssektoren, hvor der kun er oprettet pladser til børn med særlige behov for støtte. Forældre har måttet løse deres behov ved at se på det frivillige og private markedes udbud, herunder den private dagpleje. Den manglende offentlige involvering og den store mangel på pladser er sandsynligvis en af forklaringerne på, at engelske mødre arbejder på deltid, ofte under 20 timer om ugen. Den offentlige involvering er sket mht. førskoletilbud, der har åbent få timer om dagen og lukket mange gange i løbet af året. Den øgede politiske interesse og investeringer i området har ikke været kanaliseret direkte til kommunale institutioner, men over i et børnepasningsmarked.

Børnepasningsmarkedet i Storbritannien driver ca. 1,1 million pladser til børn under fem år. Pladserne fordeler sig på følgende typer:

663 000 børn i daginstitutioner (60 %)

260 000 børn i førskole-deltidstilbud (*nursery education*) (23,5 %)

180 000 børn i dagpleje (16,5 %).

Der skelnes mellem private 'for-profit' - og private 'non-profit'-tilbud. Førstnævnte er private, der kan drives med profit for øje, fx forskellige børnepasningskæder, men kan også drives, uden at der tages profit eller et overskud ud af virksomheden. De private 'non-profit'-institutioner ejes og drives af den frivillige sektor.

Det er også vigtigt at skelne mellem udbydere og finansiering. Udbydere er driftsformen, dvs. hvem der driver institutionerne, og som sagt er den i England helt domineret af den private sektor i modsætning til Danmark og Ungarn. Nogle af disse private institutioner får ikke direkte økonomisk støtte fra det offentlige; nogle får ingen økonomisk støtte i det hele taget. I dansk sammenhæng skelnes der sjældent mellem driften og finansieringen, da de kommunale, selvejende og private institutioner alle får den samme direkte økonomiske støtte af kommunen. I England kanaliseres de offentlige midler ikke direkte til institutionerne. Gennem 'tax benefit' får forældrene et tilskud til en plads, som de selv skal skaffe.

Knap 70 % af pladserne er drevet af 'for-profit'-virksomheder, knap 25 % af velgørenhedsinstitutioner, sociale organisationer og selvejende institutioner, og resten, dvs. 8 %, drives af kommuner (Penn 2011). Der er altså knap 1 million børn under fem år i Storbritannien, dvs. omkring 25 % af en årgang, der er i en profitinstitution.

I England er der tre forskellige udbydere: den offentlige sektor (kommuner), den frivillige/uafhængige sektor og den private sektor.

Kommunerne har traditionelt drevet *nursery schools* og *nursery classes*, men i dag drives de også af private. Kommunerne driver også nogle daginstitutioner. De kommunale institutioner er ofte gratis.

De ikkeprofitbaserede ('non-profit') institutioner er typisk frivillige børneorganisationer, velgørenhedsorganisationer og selvejende institutioner. De driver førskoler (*pre-schools*), der tidligere var legestuer, familiecentre mv. Forældrebetalingen er lav, og de modtager ofte offentlig støtte.

Men det er det private marked, der dominerer tilbuddene til børn under fem år. England har den største andel af private udbydere i Europa. Hele 80 % af dagtilbuddene til børn udbydes af den private sektor, der ejes og drives af private udbydere, og de fleste er 'for-profit'-institutioner. Her køber forældre en plads hos en privat udbyder. Det kan være dagpleje, au pair, private daginstitutioner, virksomhedsdaginstitutioner eller 'selvejende' *nursery schools* (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010).

At bygge et dagtilbudssystem op på et privat marked har en række meget uheldige konsekvenser, som Penn (2011) udfolder i en kritisk artikel om markedstænkningen i England: *Gambling on the market: The role of for-profit provision in early childhood education and care*. Jeg vil i det følgende referere dele af denne artikel.

"Siden 1997 har der været en hidtil uset ekspansion af et 'for-profit'-børnepasningsmarked i Storbritannien" (ibid., s. 150). Der er sket en stigning i 'for-profit'-markedet på 70 % fra 2002 til 2008. England er sammenlignet med de fleste europæiske lande gået meget langt i dets privatisering af daginstitutionerne. Særligt siden 1997 er der sket en offentlig investering i det private marked på hele sundheds- og uddannelsesområdet, og det offentlige er ikke længere den direkte udbyder af mange (velfærds)ydelse. I stedet har regeringen opmuntret private virksomheder til at tage over ud fra en forretningsmodel delvis finansieret og reguleret af det offentlige: "Denne sætten sin lid til den private sektor vil sandsynligvis stige med den nye Konservative-Liberale koalitionsregering (fra 2010)" (ibid., s. 151).

Den statslige politik på såvel daginstitutionsområdet som på andre offentlige områder har meget hurtigt bevæget sig fra offentlige daginstitutionstilbud til private tilbud. Tidligere finansierede og drev kommunerne særligt i de større byer daginstitutioner for børn med særlige behov, og *nursery schools* og *nursery classes* var offentlige. Men behovet for flere pladser i begge institutionstyper er gennem perioden i stort omfang blevet dækket af det private marked, og nogle tidligere kommunale institutioner er blevet private.

Penn nævner tre forklaringer på det stigende antal pladser. For det første ønskede New Labour-regeringen i modsætning til den tidligere Thatcher-regering at få flere mødre i arbejde, herunder flere eneforsørgere, hvor et arbejde kunne løfte familien ud af fattigdommen gennem en lønindkomst i stedet for at være på lave offentlige ydelser. Denne pladsudvidelse er sket ved at give forældre *tax credit benefits*, altså en støtte til efterspørgslen, hvor mødre kan købe en plads på det private marked.

For det andet er der med retten til en plads for alle tre- og fireårige børn i et førskoletilbud (*nursery education*) blevet behov for mange nye pladser, og disse er delvis oprettet inden for den frivillige og private sektor.

En tredje forklaring på udvidelsen af pladser er dagsordenen *keeping children safe*, som det understreges i *Every Child Matters*, et regeringspaper, der blev inkorporeret i den nye *Children Act* i 2004. Kommuner skal føre tilsyn med børn og give udsatte børn en sikker og tryk opvækst. Denne dagsorden opstod på baggrund af nogle skandalesager, bl.a. med børn, der var døde under chokerende forhold. Penn (2011) stiller kritisk spørgsmålet, om denne målsætning kan opfyldes gennem et privat marked.

I *Childcare Act* fra 2006 blev det fastslået, at kommunerne kun skal være udbydere, hvis der ikke er andre udbydere. Undtagelsen er inden for *nursery education*. Her ses endnu et initiativ til at fremme det private marked. Kommunernes opgaver er i stedet for at drive daginstitutioner at administrere ”børnepasningsmarkedet, dvs. at de skal finde måder at stimulere det lokale marked på gennem forskellige initiativer, uddannelse, informationsaktiviteter og opstartstilskud” (ibid., s. 152).

Gennem hele artiklen stiller Penn sig kritisk over for, om det private marked kan løse de politiske formål, der er med daginstitutioner. Hun påpeger fx, at der før recessionen ikke var sket en stigning i beskæftigelsen for eneforsørgere eller mødre med lav indkomst. Børnefattigdommen er ikke faldet, og *Ofsted*, det nationale inspektionsagentur, antager, at der er sket en stigning i uligheden, hvor ”de dårligste dagtilbud er i de fattigste områder, og de bedste tilbud er i de rigeste områder” (ibid., s. 153).

Labour-regeringen var ikke interesseret i, hvilken type af private virksomheder det drejede sig om, fx om det var profit eller nonprofit osv. Men det er ifølge Penn centralt, da nogle ’for-profit’-virksomheder kun har profit for øje.

De fleste ’for-profit’-institutioner er små forretninger og drives af små enkeltmandsvirksomheder. Jeg formoder, at de fleste er drevet af kvinder. Nogle af disse trækker ikke profit ud af virksomheden, og nogle gange kan det være svært at få forretningen til at løbe rundt. Jeg mindes en samtale under mit OECD-besøg i USA, hvor jeg talte med en kvinde, der drev en lille privat institution uden tilskud. Hun havde ikke selv fået løn i flere måneder, da institutionen havde en tom plads, der ikke var blevet solgt, og en forælder, der ikke kunne betale, men hun nænnede ikke at opsige barnet.

Ikke alle kan være så altruistiske. Penn kommer ind på denne problematik, hvor en forretning med profit for øje ikke kan tage hensyn til dårlige betalere, så konsekvensen bliver, at barnet må forlade institutionen.

Det private marked består også af mellemstore eller store firmaer. De 20 største firmaer er A/S-firmaer undtagen et, og størstedelen er udenlandske firmaer. De udgør knap 10 % af markedet.

”Markedet er definatorisk ustabil, da udbydere udvider, når de regner med profit, og indskrænker for at undgå tab, samt når forældre shopper omkring for at træffe deres ’valg’” (ibid., s. 159). Den nuværende recession har medført en indskrænkning af markedet, særligt blandt de små firmaer, og blandt de store firmaer sker der en stor udskiftning af ejere. Penn giver eksemplet med *Busy Bees*. Firmaet driver over 1000 pladser i Storbritannien. Det var oprindeligt ejet af et australsk konglomerat, *ABC Learning*, men gik konkurs. I forbindelse med det blev *Busy Bees* solgt til et Singapore-firma, *Knowledge Universe*, ”hvis ejer, Michael Milken, var kendt på Wall Street som ’Junk Bond King’” (ibid., s. 159). Han har været i fængsel for finanssvindel.

Penn giver også et eksempel på, hvad der kan ske, hvis et stort firma bliver insolvent. Det tidligere *ABC Learning* var det største kooperative firma i verden med mange filialer i andre lande. Det dækkede 30 % af alle australske daginstitutionspladser. Da firmaet krakkede, skyldte det over en milliard australske dollars væk, og den australske regering måtte træde til og støtte *ABC Learning* med 100 millioner australske dollars, indtil nye købere viste sig. Penn sammenligner det med, hvad der skete under

banksektorens krise. Ikke bare banker kan have brug for offentlig redning. Efter stort offentligt pres er kæden nu solgt til en 'non-profit' social organisation.

Recessionen rammer også de mindre firmaer, hvor nogle må lukke og andre skifte ejere. Penn nævner, at en ejendomsmægler, der har specialiseret sig i daginstitutioner, havde 407 institutioner til salg.

Et daginstitutionssystem, der er baseret på markedet, bliver ramt af samfundets økonomiske kriser. Forældre vil ikke længere have råd til de dyre pladser, fx hvis de bliver arbejdsløse. Recessionen i England har betydet, at der er nedlagt omkring 11 000 pladser, dvs. ca. 880 daginstitutioner i 2009. Bag tallene gemmer der sig et endnu mere uroligt marked. Hele 34 000 pladser blev nedlagt, men 23 000 nye blev oprettet. Markedsbaserede løsninger er ustabile for forældrene. Og hvor er børnenes rettigheder henne? 34 000 børn har mistet deres daginstitutionsplads, og deres forældre har måttet finde en ny plads, eller de har fundet andre løsninger, da de måske ikke kan betale de stigende priser for en daginstitutionsplads. Daginstitutionsfirmaernes svar på krisen har bl.a. været at hæve forældrebetalingen, der er steget med 5 % både i 2008 og 2009, hvilket er langt højere end inflationsraten i England.

Erfaringer med og forskning i et markedsbaseret daginstitutionssystem fortæller, at det er dyrere for forældre, ofte er institutionerne af dårlig kvalitet, og de gør uligheden større. ”Det giver ikke forældre flere valg, og det giver ikke mere fleksible løsninger,” skriver Penn (ibid., s. 158).

Endnu en måde at presse omkostningsniveauet på er gennem lave lønomkostninger. I de private institutioner får personalet generelt en lav løn, kun lidt over minimumslønnen. I 2008 fik *nursery nurses* 6,65 pund²⁰ i timen, og *nursery*-assistenterne fik mindre. Også gennem dårlige fysiske rammer kan der spares penge, fx på udendørsarealer.

Omfattende statslig regulering

Reguleringen af dagtilbudssystemet i England er omfattende. Sammenlignet med andre EU-lande ”skiller Storbritannien sig ud som exceptionel i Europa. Det har bevæget sig længere i retning af at gøre børnepasningen til et marked end næsten alle andre lande uden for Nordamerika, men paradoksalt nok har landet mere centraliserede og omfattende kontrolregulativer end de fleste andre lande. I England fx er *The Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage (EYFS)* meget (relativt set) optaget af sundhed og sikkerhed og tillader kun lidt spillerum eller fornyelse for de, der ønsker at bygge nye daginstitutioner, udvikle personalet eller eksperimentere med curriculumaktiviteter såvel indenfor som udenfor. Hvor der eksisterer et meget uensartet marked inden for småbørnsområdet som i Storbritannien, er regulering nødvendig for at formindske dårlig praksis og bevare en illusion om retfærdighed” (ibid., s. 156). Et markedssystem kræver rigid regulering.

Men et markedssystem vil altid kæmpe mod for megen regulering, da det kan hæve omkostningerne. Ligeledes vil de holde sig til minimumsreglerne. Penn giver et eksempel herpå. I *EYFS*-regulativerne er

²⁰ Et engelsk pund svarer til ca. 10 danske kr.

der ikke krav om udendørsarealer til børnene. Hun fortæller, hvordan det er et almindeligt syn i de større byer i Storbritannien at se private daginstitutioner, der har været i stand til at nedbringe deres omkostninger ved at placere deres forretning i butikker lige ud til gaden, industriområder, kirker og etagebyggeri (ibid., s. 157).

Administrationsmæssigt blev området i 2005 på det statslige niveau som nævnt samlet under det samme ministerium, *Department of Children, School and Families*. Og det gælder alle former for tilbud, også skoler. Reguleringen af småbørnsområdet er også blevet samlet under de forskrifter, der ligger i *Every Child Matters*. Her findes mål for børnenes udbytte af tilbuddene. Ligeledes findes der i *The Childcare Act* en samlet læreplan for alle tilbud. I 2005 blev der oprettet et nationalt inspektionsagentur i England, *The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)*, der bl.a. skal sikre, at tilbuddene lever op til kravene i *Every Child Matters* og læreplanen. Herved har agenturet stor magt. Med et privat marked opstår der et stort statsligt eller kommunalt tilsyns- og kontrolsystem, der ofte er ret omkostningstungt og detaljeret i sine krav.

Forældrebetaling

En undersøgelse viser, at et privat marked fører til højere priser, som mindre velhavende forældre ikke har råd til at betale, selv med deres *tax credit benefit*. 70 % af forældrene i en undersøgelse siger, at de mangler en daginstitutionsplads, der er til at betale. Ligeledes gengives forskellige priser, som forældre må betale, fx ligger priserne i Londonområdet mellem 173 og 225 pund – om ugen. Og den dyreste plads er 200 pund – om ugen²¹ (her fra Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, s. 454). Dette viser, at det ikke er nok at sikre pladser til børn, men at prisen betyder meget for, om forældre kan tage imod tilbuddet (Plantega & Remery 2009).

Særligt i de private *day nurseries* er forældrebetalingen meget høj. Den gennemsnitlige forældrebetaling for en *day nursery*-plads for et barn under to år er 167 pund om ugen, og for børn over to år er det 156 pund (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, s. 460).

For en dagplejeplads viser det samme høje forældrebetalingsniveau sig. Den gennemsnitlige pris for en fuldtidsdagplejeplads til et barn under to år er 156 pund om ugen (ibid., s. 460), hvilket igen viser, hvor dyr en plads bliver uden offentlige tilskud. Og dagplejerne har meget dårligere løn- og arbejdsforhold end de danske kommunale dagplejere.

Daginstitutioner anses i den nyliberale velfærdsmodel ikke for en offentlig opgave, men skal løses via markedet gennem forældrenes køb af pladser. Her ses priser, som kun meget rige forældre kan betale, og pladser med offentlig støtte er til familier, der er fattige, hvorimod den store middelklasse ikke kan betale en daginstitutionsplads. Et privat marked giver dyre pladser og meget uensartede priser. Ligeledes befordrer det store kvalitetsforskelle mellem institutionerne, hvor der i de områder, hvor forældre kan

²¹ Priserne er fra omkring 2009.

betale høje takster, findes institutioner af høj kvalitet, og hvor der i andre områder drives institutioner eller dagpleje af meget ringe kvalitet. Lige muligheder for børn er ikkeeksisterende.²²

Antal pladser og typer af dagtilbud

For børn under tre år er omkring 20 % i et dagtilbud. Det kan være *day nurseries*, dagpleje, førskole eller et andet tilbud

For treårige har 96 % en plads, og for fireårige er det 100 %. Den høje procentandel afspejler, at der er garanteret og gratis *nursery education* til alle tre- og fireårige børn i 15 timer om ugen, hvor timetallet i 2010 er steget fra de tidligere 12,5 timer om ugen. Disse tilbud varierer, mht. hvordan de er organiseret, fx om de er halvdags eller heldags nogle dage om ugen. Her ses det tydeligt, at tilbuddene ikke tager hensyn til forældrenes arbejdstid og deres behov for længere åbningstider eller pasning hver dag. Tænkningen er børnenes førskole og undervisningsdiskursen. De forældre, der har brug for pasning flere timer, må selv finde et andet tilbud oveni oftest på det private marked. Mange børn er således i flere tilbud hver dag.

Det fragmenterede system betyder, at der findes mange forskellige typer af tilbud, og det enkelte barn kan være i forskellige ordninger. De forskellige tilbud nævnes nedenfor (se yderligere Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, s. 457-460).

Children's Centres (offentlige og/eller 'non-profit') for børn fra 0 og op til 5 år. Åbent hele dagen året rundt. Formålet er både omsorg, pasning og læring, og de har en integreret og holistisk tilgang med både *care-* og *education-*tænkning. Planen er at udbygge antallet af pladser, da der her gives et samlet tilbud. Centrene kan også have skolefritidsordninger og varetage mange forskellige funktioner, fx forældrerådgivning og forældreuddannelse samt være sundhedscenter eller jobcenter.

Nursery school og *nursery class* (offentlige eller private/selvejende) for tre- og fireårige. Et tilbud til alle børn på 15 timer pr. uge i 38 uger om året. De er de traditionelle offentlige førskoletilbud. En del er lukkede eller blevet en del af *Children's Centres*. De har traditionelt åbent i skoletiden fra omkring kl. 9 til 15.30 og lukket ca. 13 uger om året i skoleferierne.

Foundation Stage Unit (offentlige). Kombineret *nursery and reception class*-tilbud for tre- til femårige. Åbent i skoletiden fra kl. 9 til 15.30.

Reception class (offentlige). 1. skoleår for fire- og femårige. Åbningstiden er ca. kl. 9-15.30. Den skolepligtige alder er fem år, men børn kan starte i *reception class*, når de er fyldt fire år, hvilket mange gør.

Day nursery (offentlige eller for hovedparten private) for 0-5-årige. Åbent hele dagen eller kl. 9-15.

²² Det samme oplevede jeg i USA, hvor jeg som tidligere nævnt deltog i OECD-undersøgelsen af det amerikanske daginstitutionssystem (OECD 2001; 2006). USA er et liberalt land med meget lidt offentlig involvering i dagtilbud.

Pre-school (frivillige sektor) for to- og treårige og op til fire år. Er udviklet via legestuebevægelsen og ofte drevet af forældre. Ofte et tilbud tre timer om dagen op til fem gange om ugen.

Privat registreret dagpleje (private) for 0-8-årige. Der findes ikke kommunale dagplejere, men kun private. De skal registreres, og der er regler for, hvor mange børn de må passe, men der er ingen offentlige tilskud.

Der findes ikke statistik²³ for, hvor mange børn der går i de forskellige ordninger, eller for omfanget af de forskellige institutionstyper.

Den filmede institution i dette projekt fulgte to *nursery workers* fra en privat *day nursery*. *Day nursery* er nok sammen med *Children's Centres* det, man kommer nærmest en dansk daginstitution. *Day nurseries* kan være drevet af private, frivillige/selvejende organisationer, virksomheder eller kommunen. De private udgør hovedparten, omkring 80 %, hvoraf de fleste er private virksomheder, og forældrebetalingen er høj. 'Non-profit' frivillige/selvejende institutioner får statsstøtte, og forældrebetalingen er ikke så høj. Virksomhedsinstitutioner drives af virksomheder og er ofte kun for de ansattes børn. De kommunale daginstitutioner er overvejende for børn fra familier med særlige behov og er oftest gratis. De har typisk åbent året rundt.

Normeringer

I de forskellige institutionstyper er kravene til normeringen og de ansattes kvalifikationer forskellige. Jeg vil kun behandle tre institutionstyper her. Oplysningerne stammer fra Oberhuemer, Schreyer & Neuman (2010).

I *Children's Centres* er normeringen og de ansattes kvalifikationer afhængige af, hvilken type institution det er.

I *nursery school* og *nursery class* for børn mellem tre og fem år er normeringen to voksne til mellem 20 og 26 børn. Den ene voksne er læreruddannet, og den anden er enten *nursery nurse* eller assistent.

I *day nurseries* er der krav om en bestemt minimumsnormering på én voksen til tre børn gældende for børn under to år, én voksen til fire børn, der er to år, og én voksen til otte børn mellem tre og syv år. Børnene er oftest grupperet efter alder. Ligeledes kræves det, at mindst halvdelen af de ansatte har en eller anden akkrediteret kvalifikation inden for småbørnsområdet.

Normeringerne er således meget forskellige alt efter institutionstype, hvor førskoletilbuddene har forholdsvis mange børn pr. voksen, og de mere sociale og pasningsmæssige tilbud har en langt højere normering. Kvalifikationskravene er høje for førskoletilbuddene. I de andre tilbud har de ansatte et meget lavere niveau, og en del har ingen uddannelse.

²³ I det hele taget er manglende statistikoplysninger på dagtilbudsområdet et generelt problem i mange europæiske lande. Ligeledes er der et problem med forskellige opgørelsesmetoder, der komplicerer eller nogle gange umuliggør sammenligninger på tværs af lande.

Curriculum eller læreplan

Kommunerne er ansvarlige for at sikre kvaliteten af de forskellige tilbud og har en forpligtelse til under *Childcare Act* at sørge for pladser, men kun til at drive dem, hvis der ikke er pladser i den private eller frivillige sektor (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010; OECD 2006).

The Childcare Act fra 2006 samlede for første gang reguleringen af både førskoletilbuddene og de sociale tilbud og pasningstilbuddene. Kravene findes i *Early Years Foundation Stage (EYFS)*, der er læreplanen for hele 0-5-årsområdet, og alle tilbud skal opfylde kravene heri (siden 2008).

”EYFS hviler på fire overordnede principper: 1) Antagelsen om, at hvert barn er unikt og et kompetent lærende barn, som er robust, dygtigt, tillidsfuldt og selvsikkert. 2) Forståelsen af, at kærlige og trygge relationer med betydningsfulde voksne er grundlaget for, at børn kan blive stærke og uafhængige. 3) Omgivelserne spiller en nøglerolle i at støtte og udvide børns udvikling og læring. 4) Viden om at børn lærer på forskellig måde og i forskellige tempi, og at alle lærings- og udviklingsområder er lige betydningsfulde og sammenvævede. Læringsmålene er formuleret inden for seks læringsområder: personlig, social og følelsesmæssig udvikling; kommunikation, sprog samt læsning og skrivning (literacy); problemløsning, argumentation og talkyndighed; viden og forståelse af verden; fysisk udvikling; og kreativ udvikling. Praktikere er udstyret med en række baggrundsinformationer og vejledning om aktiviteter inden for de seks områder” (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, s. 461).

Hvert barns udvikling på de seks læreplansområder bliver af personalet vurderet ud fra et nationalt udarbejdet måleredskab, *Early Years Foundation Stage Profile*, der består af 13 nipunktsskalaer. Her ses meget tydeligt en meget detaljeret statslig styring med ensartede måleredskaber.

Det offentlige tilsyn og vurdering af tilbuddene foregår via *Ofsted*, det nationale inspektionsagentur. Vurderingen sker på baggrund af kravene i *EYFS* og *Every Child Matters*, og *Ofsted* vurderer, om alle tilbud for børn fra 0 til 5 år inklusive dagplejerne lever op til disse krav. Alle tilbud vurderes på tre overordnede områder: generel effektivitet, ledelse og administration samt kvalitet og standarder. Hvert tilbud bliver vurderet ud fra fire ”karakterer”: fremragende, god, tilfredsstillende og utilstrækkelig. Resultaterne offentliggøres.

Sådanne ensartede og også ganske forsimplede målemetoder er nødvendige i et markedssystem, for at forbrugerne (her forældrene) har noget at gå efter i deres køb af en plads. Det skulle ifølge markedstænkningen gøre markedet synligt, men i virkelighedens verden har forældre ikke et sådant overblik over tilbuddene, og mange har ikke råd til de høje takster. Mange kritiserer disse forsimplede målemetoder, fx Oberhuemer, Schreyer & Neuman (2010), der stiller spørgsmålet, om ”disse vurderingsmetoder giver en tilstrækkeligt tilbundsående analyse, som er nødvendig for at opretholde en fortsat kvalitetsforbedring” af tilbuddene (s. 462).

Uddannelse

I England er der ingen tradition for høj uddannelse af personalet, der arbejder med børn under skolealderen, hvilket afspejles i professionens lave status. Kun for førskoleorienterede halvdagstilbud skal lederen have en uddannelse på bachelorniveau. Kvalifikationerne og uddannelserne eller mangel på sådanne er lige så fragmenterede som de engelske tilbud til børn under skolealderen.

Den dualistiske tænkning omkring førskoleorienterede tilbud på den ene side og sociale og pasningsmæssige tilbud på den anden side afspejles i kravene til de ansattes uddannelser.

I de offentligt støttede *nursery schools* og *nursery classes* skal institutionslederen eller gruppelederen have en uddannelse på bachelorniveau (*Qualified Teacher Status*). De bliver assisteret af *nursery assistants*.

I de andre institutionstyper er kvalifikationskravene lave, og der findes ikke en fælles uddannelse på området som fx i Danmark eller Ungarn, hvor der er en uddannelse til børn over og under tre år. De ansatte i de engelske daginstitutioner har en række forskellige erhvervsfaglige uddannelser. Det betyder, at der i den samme institution ofte er ansatte med forskellige uddannelser, og de får forskellig løn og har forskellig status. De ansatte i *day nurseries*, *pre-schools* mv., der er ansvarlige for en børnegruppe, har erhvervsfaglige kvalifikationer af forskellig slags på forskellige niveauer inden for *the National Qualification Framework (NQF)*. De fleste med supervisionsfunktioner forventes at have en *Level 3 NQF*-kvalifikation. Deres jobtitler er fx *Nursery Officer*, *Pre-school Leader*, *Crèche Leader*, *Childminder*, *Senior Playworker*, *Special Educational Needs Supporter*, *Toy Library Leader* (ibid., s. 468). Disse mange forskellige jobtitler fortæller noget om, hvor fragmenterede og forskellige de ansattes uddannelsesprofiler er. Desuden findes der assistenterne, der forventes at have en *Level 2*-kvalifikation. Ifølge OECD (2006) har 30 % ingen uddannelse.

I 2005 blev der indført en ny kvalifikation med titlen *Early Years Professional (EYP)*, der er på bachelorniveau. Den opstod på baggrund af et ønske om at hæve kvalifikationsniveauet i de institutioner, der ikke hører under *nursery education*. Forskning har vist, at det er vigtigt med ansatte med et højt kvalifikationsniveau for at få kvalitetsinstitutioner. At få EYP-status kan ske på mange måder afhængigt af job erfaringer og tidligere kvalifikationer. Det kan tage fra fem år til et års halvtidsstudier eller et års universitetsstudier (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010).²⁴ Staten har sat sig som mål, at der i 2010 i hver *Children's Centre* skal være én *Early Years Professional* og én i alle fuldtidsinstitutioner i 2015.

²⁴ I forbindelse med en ny uddannelse blev det seriøst diskuteret, om man skulle lave en pædagoguddannelse efter dansk forbillede.

Afslutning

Historisk har der været en opsplitning på daginstitutionsområdet mellem uddannelsesområdet og det sociale område. Den obligatoriske skolealder er fem år, og mange begynder tidligere, hvilket er tidligt sammenlignet med resten af Europa.

Retten til en plads som barn er meget begrænset set med danske øjne. Der er garanteret og gratis *nursery education* til alle tre- og fireårige børn i 15 timer om ugen. Forståelsen bag disse tilbud er førskoletænkning.

Med New Labour-regeringen fra 2007 har England investeret en del i området, men ikke direkte til institutionerne, men indirekte gennem *tax benefits* til forældrene for at øge efterspørgslen. Politisk blev der satset stort på at koordinere de mange tilbud og bekæmpe børnefattigdommen, som på det tidspunkt var den højeste i Europa. OECD bemærker, at der i England siden 2000 er sket væsentlige fremskridt omkring finansiering, politikkoordinering, udbygning af antal pladser, rekruttering af personale og uddannelse, kvalitetssikring og inspektion samt støtte til forældre i arbejde (2006, s. 423).

England er et af de få lande i Europa, der bygger småbørnsområdet op på et privat marked. Dette børnepasningsmarked er meget opsplittet og ofte uigennemskueligt for forældre. Kun for førskoletilbud for tre- og fireårige er det offentlige involveret, men det er halvtidstilbud, og de holder lukket i ferier. England har kun i meget begrænset omfang offentligt drevne daginstitutioner, og de er målrettet mod børn med særlige problemer. Hele 81 % af de engelske daginstitutioner er private, ejet og drevet af profitvirksomheder eller 'non-profit' frivillige organisationer. Her må forældre selv købe en plads på markedet, for ansvaret ses som et privat ansvar og ikke en del af en offentlig velfærdsydelse. Et privat marked befordrer store prisforskelle i forældrebetalingen og store kvalitetsforskelle mellem institutionerne, hvor rige forældre har råd til at betale for kvalitetsinstitutioner, og middelklassen og fattige forældre må nøjes med institutioner af langt ringere kvalitet. På et børnepasningsmarked eksisterer der ikke lige muligheder for børn.

Den skarpe kritik af 'for-profit'-børnepasningsmarkedet og markedstænkningen i det hele taget med dens manglende tro på offentlige velfærdsydelser med et helt andet tankegods opsummeres af Penn på følgende måde:

"De sidste 25 års nyliberale regeringer som dem i Storbritannien og USA har ivrigt støttet en markedsmodel og undervurderet de offentlige tilbud. Men som mindstemål har de offentlige tilbud som formål at være et sikkerhedsnet for de mest sårbare, og i bedste fald understøtter de medborgerskab, social retfærdighed og social inklusion. Sådanne tilbud er steder, hvor – potentielt – alle kan mødes på lige vilkår, såvel rig som fattig, såvel stærk som sårbar. Disse formål ligger fx i dagtilbuddene i alle de nordiske lande. 'For-profit'-børnepasningsmarkedet har ikke sådanne altruistiske mål" (2011, s. 158).

Penn (2011) påviser, at børnefattigdommen ikke faldt før recessionen, som endog yderligere har medført en stigning i uligheden. En af udfordringerne i det engelske system er at fjerne nogle af de værste konsekvenser af et børnepasningsmarked.

Mht. personalets uddannelsesniveau ligger det engelske personale lavt. Kun for de førskoleorienterede halvdagstilbud, *nursery classes* og *nursery schools*, er der krav om, at lederen skal have en uddannelse på bachelorniveau. I de andre tilbud har personalet et lavt kvalifikationsniveau, hvor mange ledere ikke engang har en uddannelse på bachelorniveau. Erhvervsfaglige kvalifikationer på forskellige niveauer dominerer inden for den private og frivillige sektor. I 2005 blev en ny kvalifikation på bachelorniveau indført, *Early Years Professionals (EYP)*, som sigter mod institutioner, der ikke hører under *nursery education*. Målet er, at der mindst skal være én *EYP* i hver fuldtidsinstitution i 2015. Nogle af de fremtidige udfordringer i England bliver større investeringer på uddannelsesområdet og personalets løn, hvis regeringsmålene om højere uddannelse og om en større andel uddannet personale skal nås.

Kapitel 13

Det todelte daginstitutionssystem i Ungarn

– en østeuropæisk velfærdsmodel

Daginstitutionssystemet i Ungarn er todelte med et system for børn under tre år og et andet for børn over tre år. Jeg vælger at bruge betegnelsen østeuropæisk velfærdsmodel om den ungarske tilgang til daginstitutionsområdet. Det gør jeg på baggrund af, at mange østeuropæiske lande siden murens fald har haft den samme tilgang. Der findes selvfølgelig undtagelser, hvor Slovenien træder frem som landet med mange lighedspunkter på daginstitutionsområdet med den nordiske velfærdsmodel. Den østeuropæiske model har statslige tiltag med lange barselsorlovsperioder på op til tre år og få pladser til børn under tre år. De klassiske familieværdier er i fokus, hvor barnet anses for at have det bedst med at blive passet hjemme af moren de første år. Mange vuggestuer er lukket siden omvæltningen. Derimod er der mange pladser til børn i børnehavealderen, og personalet har her en høj uddannelse. Der sker en stigende professionalisering af daginstitutionspersonalet i mange østeuropæiske lande. Fælles for mange af dem er også, at de har et lavt fødselstal.

Jeg taler om en østeuropæisk model i stedet for en centraleuropæisk tilgang, som Bennett gør (2002; 2006). I kapitel 10 så vi, at Bennett samlede fire forskellige politiske tilgange til børn under tre år og deres forældre, og en af de fire kategorier var de centraleuropæiske lande. Denne kategori inkluderer foruden en del østeuropæiske lande også Tyskland og Østrig. Disse har også lang orlov og få pladser til børn under tre år, men har på hele 0-6-årsområdet det laveste uddannelsesniveau for daginstitutionspersonalet i hele Europa.

Dette kapitel begynder med at give et kort historisk tilbageblik på omvæltningen i Østeuropa og det ungarske daginstitutionssystem. Mødres beskæftigelse, fødselsrate og orlov behandles. Dernæst beskrives det todelte ungarske daginstitutionssystem, et for børn over og et andet for børn under tre år, og hvordan Ungarn på daginstitutionsområdet er gået fra et totalitært statsstyre til kommunalt selvstyre. Antal pladser, normeringer og det pædagogiske indhold samt befolkningens holdninger til vuggestuer analyseres. Der sluttes af med en beskrivelse af det todelte ungarske uddannelsessystem for småbørnsområdet.

Omvæltningen i de tidligere østbloklunde

Den store omvæltning, der skete i de tidligere østbloklunde efter murens fald, gjaldt også for daginstitutionsområdet. Landene havde under det kommunistiske styre prioriteret dette område højt. Der var stor dækning af pladser til alle børn, til dels også til de små børn, og de ansatte var uddannede. Den høje prioritering havde forskellige årsager. For det første var der et ligestillingsperspektiv, hvor kvinder med små børn skulle bidrage til samfundsøkonomien ved at være på arbejdsmarkedet, og derfor skulle deres børn passes. Samtidig var der et ønske om et højt fødselstal, så orlovsordningerne var relativt

omfattende. For det andet var daginstitutioner vigtige opdragelsesinstitutioner, hvor børnene tilegnede sig den rette kommunistiske ånd. Dagligdagen var meget struktureret og programlagt. Børnehaverne sås også som skoleforberedende.

Jeg husker selv et par oplevelser fra dengang, der kan være med til at illustrere denne omvæltningsperiode. Eksemplerne er fra det tidligere delte Tyskland. Under en frokost i München lige efter Murens fald sad jeg sammen med en 'vesttysk' forsker, der havde en tæt tilknytning til daginstitutioner og den pædagogiske praksis i det tidligere Vestberlin. Hun havde sammen med en kollega tænkt, at de ansatte i det tidligere Østtyskland gerne ville udveksle pædagogiske tanker med kollegaerne fra det tidligere Vestberlin. De indrykkede en lille annonce i et fagblad og forventede, at en 20-30 personer ville dukke op til mødet. Men tilmeldingerne væltede ind, og 1500 pædagoger kom i busser fra alle dele af det tidligere Østtyskland. Det lykkedes gruppen at organisere dette kæmpeopbud. Det viser noget af den store interesse for at møde andre pædagogiske tanker og vel også for at besøge Vesten.

Det blev en meget vanskelig periode for det tidligere Østtyskland. Fabrikker lukkede, og der opstod arbejdsløshed. Mange daginstitutioner lukkede, dels fordi kvinderne nu var arbejdsløse, dels fordi der ingen penge var i de kommunale forvaltninger. Det samme var tilfældet i mange af de andre tidligere østbloklende.

For det tidligere kommunistiske styre var det en selvfølge og en ideologi, at mødre arbejdede, og at selv helt små børn var i daginstitution. Jeg vil illustrere dette med Tyskland. I Tyskland skete der et stort sammenstød mellem denne ideologi og den ideologi, der herskede i det tidligere Vesttyskland. Her var meget få børn under tre år i vuggestue, og mange steder, mest i det katolske syd, var og er der stadig en stor 'moderideologi', hvor moren skal være hjemme hos børnene, indtil de er tre år. Under forfatningsdiskussionen om sammenslutningen mellem Øst- og Vesttyskland var de to største knaster, som jeg husker det, netop familie- og børnepolitiske områder. Det var dels abort, dels daginstitutionsområdet. Det tidligere Østtyskland havde fri abort, hvorimod abort var forbudt i Vesttyskland. Mht. daginstitutioner husker jeg Helmut Kohls udtalelse om, at nu fik alle ret til tre års barselsorlov, og det var en gave til de østtyske kvinder. Ud fra hans konservative, kristne ideologi måtte alle blive begejstrede for at gå hjemme hos deres børn. Ikke alle kvinder i det tidligere Østtyskland så nødvendigvis sådan på sagen, selv om mange var glade for en længere orlov (og en ændring af indholdet i daginstitutionerne). Kvinderne havde stået meget alene med ansvaret for dagligdagen i familierne, hvor fædrenes rolle og deltagelse ikke var en del af den kommunistiske dagsorden. Denne del af ligestillingsspørgsmålet blev ikke taget op, ligesom det gjorde i de nordiske lande. Her ses det (igen), at daginstitutionspolitikken hænger tæt sammen med andre børne- og familiepolitiske foranstaltninger og med det tankegods, der ligger bag ved de førte politikker.

Denne forskel i synet på, hvad der er bedst for det lille barn, kan stadig ses i Tyskland, hvor debatten om, hvorvidt vuggestue er godt for børn eller ej, ofte er heftig og skarp.

Historie

Ungarn har en lang tradition for børnehaver. Den første børnehave åbnede allerede i 1828 og var den første børnehave i hele Centraleuropa. Den var for børn af fattige familier, og formålet var opdragelse (*nevelés*). Den første vuggestue åbnede i 1852 og var pasning for børn af fattige arbejdende mødre. Formålet var pleje, pasning og omsorg (Korintus 2008; Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010).

Ungarn har op gennem historien gennemgået dramatiske ændringer på det politiske område, der har haft stor betydning for daginstitutionsområdet. Efter 2. verdenskrig blev det påtvunget et kommunistisk styre, der prioriterede daginstitutionsområdet, men som med den centralistiske og autoritære statssocialisme gjorde institutionerne meget ensartede (Korintus 2005). Kvinder skulle bidrage til samfundsøkonomien, og det var obligatorisk for dem at arbejde. Derfor var der brug for børnehaver og vuggestuer. Samtidig var institutionerne vigtige for den rette opdragelse og som forberedelse til skolen.

Allerede fra 1953 havde børn af arbejdende forældre ret til at få en plads i en daginstitution. Efter den ungarske opstand i 1956 mod moskvastyrer "blev familien ideologisk 'rehabiliteret'" og efterfulgt af en række familiepolitiske tiltag som børnefamilieydelse, barselsorlov og betaling under sygdom, der betød, at de fleste børn under tre år blev passet af moren. I 1975 gik hele 75 % af alle 3-6-årige børn i børnehaver. I 1980'erne faldt fødselsraten, og det bevirkede, at alle børn mellem tre og seks år kunne få en plads, og kun Østtyskland blandt de østeuropæiske lande på det tidspunkt havde en større andel af børn i børnehaver. Den høje dækningsprocent gjaldt dog kun for børnehavebørn i Ungarn. En langt mindre procentdel af børn under tre år var i institution. Den højeste andel var midt i 1980'erne, hvor 15 % gik i vuggestue (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, s. 206-7).

Allerede før kommunismens fald i 1989/90 skete der store ændringer på daginstitutionsområdet. En faldende fødselsrate og økonomisk krise bevirkede, at mange vuggestuer lukkede. 60 % af alle vuggestuer og vuggestuepladser er nedlagt siden 1984. Kun få børnehaver er lukket.

Mødres beskæftigelse, fødselsrate og orlov

Mødre i Ungarn har et lavt beskæftigelsesniveau sammenlignet med de 27 EU-lande. Særligt for mødre med børn under tre år er få i beskæftigelse. Ifølge en OECD-undersøgelse af 15 EU-lande havde Ungarn for denne gruppe mødre det laveste beskæftigelsesniveau på 14 %, men flere er i beskæftigelse, når børnene bliver større. Det samme studie viser, at halvdelen af mødre med 3-5-årige børn er i beskæftigelse (OECD 2007; fra Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010).

Antallet af eneforsørgere er steget en del og udgør i 2005 15 % af alle familier (Korintus 2011). Disse har i særlig grad brug for en daginstitutionsplass.

Ungarn har sammen med Letland den laveste fødselsrate i Europa i dag. Fødselsraten er 1,23 (2011) sammenlignet med et europæisk gennemsnit på 1,6. Fødselsraten i Ungarn var i 1990 1,9 (se tabel 1).

Ungarn har omfattende barselsorlovsordninger, hvilket også var tilfældet under det tidligere kommunistiske styre. I dag har mødre ret til orlov, indtil barnet fylder tre år. Fædre har ret til fem dages orlov med fuld løn i løbet af barnets første to måneder, men meget få fædre bruger denne ordning. Børn er stadig kvinders domæne.

Korintus påpeger, at der ikke har været politisk enighed om formålet med barselsorloven. Var formålet en ”hævelse af fødselstallet, børns udvikling, kvinders arbejdsmarkedstilknøytning, kvinders ligestilling mv.”, spørger hun (Korintus 2008, s. 50). Der findes to betalingsmåder, GYES og GYED, når kvinder har født. Generelt er det afhængigt af, om mødrene har indbetalt tilstrækkeligt til en forsikring, mens de var i arbejde. Mødre, der har indbetalt til forsikringen, får 70 % af den tidligere indtjening op til et bestemt maksimumsbeløb, indtil barnet bliver to år (GYED), og det sidste år fås et fast minimumsbeløb (GYES). Mødre, der ikke er forsikrede, får et beløb svarende til folkepensionens grundbeløb i de tre orlovsår (GYES) (Korintus 2008; Brayfield & Korintus 2011; Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010).

Den lange orlovsperiode kan fastholde kvinderne i hjemmet, da længere orlov gør det vanskeligere at komme tilbage på arbejdsmarkedet. Nogle taler for en reduktion i orlovens længde, og at pengene burde gå til vuggestuer, men andre fremhæver, at orlovsydelsen til fattige familier for nogle er deres hovedindkomst eller eneste indkomst (Korintus 2008).

Et opsplittet, todelt daginstitutionssystem

Ungarn har som mange andre lande et opsplittet daginstitutionssystem for børn under den skolepligtige alder. Vuggestuer for børn under tre år hører under *Lov om beskyttelse af børn* fra 1997 og hører ressortmæssigt under socialministeriet. Kommunal dagpleje blev muligt i 1993 og i 1997-loven fastlægges det bl.a., at en dagplejer må passe op til fem børn i alderen 0-14 år. Børnehaver for børn mellem tre og seks år hører under *Uddannelsesloven* fra 1993, og børnehaver ses som det første uddannelsestrin. Den obligatoriske skolealder er seks år, og for de femårige er børnehaven obligatorisk. Begge institutionstyper er fuldtids og har åbent 10-12 timer hver dag i op til 50 uger om året.

Fra et totalitært statsstyre til kommunalt selvstyre

Under det kommunistiske styre blev børnehaver og vuggestuer drevet af staten eller af virksomheder. Efter dette styres fald skete der generelt en decentralisering af den offentlige sektor, og det fandt også sted på daginstitutionsområdet. I dag driver kommunerne institutionerne. Private ’non-profit’-institutioner har dog også mulighed for at drive institutioner, og dette skete ud fra et ønske om at skabe et mere varieret daginstitutionssystem. Dog har ”den offentlige sektor stadig fat om roret”, som overskriften lyder på en artikel om privatisering af den offentlige sektor i Ungarn af Korintus og Czibere (2006). Kommunerne er stadig næsten enerådende i udbuddet og driften af børnehaver og vuggestuer. Selv om det er et politisk ønske at få et mere varieret system af udbydere og institutionstyper efter erfaringerne med den store ensretning af de statsligt drevne institutioner under kommunismen, er kun 5

% private 'non-profit'-institutioner (Korintus 2008). Kommunal dagpleje er også blevet en mulighed, men der er meget få dagplejere.

Finansiering

Staten betaler mellem 20 og 30 % af udgifterne, og forældrene 10 %, hvor det meste går til mad mv. Forældre med lav indkomst er fritaget for betaling. Den resterende finansiering skal kommunerne eller andre udbydere selv skaffe. Denne restfinansiering er et problem, hvad enten det drejer sig om kommunale institutioner eller de private 'nonprofitinstitutioner' (Korintus og Czibere 2006).

Antal pladser og daginstitutionstyper

For 3-6-årige børn er der en høj dækning af pladser. Børnehaver har historisk været og er stadig meget udbredte i Ungarn i dag. 89 % af de ungarske børn går i børnehave, så her opfylder Ungarn næsten barcelonamålene (Brayfield & Korintus 2011). Det er obligatorisk at gå i børnehave som femårig. Nogle børn udskyder skolestarten med et år.

Som i så mange andre lande går kun en lille andel af børn i vuggestue. Det drejer sig om knap 12 %, ²⁵ så der er lang vej for Ungarn til at nå op på barcelonamålene på 33 % (ibid.). Børn under tre år bliver hovedsagelig passet af deres mødre på grund af de relativt set gode barselsorlovsbestemmelser, der gælder, til barnet er tre år. Næsten ingen børn under et år er i vuggestue (0,2 %), og kun 4,3 % af de etårige. Den højeste andel har de toårige, hvor 14,2 % er i vuggestue (OECD 2006). De fleste vuggestuebørn er således to år, og omkring 1/3 del er over tre år (Korintus 2008).

I 1993 blev det for første gang muligt at oprette kommunal dagpleje, men der er meget få børn i dagpleje, bl.a. pga. finansieringsproblemer.

Der er et stort, udækket behov for vuggestuepladser, og ventelisterne er lange særligt i landområder. Omkring 2/3 af kommunerne har ikke vuggestuer. Ifølge lovgivningen har forældre ret til en plads, hvis de har et pasningsbehov, og kommunerne er ansvarlige for at tilbyde en plads. Kommuner med mindst 10 000 indbyggere skal etablere vuggestuepladser, men kan ikke finde midlerne til dem. Her er der en konflikt med hensyn til rettigheder til en plads og kommunernes ansvar. Og kommunerne mener, at de selv må bestemme over deres budgetter. Selv om lovgivningen således foreskriver retten til en plads, er der ingen pladsgaranti, og der er lange udsigter til at få opfyldt denne ret. Foruden de generelt set manglende pladser i landområderne får arbejdsløse forældre og forældre på orlovsydelse heller ikke tilbudt en plads. Og det ser ud til, at mange børn med særlige behov, herunder romabørn, ikke får tilbudt en plads.

²⁵ Tallet er fra 2008.

Traditionelt familiemønster

– befolkningens holdninger til vuggestuer samt kvinde- og manderoller

Korintus (2008) refererer flere undersøgelser af befolkningens holdninger til vuggestuer eller anden børnepasning og til kvinders og mænds roller, hvor mange ønsker de traditionelle kønsroller med moren, der passer børnene, og faren, der er forsørgeren. I forhold til andre store forandringer siden kommunismens fald har forandringer ikke været tilfældet mht. kvinders arbejde og familieliv, hvor ”omvæltningerne i det ungarske samfund ingen indflydelse har haft på den nostalgi, man har for de traditionelle kønsroller og den traditionelle fordeling af familieopgaverne” (ibid., s. 50).

Holdningen er, at fuldtidsarbejde for mødre med børn under tre år ikke er ønskværdigt, da mødre skal være hjemme hos deres små børn. I en survey mente informanterne, at vuggestuer kun bruges, fordi de pågældende mødre arbejder, da familiens økonomi har brug for denne indkomst. Hvis manden tjener tilstrækkeligt, skal kvinden arbejde på halv tid eller slet ikke. Korintus taler for en forsigtig tolkning af disse undersøgelser pga. den totale mangel på vuggestue- og dagplejepladser og den store arbejdsløshed, der gør det vanskeligt at få et job, og særligt deltidsjob er en mangelvare.

De refererede undersøgelser kan tydes i retning af, at befolkningen opfatter vuggestuerne udelukkende som et pasningssted, når mødre er på arbejde, og ikke som et sted med andre formål. Med et nordisk blik er det interessant, at der efter den lange kommunistiske periode med både kvinder og mænd på arbejdsmarkedet og offentlig børnepasning er sket en opblomstring af de klassiske familieværdier med manden som forsørger og kvinden som den, der passer børnene og er hjemmearbejdende. De samme træk ses i mange af de andre tidligere kommunistiske lande. Det kan ses som en reaktion mod den påtvungne ligestilling med kvinder på arbejdsmarkedet og et offentligt autoritært daginstitutionssystem. Og de klassiske familieværdier er blevet støttet op af lange barselsorlovsperioder og få vuggestuepladser, samtidig med at overgangsperioden og nu den økonomiske recession har betydet stor arbejdsløshed og større ulighed i samfundet.

Normeringer

Ungarn har nationale standarder for vuggestuer og børnehaver, men de er fleksible, så de giver mulighed for kommunale forskelle afhængigt af behovene i de enkelte kommuner. Den maksimale gruppestørrelse er 12 vuggestuebørn med en normering på to voksne. Gruppestørrelsen for børnehaverne er maksimum 25 børn, og der er to voksne til 22 børn. Dette er lovbestemt.

Pga. manglen på pladser er der nogle steder taget flere børn ind, uden at der er fulgt ekstra personale med, og grupperne er blevet større. Flere og flere børn med særlige behov går i vuggestue og børnehave, og antallet er steget siden kommunismens fald (Korintus 2008).

Børnehaverne er aldersopdelt. Det samme er tilfældet for vuggestuerne, hvor intentionen er, at de skal være delt op i halvårsgrupper (Brayfield & Korintus 2011; Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010).

Formål og det pædagogiske indhold

Lovene for vuggestuer og børnehaver taler om børns rettigheder, lighed og forældredeltagelse. Siden 1989/90 og overgangen til demokrati er der arbejdet på at skabe større forskellighed i institutionerne som erstatning for de tidligere meget ens institutioner. Børnehaverne og vuggestuerne har bl.a. fået mere fleksible åbningstider, større forældredeltagelse og en reformering af læreplanerne.

Allerede omkring år 1980 før kommunismens fald begyndte ”et gradvist kulturelt skifte i de ungarske ideer om børns udvikling (...). Det bedste eksempel på denne ideologiske understrøm er den historiske progression, der er sket med vuggestuepædagogikken fra en traditionel sundhedsorienteret filosofi til en filosofi, der lægger vægt på børns individuelle sociale og kognitive behov. I dag har de ungarske vuggestuer ikke kun fokus på børns fysiske og følelsesmæssige trivsel, men de stræber mere og mere mod at fremme børns kreativitet og sociale kompetence” (Brayfield & Korintus 2011, s. 262-63).

Korintus beskriver andetsteds det pædagogiske indhold på følgende måde: ”Pædagogikken er praksisorienteret og skabt, så den støtter processen med at blive autonom og uafhængig. Praktikernes opgaver og roller forholder sig også til børns leg og andre aktiviteter, (...) kommunikationen mellem de ansatte og børnene, læsning af børnehistorier og digte etc. Både vuggestuepersonalet og børnehavepædagogerne mener, at mest muligt tid skal gå til børnenes leg. Dog er der nogen forskel på tilgangen, der afspejler børnenes aldersgrupper. Vuggestuepersonalet prioriterer at lære børnene, hvordan de skal udføre hverdagslivsgøremål og blive selvhjulpne og autonome; børnehavepædagoger understreger også arbejdet med kulturelle normer og forberedelse til skolen” (Korintus 2008, s. 48).

Uddannelse og andre forhold

Oberhuemer, Schreyer & Neuman (2010, s. 216) opsummerer de væsentlige træk ved de professionelle i vuggestuer og børnehaver i Ungarn med følgende punkter:

- Specialiserede og adskilte kvalifikationsveje for arbejdet i børnehaver og vuggestuer.
- Eftergymnasial uddannelse for børnehavepersonalet.
- Ikkegymnasial uddannelse for vuggestuepersonalet. Minimumsalderen er 18 år for at starte på uddannelsen (min tilføjelse).
- Fra 2009/10 indføres en uddannelse på bachelorniveau for vuggestuepersonale.
- Rekruttering er et problem pga. lavt lønniveau.
- Der er ingen mandlige ansatte i vuggestuer, og kun omkring 50 mænd arbejder i børnehaver.

Betegnelsen for de ansatte i institutionerne er ofte med til at fortælle om forståelsen af og tilgangen til arbejdet. Det ungarske personale, der arbejder i vuggestuer (*bölcsöde*), hedder: *bölcsöde gondozó*, ”hvilket betyder en person, der er ’looking after/taking care of children’”. Oberhuemer, Schreyer & Neuman (2010) kalder dem *childcare workers*. Det er svært at finde en passende dansk oversættelse af

dette begreb, da vi ikke har betegnelsen 'omsorgsarbejder' som fagbeskrivelse. Jeg vælger at kalde dem vuggestueomsorgsarbejdere, og de er det uddannede personale i vuggestuerne.

For personalet i børnehaverne er det lettere at finde en dansk betegnelse. De hedder *óvodapedagógus*, dvs. børnehavepædagoger. Selv om de forskellige uddannelser og professionsbetegnelser siger noget om forskelle i det pædagogiske arbejde, er der ifølge Korintus ikke så stor forskel længere: "Pædagogik er det overordnede, og at støtte børns generelle udvikling er hovedformålet for begge professioner" (2008, s. 48). Oberhuemer, Schreyer & Neuman taler om den samme tendens. De siger, at "pædagogikken i vuggestuerne har bevæget sig væk fra deres fokus på de sundhedsmæssige aspekter af børns udvikling hen mod en sammenhængende og holistisk tilgang med særlig vægt på de sociale og kognitive færdigheder" (2010, s. 215).

Over 90 % af de ansatte i begge typer af institutioner er uddannede, hvilket er et meget højt uddannelsesniveau sammenlignet med andre lande.

Børnehavepædagogerne har en treårig uddannelse, der siden 2008 er hævet til bachelorniveau. Uddannelsen har eksisteret som mellemlang videregående uddannelse siden 1958/59. Over 97 % af alle ansatte i børnehaver er uddannet, og af dem har 93 % en mellemlang videregående uddannelse. Det er et højt uddannelsesniveau. I børnehaverne er der også ansat assistenter, der støtter pædagogernes arbejde "særligt omkring sundhedsrelaterede forhold og hygiejnespørgsmål" (ibid., s. 219), og de "hjælper børnene med omsorgsrutiner og sørger for at stedet er rent" (OECD 2006, s. 348).

Vuggestuepædagogerne har en ikkegymnasial uddannelse på tre år, der blev opgraderet i 2003/04. En treårig universitetsuddannelse på bachelorniveau er for nylig oprettet. 91 % af de ansatte i vuggestuer har en uddannelse. Lukning af mange vuggestuer, den meget lave løn og det forhold, at uddannelsen kun kvalificerer til at arbejde i vuggestuer, gør, at der er meget lidt motivation til at tage denne uddannelse. For vuggestueomsorgsarbejdere er lønnen lavere end job i den private sektor og mindre prestigefyldt, og der er også længere arbejdstider. Oberhuemer taler om, at der er sket en devaluering af deres arbejde siden kommuniststyrets fald. Man frygter, at der opstår et rekrutteringsproblem i fremtiden, hvis ikke forholdene ændres (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010). Den filmede institution i dette projekt er en vuggestue, hvor vi følger to vuggestue-omsorgsarbejdere i deres gruppe med toårige børn.

Børnehavepædagogerne fik i 2002 en stor lønstigning, men er generelt dårlig lønnet, og de får mindre end lærerne, selv om de arbejder flere timer.

Ungarn er et af de få lande i Europa, hvor det er obligatorisk med efteruddannelse for personalet både i vuggestuer og børnehaver. Over en periode på fem år skal vuggestueomsorgsarbejderne og børnehavepædagogerne optjene et vist antal point for at bevare deres job og fortsætte med at være registreret som kvalificeret til jobbet. For børnehavepædagoger er det 120 timers uddannelse hvert 7. år, og for vuggestueomsorgsarbejderne er det 60 timers kursus over fem år. For vuggestueområdet er der nogle vuggestuer, der er forpligtede til at udvikle ansatte fra andre vuggestuer. Den filmede vuggestue var en af disse.

Afslutning

Ungarn har gennem sin historie været udsat for store politiske omvæltninger. Siden kommunismens fald har fabrikslukninger, arbejdsløshed, nedskæringer af de offentlige udgifter, ændret familiesyn og faldende fødselstal haft stor indflydelse på daginstitutionsområdet. Den økonomiske recession har forværret arbejdsløsheden og uligheden. Decentralisering af institutionerne fra stat til kommunale myndigheder, inddragelse af forældre og ændringer i indholdet i institutionerne har været nogle af de udfordringer, daginstitutionerne og deres personale har måttet forholde sig til.

Ungarn har et opsplittet daginstitutionssystem: et gældende for børn under tre år og et for børnehalebørn. En stor andel af børn er i børnehave, næsten 90 %, hvorimod kun godt hvert tiende barn under tre år er i vuggestue. Begge institutionstyper er fuldtids og har åbent det meste af året. De to institutionstyper har hver sin lovgivning og hører under hvert sit ministerium: vuggestuer under socialministeriet og børnehaver under undervisningsministeriet. Begge institutionstyper drives af kommunerne. Der er meget få private og selvejende institutioner. Ligeledes er der få kommunale dagplejere.

Børnehaver er det første trin i uddannelsessystemet, og det er obligatorisk for femårige at gå i børnehave. De relativt set gode barselsorlovsbestemmelser, indtil barnet er tre år, har betydet, at de allerfleste børn under tre år passes af moren. Der er stor mangel på pladser til børn under tre år særligt i landområder.

Til arbejdet i de to institutionstyper hører to forskellige uddannelser, hvor børnehavepædagoger er højest uddannede med en mellemlang videregående uddannelse, og personalet i vuggestuerne har en gymnasial uddannelse. Næsten alt personale er kvinder.

Den østeuropæiske model med tre års barselsorlov understøtter de klassiske familieværdier, hvor det anses som bedst for barnet at være hjemme hos moren de første tre år, men nogle mødre er nødt til eller ønsker at arbejde. Nogle af de fremtidige udfordringer bliver at skaffe pladser til de mindste børn og rekruttere personale til dette område. Den nye bacheloruddannelse til vuggestueområdet forventes at være med til at løse rekrutteringsproblemet. Der tales også om, at børn som toårige kan begynde i børnehave for at løse pladsproblemet.

Kapitel 14

Det sammenhængende daginstitutionssystem i Danmark

– en nordisk velfærdsmodel

I dette kapitel er turen kommet til den danske velfærdsmodel på daginstitutionsområdet. Først gives der et kort historisk rids, og mødres beskæftigelse, fødselsrate og orlov beskrives. Dernæst behandles det sammenhængende kommunale dagtilbudssystem for de 0-6-årige, forældrebetaling samt antal pladser og institutionstyper. Kapitlet afsluttes med den danske pædagoguddannelse, der kvalificerer til arbejdet i alle institutionstyper. Gennem hele kapitlet fokuserer jeg på det særlige ved det danske daginstitutionssystem set i et internationalt perspektiv.

Historisk kontinuitet

De danske daginstitutioners historiske udvikling er kendetegnet ved ”kontinuitet snarere end radikal forandring”, som er Borchorsts titel på en engelsk artikel om de danske daginstitutioner (2002). I modsætning til fx Ungarn med dets radikale politiske ændringer også på daginstitutionsområdet har Danmark været præget af en stabil udvikling med mange af de samme træk, der kan føres tilbage historisk.

Danmark overvandt meget tidligt opsplitningen mellem en pasnings-/omsorgs- og en pædagogisk læringstænkning (care and education). Som i så mange andre lande var der også tilbage i historien i Danmark to spor inden for daginstitutionsområdet. Det ene spor var asylerne med en omsorgs- og pasningsdiskurs, der stammer fra det 19. århundrede, hvor institutionerne skulle passe fattige familiers børn, mens mødrene arbejdede. Det var den tids socialpolitiske opfattelse at tage sig af de dårligt stillede familiers børn. Til dette arbejde krævedes der ikke uddannet personale, men en kvinde med et godt kristent hjerte. Institutionerne var heltids og gratis.

Det andet spor var det mere læringsorienterede, der begyndte med de første børnehaver byggende på Frøbels tanker. De var rettet mod borgerskabets børn og var halvtidsinstitutioner. Tænkningen var, at det var godt for børn at være i et udviklingsstimulerende halvdagstilbud i en børnehave. Til at udføre dette arbejde krævedes der uddannet personale, og dette blev kimen til den nuværende pædagoguddannelse. I 1885 blev det første kursus for personalet i Fröbelbørnehaverne oprettet. Disse to spor eksisterer som tidligere set stadig i mange lande.

I begyndelsen af det 20. århundrede skete der en begyndende sammensmeltning af disse to institutionstyper med Folkebørnehaverne fra 1908. Disse institutioner var baseret på et samarbejde mellem Fröbelbørnehavepersonalet og socialdemokratiske kvinder ud fra tanken om, at asylerne var for store og dårlige, og at også arbejdsklassens børn havde brug for mere end pasning. De to institutionstyper og tænkningen bag dem blev altså allerede for over 100 år siden samlet i én institutionstype: på den ene side pasning og tilbud til børn med særlige problemer og på den anden side

det pædagogiske aspekt (lærings- og udviklingsaspektet). De lagde kimen til den tænkning, som stadig er fremherskende på daginstitutionsområdet. I dagtilbudslovens § 2 står der således i dag, at dagtilbuddene ”har et pædagogisk, socialt og pasningsmæssigt formål”.

Langt op i det 20. århundrede var størstedelen af børn i daginstitutionerne dog børn fra mindrebemidlede familier. Betingelsen for at få statsstøtte krævede helt op til 1964, at 2/3 af børnene kom fra fattige familier. Ikke før 1964 blev den universelle tilgang til daginstitutionsområdet baseret på ovennævnte sammensmeltning stadfæstet i loven. Daginstitutioner var for alle børn, og statsstøtten blev givet til alle institutioner, uanset hvilke børn der var i institutionen. Med den store udbygning af velfærdsstaten fra slutningen af 1960'erne skete den kraftige vækst i daginstitutionerne, og i dag er den universelle tilgang blevet en realitet. Siden 2006 har alle børn, fra de er et halvt år, og indtil de begynder at gå i skole, ret til en plads i et dagtilbud, og alle børn har ligeledes ret til en plads i en skolefritidsordning eller fritidshjem fra skolestart til tiårsalderen.

I dag har Danmark den højeste procentandel af børn under tre år i dagtilbud, og for de over treårige ligger vi også højt internationalt set.

Et pædagogisk, socialt og pasningsmæssigt formål

Som det historiske afsnit tydeliggør, er det særlige ved dansk daginstitutionshistorie en sammenkædning af 'care and education'. Folkebørnehaverne fra begyndelsen af forrige århundrede lagde kimen til den tænkning, som stadig er fremherskende på daginstitutionsområdet.

I den sammenhæng er det vigtigt at gøre op med den forståelse, som mange har, når de skriver om daginstitutionernes historie. Her tales der om, at før de pædagogiske læreplaner var formålet med daginstitutionerne udelukkende pasning, og først med deres indførelse kom der et indhold i daginstitutionerne. *Men* det karakteristiske for de danske daginstitutioner har netop siden Fröbelbørnehavernes første kursus i 1885 været uddannet personale, og i en pasningsdiskurs er der ikke behov for uddannet personalet. Op gennem historien har børnehavepædagoguddannelsen og senere hen fritids- og socialpædagoguddannelserne fyldt meget i uddannelsesbilledet, og de har været støttet af staten og statsanerkendte. Uddannelserne og professionen har altid diskuteret indhold, og det var tidligere dem, der i høj grad bestemte indholdet på daginstitutioner. Men også det statslige niveau havde bestemmelser for indholdet før de pædagogiske læreplaner. De var bare ikke fastsat i selve loven, men var beskrevet i daginstitutionscirkulæret med dets fem punkter.

Mødres beskæftigelse, fødselsrate og orlov

Denne ekspansion i velfærdsstatens udbygning, herunder pladsantallet, hænger sammen med stigningen i kvinders beskæftigelse og med en ligestillingspolitik, hvor kvinder og mænd skal stilles lige på arbejdsmarkedet. Danmark har en af de højeste andele af beskæftigede mødre i EU (Oberhuemer,

Schreyer & Neuman 2010, s. 100). Mange mødre arbejder fuldtids, og de deltidsarbejdende arbejder mange timer om ugen i modsætning til fx de engelske mødre.

Fødselsraten i Danmark i 2011 er på 1,75 (se tabel 1) og ligger i gruppen af lande med høj fødselsrate over det generelle EU-niveau.

Et sammenhængende kommunalt dagtilbudssystem for 0-6-årige

Dagtilbuddene hører på det statslige niveau under Social-, Børne- og Integrationsministeriet og har altid undtagen en kort periode hørt under Socialministeriet. Lovgivningen for daginstitutioner og dagpleje findes i lov om dag-, fritids- og klubtilbud, i daglig tale dagtilbudsloven. Her fastslås formålet med institutionerne. De danske daginstitutioner har ifølge lovgivningen siden 1964 haft et tredelt formål: et pædagogisk formål, et pasningsformål og et socialt formål. Disse tre formål gælder for alle daginstitutioner. Det pædagogiske formål går generelt på børns udvikling, trivsel og læring og deres muligheder for at deltage i samfundsmæssige fællesskaber. Pasningsformålet er arbejdsmarkedsdiskursen, hvor børn har brug for at blive passet, mens forældrene er på arbejde. Og som et tredje formål, det sociale, hvor børn med særlige behov skal have et tilbud. Sidstnævnte udtrykkes i dagtilbudslovens generelle formålsbestemmelse, § 1, hvor formålet bl.a. er at ”forebygge negativ social arv og eksklusion”.

I dag er det ifølge dagtilbudsloven kommunernes opgave at sørge for det nødvendige antal pladser. Dette kommunale ansvar har eksisteret siden 1974, hvor der skete en decentralisering fra stat til kommune. De fleste daginstitutioner er kommunale, og omkring 30 % er selvejende institutioner, men disse drives på de allerfleste områder på samme måde som de rent kommunale. Kun lidt over 1 % af institutionerne er private ’for-profit’-institutioner, og først i 2005 blev det tilladt at drive profitinstitutioner, hvor overskuddet kan tages ud af institutionen. Tidligere skulle et evt. overskud blive i institutionen. De private institutioner får offentlig støtte som de andre institutioner. Det var et af den daværende borgerlige regerings ønsker, og formålet er, at forældre skal have mulighed for at vælge frit mellem kommunale og private institutioner.

De seneste år er der sket en vis recentralisering på området, hvor staten med de pædagogiske læreplaner fra 2004 har udstukket flere retningslinjer omkring indholdet end tidligere. Dog er det stadig op til kommunerne at udmønte de fem læreplanstemaer. Mht. den statslige styring er den ifølge Oberhuemer, Schreyer & Neuman stadig svag sammenlignet med mange andre lande: ”I overensstemmelse med de generelle principper i det danske samfund om deltagelse og lokal demokratisk kontrol spiller staten ikke en stærk styrende rolle mht. at regulere indholdet i daginstitutionerne” (2010, s. 105). Den største styring af det pædagogiske indhold i Danmark er ikke kommet fra staten, men fra kommunerne, hvor nogle har udarbejdet omfattende kontrol- og styringssystemer af de enkelte daginstitutioner, så de enkelte institutioners autonomi er blevet meget mindre, selv om de har en vis frihed til deres selvstændige udmøntning af læreplanerne.

Finansiering og forældrebetaling

Danmark var tidligt ude med at give støtte til daginstitutionerne over finansloven. Det skete så tidligt som i 1919 (Borchorst 2002). Den danske model har altid været baseret på stor offentlig finansiering gennem skatten, hvor pengene går direkte til institutionerne i modsætning til fx det engelske system, hvor forældre får skattefradrag, som de kan købe en plads for.

Kommunerne betaler omkring 75 % af driftsomkostningerne, og forældre betaler resten. Der er loft over forældrebetalingen. Forældrebetalingen tager hensyn til forældrenes økonomiske formåen og barnets behov for en plads: Der er søskendereduktion, nedsat forældrebetaling for lavindkomstfamilier, og for familier med særlige behov kan forældrebetalingen helt bortfalde. Princippet er, at alle forældre skal have råd til at have deres børn i dagtilbud.

Sammenlignet med det engelske børnepasningsmarked, hvor forældrene efter danske forhold betaler uhyrlige priser, er de danske priser rimelige, men sammenlignet med mange landes gratis førskoletilbud for børn over treårsalderen er den danske forældrebetaling høj. Ligeledes er forældrebetalingen i de svenske daginstitutioner meget lavere end i de danske. Gratis daginstitutioner er for øjeblikket ikke på den politiske dagsorden i Danmark.

I Danmark bruges omkring 2,1 % af bruttonationalproduktet på daginstitutionsområdet (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010). Det er en høj procentdel sammenlignet med mange lande. Det er dyrt at drive kvalitetsinstitutioner, og daginstitutionerne fylder meget i de offentlige budgetter. Gennem de senere års finanskrise er der sket store nedskæringer på området, som truer kvaliteten.

Antal pladser og typer af tilbud

I dag tilbydes næsten *alle* børn en plads, og der er næsten fuld dækning over hele Danmark. Mange lande har store geografiske forskelle i dækningsprocenter og særligt i mange landområder er der få tilbud til forældre. Alle danske børn har ret til at få en plads i et dagtilbud fra de er et halvt år. Og tilbuddet er fuldtids omkring ti timer om dagen året rundt. De seneste års lukkedage har dog medført et skridt væk fra, at tilbuddet er gældende hver dag året rundt. Retten til at få en plads er knyttet til det enkelte barn og er fx ikke afhængig af morens beskæftigelse. Og forældre tager imod tilbuddet.

Tilbuddet i Danmark til alle børn betyder en mangfoldighed af forskellige børn i dagtilbuddene: børn af fuldtidsarbejdende forældre, børn af arbejdsløse, børn med forskellig social baggrund, børn på landet eller i byen, børn med nedsat funktionsevne, børn med sociale problemer, børn med anden etnisk baggrund end dansk osv. Den enkelte daginstitution kan dog være domineret af børn med behov for særlig støtte. Universalitetsprincippet hersker med et tilbud til alle børn, og selv om det har taget mange år at etablere dette system (siden 1964), er det i en international sammenhæng noget af en bedrift. I dag ses det som en kulturel norm, at børn og endda helt små børn går i daginstitution eller dagpleje, fra de er omkring et år.

Dagtilbud er en samlebetegnelse for daginstitutioner og dagpleje. Mht. daginstitutionerne er der ifølge loven tre forskellige typer: vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede institutioner. ”På nuværende tidspunkt har Danmark det mest omfattende netværk af ECEC-institutioner og dagplejetilbud i Europa.” Sådan karakteriserer Oberhuemer, Schreyer & Neuman Danmark i deres store sammenlignende undersøgelse af 27 EU-lande (2010, s. 100). Og her mener de både forskellige dagtilbudstyper, og at tilbuddene er fuldtids hele året rundt. Danmark har en meget høj procentandel af børn, der går i fuldtidsdagtilbud, ja, ifølge ovennævnte den højeste procentandel.

Tabel 1: Indskrevne børn i dagpleje, vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede institutioner. 2012

	2012
Indskrevne i alt	327 487
Dagpleje	51 357
Vuggestuer	10 238
Børnehaver	67 202
Aldersintegrerede institutioner	198 690

Kilde: Danmarks Statistik, 2013.

Af tabel 1 fremgår antallet af pladser fordelt på institutionstype og dagpleje. Både antallet af vuggestue- og børnehavpladser er gennem mange år faldet og er erstattet med pladser i aldersintegrerede institutioner. Antallet af aldersintegrerede daginstitutioner er steget og er den institutionstype, hvor der går flest børn. Disse institutioner kan være opdelt på forskellige måder, men det mest almindelige er grupper med børn i vuggestuealderen og grupper med børn i børnehavalderen.

Jeg valgte til dette projekt at filme i en aldersintegreret institution, fordi det er den mest udbredte institutionstype. Aldersintegrerede institutioner afspejler konkret, at der i Danmark sker en sammentænkning af pædagogiske tilbud til børn under og over tre år. Børn på tværs af alder er i den samme institution gennem deres tidlige barndom. Dette er usædvanligt syd for den danske grænse.

I 2012 er 97 % af 3-5-årige børn indskrevet i et offentligt dagtilbud, og 68 % af børn under tre år. Kun en mindre andel af børn under et år er i et dagtilbud: 18 %. De fleste børn begynder deres institutionskarriere omkring etårsalderen, når barselsorloven er forbi. For de et- og toårige er det omkring 90 %, hvilket er den højeste andel i Europa (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010; UNICEF 2008).

41 % af børn under tre år passes i den kommunale dagpleje, som er en integreret del af de kommunale tilbud. Her ses det, at der også i Danmark (stadig) er en opfattelse af, at det er godt for små børn at være i hjemlige omgivelser. Ligeledes ligger der i dagplejetænkningen, hvor dagplejeren ikke har en pædagogisk uddannelse, at for de helt små børn behøves der ikke veluddannet personale. Mange kommuner tilbyder ikke forældre et frit valg mellem et institutionstilbud eller en dagplejeplads.

Dagplejen har dog haft et faldende antal pladser gennem mange år, hvor de er blevet erstattet af pladser i institutioner.

Den danske pædagoguddannelse

Omkring 90 000 pædagoger arbejder i dag i de danske velfærdsinstitutioner, hvilket er et meget højt antal relativt set. 60 000 pædagoger arbejder inden for daginstitutioner, fritidshjem og sfo. I Danmark kvalificerer pædagoguddannelsen til arbejdet med hele aldersspektret af børn fra 0 til den skolepligtige alder. Uddannelsesområdet afspejler således også den danske sammentænkning af hele aldersgruppen. Dette er i modsætning til både Englands fragmenterede og Ungarns todelte daginstitutioner- og uddannelsessystem.

Pædagogerne er kernepraktikerne i de danske daginstitutioner, og de har en uddannelse på bachelorniveau. Pædagogerne udgør mere end 60 % af de ansatte i daginstitutionerne, hvor medhjælperne udgør resten. I en international sammenhæng er det en meget høj andel af personalet, der har en uddannelse på bachelorniveau. Særligt for arbejdet med børn under tre år er det usædvanligt. Danmark har et af de højeste uddannelsesniveauer i Europa. Det er også noget særligt, at det er den samme uddannelse. Andre steder kan der være flere forskellige professioner i institutionen. Et andet særligt træk er, at pædagogerne er ledere. Ligeledes hersker der i de enkelte institutioner en relativt flad ledelsesstruktur, selv om dette har ændret sig de seneste år med større styring udefra og nye ledelsesformer.

Pædagoguddannelsen er en generalistuddannelse, der ikke kun uddanner til arbejdet i daginstitutioner, men til et bredt pædagogisk arbejdsfelt. Det er helt særligt og findes ikke andre steder i verden. Pædagoger uddannes som generalister med en fælles kernefaglighed. Det brede arbejdsområde dækker ikke kun børnehaveklasse, skolefritidsordninger og fritidshjem, men kvalificerer også til arbejdet med anbragte børn og unge, klubarbejde og andet ungdomsarbejde og til arbejdet i dag- og døgntilbud for voksne med nedsat funktionsevne og med sociale problemer.

Den danske pædagoguddannelse har en mere end 125 år lang historie og dermed en lang tradition for opbygningen af den særlige fagidentitet, der kendetegner pædagogarbejdet. Uddannelsens historie er blandt andet kendetegnet ved at have gået fra mere specialiserede uddannelser til en generalistuddannelse, der i 1992 samlede børnehavepædagog-, fritidspædagog- og socialpædagoguddannelsen til én uddannelse: pædagoguddannelsen.

Børnehavepædagoguddannelsen har sine rødder tilbage i 1885 i Fröbelbørnehaverne og deres personale. Vuggestuerne, der langt op i historien var få i antal, havde et personale, der tog børne- og omsorgspædagoguddannelsen og senere socialpædagoguddannelsen. Historisk har der således også i den danske tænkning eksisteret en forskel i forståelsen af arbejdet med børn under tre år og børnehavebørn. Den blev ophævet med pædagoguddannelsen i 1992, men var i realiteten allerede ophævet ved institutionernes ansættelsespolitik, der ofte ikke skelnede mellem de tre uddannelsesretninger. I 2014 træder en ny pædagoguddannelse i kraft, der vender tilbage med en vis specialisering.

Pædagoguddannelsen er den største uddannelse i Danmark og den mest populære målt i antallet af ansøgere. I årene 2007-2009 var der dog ikke tilstrækkelig med studerende til at opfylde det statsligt fastsatte antal pladser, men igen fra 2010 har det været muligt at rekruttere tilstrækkelig med studerende, hvor nogle endda er blevet afvist. Der er ikke rekrutteringsproblemer på pædagogområdet, som det er tilfældet i mange andre lande.

I internationale sammenligninger ses den danske pædagoguddannelse som en succes. Derfor blev den også i forbindelse med CORE-projektet, der omhandlede kompetencer for personalet i daginstitutioner, udvalgt som et af de syv casestudier (Jensen 2010).²⁶ I opsummeringen af casestudiet nævner jeg følgende afgørende faktorer for denne succes:

- omfattende offentlig involvering i pædagoguddannelse og daginstitutioner
- den tætte sammenkædning af pædagoguddannelse og velfærdsinstitutioner – pædagoger er kernearbejdere i daginstitutioner og andre velfærdsinstitutioner
- bachelorniveau tiltrækker studerende
- generalisttilgangen giver pædagoger muligheder for jobmobilitet, tiltrækker flere mandlige studerende og kvalificerer til nye typer af arbejdsområder
- inkluderende optagelsesveje
- den særlige pædagogiske tænkning, inklusive vægten på kultur- og aktivitetsfag (forskellig fra læreruddannelsen)
- det tætte samspil mellem praktikuddannelse og uddannelse på uddannelsesstedet (CORE 2011, s. 87).

Sammenlignet med andre lande er det lykkedes pædagoguddannelsen at tiltrække et stort antal mandlige studerende. For øjeblikket udgør de mandlige studerende 25 % (Jensen 2010). Generalistuddannelsen og det også for unge mænd populære medhjælperjob er sandsynligvis nogle af årsagerne til denne succes. Men mandlige pædagoger arbejder ikke i stort omfang inden for 0-6-årsområdet, men foretrækker arbejdet med de lidt større børn i skolefritidsordninger, fritidshjem, klubber, døgninstitutioner og med voksne med udviklingshæmning.

Danmark har dog verdensrekord i antallet af mænd i daginstitutioner. Andelen af mænd i vuggestuer er 8 %, i børnehaver 11 % og i de aldersintegrerede institutioner 13 %. Tallene inkluderer dog også mandlige medhjælpere (Danmarks Statistik, 2012).

Danmark har verdensrekord i antallet af mænd i daginstitutioner. Men ikke desto mindre er dagtilbudsområdet kønnet. Det opfattes stadig i høj grad som kvindearbejde, særligt arbejdet med de helt små børn. Den traditionelle forståelse af arbejdet med vuggestuebørn med vægt på omsorg og pleje (skifte bleer fx) opfattes sandsynligvis stadig sådan af nogle mandlige pædagoger.

²⁶ Min rapport om den danske pædagoguddannelse er skrevet ind i en international sammenhæng, hvor jeg har trukket de særlige træk frem set i et internationalt perspektiv, hvilket jeg også gør i dette projekt.

Pædagoguddannelsen har også været i stand til at tiltrække studerende med anden etnisk baggrund end dansk. Disse udgør omkring 5 % af de studerende, heraf en del mandlige studerende.

Afslutning

I de to foregående kapitler blev den engelske nyliberale velfærdsmodel med dens børnepasningsmarked og den ungarske østeuropæiske model med lang barselsorlov og et todelt daginstitutionssystem analyseret. Heroverfor tilhører Danmark en tredje velfærdsmodel, den nordiske.

Det særligt danske er en sammentænkning af hele 0-6-årsområdet, og kimen hertil startede for over 100 år siden med Folkebørnehaverne, der integrerede et pædagogisk, et socialt og et pasningsmæssigt formål (care and education). Siden da har daginstitutionerne ikke kun været 'pasning', men også et pædagogisk udviklingsmiljø, hvortil der kræves uddannet personale. Den sammenhængende tænkning ses også i institutionernes fysiske udformning med de aldersintegrerede institutioner, der både modtager børn under og over tre år. Og de bliver flere og flere. Alle børn har, hvis deres forældre ønsker det, ret til en plads i et offentligt tilbud fra et halvt år til den obligatoriske skolealder. Det har få lande, og det er heller ikke tilfældet for England og Ungarn.

Daginstitutionsområdet er i dag et af de store velfærdsområder og er præget af stor offentlig involvering i finansiering og drift med en decentralisering til kommunerne. I de senere år er der dog sket en stigende centralisering. Den nyliberale tilgang til daginstitutioner, hvor de ses som 'et gode', der skal købes af forældrene på et marked, er meget i modstrid med den altdominerende danske tilgang til daginstitutioner som 'et offentligt gode og barnet som en samfundsborger'. Den sidste tilgang bliver "generelt højt værdsat blandt småbørnsekspertter på området" (Oberhuemer, Schreyer & Neuman 2010, s. 102).

Pædagoger med en uddannelse på bachelorniveau udgør over 60 % af de ansatte, hvilket er et meget højt uddannelsesniveau i Europa. Ligeledes har de uddannede, pædagogerne, den samme uddannelse, uanset hvilken aldersgruppe af børn de arbejder med. Dette er også et særsyn uden for Norden.

En af fremtidens mange udfordringer bliver at få politikere og administratorer til at forstå den særlige pædagogiske helhedstænkning for 0-6-årige børn.

Kapitel 15

Tre velfærdsmodeller

Som afslutning på del II vil jeg kort gengive hovedkarakteristika ved det engelske, det ungarske og det danske daginstitutionssystem og dets sammenhæng med forskellige velfærdsmodeller.

Børnepasningsmarkedet i England

– en nyliberal velfærdsmodel

England er et af de få lande i Europa, der bygger småbørnsområdet op på et privat marked. Dette børnepasningsmarked er meget opsplittet og ofte uigennemskueligt for forældre. Kun for førskoletilbud for tre- og fireårige er det offentlige involveret, men det er halvtidstilbud, og de holder lukket i ferier. England har kun i meget begrænset omfang offentligt drevne daginstitutioner, og de er målrettet mod børn med særlige problemer. Hele 81 % af de engelske daginstitutioner er private, ejet og drevet af profitvirksomheder eller 'non-profit' frivillige organisationer. Her må forældre selv købe en plads på markedet, for ansvaret ses som et privat ansvar og ikke en del af en offentlig velfærdsydelse. Et privat marked befordrer store prisforskelle i forældrebetalingen og store kvalitetsforskelle mellem institutionerne, hvor rige forældre har råd til at betale for kvalitetsinstitutioner, og middelklassen og fattige forældre må nøjes med institutioner af langt ringere kvalitet. På et børnepasningsmarked eksisterer der ikke lige muligheder for børn. I det nyliberale tankegods er der en manglende tro på offentlige velfærdsydelser.

Historisk har der været en opsplittning på daginstitutionsområdet mellem uddannelsesområdet og det sociale område. Den obligatoriske skolealder er fem år, og mange børn begynder tidligere. Retten til en plads som barn er meget begrænset set med danske øjne. Der er garanteret og gratis *nursery education* til alle tre- og fireårige børn i 15 timer om ugen. Forståelsen bag disse tilbud er førskoletækning.

Personalets uddannelsesniveau er i forbindelse med det engelske personale lavt. Kun for de førskoleorienterede halvdagstilbud er der krav om, at lederen skal have en uddannelse på bachelorniveau. I de andre tilbud har personalet et lavt kvalifikationsniveau, hvor mange ledere ikke engang har en uddannelse på bachelorniveau. Erhvervsfaglige kvalifikationer på forskellige niveauer dominerer inden for den private og frivillige sektor.

Det todelte daginstitutionssystem i Ungarn

– en østeuropæisk velfærdsmodel

Ungarn har gennem sin historie været udsat for store politiske omvæltninger. Siden kommunismens fald har fabrikslukninger, arbejdsløshed, nedskæringer af de offentlige udgifter, ændret familiesyn og faldende fødselstal haft stor indflydelse på daginstitutionsområdet. Den økonomiske recession har

forværret arbejdsløsheden og uligheden. Den østeuropæiske model med tre års barselsorlov understøtter de klassiske familieværdier, hvor det anses som bedst for barnet at være hjemme hos moren de første tre år. Mange vuggestuer er lukket siden murens fald.

Ungarn har et opsplittet, todelt daginstitutionssystem: et gældende for børn under tre år og et for børnehalebørn. En stor andel af børn er i børnehave, næsten 90 %, hvorimod kun godt hvert tiende barn under tre år er i vuggestue. Børnehaver er det første trin i uddannelsessystemet, og det er obligatorisk for femårige at gå i børnehave. De relativt set gode barselsorlovsbestemmelser, indtil barnet er tre år, har betydet, at de allerfleste børn under tre år passes af moren

Til arbejdet i de to institutionstyper hører to forskellige uddannelser, hvor børnehavepædagoger er højest uddannede med en mellemlang videregående uddannelse på bachelorniveau, og personalet i vuggestuerne har en gymnasial uddannelse. Næsten alt personale er kvinder.

Det sammenhængende daginstitutionssystem i Danmark – en nordisk velfærdsmodel

Det særligt danske er en sammentænkning af hele 0-6-årsområdet, og kimen hertil startede for over 100 år siden med Folkebørnehaverne, der integrerede et pædagogisk, et socialt og et pasningsmæssigt formål (care and education). Siden da har daginstitutionerne ikke kun været pasning, men også et pædagogisk udviklingsmiljø, hvortil der kræves uddannet personale. Den sammenhængende tanke ses også i institutionernes fysiske udformning med de aldersintegrerede institutioner, der både modtager børn under og over tre år. Og de bliver flere og flere. Alle børn har, hvis deres forældre ønsker det, ret til en plads i et offentligt tilbud fra et halvt år til den obligatoriske skolealder. Det har få lande.

Daginstitutionsområdet er i dag et af de store velfærdsområder og er præget af stor offentlig involvering i finansiering og drift med en decentralisering til kommunerne. I de senere år er der dog sket en stigende centralisering. Den nyliberale tilgang til daginstitutioner, hvor de ses som 'et gode', der skal købes af forældrene på et marked, er meget i modstrid med den altdominerende danske tilgang til daginstitutioner som 'et offentligt gode og barnet som en samfundsborger'.

Pædagoger med en uddannelse på bachelorniveau udgør over 60 % af de ansatte, hvilket er et meget højt uddannelsesniveau i Europa. Ligeledes har de uddannede, pædagogerne, den samme uddannelse, uanset hvilken aldersgruppe af børn de arbejder med. Dette er også et særsyn uden for Norden.

Litteratur

Ahlmann, L. (1998): *Små børn og de voksne*. Christian Ejlers' Forlag.

Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2012a): *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.

Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2012b): *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frydenlund.

Bennett, J. (2003): Starting Strong. The Persistent Division between Care and Education. *Journal of Early Childhood Research*. Vol. 1 (1), 21-48.

Borchorst, A. (2002): Danish Child Care Policy: Continuity Rather than Radical Change. I: Michel, S. & Mahon, R. (eds.): *Child Care Policy at the Crossroads: Gender and Welfare State Restructuring*. New York: Routledge, 267-285.

Brayfield, A. & Korintus, M. (2011): Early childhood socialization: Societal context and childrearing values in Hungary. *Journal of Early Childhood Research*. Vol. 9 (3), 262-279.

Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008): *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzels Forlag.

BUPL (2007): *Bud på pædagogers arbejde*. I serien Viden om pædagoger 1.

BUPL: *The Union of Pedagogues in Denmark*. BUPL. Uden årstal.

BUPL (2010): *Pædagogers etik*. Red. af C. Aabro.

Cameron, C. & Clark, A. (2004): *Video Observation study of Childcare Work*. UK National Report. Care Work in Europe. Upubliceret.

Cameron, C. & Moss, P. (2007): *Care Work in Europe. Current understandings and future directions*. London and New York: Routledge.

Cameron, C. & Moss, P. (eds.) (2011): *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Commission of the European Communities (2008a): *Implementation of the Barcelona objectives concerning childcare facilities for pre-school-age children*. Brussels: COM (2008), 598.

Commission of the European Communities (2008b): *Implementation of the Barcelona objectives concerning childcare facilities for pre-school-age children*. Commission staff working document. Brussels: SEC (2008), 2524.

- Coninck-Smith, N. (2011): *Barndom og arkitektur. Rum til danske børn igennem 300 år*. Forlaget Klim.
- CORE (2011): *Competence Requirement in Early Childhood Education and Care*. Research Documents. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Public open tender EA 14/2009. London and Ghent, 2011.
- Danmarks Statistik (2013): *Børnepasning mv. efteråret 2012*. Statistiske Efterretninger. Sociale forhold, sundhed og retsvæsen, 2013:5.
- Dupont, S. & Liberg, U. (red.) (2008): *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
- Education International (2009): *Early Childhood Education in Europe. Achievements, Challenges and Possibilities*. Report by Mathias Urban. Brussels: Education International.
- Education International (2010): *Early Childhood Education: A Global Scenario*. Brussels: Education International.
- Ejbye-Ernst, N. (2009): Formidling af natur i det pædagogiske arbejde. I: Mørch, S.I. & Mors, N. (red.): *Pædagog i en mangfoldig verden. Profession, udvikling og forskning*. Academica.
- European Commission (2011): *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world tomorrow*. Brussels: COM (2011), 66 final.
- European Commission Childcare Network (1996a): *Review of Services for Young Children in the European Union 1990-95*. Brussels: European Commission DGV.
- European Commission Childcare Network (1996b): *Quality Targets in Services for Young Children. Proposals for a Ten Year Action Programme*. Brussels: European Commission DGV.
- Fertility Statistics (2012): *Eurostat*.
- Hansen, H.K. & Jensen, J.J (2004): *Understandings in Care and Pedagogical Practice: Experiences using the Sophos Model in cross national studies*. Consolidated report. Care Work in Europe.
- Hansen, H.K. (2006): *Ældreomsorg i pædagogisk arbejde*. Forskerskolen i livslang læring. Roskilde Universitetscenter.
- Hare, J. (2010): Har børn en etik? I: BUPL: *Pædagogers etik*. Red. af C. Aabro.
- Heckman, J.J. (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. I: *Science* 312, 1900.
- Herskind, M. (2007): Indledning. I: Herskind, M. (red.): *Kropslighed og læring i daginstitutioner*. S. 6-9. Værløse: Billesø & Baltzer Science. Vol. 312, 1900-1902.
- Jensen, J.J. (1999): Hvad så når snottet fryser til is? – Udlændinges reaktioner på danske daginstitutioner. *Vera*. Nr. 9, 50-57.

- Jensen, J.J. (2004): *Forståelser af pædagogisk praksis i daginstitutioner i Danmark, England og Ungarn: Erfaringer med forskningsmodellen Sophos*. Care Work in Europe. Upubliceret. Findes også i en engelsk oversættelse.
- Jensen, J.J. (2010): *The Danish Pedagogue Education. A case study*. Aarhus: VIA University College, Pædagoguddannelsen Jydsk. Upubliceret rapport til CORE-projektet.
- Jensen, J.J. (2011): Understandings of Danish Pedagogical Practice. I: Cameron, C. & Moss, P. (eds.): *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Jensen, T.K. & Johnsen, J.J. (2005): *Sundhedsfremme i teori og praksis*. Forlaget Philosophia. 2. udgave.
- Kirkeby, I.M.: (2008): Atmosfære og rum. I: Dupont, S. & Liberg, U. (red.) (2008): *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
- Koch, A.B. (2012): *Når børn trives i børnehaven*. Det Sundhedsfaglige Fakultet. Syddansk Universitet.
- Korintus, M. & Czibere, K. (2006): Den offentlige sektor har stadig fat om roret. *Børn i Europa*. Nr. 10, 12-13.
- Korintus, M. (2008): Early Childhood Education and Care in Hungary: Challenges and Recent Developments. *International Journal of Child Care and Education Policy*. Vol. 2, 43-52.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *InterView. Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Langsted, O. & Sommer, D. (1988): *Småbørns livsvilkår i Danmark*. Hans Reitzels Forlag.
- Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. Nr. 1240 af 29/10/2013.
- Løkken, G. (2005): *Toddlerkultur*. Hans Reitzels Forlag.
- Miller, L., Dalli, C. & Urban, M. (eds.) (2012): *Early Childhood Grows up. Towards a Critical Ecology of the Profession*. New York, Berlin: Springer.
- Moser, T. & Jensen, B. (2007): Børn, krop og tumult – refleksioner over kompetence og kropskultur i pædagogiske institutioner. I: Hertel, F. & Andersen, T.F. (red.): *Sociologi i børnehøjde – Om daginstitutionens liv og vilkår*. S. 10-29. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Moser, T. (2007): Børns kropslighed og sociale relationer. I: Herskind, M. (red.): *Kropslighed og læring i daginstitutioner*. S. 81-102. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Moser, T. & Herskind, M. (2004): *I begyndelsen er bevægelsen. Krop og bevægelse. Dagtilbud*. <http://uvm.dk/Uddannelser/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/~media/UVM/Filer/Udd/Dagtilbud/111018%20I%20BEGYNDELSEN%20ER%20BEV%20C3%86GELSEN.ashx>

- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M.J. (2010): *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Leverkusen Upladen, Germany: Barbara Budrich Publishers.
- Oberhuemer, P. (2012): Radical reconstructions? Early childhood workforce profiles in changing European ECEC systems. In: Miller, L., Dalli, C. & Urban, M. (eds.): *Early childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession*. New York, Berlin: Springer.
- OECD (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Directorate for Education.
- OECD (2006): *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Directorate for Education.
- Palludan, C. (2005): *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Penn, H. (2011): Gambling on the market: The role of for-profit provision in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood research*. Vol. 9 (2), 150-161.
- Plantega, J. & Remery, C. (2009): *The provision of childcare services. A comparative review of 30 European countries*. European Commission's Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. G1 Unit.
- Rossholt, N. (2010): Gråtens mange ansikter. *Nordic Studies in Education*. Vol. 30, 102-115. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schmidt, C. (2011): Helhedsorienteret pædagogik nedgøres. *Politiken* 9. august 2011.
- Socialpædagogernes Landsforbund (1998): *Kvinder – det farlige køn*. En undersøgelse om ligestilling, når lederjobs skal besættes.
- Svinth, L. (2012): Børnehavebørns medbestemmelse i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. I: Svinth, L. & Ringsmose, C. (red.): *Læring og udvikling i daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Tobin, J., Wu, D.Y. & Davidson, D.H. (1989): *Preschool in Three Cultures*. New Haven, CT: Yale University Press.
- UNICEF (2008): *The Child Care Transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Innocenti Report Card 8. Firenze: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Winther, H. (2007): Bevægelsespsykologi – kropssprog og udvikling i det professionspersonlige rum. I: Herskind, M. (red.): *Kropslighed og læring i daginstitutioner*. S. 137-160. Værløse: Billesø & Baltzer.

