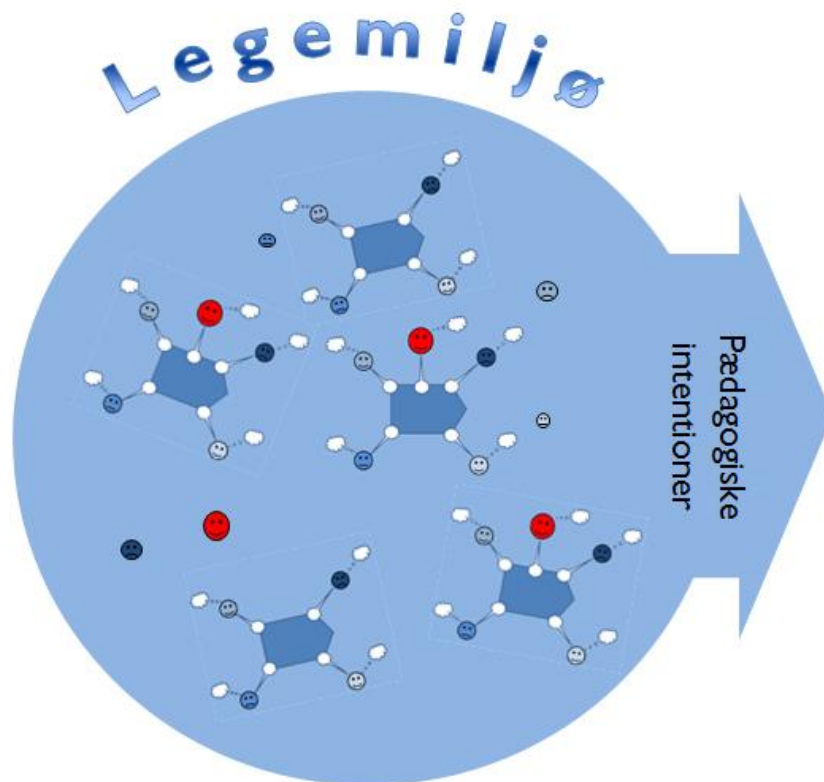


Legefællesskaber og inkluderende legemiljøer i daginstitutioner

En Luhmann- og Bateson-inspireret ramme
til analyse, refleksion og udvikling



SPECIALE

Udarbejdet af Gitte Bergstedt Bork (mail: bergstedt-bork@axios.dk)

Vejleder: Ane Qvortrup

Syddansk universitet

Kandidatuddannelsen i pædagogik

Oktober 2015

Indhold

Indhold	1
Abstract	5
1. Indledning.....	6
1.1 Problemformulering	8
1.2 Forskningsspørgsmål.....	8
1.3 Opbygning af specialet	8
2. Forskningsmetodologi.....	10
2.1 Videnskabsteoretiske perspektiver	10
2.2 Forskningsmetoder	11
2.2.1 Casestudie	11
2.2.2 Feltarbejde	11
2.2.3 Videoobservationer	12
2.2.4 Semistruktureret interview	13
2.2.5 Analyse af empiri	13
2.2.6 Oversigt over forskningsdesign.....	14
3. Eksisterende forskning og viden.....	15
3.1 Kvalitet i dagtilbud.....	15
3.1.1 Børn i udsatte positioner	15
3.1.2 Tidlig indsats.....	15
3.1.3 Barn-voksen relationer.....	15
3.1.4 Pædagogisk tilgang.....	16
3.2 Perspektiver på leg, læring, inklusion og eksklusion	16
3.2.1 Legefællesskaber	17
3.2.2 Personalets deltagelse	17
3.2.3 Varierede legemiljøer	18
3.3 Afrunding	18
4. Systemteoretisk afsæt.....	20
4.1 Systemer i en daginstitutionskontekst	20
4.2 Daginstitutioners overordnede formål	22
4.2.1 At udvikle færdigheder og styrke social tilkøblingsevne.....	22
4.2.2 Læring og rekursive feedbackprocesser	22
4.3 Leg i et systemteoretisk perspektiv	24
4.3.1 Metakommunikation.....	24

4.3.2 Landkort og landskab	24
4.3.3 Legens læringsmuligheder på lavere og højere niveauer	25
4.3.4 Kontekster og kontekstmarkører	26
4.4 Inklusion og eksklusion som vilkår	27
4.4.1 At være relevant deltager i kommunikation	27
4.4.2 Inklusion og eksklusion som gensidigt konstituerende	27
4.4.3 Inkluderende og ekskluderende sider af alle pædagogiske valg	28
4.5 Kommunikation	29
4.5.1 Kommunikationsbidrag	29
4.5.2 Strukturelle koblinger	30
4.5.3 Legefællesskaber som sociale systemer	31
4.5.4 Temaer og konditionering	32
4.6 Facilitering af kommunikation i legefællesskaber	33
4.6.1 Pædagogikkens kommunikative muligheder	33
4.6.2 Udvidelse af børnenes og personalets lege- og kommunikative repertoire	33
4.6.3 Personalets iagttagelse af læring	34
4.6.4 Refleksion og andenordens-iagttagelser	34
4.7 Legemiljøer som kontekstuelle og organisatoriske betingelser for legefællesskaber	36
4.7.1 Legemiljø som omverden for legefællesskaber	36
4.7.2 Pædagogiske intentioner	37
4.8 Afrunding	38
5. Casestudie og analyse af empiri	39
5.1 Casebeskrivelse	39
5.1.1 Generel beskrivelse af caseinstitution	39
5.1.2 Organisering	40
5.1.3 Planlægning af legeværksteder	40
5.1.4 Konkrete forsknings- og udviklingsaktiviteter i caseinstitutionen	43
5.1.5 Afrunding	43
5.2 Inklusion og eksklusion som vilkår i legefællesskaber	44
5.2.1 Inkluderende og ekskluderende sider af organisatoriske beslutninger og regler	44
5.2.2 Legefællesskaber, der er hhv. åbne og lukkede for tilkoblinger	45
5.2.3 Regelbaseret og forhandlingsbaseret kommunikation	46
5.2.4 Børn i særligt udsatte positioner	48
5.2.5 Inklusion og eksklusion i vuggestuen	49

5.2.6 Afrunding.....	51
5.3 Udvikling af overordnet matrix til iagttagelse, analyse og refleksion.....	53
5.3.1 Personalets positioneringer indenfor eller udenfor legens kontekst	53
5.3.2 Personalets eller børnenes initiativer i forgrunden	54
5.3.3 Matrix som overordnet analytisk ramme	55
5.4 Forskellige typer af legefællesskaber	56
5.4.1 Afprøvning af matrix til kvantitativ analyse	57
5.4.2 Afrunding.....	57
5.5 Forskellige former for facilitering af kommunikation i legefællesskaber	59
5.5.1 Voksenorganiseret kommunikation uden legedeltagelse i strukturerede legefællesskaber for børnene	60
5.5.2 Voksenorganiseret kommunikation med legedeltagelse i strukturerede legefællesskaber med børnene	61
5.5.3 Legedeltagende kommunikation i samarbejdende legefællesskaber mellem børn og voksne	63
5.5.4 Understøttende kommunikation ved behov i børnenes egne legefællesskaber	65
5.5.5 Afrunding.....	68
5.6 Udvikling af inkluderende legemiljøer.....	70
5.6.1 Matricer og videoobservationer som udviklingsværktøjer i personalegrupper	71
5.6.2 Personalets refleksionskapacitet.....	75
5.6.3 Kommunikationer i personalesamarbejdet.....	77
5.6.4 Afrunding.....	80
5.7 Opsamling.....	82
6. Diskussion	83
6.1 Vurdering af specialets teori og metoder	83
6.2 Udviklingspsykologiske perspektiver på leg, læring og inklusion.....	85
7. Konklusion	88
7.1 Inklusion og eksklusion som vilkår i legefællesskaber	88
7.2 Personalets facilitering af kommunikation i legefællesskaber	89
7.3 Udvikling af inkluderende legemiljøer.....	90
7.4 Afrunding	92
8. Perspektivering	92
Litteraturliste	94
Bilag 1: Forskningskontrakt	97
Bilag 2: Information til forældre m.fl.	98
Bilag 3: Brev til personale.....	99

Bilag 4: Transskription og analyse af video-observationer	100
Bilag 5: Afprøvning af matrix til kvantitativ analyse	139
Bilag 6: Empirinotat og analyse - planlægning af legeværksteder	142
Bilag 7: Empirinotat og analyse - møde i Udviklingsgruppe	153
Bilag 8: Empirinotat og analyse - postmøde	155
Bilag 9: Empirinotat og analyse - Personalemøde.....	158
Bilag 10: Interviewguide ift. interview med leder af daginstitution	160
Bilag 11: Transskribering og analyse af interview med daginstitutionsleder	161
Bilag 12: Analyse af udvalgt materiale fra caseinstitutionens pædagogiske læreplan 2014 - 2016	173
Bilag 13: Oplæg og refleksion på personalemøde d. 7.5.2015.....	177

Abstract

Playing communities and inclusive playing environments in daycare centers

- A Luhmann and Bateson inspired frame for analysis, reflection and development

This Master's thesis studies playing communities in daycare centers theoretically and empirically with the aim of contributing to an understanding and development of inclusive playing environments in Danish daycare centers. The theoretical frame is based on Bateson and Luhmann's system theoretical perspectives on complex systems, communication, inclusion and exclusion. The empirical data consists of a casestudy in a kindergarten.

The system theoretical focus entails a shift from an individual-oriented approach to a contextual understanding, where the child is seen as an individual in a context, which can be changed and developed by the staff. In Luhmann's perspective, the only opportunity for daycare centers to create participatory and learning opportunities goes through communication. Accordingly, the focus of this thesis will be on facilitating communication in the playing communities to create opportunities of participation for all children.

Exclusion is perceived as an unavoidable condition, since the concepts of inclusion and exclusion are mutually constitutive. In the thesis playing communities are therefore understood as dynamic, fluctuating communities with both inclusive and exclusive processes.

A significant contribution of the thesis is a matrix designed as a tool for reflection to create learning possibilities for the staff in daycare centers, a navigation tool to qualify the ongoing communication choices in concrete playing communities and a planning tool for playing communities and the organizational playing environments. The matrix presents analytical categories and concepts to distinguish between different types of playing communities and to choose between different types of facilitation of communication.

According to Bateson playing communities entails special learning opportunities. Furthermore research in play and quality in daycare centers shows that participation of adults in children's play has a great effect on the quality of relations between children and adults and the opportunities for learning and participation for all children. The thesis emphasize a great potential in the educational work with playing communities and the development of inclusive playing environments in daycare centers.

1. Indledning

Inklusion er i dag et centralt begreb i en dansk daginstitutionskontekst. En væsentlig hensigt med indførelse af de pædagogiske læreplaner i dagtilbud i 2004 var at udvikle mere målrettede pædagogiske indsatser ift. at understøtte læring for alle børn og særligt for børn i udsatte positioner¹ (Dagtilbudsloven 2004). Dette kan også ses i tråd med internationale hensigtserklæringer som Salamanca-erklæringen, hvor alle børn så vidt muligt skal være og lære sammen, uanset deres vanskeligheder og forskelligheder (UNESCO 1994:2). Herved sker et paradigmeskift fra integration til inklusion, hvor integration fokuserer på, at det barn, der er i en udsat position, skal tilpasse sig for at kunne blive integreret i fællesskabet. Inklusion fokuserer derimod på, at både barn og fællesskaber skal udvikles, så der kan skabes fleksible, inkluderende fællesskaber for alle børn (Tetler, Langager 2009). Det kan også ses som et skift fra en individorienteret tilgang, hvor det er barnet, der er problemet, til en kontekstuel forståelse, hvor problemer forstås i relation til omgivelser og miljøet, som det er pædagogikkens opgave at forbedre. Målsætningerne om inklusion betyder, at daginstitutioner skal udvikle deres pædagogiske praksis, så alle børn har deltagelsesmuligheder og en oplevelse af at være en del af fællesskaber.

Inklusionsdiskursen udfordrer livet og pædagogikken i daginstitutionerne, hvilket bl.a. kan ses i Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse, "Inklusion i dagtilbud". Undersøgelsen viser overordnet, at kommuner og dagtilbud arbejder for at udvikle den pædagogiske praksis, så eksklusion undgås, og der skabes deltagelsesmuligheder for alle børn (EVA 2014:10). Samtidig indikerer kortlægningen, at eksklusion, på trods af den udbredte opmærksomhed på inklusion, er et udbredt fænomen. Fx vurderer 50% af de adspurgte pædagoger, at "der er børn i deres børnegruppe, som går glip af udviklingsmuligheder, fordi de sjældent deltager i fællesskaber med andre børn" (EVA 2014:9).

Forståelsen af, at vi kan og skal hindre og undgå eksklusion, hersker generelt på området, hvilket kan medvirke til udfordringer, når målsætninger om inklusion holdes op mod en pædagogisk praksis, hvor eksklusion er udbredt. I dette speciale forstås eksklusion som et uundgåeligt vilkår, som både personalet og børnene i daginstitutionerne skal lære at håndtere. Det betyder ikke, at det er lige meget, hvad det pædagogiske personale gør, da forskellige pædagogiske valg har forskellige konsekvenser ift. hvilke deltagelsesmuligheder, der kan skabes for forskellige børn.

Børns deltagelse i mange forskellige former for fællesskaber skaber grundlag for at kunne begå sig i mange forskellige arenaer. Specialets hypotese er, at der i legefællesskaber er særlige muligheder

¹ Definition af børn i udsatte positioner se afsnit 3.1.1

for at håndtere og arbejde med inklusions- og eksklusionsprocesser. Dette begrundes i mange års erfaring fra støttepædagogisk arbejde med leg og inklusion i dagtilbud, og underbygges af forskning på området, bl.a. i Baggrundsrapporten fra Task Force for Fremtidens Dagtilbud². Her fremhæves legens særlige potentialer ift. at styrke børnenes sociale kompetencer og trivsel (Winther-Lindqvist i Task Force for Fremtidens Dagtilbud 2012b:54).

Betydningen af børns legedeltagelse fremhæves endvidere af Inklusionsudvikling, som er en konsulentenhed under Undervisningsministeriet:

Al udvikling, læring og bevægelse finder sted i samspil med andre, og legen er derfor en helt central del af barndommen. Det er i legen, børn afprøver sig selv, de andre og skaber nære relationer til andre børn. Derfor er det svært at blive en del af børnegruppen, hvis man ikke kan indgå i lege (Inklusionsudvikling 2015).

Der eksisterer en del viden om værdien af leg, om hvordan børn leger og om betydningen af, at de oplever sig som en del af børnefællesskaber, men vi mangler viden om det pædagogiske arbejde med legefællesskaber. Indførelse af pædagogiske læreplaner på daginstitutionsområdet i 2004 og et øget fokus på målstyring og dokumentation har medvirket til, at leg i stigende grad betragtes som et middel til læring og mindre som kvalitetsskabende i sig selv i børnenes liv. Dermed er der risiko for, at de særlige læringsmuligheder, der er i legens univers, reduceres. Dette underbygges af legeforskning: "Legens karakteristika forsvinder. Væk er legens fortryllende dimension og dermed dens lærende og udviklende potentiale" (Broström 2002:466). Derfor er det centralt, at pædagogisk personale er i stand til at understøtte og indgå i legefællesskaber med respekt for børnene og legen.

Der er brug for en mere nuanceret forståelse af og viden om, hvordan vi kan skabe mulighedsbetingelser for legefællesskaber som udviklende og inkluderende rammer for alle børns trivsel, læring og udvikling. Formålet med dette speciale er at bidrage til dette med henblik på at udvikle det pædagogiske arbejde med legefællesskaber og inkluderende legemiljøer.

Specialets fokus på børns deltagelse i varierede former for legefællesskaber og på både inkluderende og ekskluderende mekanismer som vilkår i fællesskaberne kalder på en kompleks teoretisk ramme. Systemteori er en videnskabelig tradition med fokus på systemer som komplekse helheder. Derfor er den tyske sociolog, Niklas Luhmann, og den engelsk-amerikanske antropolog, Gregory Bateson, oplagte valg. Deres systemteoretiske perspektiver tager udgangspunkt i en forståelse af fælles-

² Task Force for Fremtidens Dagtilbud blev nedsat af socialministeriet i 2011 som afsæt for udviklings- og forskningsprogrammet, Fremtidens Dagtilbud (2013 - 2017) med særligt fokus på læring, inklusion og forebyggelse af udsathed.

skaber som komplekse systemer med et stærkt fokus på interaktioner og kommunikation. Både Luhmann og Bateson beskæftiger sig med inklusion og eksklusion som vilkår. Derudover bidrager Bateson med perspektiver på leg og de særlige læringsmuligheder, der er i en legekontekst. I specialet udvikles der på baggrund af den systemteoretiske tilgang og en empirisk undersøgelse i en case-institution en analytisk ramme til iagttagelser, analyse og refleksion ift. at undersøge legefællesskaber og udvikle inkluderende legemiljøer.

Dette leder frem til specialets problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan kan en Luhmann- og Bateson-inspireret belysning af legefællesskaber i en konkret daginstitution bidrage til en generel forståelse og udvikling af inkluderende legemiljøer?

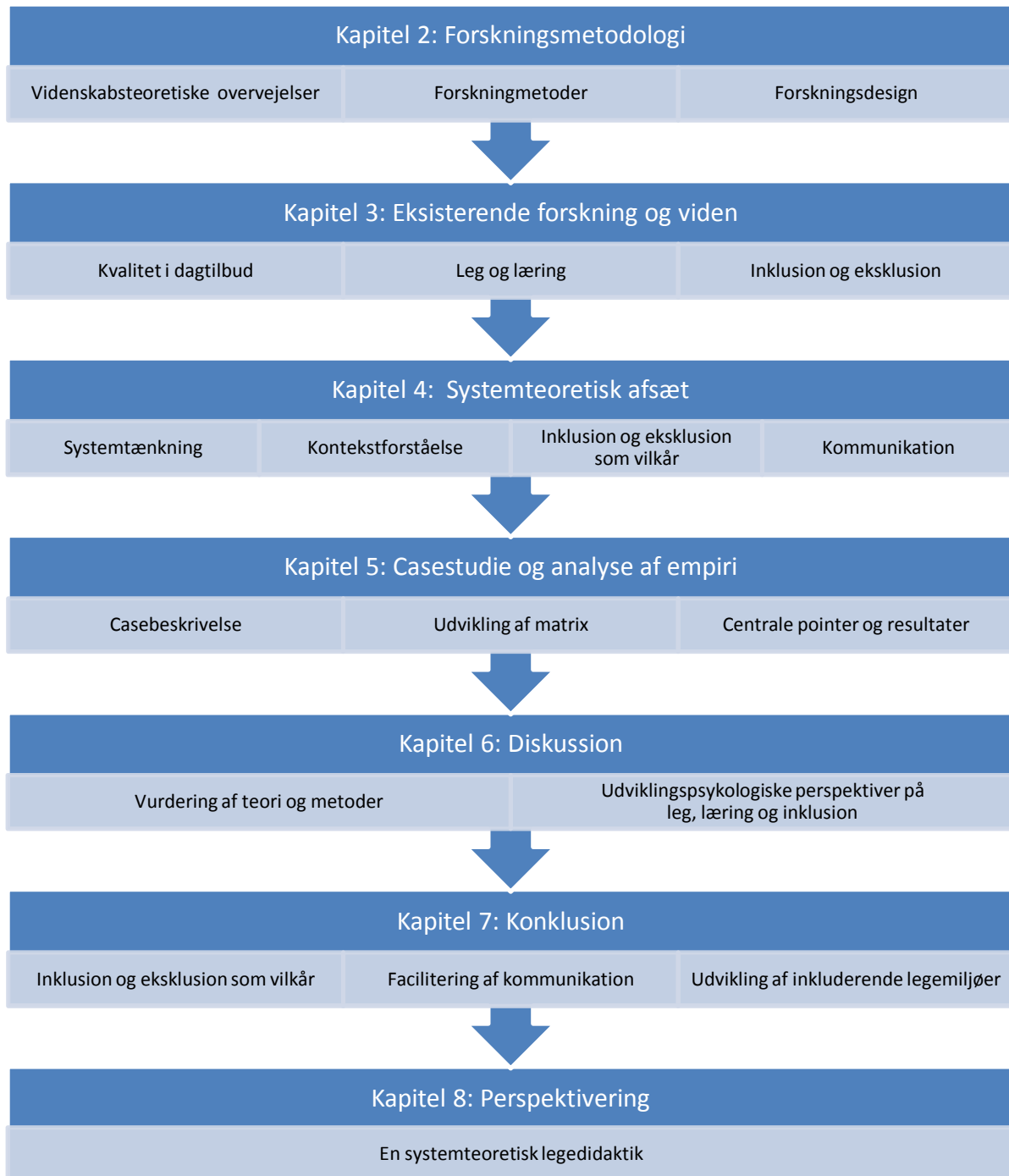
1.2 Forskningsspørgsmål

Problemformuleringen operationaliseres i følgende forskningsspørgsmål, der vil være udgangspunkt for den teoretiske og empiriske undersøgelse ift. genstandsfeltet:

- Hvordan kan inklusion og eksklusion forstås og håndteres som vilkår i legefællesskaber?
- Hvordan kan pædagogisk personale facilitere kommunikation i legefællesskaber med henblik på at skabe varierede deltagelsesformer og forbedre alle børns muligheder for at deltage?
- Hvordan udvikles inkluderende legemiljøer som kontekstuelle og organisatoriske betingelser for legefællesskaber?

1.3 Opbygning af specialet

Indledningsvist beskrives specialets forskningstilgang og -design for at give læseren et overblik over forskningsprocessen. Herefter præsenteres udvalgt forskning og viden ift. kvalitet i dagtilbud, leg, læring, inklusion og eksklusion. Specialets teoretiske tilgang beskrives ud fra udvalgte centrale begreber fra Bateson og Luhmanns systemteoretiske forståelse med særligt fokus på kommunikation. På baggrund heraf foretages en empirisk undersøgelse med udgangspunkt i et casestudie i en konkret 0-6 års daginstitution. De centrale pointer fra analysen uddybes og udfordres med inddragelse af andre perspektiver på leg, læring og inklusion. Afslutningsvist præsenteres specialets samlede pointer i konklusion og perspektivering. Denne opbygning illustreres her:



2. Forskningsmetodologi

Jeg vil her beskrive specialets forskningsmetodologiske tilgang samt konkret anvendte metoder og forskningsdesign.

2.1 Videnskabsteoretiske perspektiver

Dette speciale tager afsæt i andengenerationssystemteori, der ønsker at gøre op med den lineære kausalitetsforståelse. I andengenerationssystemteori fokuseres på autopoietiske systemer, som opererer selvreferentielt ud fra deres interne strukturer, hvilket skaber nærmest ubegrænsede output-muligheder ift. et givet input. Samtidig er disse muligheder ikke vilkårlige, da systemers interne strukturdannelse betyder, at nogle valg og operationer bliver mere sandsynlige end andre, hvorfor der er tale om en cirkulær kausalitetsforståelse. Det betyder, at forskning i et systemteoretisk perspektiv ikke kan afdække kausale årsag-virkning sammenhænge, men dog empirisk kan undersøge korrelationer mellem input og output (Qvortrup, Keiding 2013:230-234).

Ifølge Batesons og Luhmanns systemteoretiske, ontologiske perspektiver findes der en 'reel' verden, men vi har kun adgang til denne via vores iagttagelser, beskrivelser og konstruktioner af vores omverden. ”Da et lærende system aldrig kan få adgang til verden, som den er, kender det kun verden som erkendt verden, dvs. som den optræder som omverden for netop dette system. [...] Der findes følgelig ikke et uni-vers i betydningen en fælles verden, som alle deler, men et multi-vers, beskrevet af en række iagttagende systemer” (Luhmann i Qvortrup, Keiding 2014:146-147).

Luhmann beskriver denne forståelse af verden, som ”et ikke-ontologisk verdensbegreb, som imidlertid tillader en ontologisk beskrivelse” (Luhmann 2006:201). Det er ikke-ontologisk i denne forståelse, at et system ikke har direkte adgang til den 'reelle' verden, men at systemet kan beskrive verden og konstruerer derigennem sin forståelse af omverdenen og verden. Herved differentieres der både mellem verden og omverden samt mellem system og omverden. Ifølge Luhman er denne system-omverdensdifference udtryk for et paradigmeskifte, som er centralt for den nyere systemteori (Luhmann 2000:219).

Denne forståelse har betydning for den forskningsmæssige tilgang, da "udgangspunktet for al systemteoretisk forskning er [...] en difference" (Luhmann 2000:220). Derfor er det centralt at være opmærksom på hvilke forskelle, der ligger til grund for forskerens iagttagelser af omverdenen. ”Enhver iagttagelse, i det mindste hvis den påberåber sig at være videnskabelig, skal ikke alene redegøre for det, den iagttager. Den skal også redegøre for sin egen iagttagelsesoperation” (Luhmann i Qvortrup, L. 2006:11). Eksplicitering af iagttagelsespositioner og -operationer er ligeledes central i

henhold til Batesons pointe om, at en bestemt antagelse har tendens til at blive selvopfyldende, da vi iagttager og handler på måder, så antagelsen bekræftes (Bateson i Qvortrup, Keiding 2013:238).

Luhmanns systemteoretiske perspektiver har afsæt i en konstruktivistisk epistemologi, hvor hverken iagttagelse eller viden kan være neutral eller objektiv, men er konstrueret af et iagttagende system. Viden er derfor "altid et *socialt valideret* forhold" (Luhmann 2006:122). Dette er i tråd med kvalitativ forskningslitteratur, som påpeger, at man altid er "positioneret et sted, hvorfra man ser verden. Man kan skifte positioner og se noget nyt, men det er ikke muligt at se noget 'intet sted fra'" (Tanggaard, Brinkmann 2010:497). Dette kalder på forskerens refleksivitet ift. forskningsinteresser og den position, som verden altid iagttages ud fra (Raudaskoski 2010:95).

I dette speciale vil jeg derfor forsøge at eksplicitere forskningsprocessen og mine iagttagelsespositioner. Herved bliver det muligt at kigge mig over skulderen som forsker og "gennemskue vejen fra design af undersøgelsen til udførelse, analyse og resultater" (Tanggaard, Brinkmann 2010:491). Selve analyseprocessen af empirien vil fremgå af bilagene, så forskningssporene kan følges, men ikke forstyrrer formidlingen i selve specialet.

2.2 Forskningsmetoder

Specialet fokuserer på at konstruere viden på baggrund af systemteori og et empirisk og overvejende kvalitativt casestudie med enkelte kvantitative elementer i form af optælling af forskellige former for legefællesskaber. Jeg vil nu beskrive de konkrete forskningsmetoder nærmere.

2.2.1 Casestudie

Den empiriske undersøgelse tager afsæt i en caseinstitution, som er valgt på baggrund af, at institutionen har mange børn i særligt udsatte positioner, og igennem en årrække har arbejdet systematisk med legefællesskaber og udvikling af et inkluderende legemiljø. Der er derfor tale om en strategisk, informationsorienteret udvælgelse af en ekstrem case (Flyvbjerg 2010: 475), som forventes at kunne give et særligt indblik i det pædagogiske arbejde med legefællesskaber. En sådan case bidrager "væsentligt til generaliserbarheden af et casestudie" (Flyvbjerg 2010:470). Den viden, der konstrueres igennem dette speciale ud fra det teoretiske afsæt og det empiriske casestudie, generaliseres og operationaliseres bl.a. via en analytisk ramme, der kan anvendes til undersøgelse og udvikling af legefællesskaber og inkluderende læringsmiljøer i andre daginstitutioner.

2.2.2 Feltarbejde

I den empiriske forskningsproces er feltarbejde den overordnede ramme til generering af data. Feltarbejde er en kvalitativ tilgang, som i høj grad anvendes i antropologiske studier, og som kan bidra-

ge med viden om bl.a., hvad der sker mellem mennesker. Feltarbejde finder sted i spændingsfeltet mellem det enkelte menneske og det sociale fællesskab, hvilket er et centralt dilemma ift. specialets fokus på inklusion og eksklusion. Feltarbejde er optaget af kultur og regler, forstået som noget, "der synes at spore handlinger og fortolkninger ind i faste baner" (Hastrup 2010:75). Hvad ligger der bag og til grund for menneskers handlinger og samspil? Hvilke mønstre kan spores i det levede liv?

I feltarbejde deltager forskeren i praksisfeltet, hvilket muliggør en nuanceret indsigt i de observerede legefællesskaber og møder. Derudover giver feltarbejdet gode muligheder for at indtage en intervenserende position og agere aktivt i hverdagslivet - både i de konkrete legefællesskaber sammen med børnene og i personalesamarbejdet. Herved kan specialets fokus på udvikling af inkluderende legemiljøer undersøges nærmere.

Ift. legefællesskaberne foretages deltagende videoobservationer i hverdagslivet i caseinstitutionen om formiddagen, hvor der er planlagte, vokseninitierede legeværksteder, og om eftermiddagen, hvor der er mere spontant opståede og børneinitierede legefællesskaber. Fra møderne udarbejdes empirinotater.

2.2.3 Videoobservationer

Videoobservationerne anvendes både ift. undersøgelse af legefællesskaber i den empiriske forskningsproces og som refleksionsmetode på personalemøder med henblik på udvikling af caseinstitutionens legemiljøer.

Valget af videoobservationer vanskeliggør deltagelse i feltet som forsker, bl.a. fordi der er et kamera imellem forsker og den observerede praksis. Denne barriere søges afhjulpnet ved at anvende Ipad og mobiltelefon til videooptagelserne frem for videokameraer, da de førstnævnte er forholdsvis lette at anvende og i forvejen anvendes til dette formål i institutionen, og derfor ikke tager så megen opmærksomhed. Der kunne have været anvendt et stativ til videooptagelserne, hvilket dog ikke er valgt, da legefællesskaber er meget dynamiske og bevægelige, hvorfor det er af betydning, at forskeren løbende kan vælge fokus for optagelserne. Der søges på nogle tidspunkter dialog og samspil med børn og personale i legefællesskaberne - og på andre tidspunkter observeres mere "neutralt". Der kan dog aldrig være tale om neutrale observationer, da forskeren altid vil påvirke felten i kraft af sin tilstedeværelse og valg af, hvilke børn og legefællesskaber, der observeres. Videoobservationer er således sociale konstruktioner, som afspejler forskerens fokus og forskningsinteresser (Raudaskoski 2010:85).

Generering af data ved hjælp af videooptagelser giver særlige iagttagelses- og refleksionsmuligheder og stiller samtidig store etiske krav ift. respekt for børn, personale og hverdagslivet i institutionerne, forældretilladelser, opbevaring og aftaler om brug af optagelserne mv. Etiske overvejelser handler i denne forbindelse bl.a. om informeret samtykke fra medarbejdere og forældre i caseinstitutionen, samt om fortrolighed i form af anonymitet og brug af data (Brinkmann 2010:443). Disse overvejelser er inddraget i forskningskontrakten (bilag 1) og i den løbende dialog med lederen.

2.2.4 Semistruktureret interview

Ift. at få viden om personalesamarbejdet og de kontekstuelle og organisatoriske betingelser for fællesskaberne foretages semistruktureret interview med den pædagogiske leder af daginstitutionen. Der er valgt en dialogisk tilgang, hvor et interview kan betegnes som "en udveksling af synspunkter mellem to personer, der samtaler om et tema af fælles interesse" (Kvale 1997:27). Der er udarbejdet en interviewguide (bilag 10) på baggrund af forskningsspørgsmålene. Denne fungerer som rammesætning for dialogen med planlagte spørgsmål, mulige spørgsmål og fleksibilitet ift. at følge de spor og temaer, som opstår løbende i kommunikationen. Herved kan der opnås både fokusering og dynamik i interviewet, hvilket har betydning for interaktionen mellem interviewer og interviewperson og kvaliteten af den viden, der skabes (Brinkmann, Tanggaard 2010: 33). I den valgte tilgang konstrueres viden i interaktionerne og dialogen i interviewet, hvilket er i overensstemmelse med den systemteoretiske vidensforståelse.

2.2.5 Analyse af empiri

I specialet er udvalgte dele af videoobservationerne transskriberet tæt med gengivelse af både verbal og nonverbal kommunikation, mens andet er transskriberet mere løst i stikordsform. Transskriberingen oversætter fra tale og handlinger til skriftform, hvorved noget fryses fast," som i sig selv er dynamisk og kontekstuel" (Tanggaard, Brinkmann 2010:43). Herved tabes der information, da ikke alt medtages. Her giver specialets valg af videoobservationer særlige muligheder for at fastholde informationer, da optagelserne kan "gentages i sin eksakte, multimodale form i analysen. [...] De forskellige former for kropsliggjort, kontekstafhængig *handling* fastholdes (Raudaskoski 2010:87). Videoobservationerne muliggør altså fastholdelse af både verbal og nonverbal kommunikation i den empiriske analyse og som afsæt for refleksioner i personalegruppen.

Analyseprocessen kan beskrives som "en bevægelse mellem at analysere (bryde ned, stille skarpt) og syntetisere (bygge op, sætte sammen), og målet er at ende med et overblik over materialet, der sætter en i stand til at se nye sammenhænge [...] eller et nyt blik for modsætninger og diskontinuiteter" (Tanggaard, Brinkmann 2010:46).

I forskningsprocessen vil der primært være tale om kvalitativ analyse, men der vil også indgå kodninger/tematiseringer, som anvendes kvantitativt. Der anvendes primært en deduktiv analyse med udgangspunkt i forskningsspørgsmål og centrale systemteoretiske begreber. Derudover anvendes en induktiv tilgang ift. at undersøge yderligere mønstre i materialet.

Her vises et overblik over det samlede forskningsdesign:

2.2.6 Oversigt over forskningsdesign	
Videnskabsteoretisk tilgang <i>Kapitel 2 og 4</i>	– Systemteoretisk, konstruktivistisk tilgang
Forskningsmetoder <i>Kapitel 2 og 5</i>	– Primært kvalitativ forskningstilgang – Casestudie med informationsbaseret udvælgelse af ekstrem case – Feltarbejde med deltagende observationer
Generering af empiri <i>Kapitel 2 og 5</i>	– Empiriotater fra møder i legeværkstedsgrepper, udviklingsgruppe, personalemøder, postmøde. – 6 dages videooptagelser fra legeværksteder, fælles samling og legefællesskaber fra hverdagslivet i øvrigt – Pædagogiske læreplaner – Semistruktureret, kvalitativt interview med pædagogisk leder i daginstitution
Analysestrategier i forhold til data <i>Kapitel 5 og bilag 4 - 12</i>	– Deduktiv tilgang ud fra tematiseringerne: o Inklusion og eksklusion o Hvorvidt personalet er positioneret indenfor eller udenfor legekonteksten o Hvorvidt børnenes eller personalets initiativer er i forgrunden – Induktiv tilgang i forhold til yderligere mønstre og spor i kommunikationer med særligt fokus på personalets facilitering af kommunikation i legefællesskaber
Forskningsresultater <i>Kapitel 5 og 7</i>	– Analytisk ramme til undersøgelse af legefællesskaber og udvikling af legemiljøer i daginstitutioner – Viden om: o Forskellige typer af legefællesskaber o Personalets facilitering af kommunikation i forskellige typer legefællesskaber o Personalesamarbejdet som mulighedsbetingelser for legefællesskaber
Formidling af forskningsresultater	– I specialet – På personalemøder i caseinstitutionen – Artikel

Jeg vil nu fremhæve væsentlige faktorer fra eksisterende forskning og viden ift. specialets genstandsfelt.

3. Eksisterende forskning og viden

Kapitlet bygger på overordnede metastudier, legeforskning og udvalgt materiale fra ministerier, KL mv. Forskningen er gennemgået med udgangspunkt i specialets problemformulering og fokus på undersøgelse af legefællesskaber og udvikling af inkluderende legemiljøer.

3.1 Kvalitet i dagtilbud

Der har i de senere år været stort fokus på betydningen af kvalitet i dagtilbud - særligt for børn i udsatte positioner, samt på hvilke indikatorer på kvalitet, der kan identificeres i forskningen på området.

3.1.1 Børn i udsatte positioner

At være i en udsat position forstås i specialet som manglende eller perifer deltagelse i fællesskaber igennem længere tid. Særlig centralt er barnets egen oplevelse af at være betydningsfuld deltager i fællesskaberne. Positioneringsbegrebet er valgt, da udsathed forstås som dynamisk og foranderligt, idet et barn kan være i forskellige positioner i forskellige fællesskaber og på forskellige tidspunkter. Derudover har det pædagogiske personale i denne forståelse gode muligheder for at arbejde med barnets position i fællesskaber i daginstitutionen. Denne forståelse er i tråd med "nyere forståelse af udsathed som et kontekstuel og samfundsmæssigt problem" (Jensen og Mehlbye 2009:19).

3.1.2 Tidlig indsats

I Kommunernes Landsforenings udspil om børn og unge i udsatte positioner fremhæves den amerikanske økonom, James Heckmanns forskning, som viser, at der er store gevinster ved kvalitetsdagtilbud og ved at forebygge og investere i 0-3 års området. "Jo tidligere vi griber ind, des mere effektive er vi ift. at sikre en positiv livsbane for udsatte børn" (Heckmann i KL 2015:10). Læring og udvikling i de tidlige år handler ifølge Heckmann om at fremme børnenes sociale og ikke-kognitive færdigheder ved, at de "gennem leg lærer at planlægge, udføre og evaluere deres aktiviteter" (Heckmann i KL 2015:55).

3.1.3 Barn-voksen relationer

Relationen mellem pædagog og barn udpeges som en af de vigtigste enkeltfaktorer ift. kvalitet i dagtilbud i rapporten, "Virkningsfulde tiltag i dagtilbud" udarbejdet af Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning (Nielsen, Tiftikci, Larsen 2013:46). Socialforskningsinstituttet påpeger endvidere i forskningsoversigten, "Daginstitutionens betydning for børns udvikling", at høj kvalitet af interaktionen mellem voksen og barn bidrager til mere kommunikation og flere udfordrende lege. Her fremhæves også, at børn lærer mest, når de er aktive initiativtagere, og det pædagogiske personale faciliterer, deltager i og udvikler aktiviteterne (Christoffersen, Højen-Sørensen, Laugesen 2014:10).

3.1.4 Pædagogisk tilgang

Der debatteres ivrigt i medier, det politiske system, pædagogprofessionen og blandt forskere, hvordan kvaliteten på 0-6 års området kan forbedres. Niels Egelund ønsker at gøre op med den frie leg og fremme læring i dagtilbud ved flere pædagogisk styrede aktiviteter (Plum, Holm-Pedersen 2011:6). Dette modargumenteres af Dion Sommer, som problematiserer, at pædagogikken på 0-6 års området i stigende grad præges af et kognitivt orienteret læringssyn. Dion Sommers studier af videnskabelig, international forskning viser, at det voksende fokus på målstyring og skoleforberedelse (Sommer 2015:63) og en struktureret og planlagt instruktionspædagogik forringer barnets kompetencer i matematik, natur og sprogforståelse samt dets selvkontrol (Sommer 2015:76). Derimod virker en pædagogik med fokus på "en vejledt legende læringspraksis - som kombinerer barnets engagement og nysgerrighed med pædagogens interesserede kommentarer og spørgsmål" (Sommer 2015:71) befordrende for barnets læring - både på kort og langt sigt - og både ift. selvkontrol, social adfærd, og faglige færdigheder (Sommer 2015:76).

I reviewet fra Dansk Clearinghouse påpeges, at der er evidens for, at en læreplansbaseret pædagogik generelt har positive virkninger på børns faglige kompetencer, uanset om den er baseret på en barne- eller fagcentreret tilgang. Samtidig har en læreplan, hvor der indgår leg og selvvalgte aktiviteter, positive virkninger på børns sociale, faglige og kognitive kompetencer på både kort og langt sigt (Nielsen, Tiftikci, Larsen 2013:53). Rapporten konkluderer afslutningsvis, at kvalitet i dagtilbud er betinget af, at en række forhold er til stede på en gang, bl.a. kvaliteten af relationer mellem personale og børn, mellem børnene indbyrdes og mellem forældre og dagtilbud og et varieret læringsmiljø (Nielsen, Tiftikci, Larsen 2013:88). Dette kan ses i sammenhæng med dette speciales fokus på legefællesskaber og daginstitutioner som komplekse systemer, hvor mange forhold spiller sammen.

3.2 Perspektiver på leg, læring, inklusion og eksklusion

I rapporten, "Fremtidens dagtilbud", fremkommer ordet, leg, kun én gang i materialet ift. den pædagogiske praksis og to gange ift. legeaftaler, som forældrene indgår. Derimod fremkommer ordet læring 77 gange og inklusion 52 gange (Task Force for Fremtidens Dagtilbud 2012a), hvilket viser en tydelig fokusering på lærings- og inklusionsdiskursen. Samme tendens kan ses i Socialforskningsinstituttets nyeste forskningsoversigt over skandinavisk dagtilbudsforskning, som viser, at størstedelen af den vurderede pædagogiske forskning handler om læring og undervisning (Wendt, Jørgensen 2014:30).

I specialet opstilles leg og læring ikke som modsætninger - og heller ikke som naturligt sammenhængende, idet leg ikke nødvendigvis skaber de ønskede læringsmuligheder. Stig Broström påpe-

ger, at leg ikke er udviklende i sig selv. Legens udviklende potentiale er afhængig af de legemuligheder, der tilbydes, bl.a. fysiske forhold (indretning, legematerialer mv.), de relationelle forhold samt personalets deltagelse i leg (Broström 2002:458 - 459).

Specialet er generelt optaget af at styrke personalets kompetencer ift. at understøtte, skabe og udfordre legefællesskaber, så alle børn i udsatte positioner får bedre og flere deltagelses- og læringsmuligheder.

3.2.1 Legefællesskaber

Legefællesskaber betragtes i specialet som dynamiske og fluktuerende interaktioner med skift i hvem og hvor mange, der deltager, og forskellige grader af og former for deltagelse og initiativer. Der er fokus på at forstå og undersøge forskellige former for legefællesskaber med fokus på både rollelege, regellege, kropslige tumlelege, voksenstyrede legeaktiviteter, en legende tilgang, kreative aktiviteter mv.

Som beskrevet i indledningen er der ifølge forskningen særlige muligheder i legefællesskaber ift. både inklusion og læring. Dansk Evalueringsinstituts kortlægning af inklusion i dagtilbud viser, at børnene oplever, at "legen med de andre børn er det bedste ved at gå i dagtilbud, og at eksklusion fra leg hører til de værste oplevelser" (Kragh-Müller og Isbell i EVA 2014:16). Så deltagelse i legefællesskaber har stor betydning for børnenes egen oplevelse af at være inkluderet.

3.2.2 Personalets deltagelse

I den baggrundsrapport, som Task Force for Fremtidens Dagtilbud har udarbejdet, beskrives tendenser til, at pædagogisk personale indtager en passiv position i børnenes legefællesskaber, hvor de først blander sig, når der er opstået problemer, mens de tager en mere aktiv position i forbindelse med de planlagte pædagogiske aktiviteter. Samtidig har personalets aktive rolle og deltagelse i børnenes legefællesskaber stor betydning for især børn i udsatte positioner (Helgesen, Knudsen i Task Force for Fremtidens Dagtilbud 2012b:55-56). Hvis det skal lykkes at skabe deltagelses- og læringsmuligheder for alle børn, er der dermed brug for pædagogisk udvikling ift. dette felt.

Ifølge legeforskerne, Eva Johansson og Ingrid Pramling Samuelsson, er personalets begrundelser for ikke at blande sig, at de oplever, at "legen risikerer at forstyrres, hvis de deltager, snarere end at de selv kan tilføre aspekter til børns leg" (Johansson, Pramling Samuelsson 2001:207). Samtidig er der ifølge legeforskningen gode grunde til at blande sig; bl.a.:

- Personalets deltagelse skaber øget kompleksitet og opmærksomhed i legene (Sylva, Bruner & Genova; Johnson, Christie & Wardle i Johansson, Pramling Samuelsson 2011:200)

- Det skaber muligheder for at støtte børn i udsatte positioner ift. "at opnå en betydningsfuld og meningsfuld plads i legen" (Broström 2002:465).
- "Børn knytter nære og stærke relationer til pædagoger, der leger med dem" (Howes, Smith i Johansson, Pramling Samuelsson 2011:200).
- "Børn, der har deltaget i en pædagogisk aktivitet, hvor børn og voksne gensidigt har taget initiativ og delt et indholdsmæssigt fokus, klarer sig bedre i skolen" (Siraj-Blatchford m.fl. i Johansson, Pramling Samuelsson 2011:213)

Generelt kan personalets deltagelse således bidrage til at forbedre børnenes deltagelses- og læringsmuligheder i legefællesskaber.

Rådet for børns læring fremhæver i deres publikation "Inkluderende fællesskaber i dagtilbud" betydningen af, at det pædagogiske personale har blik for børnenes indbyrdes relationer og "mønstre, hvor de samme børn udelukkes eller tildeles perifere roller" samt er i stand til at "intervenere for at bryde disse mønstre og understøtte deltagelse i fællesskaberne" (Rådet for børns læring 2014:8). Kvaliteten i de pædagogiske interventioner har således betydning for, hvordan inklusions- og eksklusionsprocesser udspiller sig i legefællesskaberne.

3.2.3 Varierede legemiljøer

I legeforskningen fremhæves betydningen af, at personalet indtager forskellige roller i børnenes lege. På forskellige tidspunkter kan de fx være hhv. iagttagere, regissører, deltagere i legen (Johansson, Pramling Samuelsson 2011:201). Her lægges der op til betydningen af variation i legemiljøer ift. at skabe kvalitet i dagtilbud. Betydningen af variation understøttes endvidere af Rådet for børns læring³³, som påpeger, at både de planlagte, formelle fællesskaber og de spontant opståede og uformelle fællesskaber skal tages med i betragtning for at udvikle en inkluderende pædagogik. Variation vil være et centralt fokuspunkt i dette speciale ift. at undersøge legefællesskaber og muligheder for at udvikle inkluderende legemiljøer.

3.3 Afrunding

Læringsbegrebet hænger nøje sammen med både legefællesskaber, inklusion og eksklusion. Gennem børnenes læring og tilegnelse af kompetencer skabes nye deltagelsesmuligheder i legefællesskaber. Samtidig er det at opleve sig som en del af et fællesskab en forudsætning for læring, som ud fra dette speciales systemteoretiske forståelse sker i interaktioner og via kommunikation. Læring for

³³ Et uafhængigt, tværfagligt sammensat råd, der rådgiver ministerier, bl.a. i forhold til, hvordan alle børns trivsel, udvikling og læring kan understøttes i dagtilbud.

alle børn fremhæves ligeledes af Rådet for børns læring som et væsentligt aspekt af inklusionsopgaven (Rådet for børns læring 2014:7).

Dette speciale ønsker at bidrage til øget forståelse og konkrete redskaber til det pædagogiske arbejde ift. legefællesskaber og udvikling af inkluderende legemiljøer i dagtilbud med fokus på både leg og læring - ikke som en dikotomi, et enten-eller og en diskussion om, hvad der er vigtigst. Både leg og læring er vigtige begreber ift. at udvikle inkluderende legemiljøer. Dette underbygges af legeforskningen, som beskriver, at leg og læring skiftevis må udgøre for- og baggrund i pædagogiske aktiviteter (Johansson, Pramling Samuelsson 2011:208). Det betyder, at der er brug for variation i legemiljøerne ift. de deltagelses- og læringsmuligheder, børnene tilbydes i legefællesskaberne.

I det følgende afsnit beskrives udvalgte begreber fra systemteorien ift. legefællesskaber og inkluderende legemiljøer i en daginstitutionskontekst.

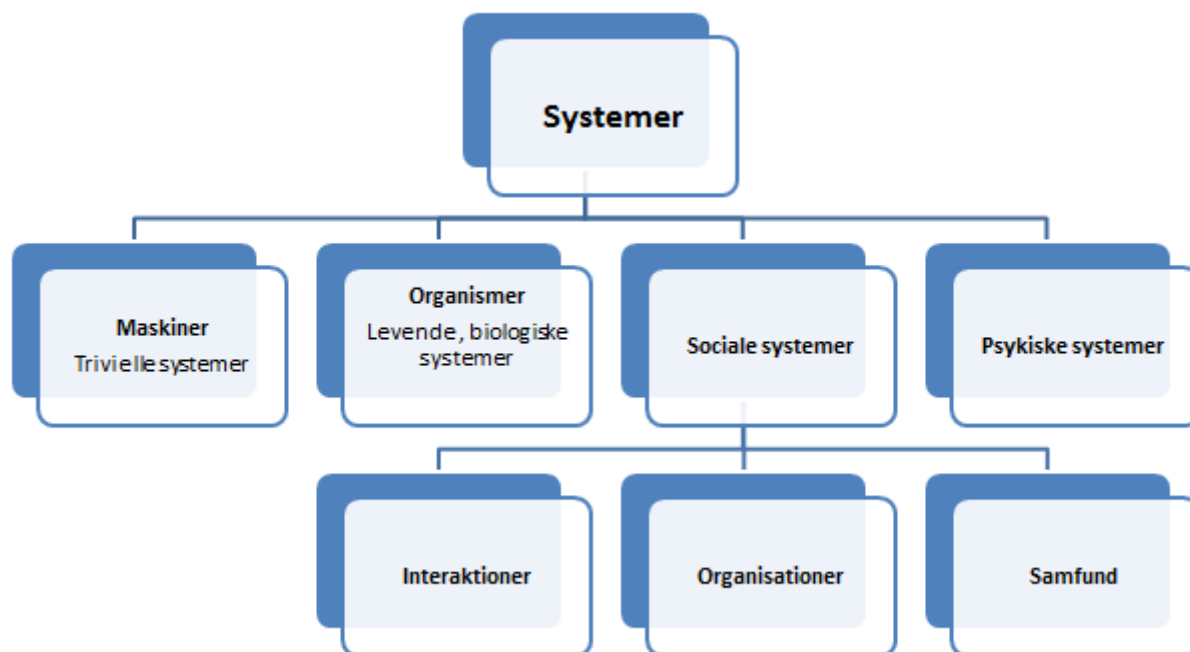
4. Systemteoretisk afsæt

Der tages i dette afsnit teoretisk afsæt i primærlitteratur ved Niklas Luhmann og Gregory Bateson med bidrag fra sekundærlitteratur af Tina Bering Keiding, Erik Laursen og Ane Qvortrup. En del af den anvendte litteratur er beskrevet ift. undervisning og en skolekontekst, hvoraf noget kan anvendes direkte, og andet er bearbejdet ift. en daginstitutionskontekst.

Med afsæt i de systemteoretiske perspektiver vil jeg formulere centrale fokuspunkter for en analytisk ramme til at undersøge legefællesskaber og ift. at udvikle inkluderende legemiljøer i daginstitutioner.

4.1 Systemer i en daginstitutionskontekst

Luhmann beskriver overordnet en række forskellige systemer:



(Luhmann 2000:37)

Dette speciale har primært fokus på legefællesskaber som interaktionssystemer med inddragelse af personalesamarbejds interaktionssystemer. Derudover vil jeg inddrage børn og personale som psykiske systemer samt daginstitutionen som organisation og som en del af samfundets uddannelsessystem. Jeg vil her kort beskrive disse systemer:

Børns og det pædagogiske personales psykiske systemer

Børns og personalets psykiske systemer er forudsætninger for kommunikation og dannelse af sociale systemer. Psykiske systemer opererer via bevidsthed i form af tanker, sanseindtryk, fornemmelser, følelser mv., som i høj grad er ikke-bevidste og ikke-sproglige (Luhmann i Keiding, Qvortrup 2014:157).

Legefællesskaber og personalesamarbejde som interaktionssystemer

Både legefællesskaber og personalesamarbejdet (møder, samtaler i hverdagen mv.) er interaktionssystemer, som kendetegnes ved, at deltagerne er til stede og bidrager til kommunikation. Interaktionssystemet ophører, når kommunikationen ophører. Dermed er disse systemer de mest flygtige, samtidig med at de er de mest basale (Luhmann i Keiding 2005:98).

Daginstitutionen som organisation

Organisationer består af ”kommunikation om beslutninger” (Luhmann 2006:181). Der er knyttet bestemte betingelser til medlemskab af organisationer fx ansættelse ift. personale og indskrivning i en daginstitution for børn og forældres vedkommende. I daginstitutionen som organisation fastholdes kommunikationerne på skrift i pædagogiske læreplaner, handleplaner, referater fra møder mv. Samspillet mellem organisationen og interaktionssystemerne er centralt ift. at udvikle den pædagogiske praksis, samtidig kan organisationen ikke kontrollere kommunikationerne i interaktionerne i legefællesskaber og personalesamarbejdet (Luhmann 2006:185).

Daginstitutionen som en del af samfundets uddannelsessystem

Luhmann beskriver overordnet samfundet som et funktionelt uddifferentieret socialt system, der består af alle kommunikationer i de sociale systemer. Samfundet er uddifferentieret i funktionssystemer, fx uddannelsessystemet, familiesystemet, retssystemet, det politiske system, det økonomiske system og det videnskabelige system (Luhmann i Keiding 2005:91-94). Daginstitutioner kan betegnes som et uddifferentieret delsystem af uddannelsessystemet.

Uddannelsesbegrebet fokuserer på intenderet pædagogisk praksis, mens socialisationen, som hele tiden sker sideløbende, er den uintenderede side af den pædagogiske praksis. Uddannelse har til opgave at udvide eller korrigere socialiseringen (Luhmann 2006:81). For at undersøge legefællesskaber og muligheder for at udvikle inkluderende legemiljøer er et analytisk blik på både de intenderede og uintenderede sider af pædagogisk praksis derfor centralt.

4.2 Daginstitutioners overordnede formål

Daginstitutioners overordnede formål beskrives i det politiske systems rammesætninger via statens love og bekendtgørelser, i kommunernes visioner og målsætninger, samt i institutionernes pædagogiske intentioner, forstået som organisatoriske beslutninger, der fastholdes i fx de pædagogiske læreplaner.

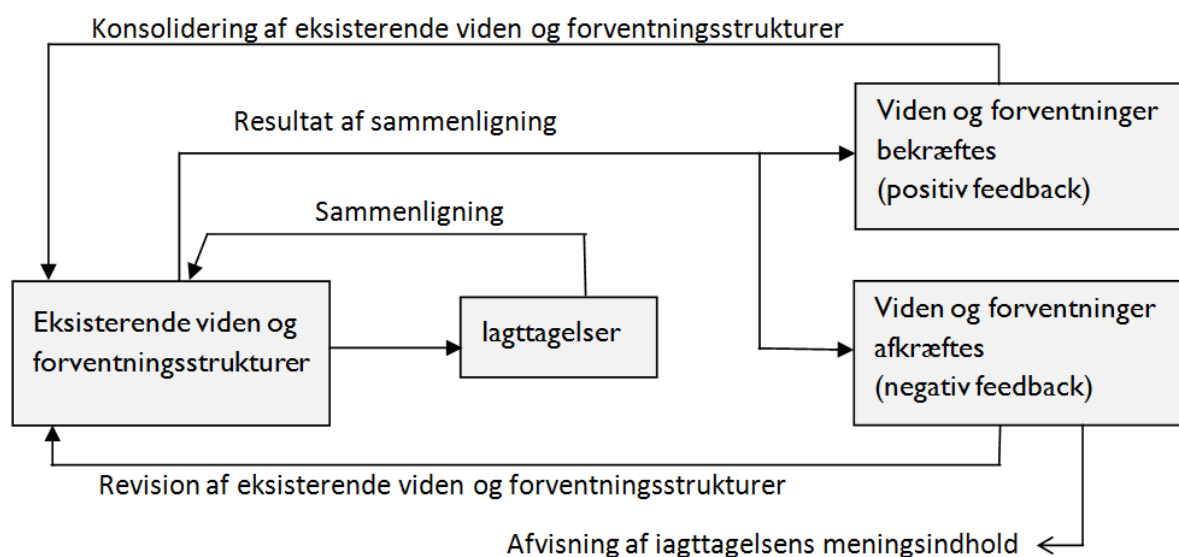
4.2.1 At udvikle færdigheder og styrke social tilkøblingsevne

En hovedopgave for uddannelse (og dermed for daginstitutioner) er i Luhmanns systemteoretiske forståelse at kvalificere menneskers livsforløb og karrierer (Luhmann 2006:195), hvilket handler om udvikling af færdigheder og forøgelse af den sociale koblingsevne (Luhmann 2006:43). Denne evne til at kunne koble sig på kommunikation i sociale sammenhænge kan ses i relation til daginstitutioners overordnede målsætninger om inklusion og forbedring af børns deltagelsesmuligheder i fællesskaber - i dette speciale med særligt fokus på legefællesskaber.

For at styrke børnenes evne til at koble sig til kommunikationen i legefællesskaberne bliver det afgørende, hvordan det pædagogiske personale understøtter børnenes deltagelse og skaber læringsmuligheder for alle børn. Hermed bliver læringsbegrebet også vigtigt ift. at udvikle børnenes sociale og kommunikative kompetencer, hvilket har betydning for deres videre livsforløb.

4.2.2 Læring og rekursive feedbackprocesser

Læring handler i et systemteoretisk perspektiv om forandringer i systemers forventningsstrukturer. Både børnenes og personalets psykiske systemer, der opererer i bevidsthed, og legefællesskaberne som interaktionssystemer, der opererer i kommunikation, er autopoietiske systemer, der er operativt lukkede for omverdenen og selvreferentielle. De opererer ud fra rekursive, cirkulære feedbackprocesser, hvilket er illustreret i følgende model:



(udarbejdet på baggrund af Keiding, Qvortrup 2014:151).

Når et psykisk system (fx et barn/medarbejder) eller et socialt system (fx et legefællesskab) iagttager verden, sammenlignes iagttagelsen med systemets eksisterende viden og forventningsstrukturer. Denne sammenligning kan medføre forskellige scenarier. Når systemets viden og forventninger bekræftes (positiv feedback), sker der en konsolidering af eksisterende viden og forventningsstrukturer. Når den afkræftes (negativ feedback) kan der ske en revision af systemets viden og forventningsstrukturer, hvorved forstyrrelser og skuffede forventninger kan være afsæt for læring. Der kan også ske det, at systemet afviser meningsindholdet, hvis det fx oplever, at forstyrrelsen er for stor.

Feedback forstås her som noget, der konstrueres i og af systemet selv. Læring er altså i en systemteoretisk forståelse baseret på systemets egne operationer, og kan dermed betegnes selvlæring (Qvortrup, Keiding 2014:32). Det pædagogiske personale i daginstitutionen kan således ikke lære børnene noget, men de kan skabe deltagelsesmuligheder i kommunikationen som forudsætning for både læring og inklusion. Selvom et barns læring sker i dets interne forventningsstrukturer, vil læringen altid forstås i relation til omgivelserne og konteksten, da der er tale om en relationel og kontekstuel læringsforståelse.

Jeg vil nu undersøge legebegrebet nærmere ud fra en systemteoretisk forståelse.

4.3 Leg i et systemteoretisk perspektiv

Dette afsnit tager udgangspunkt i Batesons systemteoretiske perspektiver på leg, kommunikation og læring.

4.3.1 Metakommunikation

Bateson beskriver legen med særligt fokus på metakommunikation:

"Jeg så to abeunger *lege*, dvs. involveret i et interaktionsforløb, hvis signaler lignede, men ikke var de samme som kampens. [...] Dette fænomen, leg, kunne kun forekomme, hvis de deltagende organismer formåede en vis grad af metakommunikation, dvs. udveksling af signaler, der har budskabet 'Dette er leg'. [...] I den udvidede definition af leg, er resultatet: 'De handlinger, vi nu giver os af med, betegner ikke det, som de handlinger, *som de står for*, ville betegne'. Det kåde nap betegner biddet, men det betegner ikke det, biddet ville betegne" (Bateson 2005: 195).

Disse metakommunikative signaler med distinktioner mellem 'leg' og 'ikke-leg' skaber ifølge Bateson legens paradokse ramme og særlige læringsmuligheder. Distinktionerne er "et resultat af højere og mere bevidste mentale processer, der [...] tjener til at korrigere den sort-hvide tænkning på de lavere niveauer" (Bateson 2005:200).

4.3.2 Landkort og landskab

Bateson fremhæver her de særlige læringsmuligheder, der kan skabes i en legekontekst:

"Leg markerer et [...] afgørende skridt i opdagelsen af relationerne mellem kort og territorium. I primærprocessen sættes der lighedstegn mellem kort og territorium, i sekundærprocessen kan der skelnes mellem dem. I legen bliver der både sat lighedstegn og skelnet mellem dem." (Bateson 2005:200).

Med primære og sekundære processer henvises der her til tidligere nævnte lavere og højere mentale processer. Der henvises endvidere til videnskabsmanden, Korzybskis udsagn om, at landkortet ikke er landskabet (Bateson 2005:441). Disse metaforer illustrerer, hvordan vores beskrivelser af verden, landkortet, er forskellige fra verden, landskabet. Landkortet konstrueres på baggrund af forskelle i landskabet og kan konstrueres ud fra forskellige forskelssætninger. Bateson betegner også disse som forskelle, der gør en forskel (Qvortrup, Keiding 2013:242).

Ift. en daginstitutionskontekst betyder det, at børn og personale i daginstitutionen opererer ud fra deres individuelle mentale landkort og konstruktioner af verden. De iagttager verden ud fra forskellige forskelssætninger, hvor noget er indenfor systemet, og andet er udenfor i omverdenen, da det

ikke er muligt at iagttage hele verden. Det bliver derfor relevant, hvilke forskelssætninger børn og personalet anvender i deres iagttagelser og konstruktioner af legefællesskaber og hinanden.

4.3.3 Legens læringsmuligheder på lavere og højere niveauer

I legen er der ifølge Bateson særlige læringsmuligheder på både lavere og højere niveauer ift. selve indholdet i legen og det metakommunikative niveau, som handler om kontekster, samarbejde, forhandling om roller mm., hvilket han bl.a. beskriver her:

The child is playing at being an archbishop. I am not interested in the fact that he learns how to be an archbishop from playing the role: but that he learns that there is such a thing as a role. He learns or acquires a new view, partly flexible and partly rigid, which is introduced into life when he realizes that behavior can, in a sense, be set to a logical type or to a style. It is not the learning of the particular style that you are playing at, but the fact of stylistic flexibility and the fact that the choice of style or role is related to the frame and context of behavior. And play itself is a category of behavior, classified by context in some way (Bateson 1981: 264-265).

Heraf fremgår det, hvordan Bateson er særlig optaget af legens læringsmuligheder på højere niveauer, hvor barnet ud over at lære konkrete legekompetencer, lærer om relationer, rammesætninger og kontekster via mere abstrakt tænkning, hvor verden forstås ud fra nye forskelle og kategoriseringer. Leg beskrives her også som en særlig kontekst med en særlig kategori af adfærd. I legekonteksten er der særlige kommunikationsformer og metakommunikative signaler, fx at dette er en leg. Hvis barnet ikke forstår disse signaler og deres betydning, fx hvis barnet ikke kender til den virkelighed, som legen henviser til, får det svært ved at agere i legekonteksten (Keiding, Laursen 2005:73).

Bateson beskriver læring som et livsvilkår og et grundelement i menneskers omgang med deres omverden (Keiding, Laursen 2005:41). Der kan være tale om både positiv og negativ forandring og læring. Batesons læringsbegreb er ikke baseret på et krav om bevidsthed, da læring på alle niveauer kan ske, uden at individet er vidende om processen (Bateson i Keiding, Laursen 2005:99). Bateson opererer med fem læringsniveauer som analytiske kategorier. Her i specialet opereres primært med lavere og højere læringsniveauer. De højere læringsniveauer er ikke bedre end de lavere, men der er tale om forskellige former for læring, som er gensidigt forbundne (Qvortrup, Keiding 2013:246). Den basale læring på lavere niveauer er mindre energikrævende end læring på de højere niveauer (Keiding, Laursen 2005:165).

Der er brug for læring på højere niveauer ift. at ændre grundlæggende vaner, personlighed og karaktertræk, hvilket der kan være særligt brug for ift. børn i udsatte positioner. Fx kan mange belastende

faktorer i et barns liv have skabt negativ læring, så barnet ikke tror på, at det kan være betydningsfuld deltager i legefællesskaber. Her er der nødvendigt, at det pædagogiske personale agerer kommunikativt ift. skabe deltagelsesmuligheder og forstyrrer barnets negative forventninger. Herved kan barnet få nye positive erfaringer med at være relevant deltager i kommunikation med mulighed for revision af de eksisterende forventningsstrukturer (se eksempel i afsnit 5.6.1).

Læring på de højere niveauer forudsætter ændringer i forskelssætninger og den måde, vi iagttager, skelner, kategoriserer og forstår kontekster og omverden. For at understøtte et barns læreproces på de højere niveauer er der brug for støtte ift. de forskelssætninger, som ligger til grund for barnets handlinger og kommunikationsbidrag i legefællesskaberne. Samtidig er det ikke muligt på forhånd at sige, om kommunikationerne i et konkret legefællesskab vil medføre læring af lavere eller højere niveauer - "eller måske slet ikke opfattes som en forskel, der gør en forskel" (Bateson i Keiding, Laursen 2005:111). Dette kan kun undersøges empirisk, hvor læring kan iagttages og undersøges via forandringer i børnenes valg af kommunikationsbidrag, meddelelsesformer og forståelser over tid i legefællesskaberne.

4.3.4 Kontekster og kontekstmarkører

Leg foregår ifølge Bateson inden for en psykologisk ramme, som afgrænser mængden af budskaber og meningsfulde handlinger i legefællesskaberne. En psykologisk ramme er ligesom en billedramme: "Et budskab, der har til formål at ordne eller organisere tilskuerens perception". Disse metakommunikative budskaber guider og hjælper til at lægge mærke til, hvad der er hhv. indenfor og udenfor rammen, og forstå de budskaber, som rammen indeholder (Bateson 2005:201 - 202).

Disse metakommunikative budskaber kalder Bateson også for kontekstmarkører, som er "signaler, hvis hovedfunktion er at klassificere kontekster" (Bateson 2005:291). Konteksten forstås som en "samlebetegnelse for alle de hændelser, der fortæller organismen, blandt hvilken mængde af alternativer den skal træffe sit valg" (Bateson 2005:290). Kontekstmarkørerne er både de verbale og nonverbale metakommunikative budskaber om kontekster, hvor Bateson påpeger, at de nonverbale signaler har særlig stor betydning, og at der mangler teorier om den nonverbale kommunikation (Bateson 2005:292). Derfor fokuserer jeg i min empiriske undersøgelse både på nonverbal og verbal kommunikation.

I en systemteoretisk forståelse skelnes der mellem kontekst og omgivelser, idet alle individer iagttager de samme omgivelser ud fra forskellige forskelle og landkort, og dermed ser noget forskelligt. Det betyder, at alle børn og medarbejdere har forskellige kontekstforståelser i et legefællesskab.

Der er ikke tale om én kontekst i et legefællesskab, da deltagerne i kommunikationen lægger mærke til noget forskelligt i omgivelserne og dermed konstruerer forskellige kontekster. Det betyder, at der vil være stor kompleksitet ift. kontekster og kontekstmarkører i legefællesskaber, som dermed ikke kan betegnes og fortolkes entydigt.

Kontekstmarkører er både "eksklusive, dvs. ved at inkludere bestemte budskaber (eller meningsfulde handlinger) udelukkes visse andre budskaber", og "inklusive, dvs. ved at udelukke bestemte budskaber inkluderes visse andre" (Bateson 2005:201-202). Denne dobbelthed, ift. hvordan inklusion og eksklusion er gensidigt konstituerende, er central i systemteorien, hvilket jeg vil uddybe i det følgende afsnit.

4.4 Inklusion og eksklusion som vilkår

Specialets systemteoretiske afsæt tilbyder særlige perspektiver på inklusion og eksklusion, som har stor betydning for tilgangen til det pædagogiske arbejde med legefællesskaber og udvikling af inkluderende legemiljøer.

4.4.1 At være relevant deltager i kommunikation

Luhmann beskriver, at inklusion og eksklusion relaterer sig til, hvordan "mennesker bliver *betegnede*, dvs. gjort relevante i kommunikationssammenhængen" og "behandlet som personer" (Luhmann 2002:124). Inklusion og eksklusion i legefællesskaber handler altså i dette perspektiv grundlæggende om børnenes deltagelse i kommunikation. Dermed bliver det centralt at sætte fokus på børnenes deltagelsesmuligheder i kommunikationerne i legefællesskaber ift. at undersøge legefællesskaber og muligheder for udvikling af inkluderende legemiljøer.

4.4.2 Inklusion og eksklusion som gensidigt konstituerende

Luhmann beskriver med udgangspunkt i Spencer Browns formbegreb, hvordan man **kun** kan "tale meningsfuldt om inklusion, når der findes eksklusion" (Luhmann 2002:123), da formbegrebet, inklusion, betegner formens inderside, mens eksklusion betegner ydersiden (Luhmann 2002:124). Inklusions- og eksklusionsbegrebet hænger dermed nøje sammen i et systemteoretisk perspektiv. "Eksklusion følger med som en logisk skygge, og der er brug for en særlig anstrengelse for at rette iagttagelsen ud over grænsen for inklusionen og over på eksklusionen" (Luhmann 2002:135). Med dette afsæt er det derfor centralt at have blik for ekskluderende faktorer, som altid vil være tilstede i det pædagogiske arbejde.

4.4.3 Inkluderende og ekskluderende sider af alle pædagogiske valg

Systemteorien bidrager til at forstå både inklusion og eksklusion som vilkår, vi skal håndtere, dvs. at eksklusion i denne forståelse ikke er noget, vi kan hindre, undgå eller løse. Denne grundforståelse betyder, at der i legefællesskaber altid vil være både inkluderende og ekskluderende sider af alle handlinger, kommunikationsbidrag og rammesætninger i daginstitutionen. Alle pædagogiske valg vil altså have både inkluderende og ekskluderende konsekvenser, idet der altid vil være en systemgrænse, hvor noget er indenfor systemet, og andet er i omverdenen. Derfor vil et analytisk blik på kontekstmarkører og på både de inklusive og eksklusive sider af rammesætninger være et centralt fokuspunkt for analyse af legefællesskaber og muligheder for udvikling af legemiljøer i daginstitutioner.

Når deltagelse i kommunikation er en forudsætning for inklusion, bliver det relevant at se nærmere på kommunikationsbegrebet i et systemteoretisk perspektiv.

4.5 Kommunikation

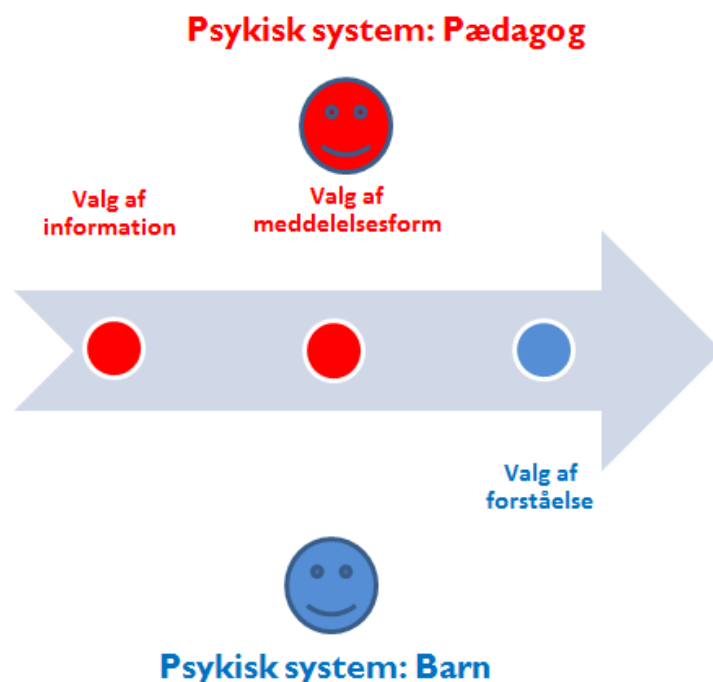
I dette afsnit uddybes Luhmanns forståelse af kommunikationsbegrebet, og hvordan dette har betydning for specialets fokus på legefællesskaber.

4.5.1 Kommunikationsbidrag

Kommunikationens mindste enhed betegnes "som en tredelt selektionsproces" (Luhmann 2000:181):

- 1) Valg af information: Den meddelende vælger, hvad der skal meddeles
- 2) Valg af meddelelsesform: Den meddelende vælger, hvordan det skal meddeles
- 3) Valg af forståelse: Adressaten vælger, hvordan han/hun vil forstå den meddelte information (Luhmann i Keiding 2005:86).

Dette har jeg her illustreret ift. en pædagog (rød), som vælger information og meddelelsesform, hvor barnet (blå) vælger forståelse i sit psykiske system:

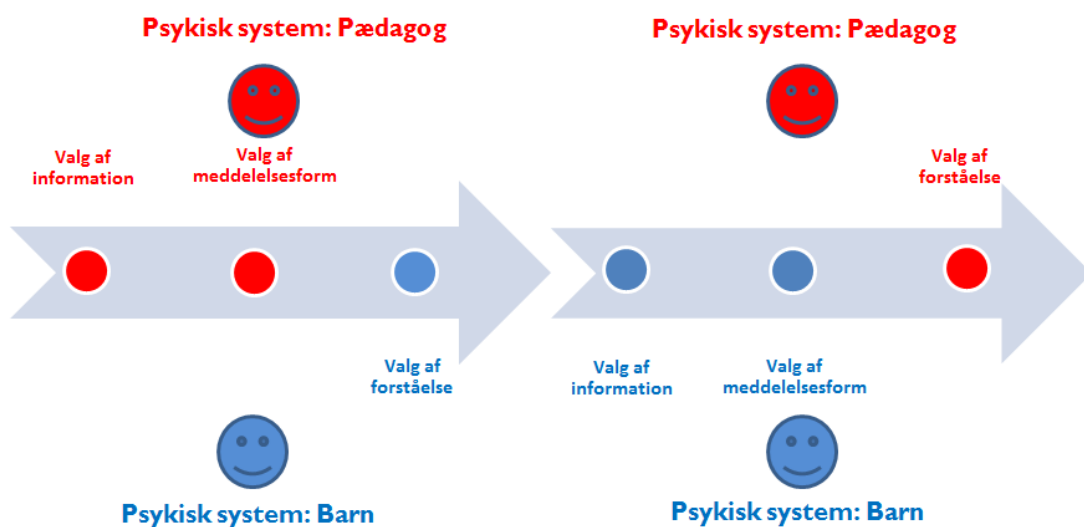


Der er først tale om kommunikation, når og hvis barnet vælger forståelse. Hvis der ikke vælges forståelse, kan den meddelte information kun betegnes som et kommunikationsbidrag og ikke decideret kommunikation.

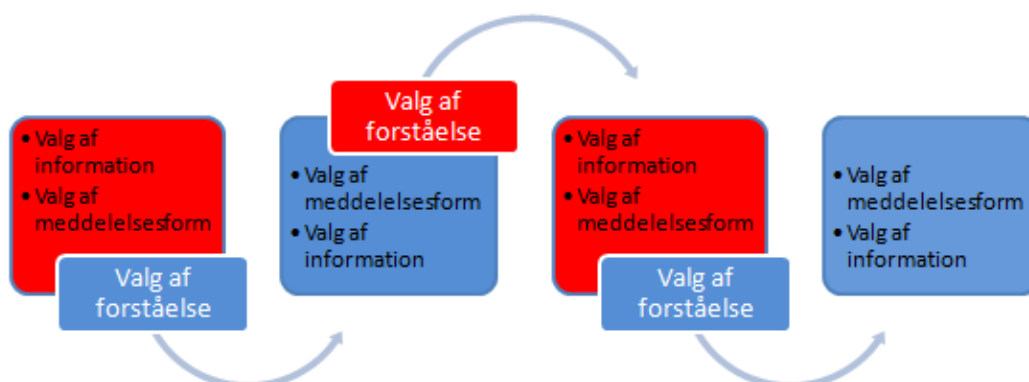
4.5.2 Strukturelle koblinger

Når flere kommunikationsenheder følger efter hinanden, kan der dannes sociale systemer med en vis varighed og kompleksitet (Keiding 2005:87). Her tilføjer Luhmann en fjerde type selektion, tilkoblingshandlinger, hvor både antagelse og afvisning af den meddelte information kan være afsæt til adressatens valg af ny information og meddelelse (Luhmann 2000:188).

I nedenstående illustration vælger barnet tilslutningshandling i form af et nyt kommunikationsbidrag (valg af information og meddelelsesform), som pædagogen så vælger forståelse ift.:



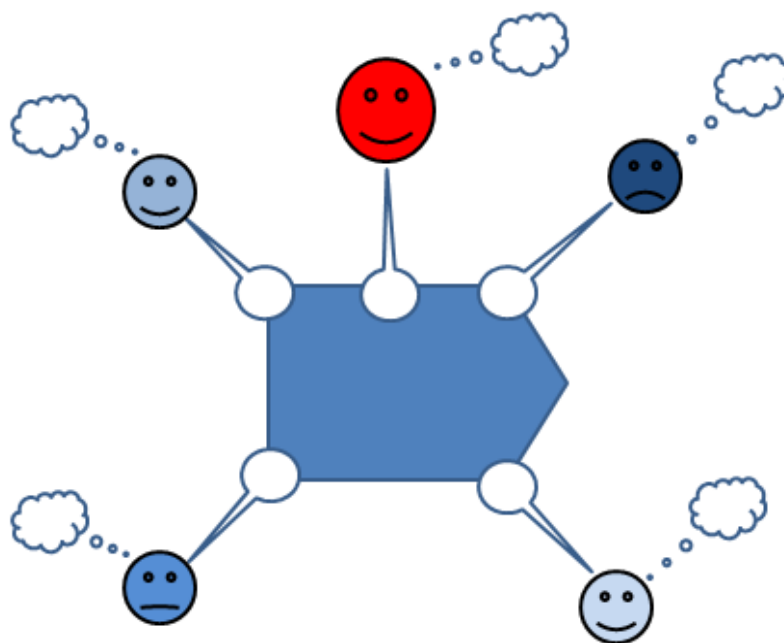
En fortsat kommunikationsproces kan illustreres således:



Kommunikationsprocessen kan ikke ”forstås som en kæde af handlinger. [...] Man kan derfor ikke forstå kommunikationsprocessen fuldstændigt, hvis man ikke ser andet end rækken af meddelelser, hvor den ene udløser det anden. I kommunikationen indgår altid også selektiviteten i det meddelte, i informationen og i forståelsen” (Luhmann 2000:206). Kommunikation og handling kan i virkeligheden ikke adskilles, men kun skelnes fra hinanden (Luhmann 2000:179-180), og er begge nødvendige og må løbende virke sammen (Luhmann 2000:212). Dette har betydning ift. den empiriske undersøgelse af legefællesskaberne, idet kun handlinger og meddelelser kan iagttages direkte. Kommunikationens øvrige valg foregår i de psykiske systemer, der opererer i bevidsthed, som ikke er tilgængelig for direkte iagttagelse, kan dermed kun iagttages indirekte gennem fortolkninger af de observerede handlinger og meddelelser ift. hvilke intentioner og forståelser, der kan ligge til grund for disse.

4.5.3 Legefællesskaber som sociale systemer

Jeg har her illustreret et legefællesskab som socialt interaktionssystem, hvor kommunikationen er det blå felt i midten. Kommunikationsfeltets form som pil indikerer, at kommunikationen i legefællesskabet skaber en bevægelse i form af forandring og læring.



De fire børn (blå) og pædagogen (rød) er som psykiske systemer omverden for interaktionssystemet. På baggrund af deres forståelse og tanker (tankebobler), som foregår i de psykiske systemer, vælger de tilslutningshandlinger - her i form af kommunikationsbidrag og valg af meddelelse (talebobler). For at illustrere betydningen af nonverbal kommunikation er nogle af børnenes ansigtsud-

tryk ikke smilende, hvilket også er en måde at meddele information og forståelse. Hvorvidt et kommunikationsbidrag bliver til kommunikation afhænger af, at en modtager vælger forståelse og tilslutningshandling i form af antagelse eller forkastelse af den meddelte information. Forståelsen handler dermed ikke nødvendigvis om at forstå det meddelte, som afsenderen mente det, så misforståelse vil også være en form for forståelse. Via kommunikation skabes der strukturelle kobling mellem børn og personale som psykiske systemer og legefællesskabet som kommunikativt system. Herved bliver kommunikationsbidragene en del af kommunikationen (det blå felt), og den fortsatte kommunikationsproces og opretholdelse af legefællesskabet som interaktionssystem muliggøres.

Ifølge denne systemteoretiske forståelse er det igennem børnenes og det pædagogiske personales strukturelle koblinger til kommunikationerne i legefællesskaberne, der kan skabes kontakt mellem børnene indbyrdes og mellem børn og det pædagogiske personale.

4.5.4 Temaer og konditionering

Luhmanns begreber om tematisering og konditionering er centrale ift. at forstå og iagttage mønstre og spor i kommunikationen i legefællesskaber. Kommunikationsbidrag bindes sammen ved hjælp af temaer i kommunikationen, hvilket danner baggrund for, hvilke kommunikationsbidrag der hhv. antages og afvises.

"Temaer varer længere end bidrag, de sammenfatter forskellige bidrag til en længerevarende, kortfristet eller langfristet meningssammenhæng. [...] Det er også gennem temaer, at det reguleres, hvem der kan bidrage med hvad. Temaer diskriminerer bidragene og dermed også bidragyderne" (Luhmann 2000:196).

Konditionering bidrager mere overordnet til afgrænsning og rammesætning ift. hvilke temaer, der kan kommunikeres om, og hvordan der kan kommunikeres (Keiding 2005:108). Konditioneringens funktion er "at afgrænse mulighedsrummet" (Luhmann 2000:174).

Selvom der er hjælp at hente i disse begreber ift. at begribe kommunikationen, er det stadig udfordrende helt at skabe den fulde forståelse. Luhmanns pointerer, at "ingen deltager, og især ikke kommunikationen selv kan erkende, hvad der foregår" (Luhmann 2006:129). Det betyder, at det pædagogiske personale hverken kan styre, kontrollere eller have overblik over kommunikationen i legefællesskaber, da "*kommunikation ikke kan iagttages direkte, man kan kun slutte sig til den*" (Luhmann 2000:206). Den pædagogiske praksis kan altså ikke kontrolleres, men må orientere sig mod "hvad der dog er muligt, hvis dette ikke er muligt" (Luhmann, Schoor i Qvortrup, Keiding 2014:211). Derfor fokuserer det følgende afsnit på de pædagogiske muligheder for at facilitere kommunikation i legefællesskaber, så der skabes tilkoblingsmuligheder for alle børn.

4.6 Facilitering af kommunikation i legefællesskaber

Specialets systemteoretiske fokusering på systemer og kommunikation kan bidrage til en mere kontekstuel pædagogisk tilgang, hvor børnene altid ses som individer i en kontekst, som pædagogikken har mulighed for at ændre og udvikle. Dette vil være omdrejningspunktet for indeværende afsnit ift. det pædagogiske personales muligheder for at styrke børns deltagelse og læring.

4.6.1 Pædagogikkens kommunikative muligheder

Den eneste mulighed for at påvirke børnenes psykiske systemer og legefællesskaber som sociale systemer går med dette systemteoretiske afsæt via kommunikationsbidrag, som sandsynliggør, at børnene kobler sig strukturelt til kommunikationen. Det pædagogiske personale kan ikke ændre børnene, men kan **kun** påvirke kommunikationen via deres egne kommunikative bidrag og valg af forståelse, informationer og meddelelsesform. Personalets kommunikationsbidrag kan koble sig til børnenes tidligere bidrag og de eksisterende temaer i kommunikationen eller forsøge at skabe nye temaer og konditionerings. Indlevelse i og forståelse for børnenes perspektiver og deltagelse bliver særlig relevant ift. personalets måder at koble sig til kommunikationen i legefællesskaberne på, da der er behov "for at interessere sig for "den anden", hvis kommunikation skal lykkes" (Luhmann i Qvortrup, Keiding 2014:182).

Børnenes indbyrdes interaktioner og den måde, de kobler sig eller ikke kobler sig til hinandens kommunikationsbidrag på, er også væsentlige, da det i høj grad har betydning for deres deltagelsesmuligheder og oplevelse af at være en del af fællesskaberne. Derfor er det et væsentligt fokuspunkt i den pædagogiske praksis at understøtte kommunikationsprocesser, som børnene gensidigt kobler sig til.

4.6.2 Udvidelse af børnenes og personalets lege- og kommunikative repertoire

Når inklusion handler om at forbedre alle børns evner til og muligheder for at tilkoble sig kommunikativt til legefællesskaber, bliver det væsentligt at styrke det pædagogiske personales lege- og kommunikative kompetencer.

Ift. dette fremhæver Luhmann betydningen af, at pædagogisk personale har en mængde af "skemaer" eller scripts til rådighed og kan aktivere disse meningsfuldt (Luhmann 2006:72). Disse begreber er hentet fra nyere kognitiv psykologi og drejer sig ikke om give 'sikre' handlingsanvisninger, men om at kunne skabe og genskabe tillid i nye situationer og til egne handlekompetencer (Luhmann 2006:71).

Luhmann beskriver endvidere, at sprogkompetence opstår ved at forsøge sig med sproglige former fx ord og sætninger, og "når dette har kommunikativ succes - efterhånden at udvide det repertoire, der står til rådighed" (Luhmann 2006:109). Overført til udvikling af legekompetencer og kommunikative kompetencer i legefællesskaber, betyder det, at børn (og personale) øver sig og prøver handlinger og kommunikationsbidrag af. Disse forstærkes, hvis de oplever kommunikativ succes, hvorved deres lege- og kommunikative repertoire udvides.

4.6.3 Personalets iagttagelse af læring

Når børn lærer nye sociale og kommunikative kompetencer, sker der forandringer i forventningsstrukturerne i deres psykiske systemer. Hverken det pædagogiske personale som psykiske systemer eller den pædagogiske praksis som interaktionssystem kan iagttage denne læring direkte. Der må derfor anvendes "et kunstgreb, som iagttagere anvender for at tyde noget, som ikke er muligt at iagttage" (Luhmann 2000:152). Et sådant kunstgreb er at iagttage tegn på læring og forandringer i børnenes psykiske system via kommunikation. Tegn på læring i form af forandringer i kommunikationen kan med barnet som systemreference iagttages som forandringer i et barns kommunikationsbidrag, fx: Hvad taler barnet om (valg af information og temaer)? Hvordan udtrykker barnet sig (valg af meddelelsesform)? Hvordan forstår barnet andres kommunikationsbidrag (ved at spørge barnet eller fortolke forståelse ud fra den fortsatte kommunikation)? Hvordan kobler barnet sig strukturelt til kommunikationen (valg af tilslutningshandling/nye kommunikationsbidrag)? Med legefællesskabet som systemreference kan læring iagttages som forandringer i kommunikationsmønstre, fx hvilke temaer, der aktualiseres i kommunikationen - og hvordan det sker, samt hvordan kommunikationsbidrag hhv. afvises og antages. Herigennem kan der skabes iagttagelsesmuligheder ift., hvorvidt og hvordan børnene udvikler sig socialt og kommunikativt.

4.6.4 Refleksion og andenordens-iagttagelser

Kvalitet i facilitering af kommunikationen i legefællesskaber kræver iagttagelsesevne. Iagttagelse handler om håndteringen af forskelle, og hvordan vi skelner og betegner. Den forskelssætning, som vi iagttager med, kalder Luhmann iagttagelsens "blinde plet", idet det iagttagende system kun ser det betegnede og ikke kan se, hvilken forskel, der blev anvendt, og hvad der herved blev udelukket (Luhmann 1998:169). Dette kan dog iagttages i en efterfølgende iagttagelse, også kaldet iagttagelse af iagttagelse eller andenordens-iagttagelse. Der er ikke tale om "en privilegeret iagttagelsesposition, men blot en ny iagttagelse, der ud fra en ny/anden forskel – og dermed underlagt en ny/anden blind plet – iagttager en forudgående iagttagelse som iagttagelse" (Qvortrup, Keiding 2014:61).

Dette kalder på refleksionskompetence hos det pædagogiske personale. Luhmann differentierer mellem refleksion og refleksivitet, som begge er former for andenordens-iagttagelse. Refleksion fokuserer på den skelnen, der er foretaget ift. system og omverden, mens der i refleksivitet er fokus på forskellen mellem før og efter (Luhmann 2000:507). Der er brug for refleksion og refleksivitet, hvor kommunikationen bliver til et tema i kommunikationerne - både i de konkrete legefællesskaber og i personalesamarbejdet. Refleksion kan fx ske i de konkrete legefællesskaber ift., hvad børnene ønsker at meddele (information), hvordan de meddeler sig (valg af meddelelsesform) og forstår andres kommunikationsbidrag, og hvordan de handler og byder ind i kommunikationen. Via refleksivitet vil personalet fx kunne sætte fokus på, hvordan kommunikationen i et legefællesskab ændres sig, og hvordan den fremtidige kommunikation kan forbedres. I specialet differentieres der ikke yderligere ift. disse to begreber, så refleksion anvendes i det følgende som samlet begreb for disse andenordens-iagttagelser, hvor refleksivitet er indbefattet.

Der er brug for, at den pædagogiske praksis og personalet som psykiske systemer forholder sig refleksivt til iagttagelser og forskelssætninger i kommunikationen samt de konstruktioner, der skabes i kommunikationen. "En anden forskel, et andet fokus, kan producere en anden fortælling om en given person" (Qvortrup, Keiding 2014:91). Dette er derfor centralt ift. at skabe en forskel, der gør en forskel for børn i udsatte positioner, så der kan skabes nye muligheder for deltagelse og positioneringer i legefællesskaberne.

Refleksion kan ifølge Luhmann bidrage til faglig udvikling. Han mener, at det er nærmest uundgåeligt, at der sker "en stivnen af den én gang efterprøvede viden. Grænsen til unmarked space bliver ikke længere krydset. Man arrangerer sig med det, der er hurtigt tilgængeligt på den operativt tilslutningsegnede side. [...] Kun et koncept om selvuddannelse eller livslang læring kan hjælpe her" (Luhmann 2006:125). Med dette som udgangspunkt vil det pædagogiske personales refleksionskompetencer være et centralt omdrejningspunkt ift. at udvikle inkluderende legemiljøer.

Derudover har de mere overordnede kontekstuelle og organisatoriske betingelser også betydning for legefællesskaberne og for børnenes deltagelsesmuligheder. Disse betingelser betegnes i det følgende afsnit som legemiljø.

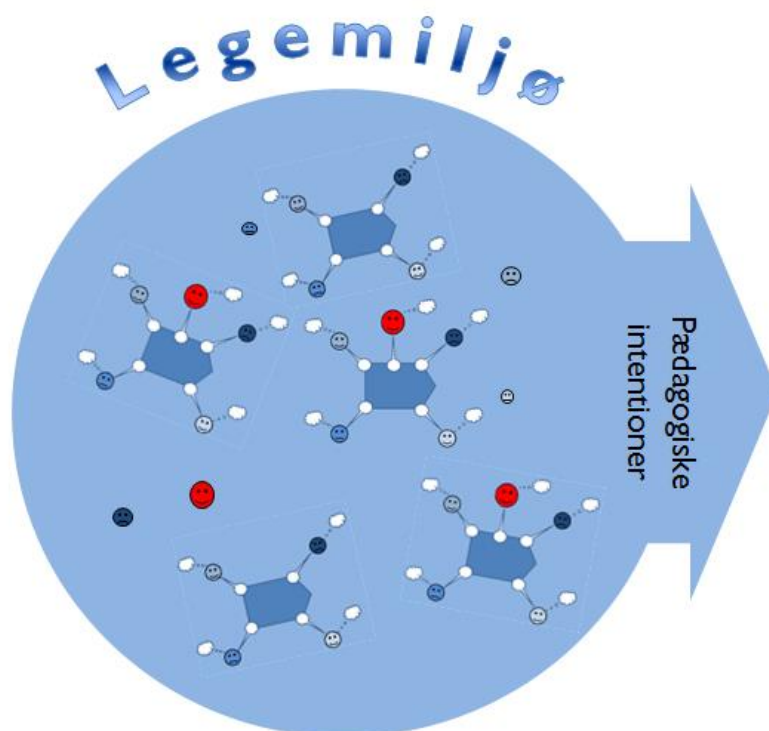
4.7 Legemiljøer som kontekstuelle og organisatoriske betingelser for legefællesskaber

De kontekstuelle og organisatoriske betingelser handler både om strukturelle og processuelle forhold. De strukturelle forhold er fx fysisk indretning, legetøj og materialer, normering mv. De processuelle forhold handler om organisering, strukturer, voksnes positioneringer, planlægning, rytmer mv. Disse forhold skaber mulighedsbetingelser for legefællesskaber og for børnenes og personalets iagttagelser og valg i legefællesskaberne. I dette speciale fokuseres der primært på de processuelle forhold.

4.7.1 Legemiljø som omverden for legefællesskaber

Legemiljøer er i en systemteoretisk forståelse omverden for legefællesskaber, idet omgivelserne kun bidrager med ”mulighedsbetingelser for iagttagelse, hvoraf systemet så udvælger nogle og ikke andre” (Qvortrup, Keiding 2014:157).

Jeg har her illustreret en daginstitutions legemiljø som omverden for legefællesskaber og for børn og personale som psykiske systemer:



De små blå pile illustrerer legefællesskaber, som børn og medarbejdere (hhv. blå og røde ansigter) kobler sig kommunikativt til. I tre af legefællesskaberne kobler både børn og medarbejdere sig til

kommunikationen, mens det i to af legefællesskaberne kun er børn, der tilkobler sig kommunikativt. Tre børn er ikke deltagere i kommunikation i et legefællesskab, ligesom en medarbejder heller ikke er. Den store pil illustrerer de pædagogiske intentioner, som kan bidrage til at skabe retning for kommunikation i legefællesskaberne. Ift. at udvikle inkluderende legemiljøer er det centralt, at der arbejdes med kommunikationen og de pædagogiske intentioner i personalesamarbejdet - både i formelle, organisatoriske mødefora og i hverdagslivet i institutionen, så der skabes tilkoblingsmuligheder for alle børn.

4.7.2 Pædagogiske intentioner

Daginstitutioners pædagogiske læreplaner er et væsentligt element ift. de pædagogiske intentioner og kan med systemteoretiske begreber forstås som programmer og selvbeskrivelser, der virker som hukommelse og ordner systemets forventninger, udover at de kan anvendes til refleksion. (Qvortrup, Keiding 2014:97). "Hvis programmer skal kunne udføre deres særlige opgave bedst muligt, må de ofte være formuleret meget komplekst, kunne ændres og være ustabile i detaljen" (Luhmann 2000:373).

Luhmann beskriver, at formål og planer kan have betydning for pædagogisk praksis ift. at fortolke komplekse situationer og vurdere de næste skridt og timingen af disse. Samtidig kan "de skridt, der fører til succes, [...] ikke specificeres på forhånd. Uanset hvor omhyggelig og systematisk forberedelsen måtte være", er den pædagogiske praksis en uforudsigelig proces. "Det ser ud til, at forløbet konditionerer sig selv. Den bane, man en gang er slået ind på, virker selvforklarende og er svær at korrigere" (Luhmann 2006:129).

Derfor er det ud fra en systemteoretisk forståelse ikke muligt at kontrollere pædagogisk praksis, hverken via pædagogiske handleplaner eller for det pædagogiske personale, lederen, kommunen eller det politiske system. Pædagogisk praksis handler om meget andet end planlægning, detaljerede handleplaner, færdigdesignede programmer og evidensbaserede metoder.

De pædagogiske intentioner, som fx er formuleret i de pædagogiske læreplaner og i konkrete handleplaner, kan bidrage til at skabe retning for legefællesskabernes bevægelser og for personalets facilitering af kommunikation, planlægning af den pædagogiske praksis og de løbende valg af kommunikationsbidrag i legefællesskaberne. Ved at udvikle samspillet mellem institutionens organisatoriske pædagogiske intentioner og interaktionssystemerne i personalesamarbejde kan sandsynligheden øges for en koordineret forståelse af institutionens pædagogiske retning. Samtidig kan kommunikationerne i personalesamarbejdet og bevægelserne i legefællesskaberne og den pædagogiske praksis

bidrage til udvikling af de overordnede pædagogiske intentioner, så der er tale om et dialektisk, dynamisk og fortløbende udviklingsarbejde.

4.8 Afrunding

Specialets systemteoretiske tilgang giver ikke deciderede svar på, hvad der skaber et godt inkluderende legemiljø, men tilbyder analytiske begreber, forskelssætninger og iagttagelses- og refleksionsmuligheder ift. at guide og begrunde det pædagogiske personalets pædagogiske valg samt planlægning af legemiljøer som mulighedsbetingelser for de konkrete legefællesskaber.

Luhmanns og Batesons systemteoretiske perspektiver bidrager med en høj grad af kompleksitet, hvilket kan bidrage til at matche den kompleksitet, der er ift. legefællesskaber i en daginstitutions-kontekst. Disse perspektiver kan hjælpe med at begribe og udvikle de vilkår og muligheder, der er i fluktuerende legefællesskaber, som både in- og ekskluderer.

Med afsæt i dette systemteoretiske afsæt vil jeg nu præsentere caseinstitutionen og centrale pointer og resultater fra casestudiet og analyse af det empiriske materiale.

5. Casestudie og analyse af empiri

Dette kapitel er opbygget som følger:

Afsnit 5.1 beskriver den valgte caseinstitution og de konkrete forsknings- og udviklingsaktiviteter, der indgår i casestudiet.

Afsnit 5.2 viser centrale pointer fra det empiriske materiale i caseinstitutionen. ift. hvordan inklusion og eksklusion kan forstås og håndteres som vilkår i legefællesskaber.

Afsnit 5.3 fremstiller den overordnede matrix, der er udviklet med afsæt i Luhmanns og Batesons systemteoretiske perspektiver, og anvendt som analytisk ramme til undersøgelse, refleksion og udvikling i caseinstitutionen.

Afsnit 5.4 - 5.6 præsenterer resultaterne fra casestudiet og analyse af empirien med særligt fokus på forskellige former for facilitering af kommunikation i forskellige typer af legefællesskaber samt udvikling af inkluderende legemiljøer i daginstitutioner.

Afsnit 5.7 afrunder casestudiet og analysen af det empiriske materiale.

5.1 Casebeskrivelse

Caseinstitutionen er valgt på baggrund af, at de har mange børn i særligt udsatte positioner som en del af deres børnegruppe, og igennem en årrække har arbejdet målrettet med at udvikle deres legemiljø, så alle børn har deltagelses- og læringsmuligheder i legefællesskaber. Jeg vil i det følgende beskrive caseinstitutionen nærmere på baggrund af oplysninger fra daginstitutionens pædagogiske leder, artikler om caseinstitutionen, observationer mv.

5.1.1 Generel beskrivelse af caseinstitution

Casestudiet tager udgangspunkt i en 0-6 års daginstitution med 80 pladser, hvoraf 15 er ressourcepladser til børn i særligt udsatte positioner. Der er derfor tildelt ekstra personaleressourcer til institutionen, hvor 5 ud af i alt 14 pædagoger er uddannede specialpædagoger. Lederen af institutionen udtaler: "Vi tror ikke på parallelsamfund. [...] Vi tror på, at vi alle skal være her, lære af hinanden og bidrage til hinanden " (BUPL Fyn 2015:1). Alle børn og medarbejdere indgår derfor i institutionens basisgrupper og fællesskaber, frem for at der er etableret en specialgruppe for de børn, der er i særligt udsatte positioner, og specialpædagogerne.

Lederen påpeger, at det er en vigtig faktor, at special- og almenpædagogikken spiller sammen. Den viden, som ligger i det særlige, skal breddes ud i det almene. "Vi skal alle kunne skabe en kontekst,

som gør det muligt for barnet at øge sine deltagelsesmuligheder i fællesskaberne" (Risager 2014:52-53). Institutionen arbejder fortløbende med at skabe en "struktur og organisering, som tilgodeser alle børn. Det vigtige er hele tiden at have øje for, hvad barnet eller den øvrige børnegruppe har brug for, og så sætte kontekster derefter" (Risager 2014:52). Lederen påpeger i øvrigt, at mange metoder, der er gode for børn i særligt udsatte positioner, fx brug af piktogrammer, daglige rutiner og forudsigelighed, er gode for alle børn (BUPL Fyn 2015:1).

5.1.2 Organisering

Ifølge lederen er organisering "en nødvendighed, da den er medvirkende til at kvalificere pædagogikken. Når personalet møder [...], kender alle deres rolle for dagen. Det er lige fra det helt praktiske som, hvem går først til pause, hvem går først på legepladsen, til hvem står for samlinger og indholdet af disse, og hvem er på legeværksteder" (Risager 2014:60).

Der er faste dags- og ugerytmer i caseinstitutionen. Om morgenen og om eftermiddagen er der aftalt faste positioneringer ud fra en funktionsopdelt organisering. Her foregår der forskellige lege og aktiviteter i de forskellige rum, fx uderummet, et kreativt rum, et motorikrum, et frirum med ro og plads til stille lege. Nogle medarbejdere er positioneret i et bestemt rum, hvor de etablerer eller understøtter legefællesskaber, mens andre skaber og understøtter deltagelsesmuligheder for bestemte børn, der lige nu er i en særligt udsat position. Derudover er der medarbejdere, som har overblikspositioner eller står for praktiske opgaver mv.

Hver dag kl. 9.15 mødes børn og voksne i deres basisgrupper til samling og frugt. Om mandagen og torsdagen fortsættes aktiviteterne i basisgrupperne, om tirsdagen og torsdagen ledes børnene videre til legeværkstederne, som foregår på tværs af basisgrupperne, og om fredagen er der historie- og eventyrfortælling for alle. Der spises som udgangspunkt frokost i basisgrupperne, hvorefter funktionsopdelingen tager over igen.

5.1.3 Planlægning af legeværksteder

Legen fremhæves i caseinstitutionens pædagogiske læreplaner:

Legen er vigtig for barnets udvikling og læring. [...] Vi er generelt opmærksomme på, at legen kræver tid, rum og relevant "næring". Den voksne har en betydelig pædagogisk rolle at spille i nærhed af det legende barn, i relation til barnets udvikling, læring og dannelse. Ved at igangsætte eller indgå i legen og bruge det legende aspekt kan de voksne tilrettelægge betydningsfulde kontekster for liv og læring (bilag 12).

Igennem en årrække har institutionen arbejdet med legeværksteder, hvor alle børn deltager i et legeværksted på tværs af basisgrupperne tirsdag og torsdag formiddag i ca. seks uger. Legeværkstederne har skiftende temaer og sammensætninger af børn og personale. Lederen fremhæver legens betydning ift. børns oplevelse af at være inkluderet - både fagligt og socialt: "Vi har med vores legeværksteder erfaret, at det er muligt at åbne veje for udvikling og skabe nye måder for deltagelse. De nye samværsformer, børnene lærer i legeværkstederne, ser vi dem bruge efterfølgende i det øvrige børnefællesskab, og det giver børnene langt flere handlemuligheder i andre fællesskaber" (Risager 2013:107-108).

Caseinstitutionen prioriterer tid til forberedelse af legeværkstederne, så der inden næste runde legeværksteder går i gang, afholdes to planlægningsmøder à 45 minutter i teams for hvert legeværksted tirsdag og torsdag formiddag. Temaerne til legeværkstederne opstår ved, at personalet skriver deres idéer til tema, indhold og evt. deltagende børn i et skema inden forberedelsesugen. Dette er tilgængeligt for det øvrige personale, som så kan melde sig på et værksted. På planlægningsmøderne udarbejdes en konkret pædagogisk handleplan med beskrivelser af baggrund og mål for legeværkstedet, hvilke børn der deltager samt personalets rolle-, ansvars- og opgavefordeling. Ét af legeværkstederne fungerer som et opsamlingsværksted for de børn, der ikke indgår i de øvrige legeværksteder. Tema, indhold og organisering mm. for dette legeværksted planlægges med udgangspunkt i denne børnegruppe.

Legeværkstederne evalueres løbende på personalemøder, hvilket danner udgangspunkt for planlægning af temaer mv. for de næste legeværksteder. Basisgrupperne holder møde på skift hver fredag formiddag, hvor der bl.a. drøftes mulige temaer for kommende legeværksteder ift., hvad børnene i basisgruppen har brug for og er optaget af. Der deltager som udgangspunkt en medarbejder fra hver basisgruppe i hvert legeværksted, hvilket bidrager til at skabe sammenhæng mellem det pædagogiske arbejde i basisgrupperne og i legeværkstederne. Derudover afholdes der hver fredag over middag postmøde, hvor én repræsentant fra hver basisgruppe mødes ca. 1½ time og koordinerer ift. den kommende uge, bl.a. ift. legeværkstederne. Her udarbejdes skriftligt referat, som alle medarbejdere forventes at læse, inden de går hjem.

Ifølge lederen er organisering, rolleafklaring og grundig forberedelse væsentlige faktorer for det pædagogiske arbejde med legefællesskaber. Hun påpeger her:

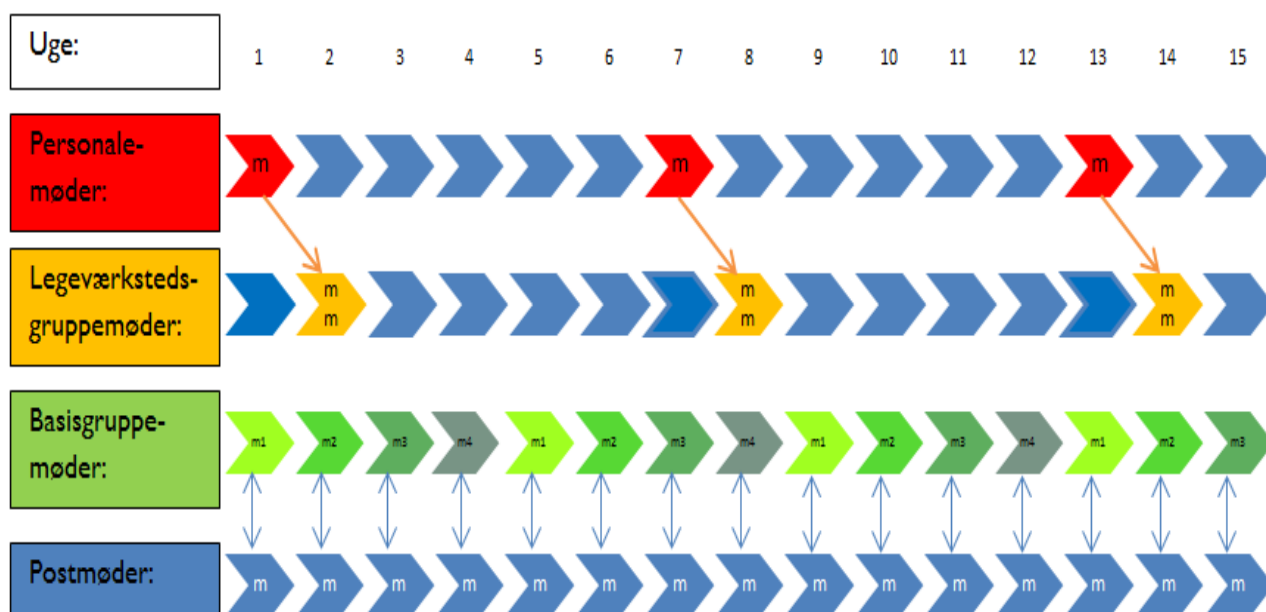
"På værkstedsdagene skal der ikke ledes efter rekvisitter eller snakkes struktur. Den gode forberedelse gør, at vi kan være til stede sammen med børnene. [...] Vores erfaring er, at jo mere afklaret de voksne er om aktivitetens indhold, jo mere overskud er der til at gribe de idéer, som op-

står hos børnene undervejs. [...] I forberedelsen til et værksted har vi erfaret, at det er vigtigt, at de voksne har afklaret, hvem der har ansvar for indholdet i aktiviteten, og hvem der har ansvar for relationerne i børnegruppen. [...] Vores organisering og struktur må aldrig blive mere fastlåst, end at vi kan ændre den, hvis det er det, børnegruppen har brug for" (Risager 2013:110).

Udover disse beskrevne mødefora holdes der 6 gange årligt møder i en udviklingsgruppe, som består af en pædagog fra hver basisgruppe og lederen. Denne gruppe drøfter løbende det pædagogiske arbejde med legeværkstederne og laver oplæg på personalemøder og pædagogiske dage ift. udvikling af institutionens organisering og pædagogiske retning (bilag 11).

De formelle mødefora i caseinstitutionen illustreres her:

Mødestruktur – organisering af kommunikation i personalesamarbejdet



Der ses en stor grad af sammenhængskraft i mødestrukturen i caseinstitutionen, hvilket her er illustreret vha. pile, hvor der skabes sammenhæng mellem de forskellige interaktionssystemer. Derudover er der repræsentanter for hver basisgruppe på både planlægningsmøder af legeværksteder og på postmøder, og lederen deltager på de fleste møder, hvilket også bidrager til at skabe sammenhængskraft og fælles retning i institutionens interaktionssystemer.

5.1.4 Konkrete forsknings- og udviklingsaktiviteter i caseinstitutionen

Mit primære fokus i casestudiet er legeværkstederne om formiddagen og de øvrige legefællesskaber om eftermiddagen. Derudover har jeg deltaget i relevante møder i caseinstitutionen. I casestudiet indgår følgende konkrete forsknings- og udviklingsaktiviteter:

Uge 11	Deltagelse på <i>møde i udviklingsgruppen</i> i forhold til forsknings- og udviklingsprojektet (se empirinotat, bilag 7)
Uge 15	Deltagende observationer på <i>planlægningsmøder</i> i forhold til legeværkstederne (se empirinotat, bilag 6)
Uge 16 - 18	Deltagende videoobservationer i seks <i>legeværksteder</i> om formiddagen: - Vandleg i vuggestuen - Plante-/såværksted på tværs af vuggestue og børnehave - Bålværksted - Pirat-/opsamlingsværksted - Føskolegruppe 1 og 2 Derudover deltagende observationer i de øvrige <i>legefællesskaber</i> to eftermiddage i vuggestuen og fire i børnehaven (se transskription, bilag 4)
Uge 18	Deltagende observationer på <i>postmøde</i> (se empirinotat, bilag 8)
Uge 19	Deltagende observationer på <i>personalemøde</i> med oplæg og video- og matrix-understøttede refleksioner i forhold til udvikling af inkluderende legemiljøer (se empirinotat, bilag 9, og oplæg, bilag 13)
November 2015	Deltagelse på <i>pædagogisk dag</i> med oplæg om forskningsresultater samt video- og matrix-understøttede refleksioner

5.1.5 Afrunding

Igennem casestudiet har der været fokus på:

- Inklusions- og eksklusionsprocesser som vilkår i legefællesskaber
- Forskellige typer af legefællesskaber
- Forskellige måder at facilitere kommunikation i legefællesskaber på
- Udviklingsperspektiver ift. at udvikle inkluderende legemiljøer

I den følgende formidlingsproces vil jeg præsentere centrale pointer fra analysen for hvert af disse overordnede temaer og eksemplificere ud fra det empiriske materiale fra caseinstitutionen. I eksemplerne er alle navne anonymiserede, og personalets navne er skrevet med store bogstaver for at kunne skelne mellem børn og personale.

5.2 Inklusion og eksklusion som vilkår i legefællesskaber

I alle de observerede legefællesskaber kan der iagttages inkluderende og ekskluderende mekanismer, fx hvor nogle børn må være med, og andre ikke må; hvor nogle måder at kommunikere og handle på er acceptable, mens andre ikke er. Dette kan betragtes som en dynamisk kompleksitet af inklusions- og eksklusionsprocesser, der hele tiden spiller sammen.

Jeg vil her med udgangspunkt i eksempler fra det empiriske materiale fremhæve relevante fokuspunkter ift., hvordan inklusion og eksklusion kan forstås og håndteres som vilkår i legefællesskaberne.

5.2.1 Inkluderende og ekskluderende sider af organisatoriske beslutninger og regler

I Bålværkstedet ses et tydeligt eksempel på, hvordan der er både inkluderende og ekskluderende sider af rammesætning. Her vil et barn gerne være med til at spise popcorn i Bålværkstedet og afvises, fordi han skal være med i Piratværkstedet.

LONE: Sofus, du er da ikke med på Bålværksted!

SANNE: Du er med på skattejagt, hvor I var ude og finde en skat. Var du slet ikke med?

Sofus: Jo, men jeg er sulten (græder).

LONE: Vi skal snart have madpakker. Der er nogen voksne indenfor.

Sofus græder stadig.

LONE: Prøv og gå indenfor, Sofus!

Sofus: Jeg vil have popcorn.

LONE: Det kan du ikke få.

LONE kalder på PAW fra Piratværkstedet. Han kommer derhen og hjælper Sofus med at komme indenfor (bilag 4m, kl. 11.16).

Her virker de organisatoriske beslutninger, hvor personalet på planlægningsmøder (bilag 6) har udvalgt bestemte børn til at være med i bestemte legeværksteder, hhv. inkluderende og ekskluderende ift., at nogle børn må være med, og andre ikke må.

Eksemplet kan også ses som udtryk for forskellige kontekstmarkører, hvor personalets organisatoriske, regelbaserede kontekstmarkører handler om, at barnet ikke er medlem af deres værksted iht. beslutninger i organisationen, og barnets individuelle og lystbaserede kontekstmarkør handler om at have lyst til popcorn, at være sulten og gerne ville være med. Kommunikationen kan forstås med udgangspunkt i forskellige forskelssætninger i personalets og børns psykiske systemer, hvilket ligger bagved de kontekstmarkører, som støder imod hinanden i kommunikationen. Dette kalder på et

nuanceret, analytisk blik ift. forskellige systemers forståelser af inklusion og eksklusion, og hvad der er hhv. indenfor og udenfor systemgrænserne.

Personalet kunne i dette eksempel have valgt at spørge ind til barnets intentioner og ønsker om at være med og gerne at ville have popcorn. En sådan interesse for den anden er jf. Luhmann en forudsætning for, at kommunikation kan lykkes (afsnit. 4.6.1). Ligeledes aktualiseres dilemmaet mellem planlægning og fleksibilitet, ift. i hvor høj grad personalet vælger at fastholde planen eller være fleksible ift. fx regler og organisatoriske beslutninger som i dette eksempel. Dette vil være konstante afvejninger i de uforudsigelige processer i den pædagogiske praksis (afsnit 4.7.2, Luhmann).

5.2.2 Legefællesskaber, der er hhv. åbne og lukkede for tilkoblinger

I det empiriske materiale ses forskelle i, hvor åbne eller lukkede legefællesskaber er for tilkoblingsmuligheder. De førnævnte legeværksteder kan betegnes som lukkede for tilkoblinger ift. børn, der ikke skal være med i disse jf. organisatoriske beslutninger. Om eftermiddagen i caseinstitutionen ses der generelt en del legefællesskaber, som er åbne for tilkoblinger. Det kan her iagttages, hvordan det især er personalets rammesætninger og kommunikationsbidrag, der medvirker til at muliggøre deltagelse for mange børn. Et eksempel på dette ses i dette legefællesskab, hvor en medarbejder leger "Den store stygge ulv" med en flok børn:

PAW: (Almindelig stemme) Johan, hvis du gerne vil være med, så skynd dig over i halmhuset!

(Lege-stemme) Hvor er der grisebasser? Jeg er sulten. Her kan jeg lugte, der er grisebasser.

(Han banker på). Hvis I ikke lukker mig ind nu, så skal jeg puste og puste og puste!

Børn: Gå din vej! Vi har låst døren!

PAW (Puster igen med lukkede øjne, mens børnene løber væk): Øv, de er væk igen. Hvor er der grisebasser? Hvor er der grisebasser?

Vincent: Må jeg være med?

PAW: (Almindelig stemme) Hvad, tror du, jeg vil svare?

Vincent: Ja!

PAW: Nemlig. Hvis I vil være med, så skynd jer ind i huset! (Lege-stemme) Så kom ulven. Luk mig ind. så jeg kan æde jer! (bilag 4e, kl. 12.39).

Personalets kommunikationsbidrag skaber her deltagelsesmuligheder - både ved at spørge et barn, om det vil være med og sige ja til et barn, der selv spørger. Alle må være med! Rammesætning af børns deltagelse i legen foregår i en ikke-lege-kontekst og med en almindelig stemme, mens selve legen foregår i legekonteksten med en legestemme og anden kropsholdning. Derved bliver det ikke-lege-stemmen, som også kan betegnes den organisatoriske, regelbaserede stemme, der definerer børnenes deltagelse i legen. Nogle af de ekskluderende sider af dette legefællesskabs rammesæt-

ninger handler om, at legen er rammesat af personalet og baseret på ret faste regler og kontekstmarkører. Dette skaber særlige deltagelses- og kommunikationsformer, hvor børnene skal indordne sig under legens regler, hvilket kan betyde, at andre måder at være med på ikke accepteres og dermed ekskluderes. Der kan ses tegn på, at børnene oplever sig som en del af fællesskabet, fx ved begejstrede stemmer og kropssprog og ønsker om fortsat at være med i legefællesskabet.

I caseinstitutionen er det organisatorisk besluttet, at minimum én medarbejder hver eftermiddag er ansvarlig for at skabe et legefællesskab, der er åbent for tilkoblinger ift. alle børn. Det har generelt stor betydning ift. at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn, at der i daginstitutionskonteksten er legefællesskaber, der er åbne for tilkoblinger.

5.2.3 Regelbaseret og forhandlingsbaseret kommunikation

I caseinstitutionen ses generelle tendenser til, at personalets kommunikationsbidrag ift. at skabe deltagelsesmuligheder i legefællesskaber i høj grad er organisatoriske og regelbaserede. Et eksempel ses i dette Fisher Price legefællesskab om eftermiddagen, hvor personalet bidrager metakommunikativt til rammesætning af legefællesskabet:

En flok børn leger med Fisher Price ved bordet i forrummet, hvor ROSA sidder og siger farvel til de børn, der går hjem, og krydser dem af. Der er rift om at rutche og gynge på Fisher Price legepladsen, hvor bl.a. Celine og Sandra leger. Celine tager en Fisher Price dukke fra Sandra.

ROSA: Celine, husk lige at der gerne må være flere på legepladsen – så kan du styre en bestemt mand – og de andre kan også styre nogle af dukkerne – og så der er nogen, der kan gynge, og nogen der kan rutsje.

Signe (til Celine): Må jeg være med?

Celine svarer ikke.

Signe: Må jeg være med? Hva’

ROSA: Hvilken dukke skal Signe ha’?

Sandra giver Signe en dukke, og de leger alle tre med hver deres dukke på "legepladsen" (Bilag 4f, kl. 14.51)

Her ses, hvordan personalet forsøger at påvirke kommunikationen i legefællesskabet, så der skabes deltagelsesmuligheder på Fisher Price legepladsen, hvor alle må være med og styre nogle dukker. Faciliteringen af kommunikationen kan betegnes som regelbaseret med udgangspunkt i pædagogiske intentioner om inklusion i legefællesskaber. Spørgsmålet er, hvilke læringsmuligheder der herved skabes ift. at styrke samspeilet mellem børnene. Personalets regelbaserede facilitering af kommunikationen støtter ikke nødvendigvis børnene i at forstå og håndtere kommunikationen i deres egne legefællesskaber, som er præget af mange forhandlinger. Medarbejderen kunne have inddra-

get børnene i at finde strategier fx ved at spørge: "Nu er der kommet mange børn på legepladsen, hvad kan I så gøre?" og måske også give inspiration og idéer i legens univers fx: "Hvor kan man stå i kø?" eller "Måske kan man købe en is et sted og spise, mens man venter på at rutche?" En sådan forhandlingsbaseret facilitering af børnenes indbyrdes kommunikation og forhandling om roller og kontekster mv. vil kunne bidrage til at styrke deres kompetencer og repertoire ift. leg, kommunikation og forhandling.

Der ses generelt i det empiriske materiale, at børnenes egne legefællesskaber i mere "frie" legekontekster i høj grad er forhandlingsbaserede. Børnenes indbyrdes status, magtforhold og positioner har stor indflydelse på deltagelsesmuligheder for forskellige børn i legefællesskaberne, hvorfor man kan diskutere, hvorvidt der er tale om "fri" leg. I dette børnefællesskab, hvor tre børn er selv i et lokale sidst på eftermiddagen, kan der iagttages tydelige forhandlinger om, hvem der må være med, og hvem der ikke må være med i legefællesskabet.

Dan: Alle må gerne være med!

Celine: Men jeg sagde altså nej!

Dan: Alle må gerne være med! Alle må!

Celine: Altså, vi fandt på det, så vi bestemmer, hvem der må være med!

Signe: Ja, og ikke må være med!

Celine: Jeg bestemmer, hvem der ikke må være med!

Signe: Du må ikke være med!

Celine: Dermed basta (smiler til Signe)

Dan: Er det kun pigerne der må være med?

Signe: Ja!

Celine: Kun Lisa!

Dan: Men ikke alle, vel?

Signe: Nej, kun Lisa, for jeg skal hjem til Lisa.

Celine: Der må kun være så mange (viser tre fingre). Kommer Lisa igen?

Signe: Ja hun er bare henne og tisse.

Celine: Lisa må gerne være med – og Sille!

Dan: Kun dig, Lisa, Celine og Sille, ikk'!

Signe: Nej, Sille må faktisk ikke.

Celine: Lisa er med, jeg er med og Signe er med.

Signe: Og Sille hun må ikke være med. Hun må ikke være prinsesse for de voksne, for mange gange har hun været prinsesse.

Celine: Ja, og så siger hun bare: "Du lovede mig at lege med prinsesser". Nej, fordi hun lyver.

Celine (vil tage legetøj fra Dan): Giv mig den! Den bruger jeg!

Signe: Du skal lade være med at gå med den! Så giv hende den!

Der kommer nogle andre børn ind i rummet. De kører hinanden i klapvogn.

Dan går hen til dem og spørger: Må jeg være med i jeres leg?

Han løber med dem ud i gangen. (Bilag 4c, kl. 15.09)

Det ses her, hvordan børnenes forhandling om legedeltagelse handler om indbyrdes status og positioner bl.a. hvem, der skal hjem til hvem, og hvem, der bestemmer mest. Der er forskellige forskels-sætninger i spil, fx ses der inkluderende og ekskluderende mekanismer ift. hhv. piger og drenge. Der ses, hvordan forskellige regler er i spil i kommunikationen, da drengen refererer til en regel om, at alle må være med, hvilket afvises i kommunikationen med en anden regel om, at det er dem, der fandt på legen, der bestemmer hvem, der må være med, og ikke må være med. Der er således forskellige kontekstmarkører i spil i kommunikationerne i legefællesskaberne. For at styrke børnenes sociale og kommunikative kompetencer ift. deres indbyrdes samspil må det pædagogiske personale vælge at facilitere kommunikation, der understøtter børnenes indbyrdes dialog, refleksion og forhandling.

5.2.4 Børn i særligt udsatte positioner

Caseinstitutionen har som før nævnt 15 ressourcepladser til børn i særligt udsatte positioner. Ift. disse børn kan der også iagttages både inkluderende og ekskluderende sider af kommunikation og rammesætninger. Fx er der i vuggestuen en 2-årig dreng, Anton, som sidder i kørestol og ikke har noget verbalt sprog. Kørestolen kan i sig selv virke som en ekskluderende faktor, idet han fx i en samling sidder oppe i sin stol i stedet for nede på gulvet sammen med de øvrige børn. Samtidig viser han via blik, smil og lyde tydelige tegn på begejstring og opmærksomhed ift. fællesskabet i samlingen. Der ses også inkluderende sider i børnenes kommunikationsbidrag ift. ham, fx:

Amanda piller ved Antons kørestol

METTE: Vil du gerne op og sige hej til Anton?

Amanda: Mmmm (ja-lyd)

METTE løfter hende op

METTE: Du har heller ikke sagt godmorgen til ham i dag!

Amanda smiler og nusser Anton, som også smiler. Bagefter hjælper hun METTE med at køre Anton hen til bordet, hvor de skal have frugt. Klara kommer hen til dem.

METTE: Vil du også gerne hjælpe?

Det vil hun gerne, så både Klara og Amanda hjælper med at køre kørestolen.

Klara nusser Anton i håret og øret og holder ham i hånden og smiler til ham.

Anton smiler igen (bilag 4.I, kl. 9.21).

Det kan her ses, hvordan personalets kommunikationsbidrag forsøger at koble sig til børnenes initiativer ved at spørge ind til deres intentioner. Herved understøtter hun børnenes indbyrdes interaktioner, da både Amanda, Klara og Anton kobler sig strukturelt til den verbale og nonverbale kommunikation.

Det ses generelt i institutionen, at der både i planlægningen og i den pædagogiske praksis er fokus på at skabe deltagelsesmuligheder for børn i særligt udsatte positioner. Dette kan fx ses i planlægningen af legeværkstederne, hvor en dreng i en særlig udsat position flyttes fra ét værksted til et andet, fordi han der vil have bedre muligheder for at deltage (bilag 6C).

Der kan iagttages både inkluderende og ekskluderende sider af kommunikationerne i personalesamarbejdet. Fx kan der på planlægningsmøderne spores konstruktioner af børn i særligt udsatte positioner, som fx *Er der nogle (børn), vi skal være særligt på?* og *Hvad har vi af børn, der er én til én?* (bilag 6A). Sådanne konstruktioner kan ses som en måde at betegne børnene, hvilket har indflydelse på, hvordan de kan blive relevante deltagere i kommunikation (afsnit 4.4.1, Luhmann). Sådanne konstruktioner kan dermed virke ekskluderende ift. disse børns deltagelsesmuligheder i legeværkstederne og mere generelt i institutionen. Fx kan en konstruktion af børn, der er *én til én*, tyde på, at personalet har mest fokus på barn-voksen relationen og mindre på barn-barn relationerne. Konstruktionen, *at være på et barn*, kan virke begrænsende ift. at skabe deltagelses- og koblingsmuligheder, hvor det kan gøre en forskel, at fokus er på at understøtte fællesskaber, som dette barn deltager i.

Opmærksomhed og refleksion ift. sådanne konstruktioner af børn og betydningen af disse har indflydelse på de deltagelses- og læringsmuligheder, der kan skabes for børnene - og ikke mindst for børn i udsatte positioner. Den systemteoretiske forståelse kan her bidrage til et fokusskifte fra individ til systemer og kommunikation.

5.2.5 Inklusion og eksklusion i vuggestuen

I vuggestuen generelt fremstår den nonverbale kommunikation særlig tydeligt, idet den verbale kommunikation endnu ikke er så udviklet. I nedenstående eksempel ses de inkluderende og ekskluderende sider af både den verbale og særligt den nonverbale kommunikation, hvor en pige forsøger at komme i samspil med to andre piger, som ofte leger sammen:

Lise og Liva står ved et bord og leger med dukker, kopper, skeer mm.

Esther går derhen med sin dukke og en kop og står og kigger lidt.

Lise og Liva leger videre.

Esther flytter sig om på den anden side af bordet.

Esther: Det er jeg (og rækker ud efter noget af de andres legetøj)

Liva: Nej – det er min

Liva (til Lise): Skubbe Esther?

Lise: Ja, skubbe Esther!

Liva skubber Esther.

Lise klapper.

Esther græder.

PALLE (sætter sig på hug og holder rundt om Liva): Prøv at se, hun blev ked af det!

Liva aer Esther på håret. Esther græder fortsat.

PALLE tager Esther op, trøster hende og går ud og skifter hende (bilag 4h, kl. 14.47).

Lise og Liva er måske optaget af at beskytte deres indbyrdes legefællesskab og ønsker ikke "forstyrrelser" fra andre. Dermed er kommunikationen inkluderende ift. deres indbyrdes relation og ekskluderende ift. Esthers kommunikationsbidrag og deltagelse. Personalets handlinger og kommunikationsbidrag fokuserer på, at Esther er ked af det, som det centrale tema i kommunikationen. Et andet centralt tema kunne være børnenes indbyrdes samspil og muligheder for at skabe tilkoblingsmuligheder for alle børn. Her kunne personalet fx spørge: "Skal din dukke også have mad, Esther? Har I noget mad, Lise og Liva?" og hvis de siger nej: "Hvor kan vi så købe noget mad?" Hvis det pædagogiske personale ønsker at understøtte børnenes indbyrdes samspil i legefællesskaber, er der brug for at fokusere på samspillet, legene og børnenes forskellige intentioner og perspektiver i den pædagogiske interventionskommunikation.

I vuggestuen ses et andet eksempel på, hvordan personalet faciliterer kommunikation og handlinger i børnenes indbyrdes samspil i en boldleg:

NINA: Ali, skyder du til Alwin! ... Så er I klar!

Ali sparker hen til Alwin, der sparker tilbage!

NINA: Godt Ali!

Amanda løber hen mod Ali og falder.

NINA: Se, Amanda vil også gerne være med! Op og stå igen, Amanda, så kan det være, at du også kan være med! Ali! Ali!

Ali er i gang med at undersøge bolden.

NINA: Den er flot, hvad Ali! Ali, prøv og hør hvad jeg siger til dig! Amanda vil også gerne være med.

Ali kaster den til Amanda

NINA: Så kan du trille den til Alwin!

Amanda: Nej!

NINA: Jo!

Amanda smiler

NINA (griner): Joooo!

Ali (til Amanda): Alwin! (og peger på ham)

NINA (til Amanda): Tril den over til Alwin!

Amanda gemmer bolden bag ryggen.

Ali forsøger igen med at pege og sige Alwin.

NINA: Nu driller du! (går hen til Amanda og rækker hånden frem) Hen til Alwin!

Amanda kaster til Alwin, som sparker den til Ali.

NINA: Ja, hvor er det godt! (Bilag 4.1, kl. 12.08)

Det pædagogiske personale vælger her kommunikationsbidrag i form af italesættelse, anerkendelse samt både verbal og nonverbal guidning, hvilket kan skabe læringsmuligheder ift. at spille bold, at deles om en bold, at blive i en leg i længere tid, og håndtere, når nogen driller og laver sjov mm.

I den pædagogiske praksis i vuggestuen anvendes generelt et bredt spekter af meddelelsesformer, fx skift i stemmeføring, mimik, berøring, kropsholdning, gestus, brug af tegn til tale og piktogrammer, og italesættelse af følelser, intentioner og handlinger. Bateson fremhæver den nonverbale kommunikation ift. legens metakommunikative signaler og dens betydning for at kunne agere i legefællesskaber (afsnit 4.3.3). Et bredt spekter af meddelelsesformer med et særligt fokus på den nonverbale kommunikation er relevant for alle 0-6 årige børn i daginstitutionen, men er særlig betydningsfuld for vuggestuebørn og børn i særligt udsatte positioner, hvor det verbale sprog ikke er så udviklet.

Dermed bliver variation i meddelelsesformer med fokus på både verbal og nonverbal kommunikation et væsentligt aspekt ift. personalets lege- og kommunikative repertoire og betydningsfuld for, hvordan personalet kan skabe kommunikative deltagelses- og læringsmuligheder for alle børn og udvide børnenes lege- og kommunikative repertoire.

5.2.6 Afrunding

Analysen af de observerede legefællesskaber understøtter den systemteoretiske pointering af, at der altid er både inkluderende og ekskluderende sider af alle pædagogiske valg (afsnit 4.4.3, Luhmann,

Bateson). Der vil kunne ses inklusion og eksklusion hvert eneste øjeblik både i vuggestuen, børnehaven og i livet i øvrigt. Denne forståelse af inklusion og eksklusion som vilkår er i tråd med udtalelser fra lederen i caseinstitutionen:

Der har været en enorm angst for at bruge ordet eksklusion, så man turde nærmest ikke putte det i sin mund - tror faktisk at man skal begynde at italesætte det anderledes - at vi skal sige, at de er hinandens forudsætninger (bilag 11).

Hun beskriver videre inklusion og eksklusion som et dilemma, der skal håndteres i hver eneste situation, da begge forhold er til stede samtidigt. Lederen beskriver, hvordan det at trække et barn ud af et fællesskab fx til samling, kan virke ekskluderende i den situation, men inkluderende på den lange bane og ift. andre fællesskaber.

Det kan faktisk godt være en vej ind i et fællesskab at trække nogen ud. Vi skal jo ikke udstille vores børn: De skal jo vise deres bedste side af sig selv, og hvis den bedste side af sig selv er at holde en pause, når der er samling, så er det sådan - og så bliver de koblet på igen. Vi skal bare se det ske - vi skal se, at den koblen på kommer! (bilag 11).

Her kan man ligeledes se, at lederen i caseinstitutionen er inspireret af systemtænkningen og af, at alle børn kobler sig strukturelt til fællesskaber.

Eksklusionsprocesser handler i høj grad om at afgrænse, beskytte og opretholde et eksisterende fællesskab. I inklusionsprocesser åbnes der for tilkoblingsmuligheder, og der dannes nye systemgrænser og dermed et nyt interaktionssystem. Derfor må en central pædagogisk intention være at styrke børnenes evner til både afgrænsning og tilkobling, dvs. eksklusion og inklusion. Dette nuancerede blik for både de inkluderende og ekskluderende sider af kommunikationerne i legefællesskaber vil der kunne arbejdes med pædagogisk ved at udforske, understøtte og udfordre forskellige legefællesskabers og psykiske systemers systemgrænser.

Selvom eksklusion i et systemteoretisk perspektiv er et uundgåeligt vilkår, som skal håndteres, er det et problem, når de ekskluderende sider af kommunikation og rammesætninger rammer bestemte børn, som ikke får de nødvendige deltagelsesmuligheder. Her har personalets kommunikationsbidrag og rammesætninger stor betydning ift. at muliggøre alle børns deltagelse og læring i legefællesskaber.

For at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn må det pædagogiske personale arbejde kommunikativt med både at understøtte afgrænsning af legefællesskaber, koblingsmuligheder til eksisterende legefællesskaber og etablering af nye legefællesskaber, så alle børn kan opleve sig relevante i kommunikationssammenhænge (4.4.1, Luhmann). Luhmann og Batesons systemteoretiske perspek-

tiver kan her bidrage til, at fokus flyttes fra en individorienteret pædagogisk tilgang fx med fokus på at *være på et barn* til en kontekstuel tilgang med fokus på at understøtte fællesskaber.

Efter dette overordnede fokus på, hvordan inklusion og eksklusion kan forstås og håndteres som vilkår i legefællesskaber, vil jeg præsentere den overordnede matrix, der er udviklet gennem specialet.

5.3 Udvikling af overordnet matrix til iagttagelse, analyse og refleksion

For at kunne undersøge de mangfoldige kommunikationsmønstre og -spor i legefællesskaber i daginstitutioner nærmere har jeg udviklet en matrix som overordnet ramme til iagttagelse, analyse og refleksion. Den er blevet anvendt og afprøvet i casestudiet som undersøgelses- og refleksionsredskab, hvilket jeg vender tilbage til efter at have præsenteret matricen nærmere.

Med afsæt i Luhmanns og Batesons systemteoretiske perspektiver fokuserer matricen særligt på kommunikation og forskelssætninger. I eksisterende forskning og viden på området fremhæves personalets positioneringer i legefællesskaber som afgørende for deltagelsesmulighederne især for børn i udsatte positioner. Derudover påpeges betydningen af, at der er fokus på både personalets og børnenes initiativer samt på både læring og leg ift. at skabe kvalitet i dagtilbud (se kapitel 3). Disse centrale fokuspunkter vil derfor indgå i matricen, hvor der tages udgangspunkt i følgende overordnede distinktioner:

- *I hvor høj grad er personalet positioneret indenfor eller udenfor legens kontekst?*
- *I hvor høj grad er det børnenes eller personalets initiativer, der er i forgrunden?*

Disse distinktioner er operationaliseret yderligere med afsæt i den systemteoretiske fokusering på kommunikation, hvilket uddybes her ift. personalets facilitering af kommunikation i legefællesskaber.

5.3.1 Personalets positioneringer indenfor eller udenfor legens kontekst

Når personalet er positioneret indenfor legekonteksten, meddeler de kommunikationsbidrag fra en rolle og position som deltagende i legefællesskabet og som en del af legens univers. Når de er positioneret udenfor legekonteksten er de ikke-deltagende i legefællesskabet, og der kommunikeres i virkelighedens verden. Disse overordnede forskelssætninger og karakteristika kan illustreres som følger:

	PERSONALET POSITIONERET INDENFOR LEGENS KONTEKST	PERSONALET POSITIONERET UDENFOR LEGENS KONTEKST
KARAKTERISTIKA I FORHOLD TIL PERSONALET FACILITERING AF KOMMUNIKATION	Personalets kommunikationsbidrag meddeles fra en position og rolle i legefællesskabet	Personalets kommunikationsbidrag meddeles fra en position udenfor legefællesskabet
	Personalet som deltager i legefællesskabet som interaktionssystem	Personalet som ikke-deltager i legefællesskabet som interaktionssystem
	Personalet understøtter kommunikationen i legens univers	Personalet understøtter kommunikationen i virkelighedens verden

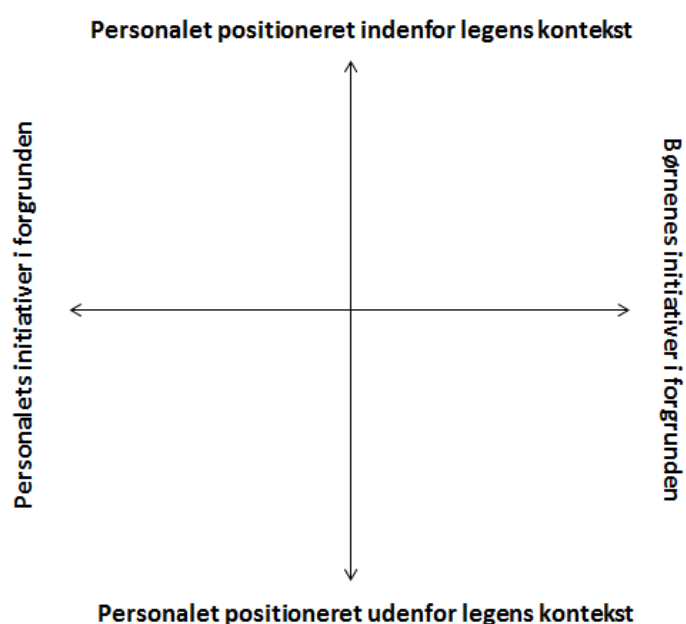
5.3.2 Personalets eller børnenes initiativer i forgrunden

For at undersøge om personalets eller børnenes initiativer er i forgrunden, kan der ses nærmere på, om det primært er personalet eller børnene, der bestemmer indhold og proces i kommunikationerne i legefællesskaberne. Når personalets initiativer er i forgrunden, vælger de kommunikationsbidrag ud fra temaer og konditioneringer, som de selv fastlægger. Her kan personalets facilitering af kommunikation betegnes som ledende, instruerende og rammesættende. Når børnenes initiativer er i forgrunden, følger personalet primært børnenes initiativer. Deres kommunikationsbidrag kobler sig til børnenes kommunikationsbidrag og de temaer og konditioneringer, der er i spil i legefællesskaberne. Her er personalets facilitering af kommunikation mere undersøgende og understøttende. Disse karakteristika vises i følgende illustration:

	PERSONALET'S INITIA- TIVER I FORGRUNDEN	BØRNEENES INITIATIVER I FORGRUNDEN
KARAKTERISTIKA I FORHOLD TIL PERSONALET'S FACILITERING AF KOMMUNIKATION	Personalet definerer og fastlægger primært indhold og proces i legefællesskabet	Børnene definerer og fastlægger primært indhold og proces i legefællesskabet
	Personalets kommunikationsbidrag fokuserer på bestemte temaer og konditioneringer og forsøger at få børnene til at koble sig strukturelt til disse	Personalets kommunikationsbidrag kobler sig til børnenes valg af kommunikationsbidrag, temaer og konditioneringer
	Personalet leder, instruerer og rammesætter primært med udgangspunkt i egne initiativer	Personalet undersøger, følger og understøtter primært børnenes initiativer

De overordnede differentieringer kan illustreres i følgende matrix, hvor den vandrette akse illustrerer, hvorvidt det er personalets eller børnenes initiativer, der er i forgrunden, og den lodrette akse illustrerer, hvorvidt personalet er positioneret indenfor eller udenfor legens kontekst.

5.3.3 Matrix som overordnet analytisk ramme

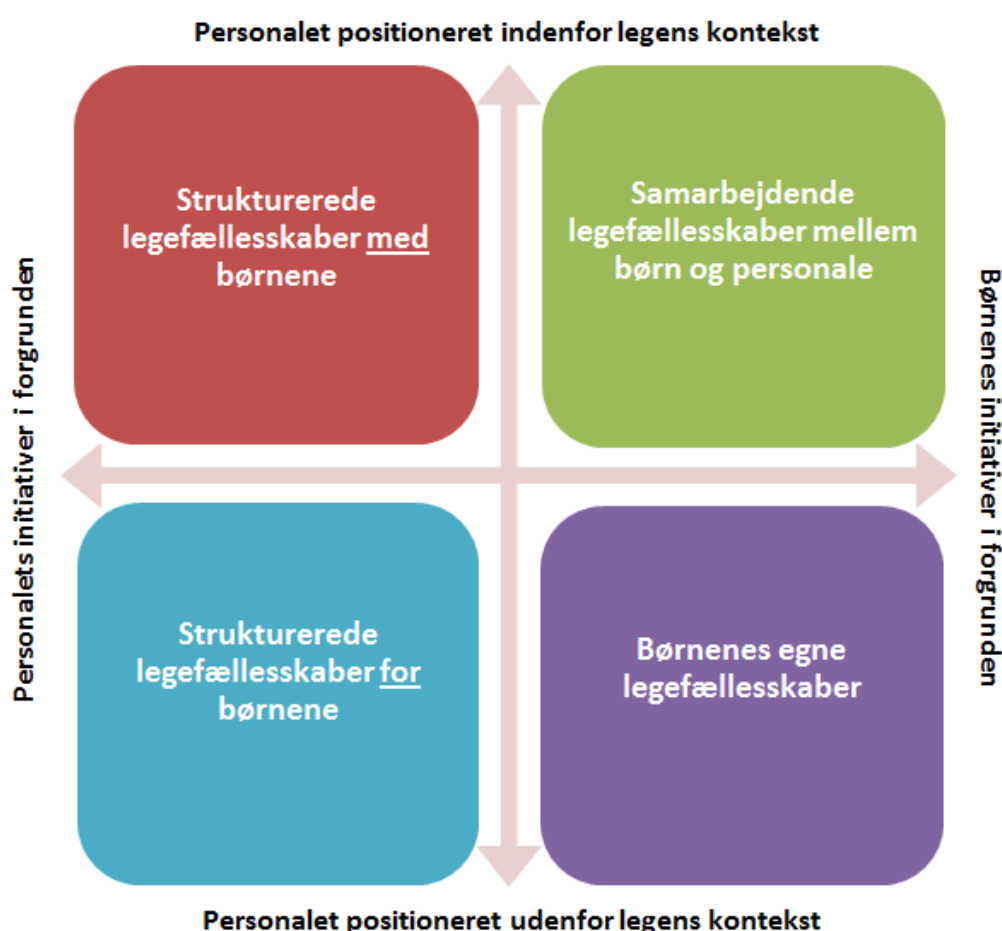


I matricen fremkommer fire kommunikative felter, hvor der kan skelnes mellem forskellige typer af legefællesskaber og forskellige former for faciliterende kommunikation.

I de følgende afsnit vil jeg præsentere de videreudviklede udgaver af matricen og udforske deres anvendelsesmuligheder ift. at undersøge forskellige typer af legefællesskaber og personalets facilitering af kommunikation samt udvikling af inkluderende legemiljøer.

5.4 Forskellige typer af legefællesskaber

På baggrund af ovennævnte distinktioner og karakteristika kan der betegnes fire typer af legefællesskaber, som jeg har illustreret i nedenstående matrix:



Der er tale om analytiske og ikke normative kategorier, da alle typer legefællesskaber har værdi i den pædagogiske praksis og skaber forskellige centrale læringsrum for børnene. I de *strukturerede legefællesskaber for børnene* er der muligheder for at øve sig i at indgå i samspil, hvor voksne primært bestemmer, hvad der skal ske, og kommunikerer i virkelighedens verden. I de *strukturerede legefællesskaber med børnene* er der ligeledes læringsmuligheder ift. at følge voksnes initiativer og indgå i voksenstyrede aktiviteter, samtidig med at personalet her kommunikerer fra en position og

rolle i selve legen. I de *samarbejdende legefællesskaber mellem børn og personale* kan der skabes læringsmuligheder ift. både selv at tage initiativer og følge andres dvs. at samarbejde og forhandle med hjælp og guidning fra voksne, der er tæt på og deltager i legen sammen med børnene. I *børnernes egne legefællesskaber* har børnene muligheder for selv at afprøve deres lege- og kommunikative repertoire og øve sig i at forhandle og samarbejde med hinanden under mere frie rammer. Det er variationen, samspillet og dynamikken mellem felterne, der er det centrale fokus i anvendelsen af matricen.

5.4.1 Afprøvning af matrix til kvantitativ analyse

For at udforske matricens anvendelsesmuligheder har jeg afprøvet den som analytisk ramme til en kvantitativ kortlægning af de observerede legefællesskaber med henblik på at undersøge bredde og variation i legefællesskaberne. De observerede legefællesskaber er analyseret ud fra de beskrevne karakteristika og de overordnede distinktioner i matricen ift., i hvor høj grad personalet er positioneret indenfor eller udenfor legekonteksten, og i hvor høj grad personalets eller børnenes initiativer er i forgrunden (se bilag 4: Tematiseringer, markeret med blå, og bilag 5).

På baggrund af denne afprøvning vurderer jeg, at matricens styrke primært skal ses ift. en kvalitativ undersøgelsestilgang og som refleksions- og planlægningsredskab. Baggrunden for dette er, at der er for mange usikkerheder i en sådan kvantitativ kortlægning, hvorved validiteten og generaliserbarheden mindskes. Disse usikkerheder handler bl.a. om, at de mange skønsmæssige vurderinger ift., hvilke legefællesskaber, der observeres, og hvilke, der betegnes som et fællesskab, og hvilke, der ikke gør. Derudover er kommunikationerne vurderet ift., i hvilket kommunikativt felt, de primært befinder sig, hvilket kan problematiseres, da der er tale om analytiske kategorier, som ikke kan adskilles i praksis, hvor de forskellige kategorier væver sig ind i hinanden. Hvis matricen skulle anvendes til kvantitativ undersøgelse, ville det bl.a. kræve inddragelse af et større og bredere data-materiale, hvor der fx observeres på flere tidspunkter i løbet af en dag, en uge mv. Herved vil der evt. kunne opnås mere generaliserbare resultater ift. det generelle legemiljø i en daginstitution med pejlemærker ift. udviklingsbehov ift. at skabe større variation og bredde i de forskellige typer legefællesskaber i institutionen.

5.4.2 Afrunding

Matricens anvendelsesmuligheder som kvalitativ undersøgelsestilgang og som refleksions- og planlægningsredskab præsenteres nærmere i afsnit 5.5 og 5.6. Den primære hensigt med anvendelse af matricen er ikke at skabe en bestemt vægtning som fx en ligelig fordeling mellem de forskellige typer af legefællesskaber, men at bidrage til refleksion, planlægning og udvikling i personalegrup-

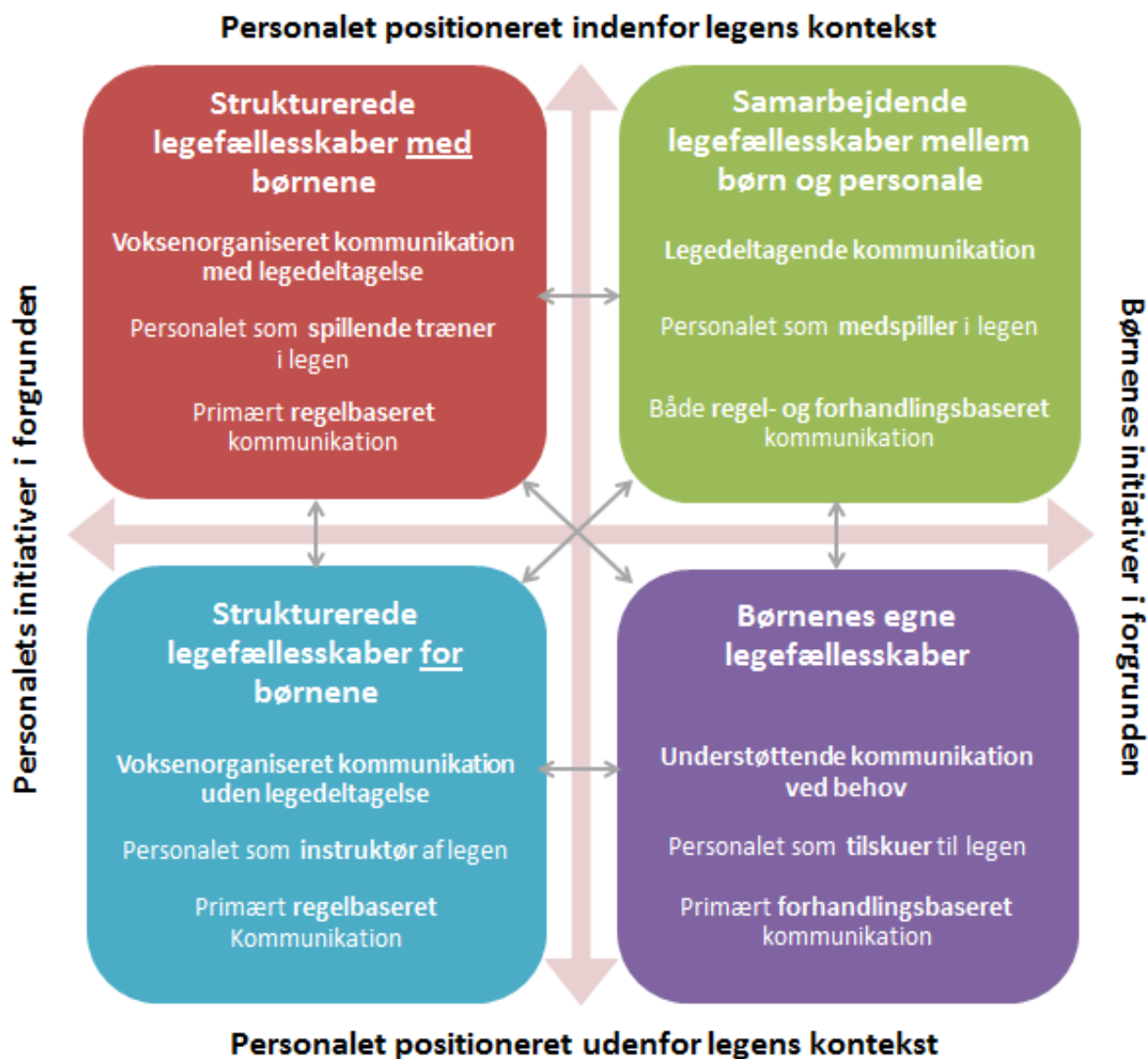
per ift., hvordan der kan skabes deltagelsesmuligheder for alle børn i varierede legefællesskaber i den konkrete daginstitution. Dette er centralt for, at børnene kan begå sig i mange forskellige slags fællesskaber og for deres videre livschancer i skolen, i familien og i samfundet i øvrigt, jf. de systemteoretiske perspektiver på inklusion og uddannelsessystemets formål (afsnit 4.2.1 og 4.4.1).

De forskellige legefællesskaber og læringsrum kan skabe udfordringer for forskellige børn ift. at deltage i kommunikationerne. Børnene vil have brug for støttende og faciliterende kommunikation fra personalet på forskellige måder og i forskellige grader. Kun derved kan der ske tilpas forstyrrelse i deres psykiske systemer med muligheder for at erhverve nye kommunikative kompetencer ift. at kunne agere i forskellige fællesskaber.

I det følgende afsnit vil personalets forskellige måder at facilitere kommunikationen i de forskellige typer af legefællesskaber blive uddybet og undersøgt nærmere ift. det empiriske materiale.

5.5 Forskellige former for facilitering af kommunikation i legefællesskaber

Den overordnede matrix er her videreudviklet ift. forskellige måder at facilitere kommunikation på i de forskellige typer legefællesskaber:



Den position, som personalet indtager i de *strukturerede legefællesskaber for børnene*, har jeg valgt at kalde *instruktør* af legen, fordi personalet her er ikke-deltagende i selve legen, og kommunikationsformen er primært instruerende og rammesættende. Personalets positionering i de *strukturerede legefællesskaber med børnene* har jeg betegnet som *spillende træner*, da personalet her er deltagende i selve legen, og samtidig er rammesættende og ledende som en træner. Jeg har kaldt positionen *medspiller* i de *samarbejdende legefællesskaber mellem børn og personale*, fordi personalet her er deltager i legefællesskabet og forsøger at koble sig kommunikativt til børnenes kommunikationsbi-

drag og de eksisterende temaer i legen. Personalets position ift. *børnenes egne legefællesskaber* kalder jeg for *tilskuere* til legen, da personalet mest er på sidelinjen, og deres kommunikationsbidrag primært tager udgangspunkt i virkelighedens verden.

Matricen skal forstås dynamisk, idet personalet på ethvert tidspunkt kan træffe forskellige valg ift., i hvor høj grad de er positioneret indenfor eller udenfor legekonteksten, og i hvor høj grad det er deres eller børnenes initiativer, der er i forgrunden. Dette illustreres i matricen ved pilene, som skaber forbindelser mellem alle de fire kommunikative felter. I alle de observerede legefællesskaber sker der løbende skift i positioneringer, så der ses elementer fra de forskellige faciliteringsformer. Dette understreger, at der er tale om analytiske kategoriseringer, som ikke kan adskilles i den pædagogiske praksis, men bruges til at begribe og forstå kommunikationer i legefællesskaber samt understøtte de løbende kommunikative valg i den pædagogiske praksis. De forskellige former for facilitering af kommunikation er uddybet og eksemplificeret i det følgende med udgangspunkt i udvalgte legefællesskaber.

5.5.1 Voksenorganiseret kommunikation uden legedeltagelse i strukturerede legefællesskaber for børnene

I denne faciliteringsform er personalet primært instruktør, der leder, instruerer og rammesætter. Personalet definerer regler, fastlægger temaer og konditioneringer i kommunikationen, som børnene kan tilkoble sig.

I caseinstitutionen er denne kommunikationsform ikke særligt fremtrædende, da der generelt ses stor legedeltagelse i de strukturerede legefællesskaber. Der ses dog elementer af den instruerende kommunikationsform, bl.a. i Plante-/såværkstedet på vuggestuens legeplads for nogle af de yngste børnehavebørn og de ældste vuggestuebørn. De pædagogiske intentioner er her bl.a. at styrke relationerne mellem børnene indbyrdes og mellem børn og voksne på tværs af børnehave og vuggestue, og dermed gøre overgangen til børnehaven lettere (se bilag 6C, planlægningsmøde).

LISBETH: Nu skal I høre godt efter. Vi skal dele os i to grupper. Nogen skal tegne, og nogen skal så.

Barn: Jeg gider ikke tegne

De voksne fordeler børn og voksne ved hhv. bord og plantekasser. Ved tegnebordet tegner børnene skilte til plantebedet efter billeder på forskellige frøposer. Nogle børn går bare i gang, mens andre er mere tøvende.

KAMMA: Vil du tegne sådan nogle radiser, Lise?

Lise: Nej!

KAMMA: Vil du hellere tegne blomster?

Lise: Ja

KAMMA finder dem. Lise vil stadig ikke.

KAMMA: Det skal du! Nu hjælper jeg dig lige med at komme op og sidde!

Lise kommer i gang med at tegne med hjælp.

Julie vil gerne over til plantekasserne.

JULIA: I dag skal vi tegne! Så bytter vi næste gang, så er det dem, der skal tegne.

Julie: Hvorfor? (græder) Moar!

KAMMA (går over til Julie): Hvad så Julie?

Julie: Jeg vil derover

KAMMA: Det tror jeg måske også vi skal! Lige om lidt. Vi går lige over og hører LISBETH om det.

Nogle børn får lov til at lege lidt.

LISBETH: Alle børn bytter nu! (de voksne hjælper dem)

KAMMA: Godt Frida! Så giv din tegning til JULIA – og også dig Esther. I skal lige over til plantekassen

Så er 6 nye børn i gang med at tegne ved det lille bord. (Bilag 4g, kl 10.24, 10.34, 10.44)

Her ses, hvordan personalet instruerer og rammesætter tegnefællesskabet og tilbyder børnene bestemte valgmuligheder, hvor de fx kan vælge, hvilken frøpose de vil tegne efter. Det virker til, at disse valgmuligheder hjælper nogle af børnene til at koble sig til temaet og kommunikationen i legeværkstedet. Andre børn vil hellere være med til at så eller lege på legepladsen, hvor personalet insisterer på, at børnene skal tegne mindst én tegning. Samtidig er de fleksible ift. den planlagte rammesætning, så alle børn får mulighed for både at tegne og så og lege, i stedet for at vente til næste gang, de skal være i legeværkstedet. Dette er i tråd med Luhmanns perspektiver ift., at planlægning har betydning, men det afgørende er evnen til at håndtere den uforudsigelighed, som altid vil præge den pædagogiske praksis (afsnit 4.7.2).

5.5.2 Voksenorganiseret kommunikation med legedeltagelse i strukturerede legefællesskaber med børnene

Denne type legefællesskaber er overvejende regelbaserede, og personalet definerer regler, indhold og processer og er deltagere i kommunikationerne i legefællesskabet. Personalets position kan også betegnes som spillende træner, der dels fastlægger spillets regler og "kridter banen op" og dels spiller med på banen.

I det empiriske materiale kan denne kommunikationsform observeres i både legeværkstederne om formiddagen og i legefællesskaberne om eftermiddagen. Et eksempel ses her i legeværkstedet, "Piratværksted", hvor personalet på forhånd har planlagt rammerne for legeværkstedet og besluttet hvilke børn, der deltager. En medarbejder står for aktiviteten, mens andre understøtter aktiviteten og børnenes deltagelse og vælger forskellige positioneringer i legefællesskabet på forskellige tidspunkter. Personalet deltager i legen som sørøvere, hvilket ses i deres stemmeføring, i deres måde at bruge kroppen og i kontekstmarkører som sørøverhat, bandana og klap for øjet, som både børn og voksne har på. Personalet signaler via stemme, mimik og kropsholdning, hvornår de taler i legekonteksten, og hvornår de metakommunikerer ift. rammesætning mm. Dette kan bl.a. ses her:

MATHIAS (med spænding i stemmen): Nå sørøvere, har I det godt i dag?

Børn: Jaaaaaa!

MATHIAS (med almindelig stemme): Godt! Sch! Nu skal I høre: Om lidt når vi er færdige med at tage hatte på og bandana, så går vi ind i motorikrummet. Jeg har lavet to sørøverskibe med kanoner på. Så bliver I delt i to hold, der skal skyde mod hinanden som rigtige pirater.

MATHIAS (med spænding i stemmen): For ved I hvad, er der noget pirater kan være uenige om så er det guld og sølv og diamanter!

Børn: Og diamantringe!

MATHIAS (med spænding i stemme): Jaaaa!

MATHIAS (hviskende med spænding i stemmen): Nu sniger vi os ind i motorikrummet og sætter os ned. Følg med mig!

Alle børn og voksne sniger sig stille og roligt ind i motorikrummet og sætter sig ned (bilag 4i, kl. 10.15).

Personalets kommunikationsbidrag virker til at fascinere børnene, som alle deltager i legefællesskabet - dog med forskellige grader af opmærksomhed og kommunikative bidrag. Der anvendes et bredt spekter af meddelelsesformer, fx skift i stemmeføring, mimik og kropsholdninger. Dette medvirker fx til at skabe hhv. spænding og ro, når personalet hvisker eller taler mere almindeligt, hvilket kan ses her:

MATHIAS: (almindelig stemme): Lige om lidt vil jeg dele jer op i to hold – og her er en skattekiste! (Spænding i stemmen): Men der er kun en. I bliver uenige, og siger: Det var mig der fandt den først! Nej, det var mig, og så går I i krig. (Hviskende stemme): Og så bagefter skal vi spise popcorn!

MATHIAS viser alle børn skattekisten med guld i.

MATHIAS (spænding i stemmen): Her er vores kanonkugler, ha, ha, ha! (Almindelig stemme): Jeg ved godt, det er svært, men når I får jeres kanonkugle, skal I ikke kaste med den, men holde godt fast i den.

MATHIAS deler kanonkugler ud til alle børn.

MATHIAS: (spænding i stemmen) Er I klar?

Børn: Jaaa!

MATHIAS laver to hold, som går på hver deres skib og kæmper med kanonkugler om at vælte de andres kopper, hvilket lykkes for begge hold to gange. Og så spises der popcorn, hvor der igen falder ro på børn og voksne (bilag 4i, kl. 10.15).

Her ses i øvrigt, hvordan legefællesskabet er regelbaseret, idet personalet definerer bestemte rammer og regler for, hvordan "krigen" skal foregå.

I denne beskrivelse er der primært fokuseret på den faciliteringsform og de kommunikationsbidrag, som den medarbejder, der står for aktiviteten, har valgt, selvom de andre medarbejderes positioneringer har stor værdi ift. at understøtte, at børnene kobler sig til kommunikationen i legefællesskabet. Her kan det fremhæves, hvordan det er samarbejdet mellem personalet og deres kommunikationsbidrag fra forskellige positioneringer, der sandsynliggør børnenes deltagelse i kommunikationen. Derudover har den variation af meddelelsesformer, som personalets legedeltagelse her bidrager til, stor betydning for at skabe kommunikation, som børn tiltrækkes af, hvilket sandsynliggør, at de iagttager og kobler sig til legefællesskabet.

5.5.3 Legedeltagende kommunikation i samarbejdende legefællesskaber mellem børn og voksne

I denne type legefællesskab faciliterer personalet kommunikationen ved at være deltagende *med-spiller* i legefællesskabet, der i høj grad tager udgangspunkt i børnenes initiativer. I den legedeltagende kommunikationsform anvender personalet et bredt spekter af meddelelsesformer ift. kropssprog, mimik, skift i stemmeleje og -brug, gestik, ansigtsudtryk mv.

Denne kommunikationsform er ikke specielt fremtrædende i det empiriske materiale, selvom personalet i høj grad er legedeltagende i *strukturerede legefællesskaber med børnene*. Et eksempel på den legedeltagende kommunikation i samarbejdende legefællesskaber ses i "Bjørnejagten", som etableres på baggrund af et barns kommunikationsbidrag:

Et barn spørger PAW, om de skal lege bjørnejagt.

PAW: Okay! Så går vi herover. Dem, der er bjørne, skal gå om bag bakken (bilag 4e, kl. 12.39).

Der er hurtigt en stor flok børn, der vil være med som enten bjørne eller jægere. Medarbejderen indtager først rollen som bjørn i legen, hvor han går tungt og taler dybt og højt som en bjørn. Han taler og synger med en lege-stemme som tydelige metakommunikative signaler ift., hvornår det er i selve legen, der kommunikeres, og hvornår han metakommunikerer ift. legens rammesætning og guidning af børnenes deltagelse, hvilket fx ses her:

Bjørnene gemmer sig bag bakken og venter på jægerne.

Jægerne (incl. PAW) råber: Bjørn, bjørn, er I der?

PAW (med ikke-legestemme til bjørnene): I skal råbe: Wah og løbe efter os!

Jægerne: Bjørn, bjørn er I der?

Bjørne: Wagh!

Bjørnene løber efter jægerne. Nogle bjørne bliver skudt, og nogle jægere bliver spist.

En ny bjørnejagt starter, og dem, der gerne vil være bjørne, går over til bakken.

Jægerne (incl. PAW synger): Nu går vi på bjørnejagt! Jeg har min skyder med, og min hund ved min side

Nogle af de andre børn, cykler og kører på mooncar på "vejen".

PAW (med ikke-legestemme): Ikke kravle. Pas på, der kommer biler!

Jægerne: Bjørn, bjørn, er I der?

PAW (med lege-stemme): Der er ikke nogle bjørne. Kom, vi går hen til bålpladsen!

Jægerne: Bjørn, bjørn, er I der?

Sådan fortsætter det, indtil bjørnene siger: Wah, og løber efter jægerne.

PAW (med ikke-lege-stemme): Vi gør det lige en gang til, så ved jeg at I kan legen! (bilag 4e, kl. 12.39).

Dette kan også beskrives som skift i positioneringer ud fra matrixen, idet medarbejderen kommunikerer både indenfor og udenfor legekonteksten, og dermed bevæger sig frem og tilbage mellem *legedeltagende kommunikation* og *voksenorganiseret kommunikation uden legedeltagelse*. Der kan også ses spor af *voksenorganiseret kommunikation med legedeltagelse*, idet personalet har en hensigt om at lære børnene legen, så de kan lege den selv senere. Derfor skifter han position og rolle i legen, så han nu er bjørn. Jægerne har nu svært ved at få sig samlet og komme af sted på bjørnejagten, så de bliver guidet videre i legen:

PAW (råber til jægerne med ikke-lege-stemme): Hvor er jægerne? I skal være sammen med de andre! Alle jægerne skal være samlet, og I skal starte med at synge sangen.

Nogle af de 5-6 årige drenge organiserer flokken og synger: Nu går vi på bjørnejagt! Jeg har min skyder med, og min hund ved min side

Derefter drager de af sted på jagt i samlet flok og finder bjørnene (bilag 4e, kl. 12.51).

Dette kan også ses som *understøttende kommunikation ved behov*, idet børnene som jægere nu "overlades" til deres eget mindre legefællesskab, hvor personalet iagttager, hvad der sker, og understøtter de strukturelle koblinger til kommunikationen i det større legefællesskab, når der er brug for det. Det illustreres derved, hvordan personalet kan vælge mellem de forskellige positioneringer løbende i et legefællesskab.

Legefællesskabet er både regel- og forhandlingsbaseret. Der er tale om en regelleg med nogle faste kontekstmarkører og rammesætninger ift. proces og indhold i legen. Samtidig kan der observeres løbende forhandlinger mellem børnene og mellem børn og personale ift., hvad der skal ske nu. Der ses mange måder at deltage på, fx deltager Lau, som er et af de børn, der har en ressourceplads i institutionen, i dette legefællesskab. Han har ikke noget verbalt sprog, men kommunikerer ved hjælp af bl.a. piktogrammer, kropssprog og handlinger. I legefællesskabet er han først jæger sammen med PAW. Da PAW bliver bjørn, fortsætter Lau som jæger sammen med de andre børn. Han viser tydelig begejstring med hele sit kropssprog, imiterer kropssprog og følger med flokken i legefællesskabet i lang tid, hvilket vurderes som tegn på, at han oplever sig som relevant deltager.

Det brede repertoire af meddelelsesformer, som personalet anvender i dette legefællesskab, vurderes at have stor betydning ift. at skabe energi, engagement og fælles opmærksomhed, idet børnene kobler sig strukturelt til kommunikationen og selv afprøver forskellige meddelelsesformer med mulighed for at udvide deres eget repertoire. Dette har særlig stor betydning for tilkoblingsmuligheder for børn i udsatte positioner, hvor der er brug for alternative kommunikationsformer ud over det verbale sprog. Dette legefællesskab er i høj grad åbent for tilkoblinger, idet alle børn må være med, og via legedeltagelse og tydelig guidning skabes der deltagelsesmuligheder for mange børn - også for børn i særligt udsatte positioner.

5.5.4 Understøttende kommunikation ved behov i børnenes egne legefællesskaber

I denne kommunikationsform er personalet i høj grad *tilskuer* til legen og bidrager kommunikativt ved behov. Børnenes initiativer er i forgrunden, og de bestemmer primært legens temaer og konditioneringer.

Børnenes egne legefællesskaber er de mest udbredte fællesskaber i det empiriske materiale, hvilket bl.a. handler om, at der om eftermiddagen kan observeres et stort antal mindre børneinitierede legefællesskaber. Et eksempel ses i dette legefællesskab, hvor to børn leger "Zombieleg". Det ene barn er en zombie, der skal ud og fange mennesker til at spise, og den anden "styrer" zombien med sin

walkie-talkie og sætter den i fængsel. Der opstår uoverensstemmelser og konflikter løbende, når zombien fanger børn, der ikke er med i legen og ikke ønsker at være med:

Camilla : Kom i gang med at fange et menneske!

Mikkel løber af sted

Mikkel (med zombiestemme): Camilla, Camilla – jeg har fundet et menneske! (står ved Adrian som leger med vand i vandpyt)

TANJA: Mikkel, prøv at kigge på hans øjne! Han kan ikke lide det!

Mikkel går tilbage til Camilla.

TANJA: Mikkel, spørg lige om de vil være med. Det tror jeg godt, de vil!

Camilla : Når jeg siger, du skal komme, så skal du komme! Det er mig, der bestemmer over dig!

Mikkel: Ja! (bryder ud af fængslet)

Camilla : Åh nej – gå ind i fængslet lige nu (siger det i sin walkie-talkie) (Bilag 4b, kl. 12.33).

Personalets kommunikationsbidrag meddeles her fra en position udenfor legefællesskabet, hvorved der skabes et nyt interaktionssystem mellem TANJA og Mikkel, hvis han vælger forståelse af kommunikationsbidraget og tilslutningshandlinger. Der ses ikke synlige tegn på forståelse af kommunikationsbidraget eller antagelse eller forkastelse af det i kommunikationen. Dog kan det, at zombien stopper med at ville spise Adrian og går tilbage til Camilla, tolkes som en tilslutningshandling og som et udtryk for, at kommunikationsbidraget er blevet forstået. Der kan dog ikke iagttages nogen læring i form af forandring i kommunikationen, da zombien heller ikke spørger, om barnet vil være med i legen næste gang, det forsøger at finde et menneske at spise:

Dan kommer forbi på mooncar

Camilla : Fang ham!

Mikkel fanger hans mooncar

Dan: La' vær!

Mikkel giver slip og sparker på Dans mooncar og går tilbage til Camilla (bilag 4b, kl. 12.38).

Personalets pædagogiske intention kan være at skabe læringsmuligheder for Mikkel ift. at lære at udtrykke sig kommunikativt i stedet for kun via handlinger. Samtidig er den eneste måde, det kan lykkes ud fra et systemteoretisk perspektiv, ved at børnene vælger forståelse af personalets kommunikationsbidrag, så det indgår i kommunikationen i legefællesskabet og danner grundlag for børnenes videre tilkoblinger. Her kan der være brug for valg af andre kommunikationsbidrag end de verbale anvisninger som: "Prøv at kigge på hans øjne! Han kan ikke lide det!" eller "Spørg lige om de vil være med. Det tror jeg godt, de vil!".

Personalet kunne her understøtte kommunikativt ved at koble sig til børnenes initiativer og valg af kommunikationsbidrag, temaer og konditioner i legefællesskabet. Fx kunne der via en undersøgende, reflektiv tilgang spørges ind til børnenes intentioner bagved deres initiativer med henblik på at finde nye handlemuligheder sammen med børnene. Dette kunne fx være via spørgsmål som: "Mangler I nogen til at være med i jeres zombieleg?" og "Hvem kan I spørge, om de vil være med i jeres leg?" Personalet kunne også bidrage kommunikativt ift. de børn, som zombien gerne vil "spise", og fx spørge: "Har du lyst til at være med, Adrian?" og så understøtte Adrian i selv at kommunikere sine ønsker til Mikkel. Dette vil samtidig være en strategi til at skabe kommunikative læringsmuligheder for alle børn ift. at italesætte intentioner og udforske alternative handlinger og kommunikationsbidrag. Herved kan børnenes forhandlings- og kommunikative kompetencer styrkes.

De understøttende kommunikationsbidrag kunne også tage udgangspunkt i de eksisterende kontekstmarkører i legefællesskabet, fx den "walkie-talkie", som Camilla styrer zombien igennem. Her kunne personalet guide Camilla ift., hvad hun kan sige i sin "walkie-talkie" for at hjælpe zombien med at finde mad. Herved accepteres børnenes valgte temaer og rammesætninger, samtidig med at legefællesskabet og børnenes initiativer understøttes kommunikativt. Dette ville sandsynliggøre muligheder for at påvirke konditioneringen og udvide kommunikationens mulighedsrum (afsnit 4.5.4, Luhmann), og dermed styrke børnenes tilkoblingsmuligheder i legefællesskabet.

Legefællesskabet afsluttes, da Camilla løber væk fra zombien, som nu prøver at fange hende. Hun gemmer sig bag ved LISE og går derefter hen for at lege med nogle piger, der cykler. Mikkel går derhen og står foran Camilla, som kigger vredt på ham. Mikkel går væk og går rundt for sig selv og "forstyrrer" flere andre legefællesskaber. Her er det relevant at undersøge, hvordan personalet kunne facilitere kommunikationen i legefællesskabet med henblik på at skabe andre deltagelses- og læringsmuligheder for både Mikkel, Camilla og andre børn. I flere af de observerede legefællesskaber ses, at Mikkel generelt har udfordringer ift. at blive i legefællesskaber i længere tid, da kommunikationerne "bryder sammen" pga. uoverensstemmelser og konflikter. Derfor vil et centralt fokus ift. udvikling af den pædagogiske praksis være at skabe tilkoblingsmuligheder for Mikkel m.fl. med hjælp til at blive i kommunikationen og håndtere uoverensstemmelser i legefællesskaber.

Her kunne et skift i positionering være aktuelt til fx *legedeltagende kommunikation*, hvor medarbejderen er *medspiller* i legefællesskabet. Medarbejderen kunne i "zombielegen" fx være et menneske, som zombien kunne fange og "spise", og evt. sammen med nogle andre børn, der gerne vil være med sammen med personalet. Medarbejderen kunne også sammen med zombien gå på jagt efter

børn, der vil "spises" og være med. Herved gøres legefællesskabet måske interessant og attraktivt - og mindre "farligt" for andre børn at koble sig til, og der kan skabes deltagelsesmuligheder for flere børn. Gennem den *legedeltagende kommunikation* kan mulighederne styrkes ift. at bidrage til konditionering og rammesætning i legen med udgangspunkt i børnenes tematiseringer.

Eksemplet illustrerer generelle tendenser ift., hvordan der opstår udfordringer og konflikter, når legefællesskaber udvider deres systemgrænser og "forstyrrer" andre børns interaktionssystemer og psykiske systemer. For at styrke deltagelsesmuligheder og læringsmuligheder ift. at kunne forhandle, er der brug for, at personalet faciliterer kommunikation i legefællesskaberne ift. både inklusion med mulighed for strukturelle koblinger mellem forskellige systemer, og eksklusion med mulighed for afgrænsning mellem systemerne. Igen bliver et fokus på både inklusions- og eksklusionsprocesser centralt.

5.5.5 Afrunding

I det empiriske materiale ses der i tråd med legeforskningen generelle tendenser til, at personalet indtager en passiv position ift. *børnenes egne legefællesskaber* og først blander sig, når der ses tydelige ekskluderende mekanismer, konflikter og uoverensstemmelser (afsnit 3.2.2). I det empiriske materiale ses der dog en høj grad af legedeltagelse, men primært i *strukturerede legefællesskaber med legedeltagelse*, hvor personalet fungerer som *spillende træner*. Den *legedeltagende kommunikation* i *samarbejdende legefællesskaber mellem børn og voksne*, hvor personalet er *medspillere* er ikke så udbredt. Personalets aktive rolle og deltagelse i børnenes legefællesskaber har stor betydning - ikke mindst for børn i udsatte positioner, men også generelt for alle børn ift. at styrke deres tilkoblingsevner og kommunikative kompetencer i en mangfoldighed af fællesskaber. Jeg vurderer, at der er et generelt udviklingspotentiale og - behov i daginstitutioner ift. at styrke personalets legedeltagelse og skabe forstyrrelse i kommunikationerne i legefællesskaber som forudsætning for at styrke alle børns kommunikative kompetencer.

Generelt ses der en positiv, legende stemning og mange legende elementer i hverdagslivet i case-institutionen. Et illustrativt eksempel på, hvordan en legende tilgang bidrager til at skabe deltagelses- og læringsmuligheder ses i en af førskolegrupperne, hvor der leges skole. Det er nu "time", hvor der skal laves førskoleopgaver, hvilket nogle børn har lettere ved end andre. Her kan det observeres, hvordan personalet på en legende måde motiverer en dreng, der har svært ved opgaverne, og/eller ikke har lyst til at lave dem:

Alle børnene sidder ved bordene og skal lave førskoleopgaver. Conrad har svært ved at komme i gang og sidder lidt uroligt på stolen. Han får tegnet lidt med farveblyanterne.

MARK (med sjov i stemmen): Godt, Conrad! Hvad sker der? Nu går det hurtigt. Hallo, jeg kan næsten ikke følge med, når det går så stærkt!

Conrad: Se Gorm!

MATHIAS: Hvad sker der? Det går for stærkt!

Gorm: Hvad sker der, Conrad? Jeg tør næsten ikke se på det!

Conrad griner.

MATHIAS (med almindelig stemme): En mere, så har du malet alle sammen.

Conrad tegner og griner og siger: "Se!"

MATHIAS (med almindelig stemme): Ja, og så en blå. Hvad skal være blå?

Conrad går i gang igen.

MATHIAS (vredt, med sjov i stemmen): Stop! Slap nu af! Så er det nok! Har du gjort det helt selv? Nu stopper du! Det går alt for hurtigt!

MATHIAS (til HEIDI): De her børn er alt for kloge. Hvad skal jeg lave?

MATHIAS: Sådan Conrad! (laver trutlyd) (bilag 4d, kl. 11.08).

Conrad kobler sig her til personalets kommunikationsbidrag og handler på baggrund af disse, så han får lavet opgaverne. Conrad forsøger også at koble sin ven, Gorm, til kommunikationen, hvilket lykkes. Der er en positiv stemning, hvor der grines, samtidig med at der "arbejdes". Via dette eksempel illustreres, hvordan en legende tilgang kan skabe motivation for børn, så koblingsmuligheder til kommunikationen styrkes, og barnet får mulighed for at opleve at kunne finde ud af det, frem for at blive udstillet som en, der ikke kan. Den legende tilgang og fleksibiliteten i personalets valg af positioneringer vurderes generelt at have stor værdi for børns deltagelses- og læringsmuligheder - og ikke mindst for børn i udsatte positioner.

Den udviklede kommunikationsmatrix kan bidrage til reflekterede pædagogiske valg ift. de forskellige måder at facilitere kommunikation på og dermed forskellige muligheder for at forstyrre og skabe nye kommunikationsspor og deltagelsesbaner i legefællesskaber. Kommunikationsmatricen kan anvendes som fælles "skema" i en personalegruppe til at understøtte de løbende pædagogiske valg, der er i enhver situation ift. at kunne bevæge sig i forskellige retninger i matricens kommunikative felter. Fx kan der leges en rolleleg, hvor en medarbejder er *medspiller* i et *samarbejdende legefællesskab mellem børn og voksne*, og der samarbejdes og forhandles om roller, indhold, rammesætninger mv. Medarbejderen kan på et tidspunkt vælge at "tage på ferie" i legen og derved indtage en position som *tilskuer* med mulighed for at understøtte kommunikativt ved behov i børnenes eget legefællesskab. Et andet valg kunne være en position som *instruktør*, hvor medarbejderen uden selv at deltage i legen kunne instruere børnene, fx guide et barn i at være en god legeleder. Her illustre-

res, hvordan personalets skiftende roller og positioneringer i legefællesskaber kan bidrage til variation i legemiljøer og til børns deltagelses- og læringsmuligheder jf. legeforskning (se afsnit 3.2.3).

De forskellige måder at facilitere kommunikation på skaber forskellige pædagogiske muligheder, som alle har værdi *Voksenorganiseret kommunikation uden legedeltagelse* og positionen som *instruktør* giver personalet gode muligheder for at rammesætte og organisere børnenes deltagelses- og læringsmuligheder. *Voksenorganiseret kommunikation med legedeltagelse* og positionen som *spillende træner* giver derudover personalet særlige muligheder for at påvirke kommunikationen i legefællesskaberne. Gennem *legedeltagende kommunikation* og positionen som *medspiller* kan der skabes gode muligheder for at styrke børnenes forhandlings- og kommunikative kompetencer ved at understøtte, påvirke og forstyrre kommunikationen i legefællesskabet. *Understøttende kommunikation ved behov* og positionen som *tilskuer* skaber gode iagttagelsesmuligheder for personalet ift. børnenes lege- og kommunikative repertoire. Her kan iagttages forandringer i kommunikationsmønstre og tilkoblingsmuligheder, og dermed spores tegn på både negativ og positiv læring (4.3.3, Bateson) - både ift. børnenes psykiske systemer og fællesskaberne som interaktionssystemer.

Sådanne iagttagelser fra *børnenes egne legefællesskaber* er relevant feedback til det pædagogiske personale, ift. hvorvidt og hvordan den nuværende organisering og faciliteringen af kommunikation i de øvrige kommunikative felter skaber de ønskede kommunikative læringsspor i *børnenes egne legefællesskaber*. En central pædagogisk intention handler her om at udvikle kommunikationer i varierede legefællesskaber, som afsæt for at udvide børnenes fælles og individuelle repertoire af handlemuligheder. Gennem personalets facilitering af kommunikation kan der skabes deltagelses- og læringsmuligheder med henblik på, at børnene bliver bedre og bedre til selv at kunne håndtere inklusions- og eksklusionsprocesser og at skabe tilkoblingsmuligheder for sig og andre børn i legefællesskaber.

Afslutningsvis i dette kapitel er der fokus på udvikling af inkluderende legemiljøer som kontekstuelle og organisatoriske mulighedsbetingelser for legefællesskaber.

5.6 Udvikling af inkluderende legemiljøer

Ift. at udvikle inkluderende legemiljøer fokuserer specialet primært på udvikling af personalets facilitering af kommunikation i legefællesskaber og kommunikationer i personalesamarbejdet (herunder organisering, pædagogisk planlægning, pædagogiske læreplaner) som centrale mulighedsbetingelser for legefællesskaberne.

5.6.1 Matricer og videoobservationer som udviklingsværktøjer i personalegrupper

Den udviklede matrix ift. forskellige former for facilitering af kommunikation (afsnit 5.5.) er et dynamisk refleksions- og udviklingsredskab og et værktøj til planlægning af og navigation i de konkrete legefællesskaber. Matricen kan ses som et fælles "skema" (afsnit 4.6.4, Luhmann) i personalesamarbejdet i en dagsinstitution, og som et landkort over valg af positioneringer i legeuniversets kommunikationslandskab (afsnit 4.3.2, Bateson). Herved kan den fungere som kompas for både de løbende og de mere overordnede pædagogiske valg, ift. om der er brug for, at personalet i højere grad positionerer sig indenfor eller udenfor legekonteksten, og om personalets eller børnenes initiativer skal mere i forgrunden

I casestudiet har matricen været afprøvet som redskab til refleksion på personalemøder. For at understøtte udviklings- og læringsprocessen i personalegruppen blev der vist korte videoklip fra de observerede legefællesskaber som afsæt for refleksion. Der er både vist eksempler, hvor personalets kommunikationsbidrag fremmer og hindrer børnenes deltagelsesmuligheder i kommunikationerne. For at illustrere de video- og matrixunderstøttede refleksioner beskrives her et eksempel:

På personalemøde vises nedenstående videoklip, hvor et barn forsøger at blive en del af et legefællesskab og kommer med mange kommunikationsbidrag, som afvises i kommunikationen:

Kl. 11: Christiane går hen til Celine og Lisa med sin spand

Christiane: Må jeg gerne være med?

Celine: Nej

Kl. 11.05

Christiane går hen til Signe: Skal vi ikke lege efter eftermiddagsmad? Sammen med Runa? Så kan vi lege det, som vi gjorde, den anden dag?

Christiane nusser Signe i håret.

Signe: Nej bagefter så skal jeg lege med Lisa og Runa!

Christiane leger selv med spand og skovl ved siden af de andre.

Kl. 13.47

Christiane og Lisa gynger. Lisa står af gyngen og vil til at gå væk.

Christiane: Men vi skal gynge!

Lisa går.

Christiane (kalder): Lisa!

Lisa kommer hen til hende igen.

De snakker sammen.

Christiane: De leger jo med Celine. Jeg må ikke være med!

Lisa: Hvis du spørger, må du måske være med!

De går hen til Flora, Signe og Celine.

Lisa: Celine, må Christiane gerne være med?

Celine: Nej!

Christiane: Se, hun siger altid nej! (hun går hen til gyngen igen)

Lisa, Celine, Signe og Flora leger sammen. Christiane kommer derhen igen

Christiane: Celine, hvorfor må jeg ikke være med?

Ingen reaktion

Christiane: Celine!

Celine går væk fra Christiane (bilag 4m, kl. 11, kl. 11.05, kl. 13.47).

Efter denne første del af videoklipet lægges op til refleksion i personalegruppen ift. at udforske børnenes indbyrdes samspil og mulige pædagogiske interventioner. Her understøtter jeg som forsker processen med afsæt i systemteoriens fokus på at påvirke og forstyrre kommunikationen i personalegruppen som socialt system. Dette sker både via undersøgende, nysgerrige spørgsmål og udfordrende kommunikationsbidrag ud fra den systemteoretiske pointe med fokus på en kontekstuel kommunikationstilgang frem for individorientering. I refleksionerne kommer der kommunikationsbidrag som: "Celine er for dominerende" og "Christiane mangler selvværd", hvor individorienteringen dominerer. Ift. disse kommentarer vælger jeg som procesleder at flytte fokus til, hvordan der kan arbejdes pædagogisk med kommunikationen i legefællesskaber som udgangspunkt for at skabe koblingsmuligheder for alle børn. Dette giver anledning til refleksioner ift., hvordan alle børnenes lege- og kommunikative repertoire kan styrkes, så de bliver bedre i stand til at indgå i den forhandlingsbaserede kommunikation i legefællesskabet.

Efter denne første refleksion vises endnu et videoklip, hvor jeg intervenserer i det pågældende legefællesskab. Der pointeres for personalet, at denne interventionskommunikation ikke er at betragte som den rigtige måde at intervenere på, men som én måde blandt mange andre:

FORSKER: Christiane, hvad vil du gerne være i legen?

Christiane: Celine siger altid nej!

FORSKER (til Celine): Hvad leger I? Kunne det være I havde en restaurant, hvor man må komme og spise?

Celine: Nej, det er ikke det, vi har!

FORSKER: Må man ikke komme og spise? Kan vi ikke sidde herovre og være gæster?

Celine: Nej, vi leger ikke restaurant. Vi leger ridderprinsesser.

FORSKER: Kan man komme på besøg i jeres ridderslot så?

Celine: Ja

FORSKER: Hvornår må man komme?

Celine: Altid når man har lyst

FORSKER: Er den åben nu?

Celine: Ja

FORSKER: Hvor banker man på?

Celine: På porten

FORSKER (til Christiane med legestemme): Vil du med mig på besøg på det store ridderslot?

Christiane: Mmm (ja-lyd)

Caya: Jeg vil også

FORSKER: Så skal man huske at banke på! Christiane, banker du på?

Christiane banker. Ingen reaktion

FORSKER: De har ikke hørt det endnu. Du må banke lidt hårdere!

Christiane banker igen

Celine: Kom ind! God dag gæster. ... Jeg er i gang med at gøre maden klar

FORSKER: Må vi lege lidt først?

Celine: Ja

FORSKER: Hvor er jeres legeplads?

Caya: Derover

Celine: Nej det er vores træningsbane

FORSKER: Hvad kan man træne der?

Celine: At klare monstre

FORSKER: Er det en monstertræningsbane?

Celine: Ja

Christiane og Caya "træner" på monstertræningsbanen sammen med Lisa og Signe. Der kommer flere børn til, der får lov at være med. FORSKER hjælper ved behov.

Celine: Så er der mad! (Bilag 4m, kl. 13.47).

I de efterfølgende refleksioner på personalemødet skabes refleksion ud fra matricen ift. forskerens forskellige positioneringer i legefællesskabet; først som *tilskuer* til legefællesskabet, der iagttager kommunikationen. Derefter som *medspiller*, der deltager i kommunikationen i legens univers, og til sidst igen som *tilskuer*, der iagttager legefællesskabet og understøtter kommunikativt ved behov. Herved illustreres brugen af matricen som et dynamisk redskab til at skabe reflekterede pædagogiske

ske valg ift. facilitering af kommunikation i legefællesskaber. Det mest centrale tema i refleksionerne på personalemødet er den forskel, der gør en forskel, via det markante skift, der sker i kommunikationen, da legens centrale tema og kontekstmarkør afkodes: at de leger ridderprinsesser. Ved at børnenes tematisering i legen accepteres, skabes ny dynamik, og der åbnes for nye konditionerings, hvorved afgrænsninger af mulighedsrummet kan påvirkes (afsnit 4.5.4, Luhmann). Legefællesskabet åbner sig for tilkoblinger, og der må komme gæster på ridderslottet, når de har lyst. Det er en central systemteoretisk pointe, at det pædagogiske personale ikke kan åbne børnenes egne legefællesskaber, men **kun** påvirke via kommunikationsbidrag, som sandsynliggør, at legefællesskabet åbner sig.

Der skabes nye deltagelses- og læringsmuligheder for Christiane, som har tydelige forventninger om ikke at måtte være med. Sådanne antagelser har tendens til at blive selvopfyldende, hvorved hendes forventninger igen bliver bekræftet, og de eksisterende forventningsstrukturer konsolideret i hendes psykiske system. Via oplevelsen af at deltage i kommunikationen i legefællesskabet kan hendes forventninger afkræftes med mulighed for revision af eksisterende forventningsstrukturer. Ligeledes kan der skabes nye forventningsstrukturer i interaktionssystemets forventningsstrukturer samt i de andre børns psykiske systemer ift. Christianes deltagelse og konstruktioner af hende m.fl. (afsnit 4.2.2, Luhmann).

Øvrige temaer i refleksionerne på personalemødet er, hvordan Celines kompetencer ift. at være legeleder kan bruges konstruktivt i legefællesskaberne. Herefter generaliseres refleksionerne med fokus på de fremadrettede pædagogiske muligheder. Her vurderer personalet institutionens nuværende legefællesskaber og reflekterer over udviklingsbehov og -ønsker ift. legemiljøet generelt. Flertallet af personalet ønsker at skabe mere *legedeltagende kommunikation*, hvor de er *medspillere* i legen. Dette skaber afsæt for refleksioner over de muligheder, der er i den *legedeltagende kommunikation* ift. at understøtte, påvirke og forstyrre kommunikationen i legens univers og styrke børnenes forhandlingskompetencer samt udvide deres lege- og kommunikative repertoire.

Personalets vurdering af institutionens udviklingsbehov stemmer overens med tendenserne i det empiriske materiale (afsnit 5.5.5) og i den kvantitative kortlægning (bilag 5). Personalets udviklingsønsker kan efterfølgende være afsæt for udvikling af de pædagogiske intentioner, fx i de pædagogiske læreplaner og for Udviklingsgruppens videre fokus, samt for den fremtidige organisering og planlægning af det pædagogiske arbejde med legefællesskaber.

Den udviklede matrix i kombination med videoobservationer vurderes som et godt afsæt til at skabe pædagogiske refleksioner i personalegrupper ift. legefællesskaber og udvikling af inkluderende legemiljøer. Her er der gode muligheder for at skabe læringsmuligheder ved tilpas forstyrrelse af personalesamarbejdet som socialt system og de enkelte medarbejdere som psykiske systemer. Dette er ud fra den systemteoretiske forståelse af rekursive feedback- og læreprocesser nødvendigt for, at der kan ske revision af eksisterende viden og forventninger (afsnit 4.2.2, Luhmann).

Der kan være udfordringer ift. brugen af videoobservationer i nogle personalegrupper, hvor en indvidororienteret tænkning vil fokusere på de enkelte medarbejdere, som kan opleve sig udstillede på uhensigtsmæssige måder. Dette kan afhjælpes ved dels at tydeliggøre, at der her er fokus på kommunikation, og dels at sikre, at medarbejderne er indforstået med, at videoobservationerne vises i personalegruppen. Dette vil også afhænge af, hvilke vaner og kommunikationsmønstre, der er i personalegruppen ift. at iagttage hinandens kommunikationsbidrag, at give feedback og forstyrre på konstruktive måder.

Ifølge Luhmann er refleksioner og andenordens-iagttagelser afgørende for fortsat læring og faglig udvikling, så vores viden ikke "stivner" (afsnit 4.6.3). Derfor vil jeg nu se nærmere på betydningen af en refleksiv kultur ift. at udvikle inkluderende legemiljøer i caseinstitutionen og i daginstitutioner generelt.

5.6.2 Personalets refleksionskapacitet

Personalets løbende valg af "skemaer" og handlemuligheder i legefællesskaber - herunder valg af positioneringer og kommunikationsbidrag kræver høj grad af refleksion. Jeg vil her sætte fokus på udvikling af personalets refleksionskapacitet i caseinstitutionen.

Lederen fremhæver betydningen af refleksion ift. det pædagogiske arbejde med legefællesskaber og inkluderende legemiljøer:

Spejlet vender hele tiden på den voksne og den måde, vi agerer på - og ikke på den måde, barnet agerer på, for når barnet agerer uhensigtsmæssigt, [...] så er det fordi, vi ikke er dygtige nok til det endnu, og så må vi på sporet! (bilag 11).

Dette er i overensstemmelse med Luhmanns systemteoretiske pointe ift. andenordens-iagttagelser, hvor personalet forholder sig refleksivt til deres iagttagelser og forskelssætninger. Personalets konstruktioner af børnene har betydning for den måde, børnene bliver betegnet og gjort relevante i kommunikation. Her kan andenordens-iagttagelser skærpe blikket for både inkluderende og ekskluderende sider af personalets konstruktioner af børnene, og bidrage til revision af personalets for-

ventningsstrukturer. Nye forskelssætninger skaber et nyt fokus og nye fortællinger og dermed nye deltagelses- og koblingsmuligheder for børnene (afsnit 4.6.3).

For at udvikle medarbejdernes refleksionskompetence og skabe en refleksiv kultur arbejder caseinstitutionen ifølge lederen med at stille spørgsmål:

Vi stiller spørgsmål hele tiden. Vi giver sjældent svar. Der er rigtig mange spørgsmål. Vi er klar over, at når vi begynder at søge svarene, så er det, fordi vi har låst os fast - eller så er der en opgave, vi ikke kan håndtere - når vi begynder at lede efter facit (bilag 11).

En sådan undersøgende og eksperimenterende tilgang har betydning ift. at håndtere usikkerhed og kontingens som vilkår i det pædagogiske arbejde. Ift. dette udtaler lederen i caseinstitutionen:

Situationsbevidsthed bliver meget vigtig, når vi snakker om inkluderende pædagogik - og den kalder jo på refleksion. Og der er jo ingen sandhed, og vi kan ikke lave en kloning af situationer: Vi kan jo ikke vide, hvis vi nu havde gjort det ene, hvordan havde det så virket, eller hvis vi nu havde gjort det andet Vi er jo nødt til at stole på, at hvis vi gør sådan, så har vi afstemthed nok i os selv, til at tænke: Næste gang gør jeg noget andet, hvis vi kan se, det virkede ikke det her. Men det kræver rent faktisk en enorm høj faglighed, for du kan jo ikke vide, hvad du skal gøre, hvis du ikke har paletten at vælge imellem. Du kan jo ikke vide, hvad der er vigtigt for de her børn, hvis du ikke kender valgmulighederne. [...] Det er hårdt at gå og være i de her refleksioner hele tiden. [...] Man skal kunne bære frustrationen eller refleksionen, og det kalder også på robusthed - og det kan jeg godt mangle lidt i vores fag (bilag 11).

Usikkerhed og sikkerhed er således ligesom inklusion og eksklusion vilkår, der skal håndteres i den pædagogiske praksis. Luhmann bruger begrebet kontingens, som henviser til, at noget andet også kunne være muligt, da man altid vil kunne have truffet et andet valg. Dette medfører mulighed for ikke at træffe de mest optimale valg (Luhmann 2000:62). For at kunne håndtere denne kontingens og usikkerhed har det betydning, at personalet har en palet af valgmuligheder, som lederen her påpeger, og et bredt repertoire af "skemaer", som beskrevet i det systemteoretiske afsnit. Dette er i tråd med Qvortrup og Keiding, som fremhæver "metodemangfoldighed og didaktisk fantasi i betydningen en eksperimenterende og analytisk, undersøgende tilgang" som centrale begreber ift. at håndtere og udholde kontingens (Qvortrup, Keiding 2014:257).

Jeg vil nu undersøge kommunikationer i personalesamarbejdet i caseinstitutionen, da de er afgørende som mulighedsbetingelser for legefællesskaber og for udvikling af inkluderende legemiljøer. Herigennem er der mulighed for at udvikle institutionens og personalegruppens pædagogiske ret-

ning og intentioner og skabe samspil mellem institutionens overordnede organisatoriske pædagogiske intentioner, fx i de pædagogiske læreplaner og interaktionssystemerne i hverdagslivet i institutionen.

5.6.3 Kommunikationer i personalesamarbejdet

Lederen af caseinstitutionen pointerer, at det er kulturen i personalegruppen og i institutionen, der skal være bærende for det pædagogiske arbejde med inklusion:

Alle tager ansvar for alle børn, og at vi ikke går hen og privatiserer børnene, som sker, når specialpædagoger tager sig af specialpædagogikken og gør sig til eksperter i det - og at man positionerer det almene område ud som ikke vidende, men også selv har positioneret sig derud, hvor de ikke har fået noget viden. Så bliver der rigtig mange af de her børn, som er på kant af noget i forvejen, som også kommer på kant af os i vores kultur, når dem, der ved noget om det, ikke er der, så bliver de faktisk efterladt. Så det her med, at børnene mærker, at alle tager sig af alle børn, og det kommer til at ligge som en kultur: At det er kulturen, der bærer og ikke personer (bilag 11).

Her ses, hvordan der i caseinstitutionen arbejdes for organiseringer i personalesamarbejdet, hvor både special- og almenpædagoger er ansvarlige og relevante deltagere i kommunikationssammenhænge ift. alle børn. Dette kan ses i modsætning til andre former for organisering af specialgrupper og almengrupper hver for sig i daginstitutioner, hvor det kan være mere udfordrende at skabe strukturelle koblingsmuligheder på tværs af disse lukkede systemer - både for børnene og for personalet.

Caseinstitutionens organisering fremhæves ligeledes af lederen ift. det pædagogiske arbejde med legeværksteder:

Organisering, hvor vi arbejder så meget på tværs af huset, [...]gør, at vi skaber forbindelser mellem voksne på tværs af børnegrupper, fordi vi kan se, at de forbindelser, de voksne skaber med hinanden, forplanter sig nede i børnelivet også. Så jo mere de voksne forbinder sig, jo flere forbindelser - eller deltagelsesbaner bliver der også for børn. [...] I mange daginstitutioner lukker man sig om sin gruppe, og når man begynder at lukke der, lukker man også børnefællesskaberne. Der har vi en helt anden ting her - vi åbner op og åbner op og åbner op ... (bilag 11).

Disse refleksioner er i overensstemmelse med systemteoretiske perspektiver ift. betydningen af koblingsmuligheder mellem forskellige interaktionssystemer i personalesamarbejdet (afsnit 4.1, Luhmann), som her mellem kommunikationer i basisgrupperne, i legeværksteder og på personalemøderne. Kommunikationerne i personalesamarbejdet har dermed stor betydning for deltagelsesmuligheder og -baner for børnene i legefællesskaberne.

I det empiriske materiale fra caseinstitutionen ses generelt stor klarhed i personalegruppen ift. både den overordnede planlagte og den løbende organisering af hvem, der er hvor, og hvem, der gør hvad, ift. aktiviteter, praktiske forhold, børn i særligt udsatte positioner mm. Der ses også situationer, hvor personalet ikke har en koordineret forståelse heraf, hvilket bl.a. ses i dette eksempel:

TANJA, ROSA og KARINA snakker om, at det ikke var en fælles aftale, at alle børn skulle ud efter eftermiddagsmad. ROSA blev indenfor sammen med en flok børn, som var i gang med nogle gode lege.

ROSA (til forsker): Organisering er en svær ting. Som regel arbejder vi de samme ugedage om eftermiddagen. Jeg plejer at sidde her tirsdag og torsdag eftermiddag. Nogen plejer at være i køkkenet, og nogen lukker af. Så kan det varieres ved fx at åbne op i motorikrummet. Nogen skifter bleer. Det er rimelig organiseret, men når der så er nogen, der åbner et tredje rum fx uderummet, så bliver det svært (bilag 4k, kl. 15.15).

Denne eftermiddag er der andre medarbejdere på arbejde end det sædvanlige torsdagshold, hvilket så kræver en anden eksplicit kommunikation blandt personalet ift. de mønstre og strukturer, der har dannet sig i deres interaktionssystemer.

En anden eftermiddag udtaler to medarbejdere ved dagens afslutning:

DITTE (til PETRA): Sikke en dag!

Forsker: Hvad skete der?

PETRA: Vi voksne fik os ikke fordelt. Det er sædvanligvis den, der går hjem kl. 15.30, der igangsætter en aktivitet for børnene, hvor i dag var det MATHIAS, der gik hjem kl. 15, hvilket gav en del uro deromkring (bilag 4c).

Det ses tydeligt i videoobservationerne, at stort set alle de ca. 15 børn, der deltager i legefællesskabet med MATHIAS i motorikrummet, forlader rummet og går ud i fællesrummet, da MATHIAS går hjem kl. 15 (bilag 4c, kl. 14.55). Frem for at tænke at organiseringen og personalets rollefordelingen skulle have været anderledes, kunne det være relevant at undersøge, hvordan kommunikationen i motorikrummet kunne have været faciliteret anderledes. Med udgangspunkt i matricen er MATHIAS *spillende træner* i dette legefællesskab, hvor børnene på skift er helikoptere, som MATHIAS snurrer rundt på gulvet, hvorefter de flyver forskellige steder hen i verden. Her kunne skift i positionering bidrage til, at det *strukturerede legefællesskab for børnene* blev transformeret til *børnenes eget legefællesskab*. Fx kunne medarbejderen et stykke tid, inden han skulle hjem, vælge at positionere sig som *medspiller* og få børnenes egne initiativer mere i spil. Legefællesskabet kunne rammesættes med samme tema og med nye kontekstmarkører, hvor der fx kunne laves helikoptere ud af de trækasser, som er i motorikrummet. Børnenes egne kompetencer kunne inddrages, fx kun-

ne børn med mange lege- og kommunikative kompetencer være legeledere, evt. i hver deres helikopter, som ville skabe en afgrænset ramme for mindre fællesskaber i det større legefællesskab. Når den nye legeramme er blevet skabt, kunne medarbejderen positionere sig som *tilskuer* til legen og *understøtte kommunikationen ved behov*. Herved blev det til *børnenes eget legefællesskab*, som kunne fortsætte, selvom medarbejderen gik hjem, og børnene ville sandsynligvis ikke alle komme ud i fællesrummet på én gang. Dette kan ses som en illustration af matricens dynamiske anvendelsesmuligheder ift. at styrke personalets lege- og kommunikative repertoire, så de har flere handlemuligheder til rådighed i de konkrete legefællesskaber.

Også i et af legeværkstederne om formiddagen skaber koordineringen udfordringer:

LONE (om dagens Bålværksted): Det var mere eller mindre kaotisk. Det var ikke en god start. Det var egentlig mig, der skulle gå ned og starte bålet op, havde vi aftalt. Men der var også 5 børn inde fra gruppe 2, som skulle med ud i Bålværkstedet og have tøj på, og der var ikke nogen af de andre voksne. Så kom SANNE og sagde: Du er altså nødt til at holde de aftaler vi har lavet, for de står derude og er frustrerede over, at du ikke kommer. Hvor skal jeg sætte mine ben? Men det landede ok (bilag 4m, kl. 11.29).

Selvom der generelt er stor klarhed ift. personalets organisering af og i den pædagogiske praksis i caseinstitutionen, vil der altid være sådanne udfordringer, da usikkerhed og kontingens ikke kan fjernes ved struktur, organisering, planlægning mv., men er vilkår, der må håndteres (se afsnit 5.6.2, Luhmann). Ifølge Luhmann har planlægning betydning for det pædagogiske arbejde, samtidig med at det, der fører til succes, ikke kan specificeres på forhånd (afsnit 4.7.2). Derfor er det afgørende, hvordan pædagogisk personale kan træffe løbende valg ift. kommunikationer i legefællesskaber og navigere i de uforudsigelige processer, der kendetegner den pædagogiske praksis.

Denne balance mellem planlægning og fleksibilitet er også et tema ift. legeværkstederne, hvor lederen udtaler:

Vi griber børnenes optagethed fx temaer omkring god og ond, at slå eller hvordan leger vi med noget bestemt legetøj. Så forbereder, planlægger og sætter vi rammen for legeværksteder. Vi udfylder en SMTTE⁴ på alle legeværksteder. Det giver tryghed og spontanitet, at det både er meget fleksibelt og meget struktureret (bilag 11).

På planlægningsmøderne fremtræder det tydeligt i det empiriske materiale, hvordan personalet laver konkrete aftaler ift. rolle-, ansvars- og opgavefordeling i legeværkstederne (bilag 6). Samtidig udfordres personalet løbende, som set i de førnævnte observationer, ift. denne balancering mellem

⁴ SMTTE er et procesværktøj og en skabelon, som caseinstitutionen anvender til udarbejdelse af handleplaner for legeværkstederne, pædagogiske læreplaner mm. Den sætter fokus på Sammenhæng, Mål, Tegn, Tiltag og Evaluering.

planlægning og fleksibilitet og må ændre planerne løbende i legefællesskaberne ift., hvad der sker konkret i kommunikationen og i børnegruppen. Det er altså en konstant udfordring for det pædagogiske personale - både som socialt system og som psykiske systemer - at kunne navigere i dette spændingsfelt mellem planlægning og fleksibilitet.

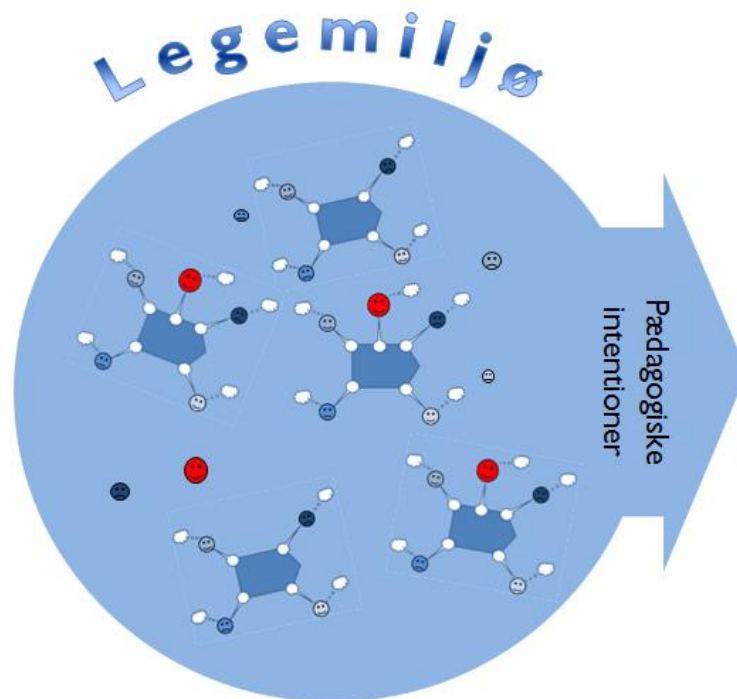
Ift. dette spændingsfelt fremhæves faglig refleksion som en væsentlig faktor i institutionens pædagogiske læreplaner:

Faglig refleksion er et vigtigt redskab for personalet til hele tiden at finde nye veje i det pædagogiske arbejde. Faglig refleksion foregår før en aktivitet, i en aktivitet og efter/evaluering; det "foregår" hos den enkelte medarbejder og det sker i medarbejdergruppen; både når der skal flere perspektiver på det pædagogiske arbejde, med fokus på børnenes trivsel, læring og dannelse, og når et barn er i vanskeligheder; hvad kan vi gøre anderledes? (bilag 11).

Den udviklede kommunikationsmatrix kan her anvendes som fagligt refleksionsredskab - både ift. planlægning af legefællesskaber, til navigation i nuet ift. personalets løbende kommunikative valg og positioneringer i legefællesskaberne samt til evaluering efterfølgende. I nuet kan personalet iagttage, hvordan børnene kobler de sig til kommunikationen ift. de planlagte temaer, konditioneringer og rammesætninger i legefællesskabet og vælge sine positioneringer og kommunikative bidrag på baggrund heraf. Planerne kan ændres løbende, så der skabes tilkoblingsmuligheder for de børn, der lige nu ikke er relevante deltagere i kommunikationerne. Der vil altid være både intenderede og uintenderede sider af den pædagogiske praksis i legefællesskaber. Både det planlagte og det, der sker spontant, virker inkluderende og ekskluderende og dermed hhv. åbnende og lukkende for børnenes tilkoblingsmuligheder. Der kan således være mange pædagogiske muligheder i det, der sker uintenderet, som kan gribes i nuet med henblik på at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. Matricen kan her være en forskel, der kan gøre forskel, ift. at styrke personalets evne til at navigere velreflekteret og alligevel spontant i nuet i legefællesskaber.

5.6.4 Afrunding

Ift. at udvikle inkluderende legemiljøer er det centralt, at der arbejdes med kommunikationen og de pædagogiske intentioner i personalesamarbejdet - både i formelle, organisatoriske mødefora og i hverdagslivet i institutionen, så der skabes tilkoblingsmuligheder for alle børn. Det pædagogiske arbejde med legefællesskaber og institutionens organisering må være et fortsat tema til refleksion og udvikling i personalesamarbejdet og ledelseskommunikationen. Med afsæt i illustrationen af legemiljøer som omverden for legefællesskaber, som blev vist i det systemteoretiske kapitel (afsnit 4.7.1) vil jeg beskrive de væsentligste perspektiver ift. udvikling af inkluderende legemiljøer:



Her ses, hvordan de fleste børn (blå ansigter) og medarbejdere (røde ansigter) er tilkoblet kommunikation i legefællesskaber, mens tre børn og én medarbejder ikke er koblet kommunikativt til et legefællesskab. Dette skal ses som et øjebliksbillede, da der er tale om fluktuerende fællesskaber, som både in- og ekskluderer. Samtidig er det et pædagogisk problem og ansvar, hvis det er de tre samme børn, der over tid ikke oplever sig som relevante deltagere i kommunikation.

Det har stor betydning for børnenes deltagelsesmuligheder i legefællesskaber, at personalet har klarhed ift. deres organisering og positioneringer. Fx kan en medarbejder, som har positionen som *tilskuer*, understøtte kommunikation ift. de tre børn, der lige nu ikke er tilkoblet et legefællesskab, så der skabes deltagelsesmuligheder i et etableret eller i et nyt legefællesskab. Det kan også have betydning, at der altid er en medarbejder, der er *spillende træner* eller *medspiller* i et legefællesskab, der er åbent for tilkoblingsmuligheder for alle børn. Her er der relevant viden at hente fra caseinstitutionen, hvor organisering og positioneringer er et fast tema i kommunikationen - både i den løbende og den overordnede pædagogiske planlægning i personalesamarbejdet (afsnit 5.1, casebeskrivelse).

Den udviklede kommunikationsmatrix kan anvendes som redskab til at skabe klarhed ift. personalets positioneringer og konkrete aftaler om hvem, der er *instruktører*, *spillende trænere*, *medspillere* eller *tilskuere* på forskellige tidspunkter. Således kan casestudiet og den udviklede kommunikati-

onsmatrix give inspiration til organisering af det pædagogiske arbejde med legefællesskaber og personalets forskellige positioneringer i forskellige sammenhænge.

I ovenstående illustration af legemiljøet som omverden for legefællesskaber ses, hvordan kommunikationer i legefællesskaber (de små blå pile) skaber bevægelser (forandring og læring) i retninger, som er mere eller mindre i overensstemmelse med de pædagogiske intentioner (den store pil). De pædagogiske intentioner kan bidrage til at skabe retning for legefællesskabernes bevægelser og for personalets facilitering af kommunikation, planlægning af den pædagogiske praksis og de løbende valg af kommunikationsbidrag i legefællesskaberne. Samtidig kan kommunikationerne i personale-samarbejdet og bevægelserne i legefællesskaberne og den pædagogiske praksis bidrage til udvikling af de overordnede pædagogiske intentioner, så der er tale om et gensidigt, dynamisk og fortløbende udviklingsarbejde.

5.7 Opsamling

Der kan på baggrund af casestudiet ikke siges noget entydigt om, hvad der er kvalitet i den pædagogiske praksis ift. legefællesskaber, men dog, at kvaliteten i høj grad afhænger af, at personalet kan arbejde reflekteret i spændet mellem inklusion og eksklusion, planlægning og spontanitet og ift. mangfoldigheden af pædagogiske valg i legefællesskaber.

Generelt betyder det øgede fokus på inklusion i dagtilbud, hvor flere børn i udsatte positioner er en del af almene dagtilbud frem for specialtilbud, en mere heterogen børnegruppe med større grader af forskellighed og mangfoldighed ift. børns forudsætninger og muligheder for at deltage i legefællesskaber og kommunikation. Dette betyder igen øget kontingens og usikkerhed samt større behov og øgede krav ift. personalets facilitering af kommunikation i legefællesskaberne med henblik på at skabe variation i deltagelsesformer og -muligheder for alle børn. Børn i udsatte positioner er mere afhængige af personalets facilitering af kommunikation i legefællesskaber for at få de nødvendige deltagelses- og læringsmuligheder. Kvalitet i denne facilitering af kommunikation handler i høj grad om, at personalet har et bredt lege- og kommunikativt repertoire med et bredt spekter af meddelelsesformer med fokus på både verbal og nonverbal kommunikation og også alternative kommunikationsformer som fx piktogrammer og tegn-til-tale.

Der skal arbejdes for, at alle børns lege- og kommunikative repertoire kommer i spil og udvides i legefællesskaberne. Lederen af caseinstitutionen udtaler i denne forbindelse:

Vi skal hele tiden tro på, at børnefællesskabet kan løse det, så vi skal have fat i den voksne som katalysator [...] Der skal pædagoger lære at lege lidt igen. Det kan være svært. [...] Hvordan får

vi skabt et fælles tredje, uden at det er den voksne, der er den fælles tredje, men at det er noget, der ligger, som børnene kan tage frem selv efterfølgende. Så man ikke gør sig afhængig af, at det er voksne, der skal, men at man får lavet børnemiljøer til det (bilag 11).

Lederen nævner her personalets legerepertoire som betydningsfuldt, hvor legeforskning viser, at pædagogisk personale har en høj grad af modstand imod at deltage i legefællesskaber, da de oplever, at de forstyrrer legen (se afsnit 3.2.2). Ud fra den systemteoretiske forståelse skal personalet forstyrre kommunikationer i legefællesskaberne for at skabe læringsmuligheder. Måske kan dette specielle bidrage til, at pædagogisk personale i højere grad kan overvinde den eksisterende modstand og få lyst til og mod på at eksperimentere med deres legedeltagelse og *legedeltagende kommunikation* og derigennem skabe variation i lege- og læringsmiljøer i daginstitutioner.

6. Diskussion

6.1 Vurdering af specialets teori og metoder

Igennem specialets empiriske undersøgelse i en konkret daginstitution er der skabt viden om inklusions- og eksklusionsprocesser i legefællesskaber, om forskellige typer af legefællesskaber og former for facilitering af kommunikation samt om udviklingsperspektiver ift. inkluderende legemiljøer

Den specifikke daginstitution er valgt som case på baggrund af institutionens særlige pædagogiske erfaringer med legefællesskaber og inklusion. Dette strategiske, informationsorienterede valg af en case medvirker til at styrke validiteten og generaliserbarheden omkring specialets særlige interessefelt. Hensigten har været at identificere karakteristika ved det pædagogiske arbejde med legefællesskaber og inklusion. I forhold hertil har casen været paradigmatiske, dvs. et mønstereksempel eller en prototype (Flyvbjerg 2010:475). Via casestudiet er der skabt et bredt og solidt indblik i det pædagogiske arbejde med legefællesskaber og inklusion.

Specialets empiriske analyse har sit primære afsæt i en kvalitativ tilgang. Derudover er der inddraget kvantitative elementer, hvor de observerede legefællesskaber er blevet betegnet, kategoriseret og optalt ud fra beskrevne karakteristika og overordnede differentieringer. Validiteten og generaliserbarheden af denne kvantitative del af undersøgelsen vurderes dog at være begrænset pga. af for mange usikkerheder og skønsmæssige vurderinger. Evt. ville inddragelse af et større og bredere datamateriale kunne bidrage til mere valide og generaliserbare resultater. Specialets styrke skal dog ses ift. den kvalitative undersøgelsestilgang (afsnit 5.4.1 og bilag 5).

Feltarbejde indgår som kvalitativ tilgang i casestudiet, hvor jeg som forsker har ageret både som observerende, deltagende, undersøgende og intervenerende i felten. Disse forskellige positioneringer har givet gode muligheder for at observere, undersøge, påvirke og forstyrre kommunikationerne i den pædagogiske praksis og i personalesamarbejdet. Samtidig skaber dette også udfordringer ift. at skabe distance til felten og holde fokus på forskningsperspektivet. Feltarbejde kræver disciplineret opmærksomhed med systematisk brug af relevante teknikker og begreber (Hastrup 2010:79). Dette er der i specialet fokuseret på via eksplicitte beskrivelser af forskningsdesign, -proces og -resultater samt anvendelse af udvalgte systemteoretiske begreber og perspektiver.

Det er en generel udfordring i videnskabeligt arbejde, at der er en tendens til, at forskerens forudfattede meninger bekræftes og verificeres (Flyvbjerg 2010:479). Dette gælder dermed ikke specielt for casestudier (Flyvbjerg 2010:481). For at modvirke disse tendenser til verifikation har jeg i forskningsprocessen forsøgt at redegøre for mine iagttagelsesoperationer og de anvendte forskelssætninger, hvilket ifølge Luhmann er centralt for videnskabelige iagttagelser. Sådanne metodologiske refleksioner bidrager til at skabe gennemsigtighed i forskningsprocessen og kvalitet i den kvalitative forskning (Tanggaard, Brinkmann 2010:491).

Der er anvendt videoobservationer som den centrale forskningsmetode ift. at undersøge legefællesskaber og som afsæt for refleksioner på personalemøder og udvikling af legemiljøet i en inkluderende retning. Jeg har som forsker deltaget på personalemøder, hvor jeg har vist udvalgte videoklip og understøttet refleksions- og læreprocesser i personalegruppen. Videoobservationer giver gode muligheder for iagttagelse og analyse af både verbal og nonverbal kommunikation i legefællesskaberne, og kunne også med fordel have været anvendt til observationer af kommunikationerne i personalesamarbejdet i stedet for empirinotater. Endvidere beror den empiriske analyse i høj grad på forskerens meningstilskrivninger ift. børn og personales intentioner, forståelser af de meddelte informationer og oplevelser af deltagelse i kommunikationerne, da kommunikation ikke kan iagttages direkte i et systemteoretisk perspektiv. Her bliver eksplicitering og gennemsigtighed i forskningsprocessen igen væsentlig.

Andre forskningsmæssige betragtninger kunne være, om specialets resultater er "meningsfulde, brugbare og indsigtsgivende" (Tanggaard, Brinkmann 2010:495), og om de "bidrager til udvikling og forbedringer" (Tanggaard, Brinkmann 2010:491). Jeg vurderer med belæg i eksisterende forskning (kapitel 3), at der er brug for den skabte viden i daginstitutionelle sammenhænge, og at resultaterne, bl.a. kommunikationsmatricen, kan anvendes generelt til udvikling af inkluderende legemiljøer.

I specialet er der foretaget forskellige afgrænsninger, hvilket betyder, at andre relevante fokusområder ikke er inddraget. Specialet fokuserer særligt på de processuelle forhold som fx interaktioner, kommunikation, organiseringer og personalesamarbejde; vel vidende at de mere strukturelle forhold som fx fysiske forhold, normering og personalets uddannelsesniveau også har stor betydning for kvalitet i dagtilbud (Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A.K., Laugesen, L. 2014:10-11). Derudover har inddragelse af forældrene stor betydning ift. inklusion (Task Force 2012a), hvor forældreinterviews i caseinstitutionen kunne have bidraget med viden ift. dette felt. Inddragelse af børneinterviews i forskningsprocessen kunne derudover have bidraget med viden om børnenes egne oplevelser af at være inkluderet og ekskluderet i caseinstitutionen. Der i specialet tale om en begrænset forskningsperiode, hvorfor det ikke har været muligt at undersøge legefællesskaberne over tid, hvilket kunne have givet yderligere indsigt i udviklingsperspektiverne ift. inkluderende legemiljøer.

Specialets systemteoretiske perspektiver bidrager særligt til at forstå legefællesskaber som komplekse systemer med fokus på kommunikation, strukturelle koblinger, systemgrænser samt inklusion og eksklusion som vilkår. Samtidig lader disse teoretiske valg noget andet ude af syne, hvor andre begreber fx Luhmanns meningsbegreb og Batesons relationsbegreb, eller andre teoretiske retninger kunne have bidraget til andre forståelser. Derfor vil jeg i det følgende afsnit inddrage supplerende perspektiver på leg, læring og inklusion.

6.2 Udviklingspsykologiske perspektiver på leg, læring og inklusion

Som nævnt ovenfor fokuserer Luhmanns og Batesons systemteoretiske perspektiver på særlige aspekter af legefællesskaber, mens andre forståelser fx mere psykologiske perspektiver på individets læring og oplevelse af at være en del af legefællesskaber udelades. I indeværende afsnit vil jeg inddrage perspektiver på leg og inklusion ud fra den neuroaffektive udviklingspsykologi, som bl.a. er udviklet af den danske psykolog, Susan Hart, med afsæt i nyere hjerneforskning og den amerikansk-schweiziske professor i psykologi, Daniel Sterns teorier om børns udvikling.

Legen har også ifølge Susan Hart essentiel betydning for børns udvikling og livsforløb: "Leg har en overordentlig stor betydning for udvikling af vores følelsesmæssige, personlighedsmæssige og sociale kompetencer. [...] Det er disse kompetencer, der udvikler evnen til at indgå i avanceret rolleleg, og som til sidst udvikler vores evne til at indgå i kreative og innovative arbejdsfællesskaber" (Hart 2015:18).

Ligesom Broström (afsnit 3.2) påpeger Hart, at børns lege ikke udfolder sig af sig selv, men er afhængige af legemiljøet og de centrale omsorgspersoner i barnets liv (Hart 2015:112). Børn i udsatte

positioner har ofte sværere ved at indgå i rollelege og i lege mere generelt, så de har særligt brug for, at personalet kan se, hvordan og hvornår de har brug for støtte (Hart 2015:18). Det pædagogiske personales facilitering i og af legefællesskaber er her afgørende ift. at skabe deltagelses- og læringsmuligheder, hvilket også fremhæves i baggrundsrapporten fra Task Force for Fremtidens Dagtilbud (afsnit 3.2).

Ift. at skabe kvalitet i facilitering i og af legefællesskaber fremhæver den neuroaffektive udviklingspsykologi personalets evne til at være "deltagende, engageret, nonverbalt og verbalt anerkendende for at skabe den tryghed, der skal til, for at børn kan føle sig så trygge og engagerede, at de yder det bedste, de har i sig" (Hart 2015:89). Den nonverbale kommunikation i form af kropssprog, mimik, stemmebrug (toneleje, rytme mm.), berøring mm., hvilket også betegnes som "sprog før sproget" (Hart 2015:84), har særlig stor betydning for børns sansemæssige og følelsesmæssige udvikling. Dette er grundlag for mikroreguleringsprocesser, som handler om "de små subtile og ofte næsten usynlige udvekslinger" (Hart 2015:63). Dermed kan disse processer være svære at beskrive og iagttage. Dette understøtter brugen af videoobservationer, som er anvendt i dette speciales casestudie. Makroregulering er også væsentlig i en daginstitutionskontekst og handler om de overordnede rytmer, strukturer og rammer, som bidrager til forudsigelighed og tryghed (Hart 2015:90). Samspillet mellem mikro- og makroreguleringsprocesserne er centralt for børnenes udviklings- og læringsmuligheder. Dette understøtter specialets fokus på både det kommunikative, på relationer og på organisering, planlægning og rammesætning.

Susan Hart påpeger, at jo yngre børn er, jo lettere påvirkelige er deres sociale relationer og hierarkidannelsen i børnegruppen (Hart 2015: 99). Dette argumenterer for intensive pædagogiske interventioner ift. leg og sociale relationer allerede i vuggestuen, hvilket er i tråd med Heckmanns forskningsresultater, som viser store gevinster ved at forebygge og investere i 0-3 års området (se side 12). Samtidig er der brug for pædagogisk opmærksomhed på at forstyrre tilpas ift. børnenes relationsdannelser, da "stabile sociale hierarkier er vigtige i sociale grupper, fordi de giver "færdselsregler", hvilket reducerer antallet af konflikter" (Hart 2015:93). Konflikter skal dog ikke undgås, da de er en del af livet, derfor skal personalet "støtte børnene i at håndtere uenigheder og følelsesmæssige konflikter og hjælpe dem med at afstemme sig ind i en fælles leg igen." Det har her betydning, at personalet "kan udfordre dem og samtidig give empatisk omsorg og støtte" (Hart 2015:72-73). Dette underbygger specialets pointering af, at det pædagogiske personale må skabe tilpas forstyrrelse via deres facilitering af kommunikation for at skabe nye kommunikative spor i legefællesskaberne.

Den neuroaffektive udviklingspsykologi argumenterer for en fleksibel struktur, hvor personalet er både velforberedte og åbne overfor børnenes signaler, samt er forudsigelige og samtidig fleksible, når der opstår problemer (Hart 2015: 104). Dette understøtter Luhmanns argumentation for, at både pædagogisk planlægning og personalets evne til at håndtere de uforudsigelige pædagogiske processer har betydning. Han pointerer endvidere, at programmer og selvbeskrivelser (som fx pædagogiske læreplaner og de konkrete handleplaner for legeværkstederne) skal indeholde en vis kompleksitet, være fleksible og ikke være formuleret for detaljeret (se afsnit 4.7.2). Dette kan ses i sammenhæng med argumentation i baggrundsrapporten fra Task Force for Fremtidens Dagtilbud ift. at arbejde med pædagogiske designs frem for pædagogiske planer. En designtilgang forsøger at skabe et stort muligheds- og handlerepertoire, som personalet kan trække på i den pædagogiske praksis. Dette muliggør bedre løbende pædagogiske valg, hvor børnenes motivation og interesser bedre kan imødekommes (Rosenquist i Task Force for Fremtidens Dagtilbud 2012b:52).

Susan Harts perspektiver understøtter i høj grad centrale pointer fra forskning og viden på området (kapitel 3), fra specialets systemteoretiske belysning (kapitel 4) og fra casestudiet (kapitel 5). Samtidig er der yderligere brugbar viden at hente her ift. bl.a. nervesystemets betydning for børns sociale, følelsesmæssige og personlighedsmæssige udvikling.

7. Konklusion

Dette speciale har teoretisk og empirisk undersøgt legefællesskaber i en daginstitutionskontekst med henblik på at bidrage til forståelse og udviklingsperspektiver ift. inkluderende legemiljøer. Forståelsen for inkluderende legemiljøer er udviklet løbende gennem specialet med afsæt i Luhmanns og Batesons systemteoretiske perspektiver, der tilbyder analytiske distinktioner til empirisk at kunne iagttage særlige karakteristika i kommunikationer i konkrete situationer. Derudover har disse perspektiver givet mulighed for generalisering og udvikling af en brugbar matrix til fremtidig undersøgelse af kommunikation i legefællesskaber og udvikling af inkluderende legemiljøer i daginstitutionelle sammenhænge i bred forstand.

Den systemteoretiske fokusering på komplekse systemer og kommunikation bidrager generelt til et fokusskifte fra en individorienteret tilgang, hvor fx et barn er problemet, til en kontekstuel forståelse, hvor barnet ses som del af en sammenhæng, som pædagogikken har mulighed for at ændre og udvikle.

7.1 Inklusion og eksklusion som vilkår i legefællesskaber

Inklusion i daginstitutioner handler ud fra Luhmanns systemteoretiske forståelse om, hvordan børnene bliver relevante deltagere i kommunikation. Den centrale pædagogiske opgave i daginstitutioner er i denne forbindelse at styrke børnenes tilkoblingsevner og kommunikative kompetencer - i dette speciale særligt ift. legefællesskaber.

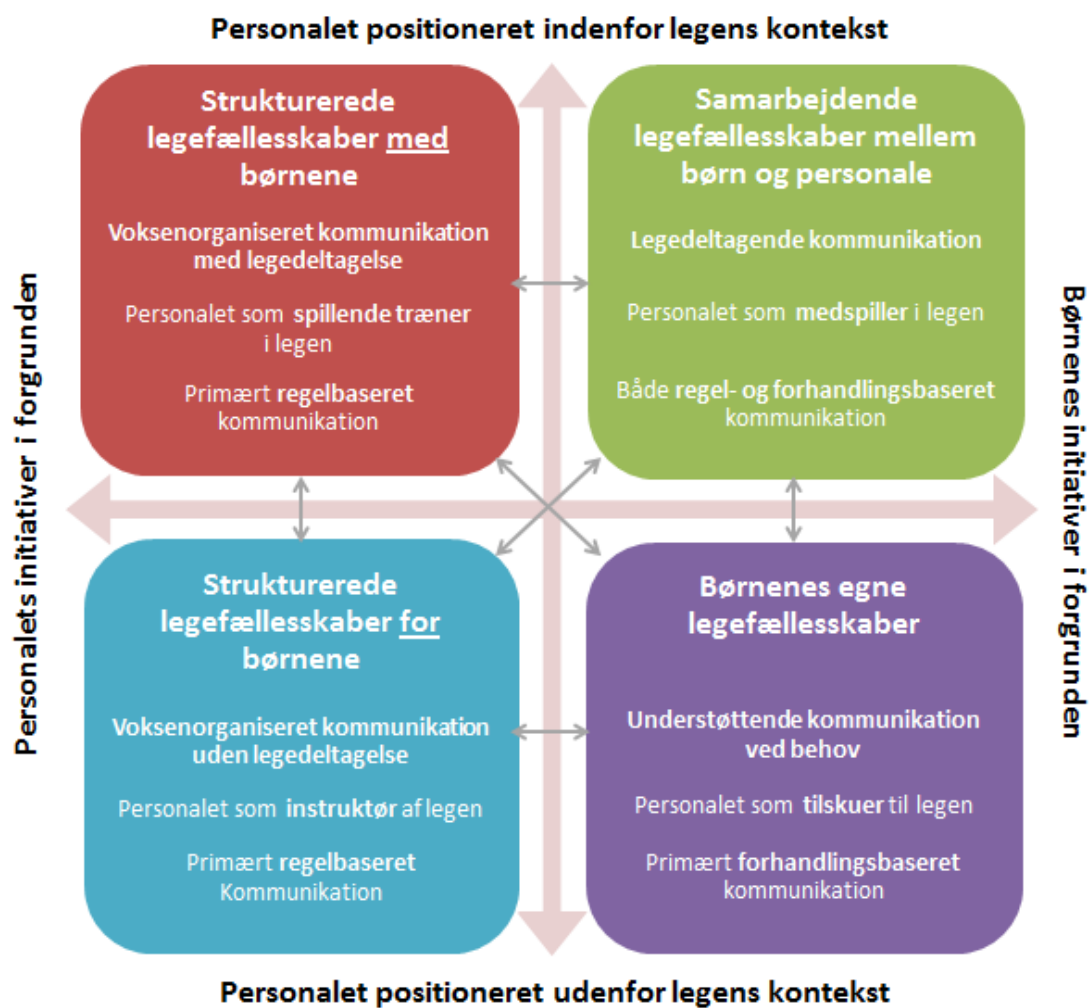
Inklusion fremstilles i mange sammenhænge som noget positivt, vi skal opnå, og eksklusion som noget negativt, vi skal undgå. Dette bevirker, at inklusion bliver en uopnåelig vision og en illusion. Ifølge Batesons og Luhmanns systemteoretiske perspektiver er det ikke muligt at undgå eksklusion, da inklusions- og eksklusionsbegreberne er gensidigt konstituerende og eksisterer i kraft af hinanden. Dermed er både inklusion og eksklusion vilkår, som må håndteres i den pædagogiske praksis. Denne pointe understøttes i specialets empiriske undersøgelse af legefællesskaber.

Der vil kunne ses inklusions- og eksklusionsprocesser hvert eneste øjeblik både i vuggestuer, daginstitutioner og i livet i øvrigt. Eksklusionsprocesser handler om at afgrænse, beskytte og opretholde et eksisterende fællesskab, hvorved tilkoblingsmulighederne begrænses, mens inklusionsprocesser åbner for tilkoblingsmuligheder og forandrer de eksisterende legefællesskaber. Legefællesskaber forstås dermed som dynamiske, fluktuerende fællesskaber, der både inkluderer og ekskluderer. Samtidigt er det et pædagogisk problem og ansvar, hvis de samme børn over tid ikke oplever sig

som relevante deltagere i kommunikation i legefællesskaber. Her er den centrale pædagogiske opgave at skabe betingelser for og facilitere kommunikation med henblik på at skabe tilkoblingsmuligheder for alle børn.

7.2 Personalets facilitering af kommunikation i legefællesskaber

Legefællesskaber eksisterer gennem kommunikation ud fra Luhmanns systemteoretiske perspektiver. Det pædagogiske personales eneste mulighed for at skabe deltagelses- og læringsmuligheder i legefællesskaber går dermed via facilitering af kommunikation. Personalets facilitering forstås derfor som at deltage i kommunikationer i legefællesskaber med henblik på at skabe tilkoblingsmuligheder for alle børn. Med udgangspunkt i den systemteoretiske fokusering på kommunikation og forskelssætninger er der igennem specialet udviklet en matrix, som illustrerer forskellige former for facilitering af kommunikation i forskellige typer legefællesskaber:



Matricen skal ses som en dynamisk ramme, hvor det er variationen, samspillet og dynamikken mellem de kommunikative felter, der er det centrale fokus. Personalet kan på ethvert tidspunkt træffe

forskellige valg ift. i hvor høj grad de positionerer sig indenfor eller udenfor legekonteksten, og i hvor høj grad det er deres eller børnenes initiativer, der er i forgrunden (tematisering, konditionering, afsnit 4.5.4 og 5.6.1). Dette er illustreret ved matricens pile, som skaber forbindelser mellem alle de fire kommunikative felter. Denne dynamiske tilgang er i overensstemmelse med legeforskning, som påpeger, at det skaber variation i legemiljøer og kvalitet i dagtilbud, når personalet indtager forskellige roller og positioner i legefællesskaber (afsnit 3.2.3 og 5.5).

Der er tale om analytiske kategorier, som kan anvendes til at begribe og forstå kommunikationer i legefællesskaber og understøtte personalets planlægning, organisering og løbende kommunikative valg i den pædagogiske praksis. Matricen tilbyder begreber til at kunne skelne mellem forskellige typer af legefællesskaber og forskellige former for facilitering af kommunikation. Kategorierne skal ikke forstås som normative, da deltagelse i varierede legefællesskaber har betydning ift. at styrke børn i at kunne agere i en mangfoldighed af fællesskaber. Herved kan børnenes deltagelsesmuligheder i mange forskellige fællesskaber i familien, i skolen og i samfundet i øvrigt styrkes og deres videre livschancer fremmes.

I specialets casestudie er matricen anvendt og afprøvet og vurderes på denne baggrund at have et særligt potentiale som:

- Planlægningsredskab ift. både konkrete legefællesskaber og daginstitutioners overordnede organisering af legemiljøer.
- Navigationsredskab ift. personalets løbende kommunikative valg i konkrete legefællesskaber.
- Refleksionsværktøj med henblik på at skabe forstyrrelse og dermed forandring og læring for medarbejdere, personalegruppen og organisationen.

(afsnit 5.5 og 5.6)

I legekontekster kan der skabes særlige læringsmuligheder (afsnit 4.3, Bateson). Personalet kan gennem deres kommunikative valg bidrage til forstyrrelse i kommunikationer i legefællesskaber, hvilket i et systemteoretisk perspektiv er en forudsætning for forandring og læring (afsnit 4.2.2, Luhmann). De forskellige former for facilitering af kommunikation i legefællesskaber skaber forskellige pædagogiske muligheder for at forstyrre, påvirke, rammesætte og understøtte kommunikativt (afsnit 5.5.5).

7.3 Udvikling af inkluderende legemiljøer

Inkluderende legemiljøer forstås i specialet som kontekstuelle og organisatoriske mulighedsbetingelser for legefællesskaber. I denne sammenhæng er kommunikationer i personalesamarbejds

interaktionssystemer et centralt fokus - både i formelle, organisatoriske mødefora og i hverdagslivet i institutionen.

Den overordnede pædagogiske organisering har stor betydning for børnenes deltagelsesmuligheder i legefællesskaber. Dette gælder ikke mindst ift. personalets forskellige positioneringer i personale-samarbejdet og i konkrete legefællesskaber. Specialets casestudie kan her bidrage med inspiration både ift. caseinstitutionens konkrete pædagogiske arbejde med legeværksteder og legefællesskaber samt deres fortsatte udviklingsarbejde med positioneringer og organisering (afsnit 5.1, casebeskrivelse).

Der vil altid være både intenderede og uintenderede sider af en pædagogisk praksis. Ifølge Luhmann har de intenderede pædagogiske planer betydning for kvaliteten i den pædagogiske praksis, og samtidig er personalets evne til at navigere i de uforudsigelige processer væsentlig (afsnit 4.7.2). Der kan være mange pædagogiske muligheder i det, der sker uintenderet, som kan gribes i nuet med henblik på at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. Det pædagogiske personales evne til at navigere velreflekteret og alligevel spontant i nuet i legefællesskaber i dette spændingsfelt mellem planlægning og fleksibilitet er væsentlig for kvaliteten i faciliteringen af kommunikation.

Her kan der frem for pædagogiske planer arbejdes med pædagogiske designs, der forsøger at skabe et stort muligheds- og handlerepertoire, som personalet kan trække på løbende i den pædagogiske praksis (afsnit 5.6.3, Luhmann og 6.2). Personalets lege- og kommunikative repertoire med en bred palet af både verbale og nonverbale meddelelsesformer er væsentlige aspekter ift. at skabe kommunikative deltagelses- og læringsmuligheder for alle børn og udvide deres lege- og kommunikative repertoire.

For at skabe faglig udvikling og læringsmuligheder i personalegruppen må der ske tilpas forstyrrelse af kommunikationerne i personalesamarbejdet. Her kan den udviklede kommunikationsmatrix og videoklip fra konkrete legefællesskaber i daginstitutionen være afsæt til pædagogiske refleksioner ift. de løbende valg af kommunikationsbidrag og positioneringer i legefællesskaber og til den overordnede udvikling og organisering af legemiljøer (afsnit 5.6.1).

Personalets mentale konstruktioner af børn er ligeledes et centralt udviklingsfokus, da de kan virke begrænsende ift. børnenes deltagelses- og læringsmuligheder i legefællesskaber. Fx kan personalets konstruktion ift. *at være på et barn* virke begrænsende, hvor et fokusskifte til at understøtte kommunikation i et legefællesskab, som dette barn kan koble sig kommunikativt til, kan gøre en forskel

- for dette barns og for flere børns deltagelsesmuligheder. I et systemteoretisk perspektiv kan det pædagogiske personale ikke hjælpe et barn ind i et legefællesskab eller åbne et legefællesskab op, men kun vælge kommunikationsbidrag, der sandsynliggør, at barnet vælger at tilkoble sig, og at legefællesskabet som kommunikationssystem vælger at åbne op. Luhmanns og Batesons systemteoretiske perspektiver kan dermed bidrage til nye forskelssætninger med nye muligheder for deltagelse og positioneringer (afsnit 4.4.1, Luhmann og 5.2.4).

7.4 Afrunding

I legeforskning og specialets empiriske undersøgelse ses der generelle tendenser til, at personalet først blander sig i børnenes legefællesskaber ved konflikter og uoverensstemmelser (afsnit 3.2.2 og 5.5). Legeforskningen påviser gode grunde til, at personalet indtager en mere proaktiv rolle i børnenes legefællesskaber: Personalets legedeltagelse kan bidrage til at forbedre kvaliteten i relationerne mellem børn og voksne, hvilket er en af de mest afgørende enkeltfaktorer ift. kvalitet i dagtilbud. Derudover kan personalets legedeltagelse styrke deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner (afsnit 3.2.2).

På baggrund af eksisterende forskning (afsnit 3), det systemteoretiske afsæt (afsnit 4) og den empiriske analyse i specialet (afsnit 5) vurderes der generelt at være et stort udviklingspotentiale i daginstitutioner ift. at styrke personalets legedeltagelse og evne til at understøtte og forstyrre kommunikationerne i legefællesskaber. Igennem specialet påvises behovet for og betydningen af, at det pædagogiske personale i højere grad indtager positionerne som *spillende træner* og *medspiller* i legefællesskaberne. Den udviklede kommunikationsmatrix kan være et brugbart konkret redskab i daginstitutioner, hvor de voksne leger og udforsker legeuniversets muligheder sammen med børnene. Herved kan der bidrages til at skabe variation og kvalitet i lege- og læringsmiljøer i daginstitutioner, som forudsætning for at styrke alle børns lege- og kommunikative kompetencer.

8. Perspektivering

I rapporten, Fremtidens Dagtilbud, fremhæves betydningen af, at dagtilbud arbejder didaktisk og har en reflekteret og tilrettelagt pædagogisk praksis ift. læring og inklusion (Task Force for Fremtidens Dagtilbud 2012a:15). Samtidig er legebegrebet stort set ikke nævnt ift. pejlemærkerne for Fremtidens Dagtilbud (afsnit 3.2), selvom leg fremhæves som et væsentlig aspekt i den baggrundsrapport⁵, der ligger til grund for pejlemærkerne (Task Force for Fremtidens Dagtilbud 2012b). Der

⁵ Leg er her nævnt 47 gange, læring 74 gange og inklusion 34 gange

er derfor brug for en øget fokusering og yderligere forskning ift. pædagogisk arbejde med lege- og læringsfællesskaber og udvikling af lege- og læringsmiljøer i daginstitutioner.

Specialet giver afsæt for udvikling af en systemteoretisk legedidaktik, der kan bidrage med såvel analytiske som praksisrettede perspektiver. De første ift. at undersøge, begrunde og reflektere over lærings- og udviklingsprocesser i legefællesskaber. De sidste ift. hvordan de pædagogiske rammer for disse processer understøttes, udvikles, faciliteres og organiseres (Qvortrup, Wiberg 2013:432).

Samtidig kan udvikling af en systemteoretisk legedidaktik rumme en faldgrube for, at der i for høj grad kommer fokus på læringsperspektiver, hvor leg bliver et middel til læring og inklusion, frem for at være kvalitetsskabende i sig selv i børns liv (kap. 1). I tråd med dette problematiserer legeforsker Stig Broström en nytteorienteret tilgang til leg, hvor personalet forsøger at overføre den sociale smidighed, målrettethed, udholdenhed, opmærksomhed og koncentration, som børn udviser i leg, til strukturerede læringsforløb (Broström 2002:454). En sådan pædagogisering af legen betyder ifølge Broström, at der er fare for, at "legende skabende kraft forsvinder" (Broström 2002:451).

Ud fra et barneperspektiv er det bedste ved at gå i børnehave at lege med de andre børn, og det værste at blive ekskluderet fra en leg (afsnit 3.2.1). Et godt børneliv handler altså her grundlæggende om leg! Samtidig er læring, i dette speciale med fokus på udvikling af kommunikative kompetencer, en forudsætning for et vellykket voksenliv (afsnit 4.2.1). Der er derfor brug for en pædagogisk tilgang og en legedidaktik, der erkender, at børn ikke kan lære at blive voksne - de skal lege sig til det!

Litteraturliste

Bateson, Gregory (1982): The message "This is play" i Herron, R.E.; Sutton-Smith, B.: *Child's play*. Florida, Robert E. Krieger Publishing Company.

Bateson, Gregory (2005): *Mentale systemers økologi*. København, Akademisk Forlag.

Brinkmann, Svend (2010): Etik i en kvalitativ verden. I Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.) (2010): *Kvalitative metoder - en grundbog*. København, Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.) (2010): *Kvalitative metoder - en grundbog*. København, Hans Reitzels Forlag

Broström, Stig (2002): *Børns lærerig leg*. Psyke & Logos, 23 (2), 19.

BUPL Fyn (2015): 'Det er aldrig barnet, den er gal med'. Forum for inklusion og specialpædagogik på Fyn

Elektronisk version - hentet d. 6.9.2015

[http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-95HH9D/\\$file/5_Inklusion_Aldrig_galt_med_barnet.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-95HH9D/$file/5_Inklusion_Aldrig_galt_med_barnet.pdf)

Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A.K., Laugesen, L. (2014): *Daginstitutionens betydning for børns udvikling; En forskningsoversigt*. Kbh: SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd.

Elektronisk version - hentet d. 7.8.2015 på:

<http://www.sfi.dk/resultater-4726.aspx?Action=1&NewsId=4459&PID=9422>

Dagtilbudsloven (2004):

Elektronisk version - hentet d. 18.9.2015

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=90313>

EVA (2014): *Inklusion i dagtilbud: Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*. Kbh.: Danmarks Evalueringsinstitut.

Elektronisk version - hentet d. 7.8.2015 på:

<https://www.eva.dk/projekter/2013/inklusion-pa-dagtilbudsomradet/hent-rapporten/inklusion-i-dagtilbud>

Flyvbjerg, Bent (2010): Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.) (2010): *Kvalitative metoder - en grundbog*. København, Hans Reitzels Forlag

Hart, Susan (Red.) (2015). *Inklusion, leg og empati : neuroaffektiv udvikling i børnegrupper*. København, Hans Reitzels Forlag

Hastrup, Kirsten (2010): Feltarbejde. I Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.) (2010): *Kvalitative metoder - en grundbog*. København, Hans Reitzels Forlag

Inklusionsudvikling (2015): Bevidst arbejde med legefællesskaber

Internet (hentet d. 9.8.2015) på:

<http://inklusionsudvikling.dk/Vores-fire-fokusomraader/Inkluderende-laeringsfaellesskab/Boerneaelllesskaber/Bevidst-arbejde-med-legef%C3%A6llesskaber>

- Jensen, Bente & Mehlbye, Jill (2009): Indkredsning af centrale begreber. I Mehlbye, Jill (red.): *Socialt udsatte børn i dagtilbud - indsats og effekt*. København, Anvendt Kommunal Forskning (AKF) Elektronisk udgave - hentet d. 18.9.2015 på:
http://www.kora.dk/media/272124/udgivelser_2009_pdf_udsatte_boern.pdf
- Johansson, Eva, Pramling Samuelsson, Ingrid (2011). *Læreri leg: børns læring gennem samspil*. Frederikshavn, Dafolo.
- Keiding, Tina B. (2005): *Hvorfra min verden går - Et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken* Aalborg Universitet, Institut for Læring, Ph.d. afhandling nr. 5
- Keiding, Tina B., Laursen, Erik (2005). *Interaktion og læring. Gregory Batesons bidrag: Unge Pædagoger*.
- Keiding, Tina B.; Qvortrup, Ane (2013): Systemteoretiske læringsteorier. I Qvortrup, Ane; Wiberg, Merete, (Red.) (2013): *Læringsteori og didaktik*. København, Hans Reitzels Forlag
- Keiding, Tina B.; Quortrup, Ane (2014): *Systemteori og didaktik*. København, Hans Reitzels Forlag.
- KL (2015): *De udsatte børn - Fremtiden er deres*. Kommunernes Landsforening. Elektronisk version - hentet 7.8.15 på:
http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_72308/cf_202/KL-udspil-_De_udsatte_b-rn_-_Fremtiden_er_deres.PDF
- Kvale, Steinar (1997): *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, Niklas (1998): Erkendelse som konstruktion. I Hermansen, Mads (Red.) (1998): *Fra læringens horisont*. Århus, Forlaget Klim.
- Luhmann, Niklas (2000): *Sociale systemer*. København, Hans Reitzels Forlag
- Luhmann, Niklas (2002): *Inklusion og eksklusion*. Distinktion - Scandinavian journal of social theory 3 (1)
- Luhmann, Niklas (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. København, Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, T.K., Tiftikci, N. & Larsen, M.S. (2013): *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud: Et systematisk review af reviews*: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Aarhus Universitet. Elektronisk version - hentet d. 7.8.2015 på:
<http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskningsprojekter/FinalSR17.pdf>
- Plum, M.; Holm-Pedersen, P. (2011). PISA i børnehaven. I BUPL (2011): *Børn & Unge - Forskning*, nr. 11, Juni 2011, s. 3-9.
 Hentet elektronisk d. 9.8.2015 på:
[http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8HMCK5/\\$file/Forskning11.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8HMCK5/$file/Forskning11.pdf)

Raudaskoski, Pirkko (2010): Observationsmetoder (herunder videoobservationer). I Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.) (2010): *Kvalitative metoder - en grundbog*. København, Hans Reitzels Forlag

Risager, Anette (2013): Legefællesskaber som motivation for alle børns læring. I Clausen, Bo; Sørensen, Karen (red.): *Inklusion så det batter - fællesskaber i vuggestue, børnehave og SFO*. Frederikshavn, Dafolo Forlag, s. 101-115

Risager, Anette (2014): Børnefællesskaber og anerkendelse. I Jensen, Anja Kastrup (red.): *Morgendagens pædagoger*. København, Akademisk forlag, s. 49 - 64

Rådet for børns læring (2014): *Inkluderende fællesskaber i dagtilbud*.

Elektronisk version - hentet d. 7.8.2015 på:

http://www.xn--brns-lring-i6a4s.dk/~media/RBL/File/PDF/141209%20pub_Inkluderende%20faellesskaber.pdf

Sommer, Dion (2015): Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. I Klitmøller, J. & Sommer, D. (Red.): *Læring, dannelse og udvikling - kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København, Hans Reitzels Forlag

Taskforce for Fremtidens dagtilbud (2012a): *Fremtidens dagtilbud: Pejlemærker fra Task Force om fremtidens dagtilbud*. Ministeriet for Børn og Undervisning.

Elektronisk version - hentet d. 7.8.2015 på:

<http://sm.dk/filer/arbejdsomrader/dagtilbud/fremtidens-dagtilbud-rapport-pejlemaerker.pdf/view>

Taskforce for Fremtidens dagtilbud (2012b): *Baggrundsrapport for fremtidens dagtilbud*. Ministeriet for Børn og Undervisning.

Elektronisk version - hentet d. 7.8.2015 på:

<https://www.eva.dk/udgivelser/2012/baggrundsrapport-fra-task-force-om-fremtidens-dagtilbud/view>

Tetler, Susan, Langager, Søren (red.) (2009): *Specialpædagogik i skolen: En grundbog*. København, Gyldendal

Qvortrup, Lars (2006): Introduktion til Niklas Luhmanns pædagogiske teori. I Luhmann, Niklas (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. København, Hans Reitzels Forlag..

UNESCO (1994): *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*.

Elektronisk version - hentet d. 18.9.2015 på: <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>

Wendt, Rikke E.; Jørgensen Anne-Marie K. (2015): *Forskningskortlægning, kvalitetsvurdering og analyse af udviklingen i skandinavisk dagtilbudsforskning for 0-6 årige i året 2013*. SFI - Det nationale forskningscenter for Velfærd.

Elektronisk udgave - hentet 8.8.2015 på:

<http://www.sfi.dk/rapportoplysninger-4681.aspx?Action=1&NewsId=4725&PID=9267>

.

Bilag 1: Forskningskontrakt

Forskningskontrakt

i forbindelse med speciale på kandidatuddannelse i pædagogik, Syddansk Universitet

Periode: April - september 2015

Forskningsformål: At skabe viden om pædagogisk arbejde med børns legefællesskaber og udvikling af inkluderende legemiljøer i daginstitutioner

Forskningsfokus:

- 7 dages videoobservationer af legeværksteder og legefællesskaber i april
- Observationer fra planlægnings- og evalueringsmøder ift. legeværksteder i april og maj
- Deltagende observationer på personalemøder d. 7.5 og evt. 9.6 samt på pædagogisk dag i september med oplæg og fremlæggelse af forskningsresultater efter aftale
- Evt. yderligere forskning efter aftale med pædagogisk leder, xxxx xxxxx

Aftaler i øvrigt:

- Med de eksisterende forældreunderskrifter ift. fotos og video må disse anvendes internt i børnehuset samt i denne forskningsproces, hvor det empiriske materiale anonymiseres i specialet.
- Afslutningsvist kan der laves en video, som kan anvendes til oplæg og undervisning af institutionen og af forskeren, hvilket kræver yderligere tilladelse fra forældrene til de børn, der er med på videoen, samt aftaler om, hvordan materialet må anvendes.

Daginstitution:

Børnehuset xxxxxx, v/pædagogisk leder xxx xxxx, + adresse

Tlf. xxxxx, E-mail: xxxxx

Dato: _____ Underskrift: _____

Forsker:

Gitte Bergstedt Bork, Freltoftevej 27, 5792 Årslev

Tlf. 60 88 36 58, E-mail: bergstedt-bork@axios.dk

Dato: _____ Underskrift: _____

Bilag 2: Information til forældre m.fl.

Kære forældre i børnehuset Xxxxxx!

I den kommende periode vil I kunne se mig her i børnehuset af og til, så derfor vil jeg præsentere mig selv lidt nærmere.

Jeg hedder Gitte Bork og er i gang med mit speciale på kandidatstudiet i pædagogik på Syddansk Universitet, hvor jeg forsker i pædagogisk arbejde med legefællesskaber og inkluderende legemiljøer i daginstitutioner.

I den forbindelse har jeg fået lov til at komme her i børnehuset, hvilket jeg er meget glad for, da der er meget god viden at hente hos jer.



I vil nok oftest se mig i gang med at videooptage med særligt fokus på det pædagogiske arbejde. Disse videooptagelser er til internt brug, og alt materiale anonymiseres i specialet. Derudover vil forskningsprocessen bidrage i Xxxxxxxs fortsatte udvikling af legeværksteder og de øvrige legefællesskaber i løbet af dagen.

Kom gerne og spørg, hvis I vil vide mere!

Mange hilsner fra Gitte Bork

Bilag 3: Brev til personale

Kære personale i Xxxxxx!

Jeg er glad for vores fortsatte samarbejde og fælles optagethed ift. udvikling af inkluderende legemiljøer i daginstitutioner. Der skulle være gode muligheder i koblingen af jeres fortsatte udviklingsproces og min specialeproces i forbindelse med cand. pæd. studiet. I er i gang med en proces, som leder hen imod jeres pædagogisk dag i september med legemiljøer som tema. Jeres første skridt har fokus på at undersøge og skabe spor fra legeværkstederne ud i hverdagslivet i øvrigt. Jeg er i gang med en forskningsproces med fokus på at forske i og skabe viden om inkluderende legemiljøer og udvikling af disse. Jeg vil fortsat have fokus på kommunikation og vil nu undersøge samspil og relationer nærmere inkl. mellem børnene indbyrdes.

Her får I et foreløbigt bud på overblik over min deltagelse i perioden:

APRIL:

Uge 15: Observationer fra planlægningsmøder ift. legeværksteder i den kommende periode

Uge 16, 17 og 18:

Tirsdage og torsdage:

- Video-observationer i ét legeværksted pr. formiddag med bred fokusering på legefællesskaber
- Video-observationer af legefællesskaber om eftermiddagen, hvor primært ét barn fra formiddagens legeværksted følges i det øvrige hverdagsliv i institutionen.

En fredag i én af ugerne: Videoobservationer fra fælles samling (fortælleværksted) i Verdensrummet og følge spor i legefællesskaber i dette rum resten af dagen.

MAJ:

Uge 19:

- Observationer af møder, hvor legeværkstederne evalueres
- **7. maj:** Deltagende observationer på personalemøde og evt. teoretisk perspektiv ud fra Susan Harts bog: Inklusion, leg og empati

JUNI:

- **3. juni:** Evt. deltagende observationer på personalemøde og oplæg med videoklip til fælles refleksioner.

NOVEMBER:

Deltagelse på pædagogisk dag, hvor færdige forskningsresultater fremlægges som oplæg til refleksioner ift. institutionens fremtidige legemiljøer inkl. den fysiske indretning af disse.

Derudover kommer der evt. lidt supplerende forskning. Jeg glæder mig til det fortsatte samarbejde!

De bedste forårshilsner fra
Gitte Bergstedt Bork
Tlf. 60883658
E-mail: bergstedt-bork@axios.dk



Bilag 4: Transskription og analyse af video-observationer		
4a) Skolegruppe 2 d. 14.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Opstart Hvad er en god kammerat? 12 børn + 3 personale: HEIDI, TANJA og LISE Sted: Spille- rummet	10.13	- Sidde i rundkreds, sidde roligt, personale hjælper nogle børn HEIDI: Dejligt at se jer – i dag snakke om hvad en god kammerat er - Børnene reflekterer – HEIDI gentager, siger ja eller det er rigtigt til alle bidrag - Lidt uro i hjørnet, hvor 3 drenge har gang i kroppene og deres eget samspil - HEIDI sætter sig imellem dem
	10.25	Den gode stol HEIDI: Dejlig stol at sidde i – alle få lov – ikke sige noget, kun lyne munden – alle ens kammerater fortæller, hvad man er god til – I kan tro det er dejligt HEIDI: række hånden op HEIDI vælger børn på skift – hvis et barn ikke vil, tager hun en anden – spørger, gentager, siger ja /rigtigt med begejstring - alle klappe når én er færdig – hjælpe børnene med at finde på noget – prøver at få de fleste børn til at bidrage incl. ”lige tænke lidt, så spørger jeg dig om lidt - TANJA hjælper med at skabe ro + fysisk berøring ift. Noah, Eskild, Mikkel - TANJA ringer med klokke => frikvarter
Frikvarter Legeplads TANJA og LISA med skolegruppen ud	10.35	- Sandra går rundt for sig selv - Naja leger selv - Noah og David ”maler” legehus/Adrian står for sig selv, selvom David prøver at få ham med - Bålværksted
	10.46	- Eskild cykler for sig selv - Nina selv på løbehjul - TANJA og LISE snakker under halvtag - Adrian og David inde i legehus - Mikkel går selv rundt – går ind i legehus til Adrian og David – Adrian går – tager mælkekasser ud på cykelbane – Sandra kører udenom – Mikkel sparker til kasserne og vælter legekøkken – Mikkel og Adrian ved vandpyt – Mikkel kaster pind, leger fangeleg med to piger, som siger stop – Mikkel stopper
	10.49	- Mikkel selv ved ruthebane - Eskild cykler selv rundt - Adrian og David leger i legehuset - Sandra cykler selv rundt - Mikkel vælter Christiane, som siger ”Lorte-Mikkel” – Mikkel giver fuckfinger - Det ringer ind igen
Tegne gode venner Spillerummet	11.05	HEIDI: Hør godt efter – alle prøve den gode stol – senere i dag – mappe frem – finde blyant i penalhus => række op i luften når I har fundet den – finde viskelæ- der og lægge på bordet - TANJA hjælper - HEIDI hjælper Adrian HEIDI: Lægge mapperne nederunder bordet – får et stykke papir – tegne gode venner Mikkel: Det kan jeg ikke HEIDI: kan være svært – kan være mange forskellige venner fx TANJA har nog- le hunde, der er gode venner – I bestemmer Camilla til Mikkel: Skal jeg vise, hvordan man gør? – Mikkel og Adrian kigger HEIDI hjælper Mikkel – foreslår storebror – er I gode venner? Mikkel: Nej – han er hele tiden ond ved mig

		LISE sidder ved siden af Nina – snakker med Sander HEIDI foreslår Mikkel to blomster Mikkel: Kan jeg ikke HEIDI: Dig der bestemmer – henter et nyt stykke papir HEIDI til Adrian: Er det Anna? Adrian: Ja HEIDI: Så kan du tegne mor og far? Adrian tegner videre Mikkel ”tegner” på sin arm Naja: to babyer – min kusine og mig HEIDI til Mikkel: Du kan også tegne dig og din storebror Mikkel: Hvordan få et billede af ham der? (peger på billede på væg) HEIDI: Teletubbies du mener – tror de er gode venner – HEIDI foreslår stjernerne på blyanten som kan være venner Mikkel sidder og kigger
11.17		TANJA snakker med børnene ved det runde bord (særligt Flora og Fie) Sandra spørger TANJA om hun må tage farver TANJA: ja! LISE snakker med børnene om deres tegninger – med Sander om hans hund Mikkel tegner viskelæder og blyant der er venner HEIDI: Det var sejt – man må gerne skrive navn på også – huske hvordan man skriver? – kigge på mappe – prøv at se det første bogstav – tror det er ret svært Mikkel: Nej, nej – tager blyant på hånd med elastik og siger, at HEIDI skal holde ved armen HEIDI: Hej – det var et M – næste bogstav A – ser svært ud – Wow (da Mikkel skriver det) Mikkel: tænkte det lige oppe i hjernen HEIDI: Flot – næste bogstav R – ser megasvær ud Mikkel (prøver): Okay – den er svær HEIDI viser: Streg med en mave på og en streg Mikkel: Svært HEIDI: Skal jeg hjælpe dig? – Hvad er det for en vi prøver? HEIDI til Adrian (der viser tegning): Flot Adrian! HEIDI til Mikkel: Er du klar? – vi gør det sammen – prøve en til – du må gerne prøve ovenpå her (Mikkel prøver) – sådan HEIDI: Wow – sådan – sejt – mangler bare det sidste bogstav Mikkel: Det er svært HEIDI: prøve ovenpå først? (Mikkel prøver) – Halli-hallo HEIDI til alle: Når I er færdige, skal I give tegning til LISE! TANJA til HEIDI: Skal vi skrive hvad der er på tegning? HEIDI: Ja
11.31		HEIDI guider Mikkel m.fl. med at rydde op + skriver for Adrian m.fl. hvad der er på hans tegning - Mikkel går hen i legehjørne, hvor Nina sidder – rykker tættere på Nina, som rykker væk – bliver til en ”fangeleg”/drilleleg – Nina griner og kommer med lidt utilfredse lyde – Nina skubber Mikkel HEIDI: Hov Nina – kom Mikkel – alle skolebørn sidde her i rundkreds Mikkel sætter sig i sækkestolen HEIDI: Er det dig der skal sidde der nu, Mikkel? Mikkel: Nej (og går) TANJA: Jeg kan godt sidde ved siden af dig (Mikkel vil ikke) Nina sætter sig derop HEIDI: Nina, din lille banan! TANJA: Kom Nina! (og hjælper hende med af sidde i rundkreds) HEIDI: Så tager vi Flora! Hvad er Flora god til? - Børnene rækker hånden op og fortæller (lege med små børn = spor fra formiddagen) HEIDI: Ja + gentager Mikkel sidder på bænken bagved rundkreds og HEIDI Mikkel: Jeg er sulten

		HEIDI: Vi skal spise om lidt (nusser lidt) HEIDI: Flora, vi siger tak til dig (klapper) – tager lige Emilie – I andre prøve på torsdag – alle får lov at prøve – hvad er Emilie god til? Naja sætter sig op på bæk HEIDI: Lige tænke lidt over, hvad Emilie er god til, så spørger jeg dig om lidt HEIDI: Naja, hvad er Emilie god til? Naja: At gå på væltede træer HEIDI: Vi skal spise – Flora og Emilie der er dukse – hvad er det de skal? Emilie: Hente skraldetallerkner – feje HEIDI: Op og pakke sammen og aflevere mapper til de voksne – og så må duk-sene hente madpakker
Tematiseringer		
Inklusion/eksklusion: Facilitering af kommunikation: - Tydelige rammer – ”Time”, frikvarter, ”time”, spise - konkret guidning ift. hvad børnene skal nu - Guidning og hjælp fx svært ved at sidde stille, at tegne gode venner) - OBS forskellig dialog og pæd. intervention ved de tre borde - Klar rollefordeling imellem de voksne fx HEIDI står for samlinger/aktiviteter – TANJA fotograferer og støtter op – LISE skriver ned hvad børnene er gode til og støtter op - Positiv stemning – ja + begejstring ift. det børnene siger I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - ”Time”: Personalets initiativer er primært i forgrunden + positioneret udenfor legens kontekst: Personalet rammer-sætter og planlægger, hvad der skal ske - Mere aktiviteter end leg, dog legende elementer og stemning - Frikvarter: Børnenes initiativer i forgrunden – personale positioneret udenfor legekontekst		

4b) Legefællesskaber eftermiddag d. 14.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Legeplads Over middag Personale: TANJA, JANE og LISE	12.29	- Mathilde og Sandra diskuterer Mathilde: Det gjorde du altså! Det er noget værre noget! Sandra: Nej! Mathilde: Jo (hun går) - Fie, Frida og Sandra snakker om Fridas blomst Fie: Skal vi lege sammen (og giver blomst tilbage til Frida) Sandra: Må jeg være med? x 3 (ikke svar) Fie: Måske kan vi finde en mere, som vi kan få (til Sandra) De løber afsted.
	12.33	Mikkel og Camilla leger zombieleg i hjørne ved skur Camilla : Kom i gang med at fange et menneske! - Mikkel løber afsted Mikkel (med zombiestemme): Camilla, Camilla – jeg har fundet et menneske! (står ved Adrian som leger med vand i vandpyt) TANJA: Mikkel, prøv at kigge på hans øjne! Han kan ikke lide det! - Mikkel går tilbage til Camilla TANJA: Mikkel, spørg lige om de vil være med. Det tror jeg godt de vil! Camilla : Når jeg siger, du skal komme så skal du komme! Det er mig, der bestemmer over dig! Mikkel: Ja! (bryder ud af fængslet) Camilla : Åh nej – gå ind i fængslet lige nu (siger det i sin walkie-talkie) - Mikkel går ind i fængslet Camilla : Det er lavet af jern, så du kan ikke komme ud. Skal vi ikke sige det? Du skal blive herinde. - Lidt efter bryder Mikkel ud. Camilla i walkie-talkie: Gå ind i fængslet nu! Lige nu! - Mikkel går derind Mikkel: Så saml det igen! Camilla : Du må godt fange mig! - Mikkel løber efter hende

	12.38	- Mikkel fanger Camilla og falder ovenpå hende - Camilla : Av! Gå ned! Gå ned! - Mikkel går ned - Dan kommer forbi på mooncar - Camilla : Fang ham! - Mikkel fanger hans mooncar - Dan: La' vær! - Mikkel giver slip og sparker på mooncar og går tilbage til Camilla - Camilla holder om ham og fører ham hen i fængslet og cykler afsted - Camilla : Og du skal fange mig! Er det forstået? - Dan kommer tilbage - Dan: Ka' du holde op med at drille Camilla ! - Mikkel: Ja! Nej! - Dan og Camilla kører om kap. Camilla står af cykel. - Mikkel: Zombie! Zombie! (løber efter Camilla , som løber hen og gemmer sig bag LISE) - Dreng kører afsted på mooncar (med noget plastiklegetøj under, så det larmer) - TANJA: Kan du høre du har noget nedenunder? Det er ikke så smart! - Camilla går hen til nogle piger på en cykel - Mikkel kommer derhen og står foran Camilla , som kigger vredt på ham - Mikkel går væk - Camilla leger med Emilie og Flora på cykel og får Nina med på cykeltur
	12.39	- Camilla , Emilie, Flora og Nina cykler fortsat - Dan spærrer fra dem - Camilla holder fast i hans mooncar og siger, at han ikke skal drille hendes venner
	12.40	- Mikkel leger selv på rutchebanen + ligger på jorden
	12.44	- Adrian og David leger med sand og mudder i sandkassen - Eskild går på line bagved - Mikkel går selv rundt
	12.48	- Børn leger og rutter/skater på mudderbakke (JYTTE kigger på) - Naja: Jeg er et muddermonster
	12.49	- Mikkel går indenfor
	12.56	- TANJA løber efter Mikkel - Fortsat sandleg i sandkassen: Adrian og David – Frida, Celine m.fl. - Adrian går ved siden af – Eskild sidder og kigger på træ i midten + går på line - Marwin går rundt - LISE og TANJA snakker - LISE til Marwin: Skal du cykle (og viser med tegn-til-tale) - Marwin går lidt væk - Sandra leger med Sander - LISE går ned til Nina, der ligger på græsset, og går med hende i hånden - Camilla , Flora og Emilie leger kaniner
	13.04	- JYTTE hjælper Mathilde og Naja med at få skyllet mudder af flyverdragt - Fie sidder selv ved bord- og bænksæt og maler - Marwin går rundt og kigger og sparker til vand og ”brummer” - TANJA og LISE snakker ved gyngerne
	13.07	- Personalet koordinerer, inden pauseskift - Mikkel leger på mudderbakke med 2 drenge - Eskild sidder selv på girafgynge
	13.15	- PAW laver hegn rundt om mudderbakken, hvor børnene ikke mere må lege - PAW: Mathilde, jeg passer på dig nu – JYTTE er gået ind – Kom herover til mig med pindene - SANNE hjælper med at lave hegn - PAW: Mikkel, det gælder også for dig ned fra bakken! Kalle, ned fra bakken! - SUS skubber Mikkel på gyng - SANNE: Vil du hjælpe Mille ned fra et træ? - SUS: Ja, det vil jeg i hvert fald. (til SANNE) Jeg skal lige hjælpe Mille ned fra bakke, så kommer jeg igen (til Mikkel) - Forskellige børn løber stadig på bakken (Mille, Naja m.fl.) - SANNE færdig med hegn

	13.26	- Adrian, Anna og David leger med sand i sandkassen - Eskild går på line rundt om sandkasse - PAW laver sørøverlyde Mathilde: PAW, hvornår må jeg komme ind? PAW: Juleaften – I ved godt at ægte pirater aldrig går ind – hvis jeg gemmer en skat, skal I finde den - hvad skal jeg gemme? – Jeg har en god idé – nu finder jeg nogle guldmonter herinde, ha, ha, ha! (går ind i værkstedsskuret) – ind ved siden af – dem der vil med til skattejagt, gå ind i skuret ved siden af – ikke lukke døren – hvor mange har vi her? (tæller 11 børn) – jeg gemmer 11 klodser – vend ryggen til, ellers jeg skal komme med min store sabel! (jeg hjælper – tæller) PAW: Nu skal I høre her, pirater – er I klar til et piratrab? – aurr – bliv stående - jeg har gemt nogle af dem her (klodser) – nu skal I alle sammen ud og hjælpe hinanden med at finde dem - Børnene løber afsted, finder klodser og tager dem tilbage til bord, hvor PAW sidder - SANNE hjælper med at lede PAW: Kan I tælle, hvor mange der er? (tæller) – vi mangler tre - Dreng der græder/PAW trøster
	13.41	- Pige står og kigger på klodser - Børnene leder videre - SANNE og Marwin leger fangeleg - PAW tæller: 12 – fantastisk – vil I prøve igen? – Ja, ind i huset igen! - Jeg hjælper igen (tæller – ikke kigge) PAW: Aurr – Mathilde, bliv her! – ikke bjørnejagt – vente på hinanden – (viser højde, hvor de er) – 20 styk I kan finde - Børnene løber afsted - PAW og børn tæller til 10 PAW: Mathilde med en = 11 – Kalle = 12 – så mangler vi kun 8 – kig i træerne i denne højde - Sandra tæller = 14 PAW: Har vi nu 20? - Klokker ringer (= tegn på oprydning) - PAW tæller – vi har fundet allesammen

Tematiseringer

Inklusion/eksklusion:

- OBS: Børn der ikke bliver en del af fællesskaber
- Nina og 3 piger på cykel: Hvordan kan der opnås mere samspil som dette, hvor Nina er en del af fællesskaber?

Facilitering af kommunikation:

- Sørøverleg/skattejagt med **deltagelsesmuligheder for mange børn** = spor fra legeværksted om sørøvere
- **Mikkel: monsterleg m/Camilla** om eftermiddagen = god leg, for vild => går i stykker (kommer med i lege = kan tage initiativer ift. at komme i leg - har brug for hjælp ift. at blive i legene incl. løse konflikter => voksne tættere på)

I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst?

- **Skattejagt:** Personalets initiativer i forgrunden – personalet positioneret indenfor legens kontekst
- **Zombieleg:** Børnenes initiativer i forgrunden – personalet positioneret indenfor legekontekst

I øvrigt:

- Forskelle måder at være i **position: at "passe på" børn** (hvor tæt på – hvor meget hjælp og hvordan?)

4c) Legefællesskaber efter eftermiddagsmad d. 14.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Motorikrum	14.46	- MATHIAS drejer børn rundt liggende på gulvet – siger "Krøl sammen" - heli-kopter"lyde - "Den var go'!" - "Farvel, vi ses!" – griner – "Go' tur!" + kælenavne - Nogle børn prøver selv Børn: Det er min tur – nej, det er min tur MATHIAS: I kan stå i kø derhenne! - Der bliver lavet en kø med hjælp løbende fra MATHIAS - Marwin og Lau går rundt og kigger
Personale: MATHIAS		
Åbent for alle børn		

		- Adrian og David leger slåskamp/fangeleg for sjov - Lau kravler op på ryggen af MATHIAS + kigger i øjnene + giver knus - Mikkel med - Lau kravler op til MATHIAS igen – kysser - PETRA kommer og kigger MATHIAS (til børnene): Hvor skal du hen? => Til Spanien/Tyskland/Østrig mv. – Han skal til (med spænding/begejstring i stemmen) – Farvel, vi ses! Go’ tur! - Mikkel og Mille kropslig leg/samspil i køen - Marwin skubber dreng – kravler op på ryggen af MATHIAS – skubber til MATHIAS - Lau kravler op til MATHIAS (knus) - Marwin går til MATHIAS – får knus – drejer rundt - Mikkel kravler op på MATHIAS og blive bedt om at gå ned - Nogle børn gemmer sig bag forhæng
	14.55	- MATHIAS fortsat helikopterture - Lau holder om MATHIAS - MATHIAS: Så er vi færdige for i dag! (går ud af rum) - En del børn går fra rummet - Adrian og David leger fange/slåsleg - Marwin fortsat i rummet/står ved vindue - Malik og pige kommer ind – går igen - Mikkel kigger i dør David: Mikkel, skal vi lege? - Mikkel kommer ind - Adrian og David går - To drenge kigger i dør - Mikkel går derhen Drenge: Hold op Mikkel! - Mikkel går ud på gang! - Adrian og David kommer ind igen og går så ud på gang og spørger om de skal lege – går væk sammen - Marwin alene i rummet (leger med lyde m. forsker)
Fællesrum	14.57	- Pige leger i dukkekrog - To drenge leger med fisher-price
Puderum	14.59	- Børnene hopper fra vindueskarm ned i puderne
Mikkel, David, Adrian og Anna	15.01	- Børnene fortsætter fortsat - Diskuterer
Fællesrum	15.06	- 5 børn laver puslespil ved det store bord
Kreative rum	15.09	- Børn diskuterer, hvem der må være med eller ikke med Dan: Alle må gerne være med! Celine: Men jeg sagde altså nej! Dan: Alle må gerne være med! Alle må! Celine: Altså, vi fandt på det, så vi bestemmer, hvem der må være med! Signe: Ja, og ikke må være med! Celine: Jeg bestemmer, hvem der ikke må være med! Signe: Du må ikke være med! Celine: Dermed basta (smiler til Signe) Dan: Er det kun pigerne der må være med? Signe: Ja Celine: Kun Lisa Dan: Men ikke alle, vel? Signe: Nej - Kun Lisa – for jeg skal hjem til Lisa Celine: Der må kun så mange – kommer Lisa igen? Signe: Ja hun er bare henne og tisse Celine: Lisa må gerne være med – og Sille Dan: Kun dig, Lisa, Celine og Sille ikk’!

		Signe: Nej, Sille må faktisk ikke Celine: Lisa er med, jeg er med og Signe er med Signe: Og Sille hun må ikke være med – hun må ikke være prinsesse for de voksne – for mange gange har hun været prinsesse Celine: Ja, og så siger hun bare: Du lovede mig at lege med prinsesser” – Nej, fordi hun lyver Celine (vil tage legetøj fra dreng): Giv mig den! Den bruger jeg! Signe: Du skal lade være med at gå med den! Så giv hende den! - Der kommer nogle andre børn ind i rummet (kører hinanden i klapvogn) - Dan (går derhen): Må jeg være med i jeres leg? - Han løber med dem ud af rummet.
Puderum	15.12	- Stankelben skal ud af vinduet - Hopper fortsat
Mikkel, Anna, Adrian, David		
Forrum	15.18	- MORTEN står for udkrydsning og hjælper med Flunke-bog, elastik-armbånd, kopier mv. Eskild: Jeg har taget din næse MORTEN (med humor i stemmen): Hvorfor løber du rundt og tager folks næser? - MORTEN: Jeg pakker lige elastikker sammen + går ned og kopierer - Eskild leger alene i dukkekrog - MORTEN kommer tilbage med kopier + spørger børn der kommer derhen om de vil være med - Peter ligger alene i vindueskarm (venter på sin far) - Sandra sætter sig ved siden af Peter (venter på sin mormor) - MORTEN læser Flunke-bog sammen med børn - Eskild sidder selv i sofa
Tematiseringer		
Inklusion/eksklusion: - Celine, Signe og Dan diskuterer, hvem der må være med eller ikke med - Mikkel med i fællesskab i puderum med Anna, Adrian og David + Helikopter-leg i motorikrum (m/voksen) - Åbne legefællesskaber (Alle må være med) Facilitering af kommunikation: - Helikopterleg: Kø (børnene er topmotiverede for at få en tur og vil gerne vente/+ samspil med hinanden) – MATHIAS' begejstring i legekonteksten => opmærksomhed/ro/motivation/sjov/legende stemning I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - Helikopterleg i motorikrummet: ○ Både børnenes og personalets initiativer i forgrunden (Personale rammesætter/laver ”plottet” – børnene vil gerne mange gange på helikoptertur til forskellige lande) ○ Personale positioneret indenfor legekontekst (siger lege-lyde og kommunikerer i legen) - Fællesskaber i det hele taget: Børnenes initiativer i forgrunden – personalet fordelt i rum/positioner – børnene vælger hvor de vil være og hvad de vil lave – personalet primært positioneret udenfor legekontekst I øvrigt: - OBS snak med DITTE og PETRA: ”Sikke en dag” – ”Voksne får sig ikke fordelt – sædvanligvis er det den, der går hjem kl. 15.30, der igangsætter aktivitet, og ikke MATHIAS som gik kl. 15 – gav uro		

4d) Skolegruppe 1 d. 16.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Spillerummet 12 Børn+ Personale: HEIDI, MATHIAS, ER-GOTERAPEUT	10.20	- Børnene venter spændt på MATHIAS der kommer med pap HEIDI: I har jo været på tur til produktionsskolen – hvad lavede I? – Sch, vi skal lige høre hvad Peter siger? Peter: Klatre helt op til den fede lort! HEIDI og MATHIAS: Nej, nej - Snak om at klatre og ride HEIDI: Herhjemme har vi snakket om at være gode venner – fortæl mig lige, hvad er en god ven?

		Sara: Man leger sammen rigtig godt! HEIDI: Ja, man leger sammen rigtig godt! Sander! Sander: Man giver en is til en! HEIDI: Man giver en is til en – okay! Lara! Lara: Man leger tit med dem HEIDI: Ja, man leger tid med hinanden. Peter! Peter: Kan også rutsche sammen med dem! HEIDI: Ja, man kan også rutsche sammen. I ved godt hvad en god ven er. Hvad siger du, Gorm? Gorm: Man kan også køre en på en cykel eller en mooncar! HEIDI: Det ku' man ja. Man kunne køre på en cykel en mooncar sammen. Peter! Peter: Man kan også være venner, når man er forelsket i en. - Nogle børn griner HEIDI: Det kan man nemlig. Ved I hvad i dag Hov, hvad siger du Sander? Sander: Man kan bytte klistermærker med en. HEIDI: Ja man kan bytte klistermærker. Det er helt rigtigt. I dag har MATHIAS hentet nogle stykker karton – I skal arbejde sammen – og vi har nogle blade her - En dreng spørger om man må rive dem i stykker HEIDI: Nej, nej, nej – det kan skal er at finde nogen der er gode venner og klippe det ud og lime det på et stykke karton – man må gerne sidde på gulvet så man har noget plads – Sara og Sander, I må sidder derovre på gulvet – Alberte og Vincent kan være her – Mie og Sascha I kan sidde her – Lara og Peter kom I herhen – Frida, Gorm og Conrad I kan være her MATHIAS: Så kan jeg sætte mig og læse blade HEIDI: Nej, nej – det kan godt være at du bare er hjælperlærer, men (med sjov i stemmen) MATHIAS: Øv, så ikke bare slappe af (med sjov i stemmen – fordeler blade og sakse) - Ergoterapeut sætter sig med Peter/gruppe - Børnene kigger interesseret i blade og finder gode venner Gorm: Får vi dem i vores mappe? HEIDI: Nej, dem her skal vi hænges op til når jeres far og mor kommer – og så må I få dem med hjem - De voksne hjælper, hvor der er behov, og snakker med børnene om, hvad de finder - Opmærksomhed incl. på hinandens projekter - Gorm og Conrad diskuterer, hvor grisene skal være – HEIDI hjælper
	10.27	- Fortsat klippe gode venner - Sara og MATHIAS snakker om dronningens fødselsdag - Ergoterapeut hjælper Peter med at lime - Nogle børn fortæller MATHIAS at de har fundet vitaminpiller, der er gode venner – MATHIAS griner - Børnene afslutter gradvist, skriver navne på og sætter sig i sofa - HEIDI ringer med klokke Dreng: Vi har ikke tid HEIDI: Har I ikke tid til at holde frikvarter? I skal bare lade det ligge – I skal ud og have noget frisk luft!
Frikvarter på legepladsen	10.43	- Conrad kører mooncar Dan: Conrad vent lige – kom lige tilbage! (giver ham en skovl) - Ken og Christiane rutscher (ressourcepædagog følger) - Conrad ved at sætte vogn på mooncar – MATHIAS hjælper - MATHIAS giver knus til Ken og Sara Mikkel (til Conrad): Må jeg sidde på? Conrad: Ja Mikkel: Kør så dit fjols! Gorm: Må jeg være med? Conrad: Ja Gorm: Må jeg køre forrest?

		Conrad: Ja Mikkel: Nej, vi kører forrest - Gorm bakker - Conrad og Mikkel viser fuckfingre til Sander, der kommer forbi Gorm: Dreng, vent lige – jeg henter en anden cykel! - De to kører afsted Sander (til MATHIAS): Mikkel, rækkede fuck til mig! MATHIAS: Det var godt! - Gorm kommer cyklende hen til Conrad og Mikkel - Conrad finder en lang pind til Mikkel, som prikker ham i siden med den - Dreng kommer cyklende grinende forbi Conrad: Hold kæft! Gorm: Må jeg sidde bagpå? - Gorm står bagpå cyklen - Ken og Christiane konflikt ved rutchebane - ressourcepædagog hjælper Mikkel (til Conrad og Gorm): Kom nu fjolser! - MATHIAS laver sjov/leger "gemmeleg" med en flok børn MATHIAS: Hvor er I henne? Hallo! – Hvor er de henne? Nu stopper I (vred + sjov i stemmen) - Emilie græder/MATHIAS trøster - MATHIAS' jakke "spiser" børn
Legeplads	10.48	- Mikkel, Conrad, Gorm og Ken cykler – leger brandbiler og politistation - Ken tjatter til Mikkel Gorm: Det var det sjoveste i hele verden RESSORCEPÆDAGOG: Var der simpelthen det sjoveste i hele verden? Gorm: Ja - Drengene er klar til at cykle igen Ken: Skal jeg skubbe? Skal jeg skubbe? Conrad: Ja - De cykler afsted – lidt problemer – Ken går – Mikkel går med Mikkel: Nu gider jeg ikke lege med jer mere – jeg vil hellere lege med Ken (sparker til Gorms ben) - Klokken ringer til "time"
Spillerummet	11.08	- Børnene kommer ind og sætter sig på deres pladser HEIDI: Ved I hvad? Prøv at kigge her – Hvad er det her? Børn: Cirkel – trekant – firkant HEIDI: Prøv at kigge her – hvad er det? Peter: Rektangel MATHIAS: Hallo – hvem sagde det? – var det Peter? HEIDI: Det er nemlig rigtigt – det er et rektangel – men ved I hvad, den har også fire kanter, så det er også en firkant – nu prøver vi lige noget andet her Børn: En trekant – hvordan laver man en anderledes rund? HEIDI: Stor – lille osv. – jeg har faktisk en opgave til jer her med cirkler, trekanter og firkanter – nu deler jeg den ud til jer – finde penalhus frem – rød blyant og blå og gul – godt I hører efter nu – prøv at holde dem op i luften, når I har fundet dem – penalhus og mapper ligger I under bordet - MATHIAS spidser blyanter og hjælper HEIDI: Ikke gå i gang endnu – det er forbudt – lige vente – I skal lige have den sidste besked – nu skal I høre godt efter – kig allerøverst her – lille cirkel her skal I male rød - Børnene maler HEIDI: Trekanten der skal være blå Peter: Jeg tror jeg er den eneste der kan tegne HEIDI: I er alle sammen hammergode til det – den allersidste hvad tror I den skal være? Børn: Gul HEIDI: Det er nemlig rigtigt – godt nu kommer det svære – se her – der gem-

		mer sig firkanter og cirkler og trekanter – nu skal I finde ud af hvad farve de skal være – I kan godt huske, at cirklerne skal være røde, firkanterne gule og trekanterne blå - Børnene tegner + snakker om det de laver - Ergoterapeut hjælper Peter - MATHIAS hjælper Conrad Conrad: Jeg kan ikke! MATHIAS: Rolig – tage en trekant Conrad: Nej MATHIAS: Bare én - MATHIAS snakker med de andre børn ved bordet MATHIAS: Godt Conrad – hvad sker der? – Nu går det hurtigt – Hallo – jeg kan næsten ikke følge med når det går så stærkt Conrad: Se Gorm! MATHIAS: Hvad sker der? Det går for stærkt! Gorm: Hvad sker der, Conrad? Jeg tør næsten ikke se på det! - Conrad griner MATHIAS: En mere så har du malet alle sammen - Conrad tegner og griner og siger ”se” MATHIAS: Ja – og så en blå – hvad skal være blå! - Conrad går i gang igen MATHIAS: Stop – slap nu af – så er det nok (vredt med sjov i stemmen) – har du gjort det helt selv? – nu stopper du der – det går alt for hurtigt – de her børn er alt for kloge – hvad skal jeg lave? – Sådan Conrad (trutlyd) HEIDI: Så skal I lægge opgaven væk – ved godt I ikke er færdige – men det er fordi at I er så gode, så nu skal I have en ny opgave – nu skal vi nemlig snakke om heste, Conrad
	11.20	HEIDI deler ny opgave ud HEIDI (til Conrad): Spiser dine heste gulerødder? Conrad: Ja - HEIDI gennemgår opgave og uddeler sakse - Personalet guider og hjælper - Ergoterapeut klipper for Peter Pige: Hvorfor kan han ikke gøre det selv? Ergo: Fordi han synes det er lidt svært at klippe med saks – og så spurgte han lige så pænt om jeg ville hjælpe Peter: Og det ville du - Børnene klipper, limer og farver - Der snakkes om gulerødder i forskellige farver mm. - Peter prøver at klippe selv + får lidt hjælp - Når børnene er færdige, klipper de gode venner i bladene igen Ergo: Det var godt arbejde, Peter! Peter: Nej, du hjalp! Ergo: Det var dig, der sagde, hvad jeg skulle klippe ud.
	11.31	- Conrad deler sakse ud - Børnene er i gang med plancher med gode venner igen - Conrad sidder i sækkestol (klar med saksene) Peter (utilfreds): Det er kedeligt (vil ikke klippe gode venner) HEIDI: Du kan lige komme herover, Conrad, og se om der er nogen der har brug for en limstift. - Peter og ergoterapeut snakker om at der snart er frokost - Peter giver limstift til Sascha (hans makker) - Conrad deler limstifte ud Gorm: Conrad, vi har brug for hjælp! Kom lige! - Conrad går ned til sin gruppe og hjælper lidt HEIDI (ringer med klokken): Ved I hvad – nu kommer Conrad og samler saksene ind - mapperne herover – så klar til at spise – i dag er det Sara og Alberte, der er dukse Sara og Alberte: Jubii - Børnene henter madpakker

Tematiseringer	
Inklusion/eksklusion:	- Snak om gode venner ⇔ konflikter i frikvarteret - ”Seje” drenge: Andre adgangskoder for at være med i kommunikationen
Facilitering af kommunikation:	- Børnenes kommunikationsbidrag mødes med et ja + gentages/spejles - Tydelig rammesætning og guidning - Sjov, legende, humoristisk tilgang ift. at motivere barn, der har svært ved opgaverne - Personale, der hjælper på forskellige måder
I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst?	- ”Time”: Personalets initiativer i forgrunden - personalet positioneret mest udenfor legekontekst (mere aktiviteter end leg/+ legende og sjove elementer) - Frikvarter: Børnenes initiativer i forgrunden – personalet positioneret både indenfor og udenfor legekontekst

4e) Legefællesskaber over middag d. 16.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Legeplads	12.22	- Camilla kører Emilie i trækvogn - Mikkel får lov at komme med – har en kæp i hånden – slår ud efter Sofus - Conrad leger med mooncar i hjørnet ved cykelbanen med Sander, Arthur og Dan – de diskuterer hvem der skal blive hjemme - Dan: Du bliver hjemme Sander - Sander: Nej - Dan: Det er min og Conrads leg – os der bestemmer – ellers ikke låne mine walkie-talkier - Dan, Conrad og Sander kører - Dan: Du bliver hjemme, Arthur (han accepterer) - Tilbage i hjørnet igen, hvor Arthur mener, at en af de andre skal blive hjemme - Sander: Jeg gør det ikke – gør du Conrad? - Conrad: Nej - Sander kører - Conrad og Arthur snakker i hjørnet - Arthur cykler og Conrad bliver hjemme - To drenge leger leger ”faldeleg” ved siden af - Sander og Conrad er nu begge hjemme og sidder på deres mooncars og kigger og snakker
	12.39	- PAW og en flok børn leger Den store stygge ulv - PAW (med legestemme): Og han puster og puster og puster og da han åbner øjnene er grisene væk – Øv, hvor er de – Hvor er der grisebasser? Hvor er der grisebasser? (med almindelig stemme): Johan, hvis du gerne vil være med, så skynd dig over i halmhuset (med legestemme): Hvor er der grisebasser, jeg er sulten? – her kan jeg lugte der er grisebasser – (banker på) – hvis I ikke lukker mig ind nu så skal jeg puste og puste - Børn: Gå din vej – vi har låst døren - PAW (Puster igen): Øv det er væk igen – hvor er der grisebasser, hvor der grisebasser - Vincent: Må jeg være med? - PAW (med almindelig stemme): Hvad tror du jeg vil svare? - Vincent: Ja - PAW: Nemlig – hvis I vil være med, så skynd jer ind i huset (med legestemme): - så kom ulven – luk mig ind så jeg kan æde jer - Børn: Nej - PAW: Hvis I ikke lukker mig ind, så skal jeg puste og puste - Børn: Gå din vej – vi har låst døren - PAW: 1, 2, 3 (Puster) – jeg ser en skorsten og kravler op på taget og går ned igennem skorstenen – så skal I lave ild – her lugter der af ild og bål og grisebasser – så ryger han ned igennem skorstenen og rammer lige ned i ilden – hvad sker der så? - Børn: Han brænder sin numse

		PAW: Ja han brænder sin numse og flyver gennem skorstenen og råber av, av, av – og så kommer I ud og hvad gør I så? (intet svar) – I synger: Hvem er bange for den store stygge ulv, store stygge ulv .. i hvert fald ikke os Børn: Synger med PAW (almindelig stemme): Hvis vi skal gøre det en gang til, så skal I kommer herud alle sammen PAW (legestemme): Pas på ulven kommer - Hvor er der grisebasser? (almindelig stemme): I skal over i halmhuset – hvor løber I hen? (legestemme):så banker ulven på, hvad siger I så – I skal sige gå din vej Børn: Gå din vej – vi har låst døren - PAW puster og børnene løber - Lau bliver inde i huset PAW: Hvor er der grisebasser..... - Luk mig ind så jeg kan æde jer Børn: Nej PAW: Så skal jeg puste og puste og blæse huset omkuld – så skal I sige: Vi har låst døren – gå din vej i kor alle sammen - Børnene siger det - Marwin går på bakken - PAW kravler ned igennem skorstenen, brænder sig og børnene kommer ud: Hvem er bange for den store stygge ulv? PAW (alm. stemme): Nu skal jeg have pause – I kan gøre det selv Børn: Jeg er ulven PAW: Det må I selv om Børn: Lege bjørnejagt? PAW: Okay – så går vi herover – dem der er bjørne skal gå om bag bakken - Bjørnene gemmer sig bag bakken og venter på jægrene Jægerne: Bjørn, bjørn er I der? PAW: I skal råbe wah efter os og løbe Jægerne: Bjørn, bjørn er I der? Bjørne: Wahh - Bjørnene kommer efter jægerne og nogle bliver skudt og nogle bliver spist PAW og børn (syngende): Nu går vi på bjørnejagt – jeg har min skyder med – og min hund på min side PAW (almindelig stemme): ikke kravle – når vi kommer derhen – pas på der kommer biler PAW og børn: Bjørn, bjørn er I der PAW: ikke nogle bjørne – hen til bålplads osv. - Bjørnene kommer efter jægerne - Lau løber med - Ny runde starter PAW: Vi gør det lige engang til, så ved jeg at I kan legen
12.41		- Marwin går rundt ned i hjørnet ved cykelbanen, hvor Arthuer er hjemme
12.51		- Bjørnejagten fortsætter – PAU er nu bjørn – jægerne løber lidt rundt incl. Lau PAW: Hvor er jægerne? – I skal være sammen med de andre - Jægerne går i mere samlet flok afsted – bjørnen kommer efter dem PAW: Jægerne fik masser af bjørnemad - PAW og nogle børn ligger på græsplænen og slapper af - Ny runde starter PAW: Alle jægerne skal være her – nu fanger vi jer alle sammen – I skal starte med at synge sang - Børnene synger sangen (Sander og Silas organiserer) og går afsted og synger Bjørn, bjørn er I der! – jægerne løber efter dem - Lau følger med med begejstring - Et par børn falder og græder – PAW trøster PAW: pause - Jægerne leger på græsplænen - KARINA cykler med Marwin - Conrad leger selv med sand og spande ved bålsted
12.53		- Gorm, Sascha og Flora m.fl. bygger i sandkassen
13.04		- Gynge-/syngefællesskab på girafgynger (5 børn og MORTEN) – Bager Bro hvor

		børn skiftes til at vælge farve - børnenes spor: at være frække (prutfarvet – brun = dyppet i lort – MORTEN forsøger at få kommunikation sporet ind på ”rigtige” farver) – dreng synger selv en sang – ny fælles sang - KARINA snakker med Anna som laver sandkager - Celine, Lisa og Signe diskuterer hvem der skal være mor
	13.13	- KARINA spiser Annas kager - Conrad og Dan leger i hytte - DITTE er sammen med Mathilde og en pige – hun hjælper i legen - Conrad og Dan graver i sandkassen - BENTE og Marwin leger fangeleg
Tematiseringer		
Inklusion/eksklusion: - Alle må være med i Store Stygge Ulv og Bjørnejagt (Lau også med incl. da det er børn, der styrer) - Dreng i hjørnet, der forhandler om, hvem der skal blive hjemme/bestemme Facilitering af kommunikation: - Store stygge ulv og Bjørnejagt: Personale indtager skiftende roller som hhv. Ulv, bjørn, jæger og metakommunikere ift. legens rammer og guider børnene ift. hvad de skal gøre og sige nu + har til hensigt at lære børnene legene, så de kan lege dem selv senere. I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - Store stygge ulv/Bjørnejagt: Opstår på børnenes initiativ – personale rammesætter ud fra legens ”regler” – i begge legefællesskaber er personalet positioneret indenfor legekontekst - ”Frie” legefællesskaber i øvrigt: Børnenes initiativer i forgrunden – personalet primært positioneret udenfor legekontekst – dog med undtagelser som at være med i fangeleg og at spise mad som børnene har lavet.		

4f) Legefællesskaber efter eftermiddagsmad d. 16.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Motorikrum	14.46	- Fire børn danser, synger og leger - Lau går rundt/bliver hentet af en personale - Mikkel kommer derind - Adrian, Anna og David kommer løbende ind => fangeleg TANJA (kommer ind): Jeg lovede nogle drenge ude på gange, at de måtte høre gangnam-style – men så skal jeg se, hvor gode I er til at danse – er I klar til at danse? - Flere børn kommer derind – de fleste børn danser – et par drenge kæmper med sværd – Peter græder og går – nogle børn med udklædningstøj kommer ind og danser TANJA: Hvor var I gode til at danse Børn: En gang mere TANJA: Skal I høre den en gang mere? Børn: Ja - Der danses og leges igen – i små grupperinger (Anna, Adrian og David + Arthur og Malik + Mille og Alberte – Signe og Sandra – Sofus og Christiane + Eske går rundt alene og går ud) - TANJA sætter gangnamstyle på en gang mere - Flere børn kommer ind, mens andre går ud
Forrummet - ROSA krydser børn ud ved bordet	14.51	- Børn leger med fisherprice ved bordet - Celine tager noget legetøj fra Sandra ROSA: Celine, husk lige at der gerne må være flere på legepladsen – så kan du styre en bestemt mand – og de andre kan også styre nogle af dukkerne – og så der er nogen der kan gynge og nogen der kan rutsche Signe (til Celine): Må jeg være med? - Celine svarer ikke Signe: Må jeg være med? Hva? ROSA: Hvilken dukke skal Signe ha’? - Sandra giver Signe en dukke Celine: Er det ikke rigtigt, at i dag bliver vi hentet af bussen? Hun kører med en bus.

		- Signe leger på legepladsen sammen med Sandra og Celine - Arthur kommer - Celine: Skal vi ikke lege du er vores far, Arthur? Arthur er vores far, ikke også?
	15.01	- Fortsat leg med fisherprice - Dreng græder: Mit sværd – ROSA hjælper - Eske kommer hen til ROSA, som finder en bus og en bil til ham - Mille og Alberte kigger på listen med børnenes navne og billeder og råber dem op - Arthur (til Celine): Jeg vil gerne be' om bussen - Celine giver den til ham - Celine: Er det ikke rigtigt at det er skolebussen? - Celine går " - To drenge leger med biler på gulvet - Peter går lidt rundt - Anna, Adrian og David leger restaurant i dukkekrogen – Anna inviterer forsker på mad
Spillerummet	15.10	- To drenge leger i sofaen - Peter forsøger at komme med ved at lave sjov og siger av, min mås - Peter og Sander læser bog på gulvet - Dreng leger med giraf og hval i sofa – de slås for sjov
Borg i gangareal	15.15	- To drenge leger med biler og skal til at flytte, fordi deres borg er gået i stykker – flytter ind i dukkekrog, hvor en anden dreng leger – får lov at være med, hvis de hjælper med at rydde op – det gør de og laver lidt pjat undervejs
Forrum	15.20	- Sofus, Christiane og Celia leger hund og familie – de sover – Christiane er utilfreds med at hunden hele tiden løber frem og tilbage – SUS hjælper dem med at finde ud af det
	15.25	- SUS hjælper familien m/hund med at finde ud af det – der er kommet flere med i legen – Peter får lov til at være fejedreng – han siger dog at de bare skal sige til, hvis der kommer nogle monstre, som han skal klare
	15.41	- Fortsat leg med fisherprice ved bordet - Anna, Adrian, David, Arthur og Viggo - ROSA italesætter indimellem hvad børnene gør - Sander kommer hen og kigger og går igen - Lau kommer og ROSA viser en stol, som han kan sidde på + giver ham noget legetøj og tager hans papirer og ligger på bordet + viser ham hvordan pigen kan sidde på gyngen og dreje rundt – Lau tager sine papirer igen – ROSA viser, hvordan pigen kan rutsche på rutschebane – Lau leger med forskellige ting – ROSA stiller vippe op – Lau kører med biler – ligger sine papirer på bordet - Refleksion m/ROSA: Godt med fisherprice som ROSA bruger dette til at skabe åbne legefællesskaber – godt med mange mænd og fælles legeplads – mange skift (fuldt bord og så ingen eller få) - Lau leger fortsat med biler uden sine papirer – ROSA giver ham bussen - ROSA skal hjem – TANJA overtager positionen

Tematiseringer

Inklusion/eksklusion:

- Åbent legefællesskab med fisherprice, hvor alle må være med/personale faciliterer kommunikationen, når dette ikke lige sker af sig selv

Facilitering af kommunikation:

- Fisherprice: Italesætte børnenes initiativer + vise og inspirere ift. børn uden aktivt sprog + klargøre rammer for legen: At alle må være med på legepladsen – og man kan bestemme over, den dukke, man styrer
- De voksne har faste positioner

I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst?

- Det er i høj grad børnenes initiativer, der er i forgrunden – de voksne er primært positioneret uden for legens kontekst

4g) Plante-/såværksted på tværs af vuggestue og børnehave d. 21.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Vuggestuens	10.24	- Børn kører på motorcykler, rutscher, tegner ved bord

legeplads Personale: LISBETH, JULIA, KAMMA, SUS 12 børn		- Diskussion i skuret om hvem der skal have hvad - Konflikt på cykelbane: Malik vil tage Sofies motorcykel fra hende og give til Julia – LISBETH hjælper LISBETH: Alle motorcykler skal parkeres ved flagstang – så gå op til bordet – så starter værkstedet (LISBETH hjælper) - Opstart af værksted ved bordene, hvor alle børn sidder LISBETH: Nå børn, kan jeres ører høre? – nu er vi igen i planteværksted – sidste gang regnede det og hvad er der sket med vejret i dag Barn: Solskin LISBETH: Ja nu er det solskinsvejr – nu synge vores rumraketsang (hvem er her) + rumraketen flyve afsted LISBETH: Nu skal I høre godt efter – dele os i to grupper – nogen skal tegne og nogen skal så Barn: Gider ikke tegne - De voksne fordeler børn og voksne ved hhv. bord og plantekasser
	10.28	Ved plantekasse: - LISBETH fortæller at jorden skal ud i kassen og først skal plastic op på kanten Espen: Må jeg hjælpe? LISBETH: lige om lidt Espen: Hvis jeg ikke må hjælpe, så gider jeg ikke! (går) - SOFIE henter ham igen og spørger om han vil hjælpe med at bære jord. Det vil han godt. - Lisa fra vuggestue går selv i hjørnet LISBETH: Espen vil du hente saksen? Espen: Ja - Så er der plastik rundt i kanten, og børnene hjælper med at komme jord ud i kassen – Lisa er nu kommet med – alle 6 børn med LISBETH: Ved I godt at planterne gror nede i jorden? – Har I også planter derhjemme? Børn: Ja og græs LISBETH: Ja græs gror også i jorden – Hvad kan man så i jorden? Nogen der har en idé?
	10.34	Tegnebord: - Børnene tegner skilte til plantebedet – tegner efter frøposere – personalet hjælper – børnene selv bestemme, hvad de vil tegne – Malik vælger mellem ærter og radiser => vælger ærter KAMMA: Vil du tegne sådan nogle radiser, Lise? Lise: Nej! KAMMA: Vil du hellere tegne blomster? Lise: Ja - KAMMA finder dem – Lise vil stadig ikke KAMMA: Det skal du – nu hjælper jeg dig lige med at komme op og sidde - KAMMA hjælper fortsat Lise og Malik - Julie vil gerne over til plantekasser JULIA: I dag skal vi tegne - så bytter vi næste gang, så er det dem der skal tegne Julie: Hvorfor? (græder) Moar! KAMMA (går over til Julie): Hvad så Julie? Julie: Jeg vil derover KAMMA: Det tror jeg måske også vi skal! Lige om lidt. Vi går lige over og hører LISBETH om det. - Nogle børn får lov til at lege lidt LISBETH: Alle børn bytter nu! (de voksne hjælper dem)
	10.44	- Lise og Klara leger på rutchebane - Malik vil hellere køre på motorcykel end at være ved plantekasse - KAMMA hjælper ham med at parkere - Så er 6 nye børn i gang med at tegne – ok at tegne blå gulerødder – alle sidder ved siden af hinanden ved lille bord KAMMA: Godt Frida – så giv din tegning til JULIA – og også dig Esther. I skal lige over til plantekasse. - Malik kører på scooter

		LISBETH: Malik, du skal stå af scooter! (Det gør han) - Så er 6 nye børn i gang ved plantekasser LISBETH: Kan I huske vi såede karse sidste gang? På torsdag skal vi så her - bliver det ikke spændende? Julie: Hvornår skal vi over til Karsten i morgen og besøge ham? LISBETH: Vi har jo sået karse – men det tror jeg ikke at du gjorde for du var der ikke. - Børnene tager jord ud og alle hjælper hinanden med at få plastiksæk væk. LISBETH: Så kan I hjælpe med hænderne! Det skal blive hernede, Esther! Er det ikke dejligt at røre ved? Sille: Kan vi også finde regnorme? LISBETH: Prøv at kigge om der er nogle regnorme?
	10.54	- Så er børnene ved at være færdige med at tegne – JULIA skriver på skiltene, hvad børnene har tegnet – så får de lov til at lege - Børn leder efter regnorme sammen med LISBETH i jordvolden LISBETH: De bor langt nede i jorden Julie: Jeg gider ikke LISBETH: Det er i orden – Se, der er en, Sille (begejstring i stemmen) – se, Sille har fundet en – skal vi ikke putte den ned i vores jord? – så får vi noget rigtig fint jord til vores planter - Der leges fortsat med jorden og med at finde orme - Julie synger bager bro og laver boller med jord - Sille komme hen til plantekasse med sin orm JULIA: Skal den ned i jorden Sille: Bliver de så døde? JULIA: Nej, de kan godt leve under jorden. - Klokken ringer LISBETH: Så tager jeg riverne, så tager i skovlene (i gang med oprydningen)
	11.04	- Vuggestuebørn skal ind at spise - Børnehavebørn gynger, kører på scooter og leger i sansehaven - Julie græder i labyrintbanen (Malik slog) – LISBETH kommer og hjælper - LISBETH, Julie og Malik kigger på rabarber – Julie får en rabarberstængel, som de går rundt og tygger på – ser om jordbærrene blomstrer – snakker om saftevand - Julie og Malik går rundt sammen og leger
	11.12	- LISBETH, Julie og Malik dufter til bærbuske - Malik og Christoffer leger på sten LISBETH: Hvem kan hoppe længst? - De to drenge hopper Sille: Jeg vil også have en barber Christoffer: Jeg vil også LISBETH: Ja – rigtig glad for at I spørger mig – Så kan I sutte på den - Julie synes de smager af saftevand – man kan lave saftevand af dem eller kage - Malik, Julie, Espen og Sille gynger Espen (til Sille): Må jeg komme ned? (ingen svar) Jeg kan ikke komme ned – hvem kan hjælpe mig? (Kigger på forsker) Forsker: Kan Sille ikke hjælpe dig? Sille: Nej Forsker: Du kan tage kasse hen til ham, så han selv kan komme ned
	11.16	Christoffer: Hvem vil gynte mig? Espen: Det vil jeg! - Espen gynger Sille og Christoffer LISBETH: Hvis I lige kan gynte færdig, så skal vi mødes nede ved bordet derne - Espen giver Vincent sin rabarber - Børnene hjælper med at rydde op og går over i børnehave
Tematiseringer		
Inklusion/eksklusion: - Alle skal være med i aktiviteterne => prøver at få engageret alle børnene i det (ikke plads til nogle af børnenes egne initiativer i den ramme – nogle børn har ikke lyst til at være med) - I den mere frie leg ses små grupperinger af børn		

Facilitering af kommunikation:

- Rammesættende kommunikation ift. hvad der skal ske nu og guidning ift. hvad man skal gøre
- At motivere børnene til at være med fx give valgmuligheder ift. at vælge at tegne radisser eller ærter + blomster eller gulerødder
- Fleksibilitet ift. planen som ændres, så børnene skifter mellem tegning og plantekasse, hvilket de først skulle have gjort næste gang
- Snakke om fx hvad man kan plante/så, hvad man kan bruge rabarber til, regnorme mv.
- Glidende overgange

I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst?

- I de strukturerede dele af værkstedet (tegne og plantekasse = mere aktiviteter end leg) er personalets initiativer – før og efter er børnenes initiativer i forgrunden
- Personalet er primært positioneret udenfor legens kontekst – dog ses elementer fx at finde regnorme sammen med børnene

4h) Legefællesskaber i vuggestuen d. 21.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Vuggestue	11.56	- Lise og Liva leger i sofa - Esther leger med dukke - Klara ligger ovenpå Ali – PALLE hjælper - PALLE læser bog med nogle børn - Børn bliver skiftet og klar til at sove på skift - Diana og Klara leger i vindueskarmen og i hjørnet foran – Ali kommer derhen og lægger sig ovenpå Klara, som græder - SUS: Ali, kan du høre, at Klara bliver ked af det! Nej Ali (hjælper ham ned) - Diana: Nu kommer vandet og bølger! - Ali derhen igen og siger som en tiger/trold - Ali og Klara spiller bold – Diana kommer med - Klara: Der kommer en trold - Ali: Rrrrrrrrr og kommer mod dem - Klara(slår ham i hovedet med en ske): Så kan du lære det! - SUS hjælper - Klara: Nu kommer Ali! - Han kaster sig ned i pude. Klara kaster sig ovenpå. - Lise og Liva putter på madrasser
	12.16	- Lise og Liva leger med dukker – sætter dem i de høje stole - Klara, Ali og Diana leger fortsat - Klara (igen ovenpå Ali): Så kan du lære det x 3 - SUS hjælper - Ali: Rrrrrrrrr - SUS sætter sig på gulvet og leger med Ali og Esther - Klara og Diana leger i vindueskarm - Ali er gået ind i skab, der er bygget som en hule - Klara: Nu kommer trolden - Ali: Rrrrrrr - Igen kommer Klara ovenpå ham - han kommer fri og løber igen - Sådan fortsætter legen frem og tilbage - Ali skal skiftes og sove – Klara og Diana leger videre selv i vindueskarmen og liggende på gulvet på skift - Klara: Der er fængsel herved - Diana: Op igen – kom op til mig - Klara: Jeg er i fængsel – kom ned til mig - Diana: Så kommer jeg ned til dig - Så er de begge i fængsel - Klara: Vi kan ikke komme op – Hjælp os postmand Per! - De tager begge strømper på hænderne - DICTE: Hvad er det I har på hænderne? - Klara og Diana: Strømper - DICTE: (med sjov i stemme): Hvad? Hvorfor har I strømper på fingrene? Det er da

		helt forkert – strømperne skal da være på fødderne (Kravler hen til dem) - Klara og Diana griner Klara: Vi leger det DICTE: Det er ved at være sovetid – hvad hedder I? Diana: Diana og Klara DICTE: Troede I var nogle dyr! Så var I bare Klara og Diana med strømper på hænderne – Hvem kommer først? Diana og Klara: Det gør jeg! (løber ud på badeværelset)
	14.38	- Liva og Lise leger med togbane - Esther leger ved siden af med stamtræ, som hun prøver at få op at hænge - Liva og Lise leger med legekøkken - LAURA kommer og hjælper Esther med at hænge stamtræ op - Liva og Lise går væk - Esther leger i legekøkken og med dukke – kysser dukke – giver den mad - Lise kommer og sætter sig på madras i hjørne Esther (til Lise): Er det vores hjem? (ingen svar) Er det vores hjem? (ingen svar) Hej Lise! (ingen svar) Hej! (ingen svar - går helt derhen) Hej (højere) - Lise holder en af sine blå kopper frem mod Esther Esther (tager koppen): Hej hej (og vinker som til farvel og går hen i køkken igen) Lise: Også Lise (og går med) Esther: Kom! Her er min kop og der er din kop! Lise: Også Lise have en gaffel! - De leger og laver mad og drikker Liva (kommer ind i legekøkken igen): Også min! (tager en kop og en ske) Lise: Også Lise! Liva: Okay – mig finder lige en ske – her er en ske Esther: Hvor er min ske? - Lise og Liva går - Esther går efter med dukke og en kop
	14.47	- Liva, Lise og Esther står ved et bord og leger med kopper, skeer mm. - Esther kigger lidt og går så om på den anden side Esther: Det er jeg Liva: Nej – det er min Liva (til Lise): Skubbe Esther Lise: Ja, skubbe Esther (Liva skubber hende) - Lise klapper - Liva skubber hende en gang til og rusker hende lidt - Esther græder PALLE (sætter sig på hug og holder rundt om Liva): Prøv at se, hun blev ked af det – det var synd for hende - Liva aer hende på håret PALLE: Kom du lige her (tager hænderne hen imod hende) Esther (går hen til PALLE): Jeg vil have min mor! - Amanda kommer derhen - Liva og Lise går ind i legekøkken – ind i fællesrum igen, hvor de danser - Esther græder fortsat, mens hun bliver skiftet, og vil have sin mor (PALLE snakker med anden personale) - Klara sidder i sofaen og lave en puttekasse - Liva og Lise ind i lille stue igen og leder efter dukke + klæder sig ud med hatte og tasker – og går på tur Liva: Der kommer biler - Liva og Lise leger ved bordet igen - Esther sidder ved PALLE og er nu rolig igen
	14.52	- Liva og Lise sidder på madras – Lise synger klappesang og hjælper hendes bamse med at klappe – Liva synger med og hjælper hendes dukke med at klappe Liva: Mig – ikke dig synge - Lise synger igen Liva: Nej, ikke dig – ikke synge Lise: Jo

		- Liva tager bamse hen mod Lise, som skubber den væk Liva (gør det igen): Nam, nam, nam Lise (skubber den væk): Stop - Det fortsætter lidt – Lise tager fat i bamse og Liva tager fat i Lises arm – niver i armen LAURA: Hvad så? Stop Liva – hun vil ikke have du hiver i hende – kan du sige undskyld! Lise: Moar, moar, moar LAURA: Hvad legede I? Theselskab? - Lise sidder ved LAURA og snakker om mor, far og storebror og falder til ro - Liva sidder betuttet på madras – går efter et stykke tid ind og sætter sig i fællesrummet og læser en bog – ser stadig lidt betuttet ud og kigger indimellem efter de andre børn - Lise skal hjem og siger ”hej, hej, Liva!
	14.56	- Liva går derhen og PALLE holder om hende - PALLE snakker med Lises mor om hvad der er sket PALLE (til Liva): Se, Esther kravler op i køkkenvasken! Liva: Mig også PALLE: Kan du ikke lave mad i stedet for – der er ikke plads – du kan lave stegt bamse Liva (griner): Ja - Esther har fundet en bog, men PALLE vil ikke læse nu - Liva holder armene op mod PALLE, som sætter sig ned på hug – og sætter sig på en stol med hende og snakker med hende
	14.59	- Amanda leger med dukke ved lille bord – kravler der op og ligger på bordet med babyen – sætter sig op – organiserer og snakker – babyen ud at køre i bus- leger med biler og bus
	15.14	Amanda: Waa (løber efter Ali m.fl.) - Ali kravler ind i hule i skab - Amanda og pige kravler efter Amanda (syngende): Da, da, da, da - De andre børn efterligner/gentager - Esther gynger - Ali skal op at spise - Amanda kommer selv ud af hulen og skriger lidt LAURA: Du kan godt selv – jo- kom - Amanda kommer selv helt ud - SUS læser med to drenge i sofa - LAURA hjælper Ali - Liva står foran LAURA og ser trist ud – kommer op at sidde hos hende - Amanda leger selv på madras og i legekøkken med dukke – går efter et stykke tid ind i døråbning til fællesrum og siger: Da, da, da .. – ingen reaktion – så tilbage igen til legekøkken, hvor hun laver musik med gryde – så hen til døråbning, hvor hun trommer på gryde og siger: Da, da, da ... igen – ingen reaktioner – en gang mere – hun finder en sut i sofa og smider gryde – giver sut til SOFIE efter at have prøvet den lidt
	15.17	- Amanda går tilbage og leger med dukke på madras og i legekøkken - Esther gynger - Esther henter Amandas dukker og tager den med ind på gyngen, hvilket er lidt svært, så dukken kommer ind i skabet
	15.47	- Ali og Alwin leger løbeleg frem og tilbage og siger: Ahhh imens – skiftes til at løbe forrest – kommunikerer med forskellige ahh-lyde fx kalde-lyd, løbe-lyd - Ali falder på grøn sækkestol Alwin: Åh nej Ali: Åh nej Alwin: Min Ali: Ja (peger på grøn sækkestol) – min – min tur (går over til den sorte sækkestol) - Thomas spærrer for Ali, men kaster sig så ned i den grønne og siger min - Ali ”falder” ud på gulvet og siger av og løber igen og siger ahh - Alwin løber også og siger ahh

		- Sådan går det frem og tilbage et stykke tid - Ali sætter sig på gyngen - Ali: Jeg gyng – jeg gerne gyng – uhhh – uhu - Alwin: Mig - Ali: Min tur (går af) – ja – Alwin (og kravler op igen og drejer rundt) - Alwin: Min tur – min tur (ser trist ud på madrassen) - LAURA fejrer - Ali går af gyng og hen til Alwin - Ali: Mig tiger - Alwin: Mig tur - Ali: Mig tur - De holder begge på gyngen - LAURA: Ali det er Alwins tur! - Ali holder stadig fast - LAURA (sætter sig ned): Kom Ali så kan du sidde her hos mig – skal vi skubbe Alwin? - Alwin gynger - LAURA: Vil du løbe med mig? - Ali og LAURA løber frem og tilbage - Alwin står af gyng – går ned til startplads på løbebane og står og kigger ind i væggen (kigger lidt en gang imellem) - Alwins far kommer og henter
Tematiseringer		
Inklusion/eksklusion: - Nogens eksklusion = andres inklusion (Liva, Lise og Esther) - Afprøvning af grænsesætning som naturligt forekommende i samspil (Alwin og Ali) => muligheder for at øve sig i kommunikation og forhandling - Nogle børn svært ved at blive en del af legefællesskaberne Facilitering af kommunikation: - OBS Personalets positioner i konfliktsituationer - børn tages ud af fællesskaberne - Er personalet er optaget af at trøste de børn, der bliver kede af det, og det er synd for (Esther, Liva)? - Gå ind i børnenes leg som afsæt til at lave glidende overgang til at skulle skiftes og sove - Meget rolig kommunikation og fysisk kontakt og hjælp fra voksne ved behov I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - I høj grad børnenes initiativer der er i forgrunden – personalet mest positioneret udenfor legekontekst med undtagelser fx LAURA er med i løbeleg, SUS sidder på gulvet og leger med nogle børn		

4i) Pirat-/opsamlingsværksted d. 23.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Lille rum + motorikrum 5 personale og 12 børn	10.15	- Opstart af værksted – sidde i rundkreds – MATHIAS står for værksted – andre voksne støtter op og tager sig af børn - MATHIAS (med spænding i stemmen): Nå sørøvere – har I det godt i dag? - Børn: Jaaaaaa - MATHIAS: Godt – sch (hjælper Viggo hen til en anden plads) – nu skal I høre her – om lidt når vi er færdige med at tage hatte på og bandana, så går vi ind i motorikrummet – jeg har lavet to sørøverskibe med kanoner på – så bliver I delt i to hold, der skal skyde mod hinanden som rigtige pirater – for ved I hvad (med spænding i stemmen), er der noget pirater kan være uenige om så er det guld og sølv og diamanter - Barn: Og diamantringe - MATHIAS (med spænding i stemme): Jaaaa – så siger I, jeg fandt det først – nej, det gjorde jeg – og så slås vi om det (deler hatte og bandanaer rundt med sørøverlyde: Ha, ha, ha) fx Sørøver-Emilie – ha, ha, ha - Alle børn får hatte og bandanaer og klap på med hjælp fra de voksne – alle børn accepterer

		MATHIAS (hviskende): Nu sniger vi os ind i motorikrummet og sætter os ned – følg med mig – ha, ha, ha - Alle sniger sig ind i motorikrummet (meget ro) og sætter sig ned MATHIAS: Lige om lidt vil jeg dele jer op i to hold – og her er en skattekiste, men der er kun en – og I bliver uenige – det var mig der fandt den først – nej, det var mig – og så går I i krig – (hviskende stemme) og så bagefter skal vi spise popcorn - (viser alle børn skattekisten med guld i) – (Spænding i stemmen) Så skal vi have skatten her – og vores kanonkugler er her, ha, ha, ha – (almindelig stemme) Jeg ved godt det er svært, men når I får jeres kanonkugle, skal I ikke kaste med den, men holde godt fast i den (viser det med hænderne) – (med spænding i stemmen igen) Er I klar? Så får I en kanonkugle (deler en ud til hvert barn og voksen med sjov i stemmen ift. hvilket motiv, der er på bolden + laver sjov) – (Almindelig stemme) Som I kan se her, er der nogle kopper her – lige lave hold først – BENTE, vil du være kaptajn her og KARINA – (med spænding i stemmen) Kaptajn-BENTE og Kaptajn-KARINA (fordeler børnene på to hold) – Nu skal I høre – I skal op i den båd her og beskytte jeres kopper her
Motorikrum	10.26	MATHIAS: Og I skal op i det skib her og passe på jeres kopper Barn: Hvor er planken? MATHIAS: Ja, hvor er planken? (griner) – (almindelig stemme) I skal prøve at ramme deres kopper der (viser hvor de er) – og I skal ramme deres kopper der (viser hvor de er) – ikke kaste hårdt og kaste lidt op – (med spænding i stemme) Når jeg har talt til tre, 1,2, 3 – skyd - Der kastes med kanonkugler - MATHIAS og andre personale tager bolde tilbage til børnene - Loui går ud af båden - Nogle kopper vælter på begge hold - Svært BENTE: Får lyst til at svømme over til båden og ramme dem MATHIAS: God idé - Holdene svømmer og kaster og begge holds kopper bliver væltet MATHIAS: Tilbage til jeres både – rigtig godt BENTE: Seje sørøvere MATHIAS (hjælper børn hjem til skibene): Vi skal prøve en gang til og så skal vi spise popcorn – Har alle en kanonkugle? – Okay, så – den sidste kamp – 3, 2, 1 skyd - Dreng hopper ud af båden MATHIAS: Hov, hov – ikke ud af båden BENTE: Det vidste vi ikke – må vi sikkert om lidt - Nogle børn er lidt tilbageholdende og gemmer sig lidt for ikke at blive ramt MATHIAS: Så må I gerne gå ud af båden! Yeah! - Viggo slår på en fra det andet hold - BENTE hjælper - Loui går rundt og samler kopper MATHIAS: Efter en så superhård kamp har I fortjent nogle popcorn - Der spises popcorn siddende på gulvet
	10.40	- Der spises fortsat popcorn (meget ro på børnene) MATHIAS: Når vi er færdige med at spise popcorn, må I gerne lege med sørøver-skibet - Børn og voksne snakker MATHIAS: Nå – nu er I færdige med at kæmpe – det var hyggeligt – så nu må I gerne lege - Mille tager skattekisten med op i et af skibene + Frida og pige kommer derop Frida: Vi har alt guld – skal vi ikke gemme den et sted? - Mille og pige smider sørøverhat, Bandana og klap på gulvet og går - Sofus tager kisten - Der kommer tre sørøvere og tager skattekisten med over i det andet skib - Sofus går derover Dreng: Det er vores skib og du må ikke komme ind - Frida prøver at tage noget af det guld, som Sofus har i hænderne fra ham - Sofus kæmper og græder

		BENTE: Har I fundet skatten? Den skal jo være nede i skatten – I må ikke tage det hele – vi kan finde en saks, så kan I få et stykke guld hver – det har meget stor værdi (kommer guld ned i skattekisten igen) – Sofus kravler over planken til de andres skib – børnene kæmper lidt Frida: Gå hen til dit eget skib - Sofus kæmper - Arthur er nu kommet om bord på Sofus' skib – børnene kæmper med bolde MATHIAS (kommer ind): Forsigtig- forsigtig (går ud igen) Frida: Jeg er en sørøverpige - MATHIAS står i dør og kigger - Loui kommer ind og kravler på planken - Børnene kæmper fortsat med bolde og kroppe - Sofus kigger i skattekiste – og går over i sit eget skib igen - Frida dækker skattekiste med tæppe - Børnene har taget kanon (plastrør) af – MATHIAS tager dem igen og sætter tilbage på skibene (gentager sig) - Sofus græder BENTE: Hov – var det lige i hovedet? - Sofus sidder lidt hos BENTE og er så klar igen Frida: I skyder som en brækket arm – I skyder som en brækket arm
	10.45	- Fortsat kamp med kanonkugler Frida: I skyder som en brækket arm Sofus: Nahaj - MATHIAS kommer ind igen – står ved døren - Sofus er kommet over i de andres båd – og kæmper mod Johan og Viggo MATHIAS: forsigtig – forsigtig (da Sofus begynder at give lyde fra sig) - Viggo, Johan og Frida flygter med skattekisten
	11.04	- De gemmer skattekisten - Fortsat kamp mellem Sofus, Johan og Viggo (to mod en) MATHIAS: Forsigtig – forsigtig – du må gerne se skatten, Sofus – vil du gerne have noget? - Sofus får noget Johan: Han får det hele MATHIAS: kun det halve BENTE: Så har I begget to en skat – måske du kunne være med Sofus Frida: Nej BENTE: Måske kunne I gemme det et sted - MATHIAS kommer med en skattekiste til Sofus og Arthur BENTE (med begejstring i): Måske I kunne gå ud og så gemmer Sofus' sin skat, så leger vi tampen brænder Johan og Viggo: Nej ikke tampen brænder - Børnene bliver overtalt og går ind i ved siden af, mens Sofus og Viggo gemmer skatten - Børnene skiftes til at gemme og finde skatten (svært at finde gemmesteder – BENTE hjælper og deler begejstring) - Nogle af skolebørnene kommer derind – Eskild bliver derinde og er med til at finde skatten
Fællesrum	11.16	- Kamp om klodser mellem to piger og to drenge – pigerne går - ALMA og Signe leger med dukkehus (ting ud over hele gulvet) - Frida og Johan og Viggo leger bævere i dukkekrog - KARINA sidder på gulvet og leger med klodser med tre drenge + to drenge kommer til – kamp om klodserne KARINA: Vi må deles – der er ikke så mange - KARINA er gået - drengene leger selv to og to – vælter tårne og bygger igen - kamp indimellem MATHIAS: Æ Æ (nej) – Der er masser af klodser (giver Vincent en og går igen) KAMMA: Jeg så du lige kom til at tage den fra Vincent (går igen) - Kamp igen KAMMA (kommer igen): Tror lige at jeg sætter mig her – Malik, du må gerne være med i legen (giver klods tilbage til Vincent)

		- Drengene bygger i god ro og orden – og snakker med KAMMA om hvad du bygger – Malik bliver inviteret med til at bygge – Malik slår Christoffer KAMMA: Hov se Malik– du slog ham lige – det var faktisk ham der legede med dem først – kom du bare herved og vær med igen, Christoffer - Christoffer går ind ved siden af KAMMA: Skal vi lige gå ind og snakke med Christoffer? - Malik bliver lidt vild med klodserne KAMMA: Kom nu går vi lige ind til Christoffer! - De går ind og snakker med Christoffer– KAMMA forsøger at få dem i gang med lege med biler sammen, men det vil de ikke - Viggo og Johan og Max kommer og leger vildt med klodserne
	11.23	- Sofus, Arthur, Vincent og Espen leger med klodser – Arthur selv – Sofus og Vincent sammen/vælter deres tårn og bliver lidt vilde ind over Arthurs klodser Arthur: Stop! – Espen går - Malik leger selv med fire klodser på reol - Vincent vælter igen Arthurs tårn Arthur: Nej, nej, nej - Malik kommer og giver sine klodser til Arthur Sofus: Vi skal bruge flere - Arthur giver dem en klods
Borg i gang-areal	11.28	- Signe og Celine leger i borg og vil have forsker til at hjælpe med at få Espen og Dan ud Forsker: Må de ikke komme på besøg? Må de være gæster hvis de banker på? Celine: Nej Signe: De glemte at banke på – men de er ikke med Forsker: Så I må komme herud og så må I banke på og spørge om de vil have gæster - De kommer ud og banker på men må ikke komme på besøg – og heller ikke i morgen Dan: Vi har ikke noget sted at bo Forsker: Hvor kan I så bo? I dukkekrog måske? Dan: Der bor nogen Forsker: Så kan I banke på og spørge om I må komme på besøg der Max: Vi er læger Forsker: Mangler I nogen der er syge? Dreng: Nej Forsker: Kan man ringe til jer, hvis der er nogen der er syge? Johan: Også hvis dyr er syge Forsker: I er også dyrlæger – så I kan bo derhenne En dreng: Vil nogen af jer være dyrlæge? Dan: Mig Dreng: Så skal du komme og ordne mig - De leger alle læge og dyrlæge – forsker hjælper med at finde lægeting og lægetaske
Tematiseringer		
Inklusion/eksklusion: - Kampenergi fortsætter efter officiel sørøverleg - Kamp om plads, rum, ting, fællesskaber og positioner Facilitering af kommunikation: - Tre personale inde omkring klodse-fællesskab i løbet af 6 minutter - Hvordan håndtere uoverensstemmelser? Støtte ift. fordeling af og forhandling om ting mv? Hvad med fysisk afgrænsning af legefællesskaber? Hvad med indholdsdimension fx hvad der leges med klodserne – og procesdimension fx hvordan der leges med dem? - Når slåskampe i legen bliver for vilde => ”Forsigtig, forsigtig” => virker I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - Sørøverleg: Personalets initiativer i forgrunden og personalet positioneret indenfor legens kontekst - Gemmeleg med skattekister: Personalets initiativer i forgrunden – personalet positioneret indenfor legens kontekst - Åbne legefællesskaber: Børnenes initiativer i forgrunden – personalet positioneret mest udenfor legekontekst		

4j) Legefællesskaber over middag d. 23.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Legeplads	12.19	- Børn i gang med at etablere legefællesskaber - Conrad, Max og Vincent leger i sandkassen – Adrian leger ved siden af (vil ikke have, at de kaster sand på ham) - Johan og Viggo leger superhelte på bakken - Mathilde arrangerer køkken i hjørne af cykelbane sammen med JYTTE, som "passer på" hende - Alberte bor selv i andet hjørne – siger hun leger med Naja
	12.25	- Sander, Silas, Arthur og Mille leger på rutschebane - Johan, Max og Viggo leger superhelte - Christiane, Sille og Sofus går sammen hen og gemmer sig bagved hegn ved bålsted (gemmer sig for BENEDIKTE)
	12.29	- Viggo, Max og Johan leger fortsat superhelte og kæmper med pinde
	12.33	- Marwin går rundt ved bålplads - Sofus rører rundt i sand i en gryde (modgift) – Christiane og Sille kommer derhen - Christiane: Jeg har puttet lort i - Sille: Nu er der lort i gen - Sådan fortsætter de - Sofus: Ikke mere - Pigerne fortsætter - Sofus: Jeg sagde ikke mere (kigger appellerende til forsker) - Forsker: Jeg har hørt at du har sagt stop - Christiane finder noget ild, der skal i, hvilket Sofus accepterer efter noget overtalelse
	12.34	- Marwin sidder på bord- og bænksæt ved bålsted og går rundt
	12.42	- Der er sat indianertippier op - Johan, Viggo og Max kommer ud af et - Viggo: Nu er det morgen – nu pakker vi teltet ned – nu skal vi hjem - Forsker hjælper med telt, der er væltet - Kalle forsøger at komme med i leg med Sander og pige, som tydeligt afviser kropsligt - ROSA: Han er meget sprød – jeg forsøger lige at holde ham her - Forsker: At holde ham her – hvad er det for en pædagogik (med et smil/grin)? - ROSA: Holder øje - Forsker: Svært at komme ind med de to - ROSA: Kan man ikke rigtig
	12.44	- Sofus, Christiane og Sille laver fortsat modgift - Christiane: BENEDIKTE er kommet – gem os! – hun kommer ikke – (råber) BENEDIKTE! - Forsker: Skal jeg spørge om hun vil komme og finde jer? - Christiane: Ja - BENEDIKTE kommer lidt senere
	12.49	- Max, Johan og Viggo leger fortsat superhelte - Viggo: Hvorfor filmer du hele tiden os? - Forsker: Det er fordi I er så gode til at lege - Viggo: Og vi skal snart i legeland – alle tre - Forsker: Har I fundet en sværdholder der? - Johan: Nej det er lyssværd - Viggo: Og jeg er den gode – og de er de onde – ham der er rød - Johan: Og jeg er blå - Forsker: Hvaffor nogen røde og blå? - Viggo: Stormtropper - Johan: Og mig og Max er sammen - Viggo: Og jeg kan ikke kalde på mine stormtropper for Johan har klaret dem alle sammen - Max: Og nu bliver jeg god - Max og Viggo kæmper mod Johan

	12.51	- Anna og Adrian leger med vand i stor balje – Adrian vander blomster - August kommer og henter vand
	13.01	- Johan, Max og Viggo leger fortsat stormtropper (nu på bakken) – de fortæller forsker om de regler (særlige koder) der gælder i legen
	13.03	- Mathilde har isbutik JYTTE: Kom og køb is ved Mathilde Sander: Jeg vil gerne be' om en lava-is Gorm (Mathildes hund): Sander, jeg har tisset på din cykel! - Børn står i kø Barn: Hvornår er min is færdig? Mathilde: Når I har kørt 50 runder! JYTTE: Det er godt nok længe! - Børnene cykler afsted
	13.15	- BENEDIKTE leger fangeleg med en ca. 13 børn – fortæller reglerne for dem der ikke har været med endnu BENEDIKTE: Her omme må man ikke fange jer – og det er Sofus der er fanger - Sofus fanger Frida, som nu er fanger – Frida er lidt tøvende BENEDIKTE: Skal jeg hjælpe dig? - Frida vil ikke BENEDIKTE: Er der en anden der vil være fanger? - Det bliver Alberte – Mille går hen imod hende BENEDIKTE: Man skal ikke lade sig fange med vilje! - Alberte fanger Mille => Lisa => Sascha => Alberte => Mille - BENEDIKTE overleverer til LONE, da hun skal til pause - Lidt kaos (Sascha, Mille og Alberte har deres eget spor hvor det gælder om at være fanger) LONE: Nu er der to fangere – Christiane og Sille er fangere - skiftende fangere – da Mille er fanger igen, løber hun nærmest væk for ikke at fange dem, der nærmer sig LONE: Hvem er nu fangere? Mille: Sascha og mig Alberte: Jeg vil også - Alberte går hen for at blive fanget, men Mille fanger ikke hende - Mathilde kommer hen og er med – LONE vil holde hende i hånden, hvilket hun ikke helt accepterer - Mille, Sascha og Alberte diskuterer og går (Alberte bagved)
	13.20	- Max, Johan, Viggo og Kalle leger med vand på fliser og løber/cykler alle fire afsted
	13.23	- Kalle henter mooncar Johan: Vi skal i badeland - De står af mooncar og sætter sig på pallebænk ved bålplads Johan: Skal vi ikke snart hjem? Viggo: Vi er lige kommet Forsker: Skal I ikke bade? Johan: Vi har badet! Jeg kører nu Forsker: Skal du hjem og lave mad til dem? Johan: Ja (og kører) Forsker: Jeg har da ikke set I har svømmet! - Max, Kalle og Viggo svømmer Forsker: Hov hov – først i brusebad - De leger fortsat Johan: Jeg har købt pizza nu - De kører alle fire afsted
	13.24	- LISBETH og Marvin leger fangeleg
	13.25	LONE leger løvefangeleg med en flok børn – JYTTE 2 støtter op
	13.28	- Mikkel leger i køkken Forsker: Hvad kan man købe? Mikkel: Et køkken Forsker: Så det er ikke en restaurant hvor man kan købe mad? Mikkel: Jo det er faktisk en restaurant!

		Forsker: Hvem må købe i din restaurant? Mikkel: Hvis der er nogen der kommer – hvis de vil Forsker: Måske skal det laves så man kan sidde ved et bor Mikkel: Det er her – og så laver jeg hele tiden mad Forsker: Hvad er det for en restaurant? Mikkel: Det er en hyggelig restaurant? Forsker: Hvad kan man købe af mad? Mikkel: Du kan få mad – det er gratis Forsker: Skal jeg spørge Johan og dem om de vil komme og få mad i din restaurant? Mikkel: Ja - Forsker hjælper med at gøre klar i køkkenet og i restaurant Forsker: Vi kan spørge Eskild om han vil have mad Eskild: Jeg vil ikke have mad
	13.41	- Vincent og forsker kommer på besøg i restaurant og sætter sig ved bordet Forsker: Har du et menukort eller kan du fortælle hvad man kan få at spise? Mikkel: Pizza og Mac Donalds mad Vincent: Og gulerødder Mikkel: Nej Forsker: jeg vil gerne bestille pizza efter kokkens fantasi – vil du også have pizza, Vincent? - Det vil han gerne – han får lov at kigge i køkkenet Forsker: Kan man få vand mens man venter på mad? - Der bliver serveret mad Forsker: Christoffer, er du også sulten? Christoffer: Meget sulten Forsker: Må Christoffer også få mad? Mikkel: Nu er butikken lukket Forsker: Er der åben i morgen igen? Mikkel: Ja Forsker: Så må I komme i morgen igen! Nu skal vi sove! - Camilla kommer forbi Camilla : Hvad kan man købe? Mikkel: Det er en restaurant Camilla : kommer lige om lidt - Mikkel går – forsker holder vagt – der kommer flere i restauranten og venter på at den åbner - Så ringes der til oprydning og eftermiddagsmad
Tematiseringer		
Inklusion/eksklusion: - Mange små lukkede legefællesskaber rundt på legepladsen, hvor børn grupperer sig, fx Johan, Max og Viggo, der leger "samme" leg i en time, hvorefter Kalle lov til at være med , og legen ændrer sig - Mille, Sascha og Alberte har gang i deres eget kommunikationsspor i fangelegen, hvor de kæmper indbyrdes om at blive fanget og være fangere to og to sammen => "rod" i koderne/reglerne for fangeleg/svært for personalet at bryde Facilitering af kommunikation: - OBS positionen at "passe på" et barn fx Mathilde, Ken og Kalle: Hvordan vil positionering indenfor legekontekst kunne understøtte flere og bedre deltagelsesmuligheder og –former? I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - Gemmeleg med BENEDIKTE på børnenes initiativ + personalet positioneret i legekontekst - Fangeleg med BENEDIKTE og LONE: personalets initiativer i forgrunden + personalet positioneret i legekontekst (+ JYTTE der understøtter udenfor legekontekst til sidst, hvor Mathilde deltager) - Isbutik: Børnenes (fortrinsvis Michells) initiativer i forgrunden + personale positioneret udenfor legekontekst - Legefællesskaber i øvrigt: Børnenes initiativer i forgrunden + personale positioneret udenfor legekontekst		

4k) Legefællesskaber efter eftermiddagsmad d. 23.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Fællesrum	14.43	- Max, Johan, Viggo, Sofus og Eskild leger med klodser - Kamp om klodserne SANNE: Hov, hov – se vi deler lige her – I bliver nødt til at deles om dem – se vi låner lige et par stykker her (Giver Sofus nogle af Johan) - SANNE går igen/børnene leger videre - Sofus græder – vil gerne bygge en robot, hvilket er svært da de andre drenge leger lidt vildt DITTE: Var du ved at bygge en robot, Sofus? Sofus: Ja DITTE (til de andre drenge): Han er ved at bygge en robot, så I skal ikke skubbe til ham Johan: Det gør vi heller ikke DITTE: Jeg tror der var en der kom til at skubbe til det, han var ved at bygge Johan: Jeg gider ikke mere DITTE: Skal vi ikke tage tøj på og gå ud? Jeg vil gerne gå med Johan: Det vil jeg ikke DITTE: Pas på Sofus' robot – forsigtige bevægelser - DITTE står og kigger - Johan, Max og Viggo går - DITTE går - Sille hjælper Eskild med at bygge højt tårn og leder efter klodser - Sofus og Sille kæmper om klodser Sofus: Dem bruger jeg MATHIAS: Prøv at høre søde Sille – du er på vej ud nu! – du skal ikke lege her nu, men ud - Sille fortsætter - MATHIAS hjælper hende ud MATHIAS (til Sofus): Hvad vil du gerne bygge? Sofus: En robot - MATHIAS hjælper Sofus TANJA: MATHIAS, vil du tjekke Eske og skifte ham inden du går hjem? MATHIAS: Ja - MATHIAS og Sofus får bygget robotten
Motorikrum Personale: KARINA Åbent for alle børn	14.52	- KARINA leger fangeleg med Adrian - Øvrige børn leger med bolde, hullahopringe, væltetop, ”sørøverskibe” fra formiddagens sørøverbærksted - Der musik på - KARINA tager nogle rullebrætter ud efter efterspørgsel fra nogle børn - Marvin drejer rundt ved vinduet - Liva og Anna + Adrian og Eskild kører hinanden på rullebræt KARINA: Vi voksne har besluttet at vi alle sammen skal udenfor i det gode vejr – så I kan lige tisse og komme med ud!
Legeplads Personale: BENEDIKTE	15.07	- BENEDIKTE leger gemmeleg med en flok børn BENEDIKTE: Tror at de er her omme bagved Christiane: Det var Sille der sagde det BENEDIKTE: Ja, du skal ikke sige det, Sille, så ved vi jo hvor I er Sille: Så skal I tælle igen BENEDIKTE: Vi skal lige finde Sander og Silas – vil I hjælpe? - De leder og finder Sander i legehus og Silas under en stor sort balje BENEDIKTE (med begejstring): Årh – det var et godt gemmested, Silas – wow – Det var lige ved jeg slet ikke kunne finde dig – Vil I lege mere, eller vil I bare lege? Christiane: Mere BENEDIKTE: Vil I lege mere? Børn: Ja BENEDIKTE: Vil du tælle, Mille, eller vil du gemme? Mille: Gemme BENEDIKTE: Skal jeg tælle igen så?

		Nogle børn: ja Christiane: Nej – du skal gemme med mig Sander: Jeg kan godt tælle Mille: Jeg vil godt tælle sammen med dig - De andre gemmer – Mille og Sander leder og finder dem og vil tæller BENEDIKTE: Sille foreslår at vi leger løveleg Christiane: Neej – gemmeleg BENEDIKTE (hører dem hver især): Det er kun dig, der vil lege løveleg, Sille! Sille: Jeg vil gerne lege gemmeleg – hvornår skal vi så lege løveleg? BENEDIKTE: Det er ikke sikkert vi kommer til at lege løveleg så – jo en anden dag Sander: Vi tæller! - Gemmeleg fortsætter BENEDIKTE (til Fie, der leger selv): Vil du med Fie? Fie: Nej - Max og Viggo leger Stormtropper
Forrum Personale: ROSA sidder ved bordet og krydser ud Åbent Fisher Price legefællesskab	15.15	- Sofus, Johan, Eskild og Malik leger med Fisher Price ved bordet - TANJA, ROSA og KARINA snakker om, at det ikke var en fælles aftale, at alle skulle ud ROSA: Organisering er en svær ting - det ville jeg ikke finde mig i – Jeg var ude og fortælle hvad jeg mente om det, og de svarede mig ikke igen (blev inde, for det var den fælles aftale) - Forældre kommer ind – forældre og børn går ud Forsker: Hvordan finder I ud af, hvad I skal her om eftermiddagen? ROSA: Som regel der arbejder de samme ugedage – jeg plejer at sidde her – nogen plejer at være i køkkenet – og nogen der lukker af – kan variere det ved at åbne op i motorikrummet –nogen skifter bleer – rimelig organiseret – men når der så er nogen der åbner et tredje rummet fx uderummet
Tematiseringer		
Inklusion/eksklusion: - Kamp om klodser og plads til at bygge med dem - Åbne ⇔ lukkede legefællesskaber Facilitering af kommunikation: - Samarbejdende kommunikation i gemmeleg ift. børnenes forskellige ønsker - Tre forskellige personale inde omkring klodsefællesskab i løbet af 9 minutter + forskellige måder at intervenere: Fordele klodser ⇔ Finde ud af hvad der er på spil og forsøge at finde måder det kan håndteres ⇔ Hjælpe konkret i legen I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - Gemmeleg: Både børnenes og personalets initiativer i forgrunden + personale positioneret indenfor legekontekst - Motorikrummet: Børnenes initiativer i forgrunden + personale positioneret både indenfor (fangeleg) og udenfor legekontekst - Legefællesskaber i øvrigt: Børnenes initiativer i forgrunden + personale positioneret udenfor legekontekst I øvrigt: - Personalets organisering og positionering/klarhed på fælles aftaler		

4.I) Legefællesskaber i vuggestuen d. 28.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Fællesrum	9.13	Samling: - Navnesang - ELSE står for samling og viser rytmeæg m/snak om farver - Alle børn får et rytmeæg og synger og laver rytmer - METTE hjælper Anton, som sidder i kørestol (opmærksomt blik + begejstring) - Sang hvor rytmeæg placeres steder på kroppen, hvor børn skiftes til at bestemme hvor
Børn: 11 børn Personale: JULIA, NINA, PALLE, ELSE, METTE	9.21	- Samling er slut

		- Anton sidder i kørestol, som Amanda piller ved METTE: Vil du gerne op og sige hej til Anton? Amanda: Mmmm (ja-lyd) - METTE løfter hende op METTE: Du har heller ikke sagt godmorgen til ham i dag! - Amanda smiler og nusser Anton - Amanda hjælper METTE med at køre Anton hen til bordet, hvor de skal have frugt - Klara kommer derhen METTE: Vil du også gerne hjælpe? - Klara og Amanda hjælper - Anton smiler - Klara nusser Anton i håret og øret og holder ham i hånden og smiler til ham
	9.34	Frugt ved spisebordet: - Børnene spiser (meget ro) - Børn og voksne snakker om frugt, om legeværksteder JULIA hjælper Anton med at spise - Anton siger glade lyde og smiler - PALLE viser tavle med pictogrammer for dagens program med tegn til tale - Anton smiler og griner PALLE: Amanda og Anton skal over i skoven LAURA: Ali, Thomas og Alwin skal lave akvarium med fisk på badeværelset NINA: Liva, Klara, Lise, Esther – vi skal sammen med børnehaven over i Ryttergården og se geder og høns og måske må vi få æg med hjem – og så har vi sået karse, så på torsdag kan vi spise æggemad med karse PALLE: Og så er der Sigurd, Fiona og Signe ELSE: I skal gå tur til dyrlægen – se om der er katte og hunde PALLE: Og når I kommer hjem skal I spise og så sove og så (viser både med tegn-til-tale og kropssprog + med plads til små input fra børnene)
	9.41	- Snakke med børnene om hvad der skal ske - Samspil mellem børnene - Anton smiler og spiser Esther: Så kom ulven NINA: Så kom ulven, tra lu la lu (synger) - Flere voksne synger med lige så stille - Anton siger glade lyde - Afslutning frugt
	9.47	- Små legefællesskaber rundt i vuggestuen: læse bøger, lege m/biler, løbeleg mm. - Overgang til aktiviteter LAURA: Ali, Alwin og Thomas – kom med ind på badeværelset – vi skal ind og lege med vand!
Badeværelse	9.51	- LAURA hjælper på skift børnene med at få tøjet af - De andre leger med fisk og fiskestænger op i balje
Personale: LAURA Børn: Ali, Thomas og Alwin	10.07	- Så har alle børn kun bleer på - LAURA kommer med flere dyr i baljen LAURA (kommer med en vandkande med vand): Prøv at mærke! - Børnene mærker og siger koldt! LAURA: Det er nemlig rigtigt – det er koldt! (hælder det i balje) LAURA (tager en kande mere): Prøv at mærk! - Børnene mærker og siger varmt - LAURA fylder mere vand i baljen, mens drengene leger med fisk, dyr, vand og hinanden - LAURA introducerer hvad tingene hedder – og nogle af drengene gentager - LAURA spørger børnene individuelt, hvad dyrene hedder - LAURA sprøjter lidt med vand og siger, at de gerne må sprøjte lidt - Drengene plasker og leger og snakker - LAURA spørger dem løbende: Hvad er det her? + snakker om, hvem der spiser hvem og laver spiselyde
	10.25	LAURA: Hvad er det her? Thomas: En krabbe

		LAURA: En krabbe – det er rigtigt (med begejstring i stemmen) - Drengene leger fortsat, og LAURA spørger fortsat - LAURA viser, hvordan man kan fange fiskene med fiskestang (med begejstring) - Drengene prøver - Alwin tager dyrene op LAURA: Hov Alwin – det kan dyrene ikke lide – de skal ned i vandet - LAURA snakker fortsat om, hvad dyrene hedder - Kamp om isbjørn LAURA: Kan du give isbjørnen til Alwin, Ali? - Ali leger videre med den - Efter et stykke tid giver han den til Alwin Alwin: Min - LAURA starter med at tage dyrene op og rydde op og snakker en sidste gang om hvad dyrene hedder Ali: Ba, ba, ba (er mere optaget af LAURAs armbånd end af hajen, som LAURA spørger til) - LAURA hælder vandet ud - Afslutning og tøj på
Fællesrum	10.36	- Ali danser til gangnam-style Ali: Alwin - kom! (henter ham på badeværelset) - Ali og Alwin danser - Alwin klapper - Ali løber og Alwin løber efter - Alwin klapper og Ali klapper med - Thomas kommer og danser også
	10.50	- Ali og Thomas hører Min kat den danser tango - Thomas leger med biler - Ali går derhen og leger med - de deler bilerne - Alwin kommer tilbage og danser - Thomas sætter sig på en stol og klapper på sine lår - Alwin kommer over og leger med biler Alwin: Mig! (Kan ikke nå en bil inde midt på bordet) - Thomas forsøger at kravle op på bordet fra sin stol - Ali prøver at komme op på stolen også Thomas: Nej – stol! - Ali skubber Thomas af stolen – og sætter sig op selv Forsker: Hov Ali – ikke skubbe! (og tager ham ned igen) – du må spørge: Må jeg sidde der, Thomas! - Alwin kravler selv op på bord og henter bil - Alle tre drenge leger nu med biler - Ali kaster biler på gulvet - Thomas tager hjelm på – Ali låner den - LAURA kommer med dyrene og snakker om hvad de hedder og siger, at de gerne må lege med dem - Thomas og Alwin leger med dyr - Forsker viser, hvordan dyrene kan køre på bilerne: Se nu kører sælen på bilen! - Thomas tager skildpadden op på bilen Forsker: Så kører den store skildpadde på bilen - Alwin tager isbjørnen ind i bilen Forsker: Så kører isbjørnen i bilen! - Ali kommer derhen og alle tre drenge leger ved bordet - Thomas tømmer en klodse-kasse ud på bordet - Ali går rundt med kassen på hovedet Ali: Her Forsker: Har du en stor kasse på hovedet? - Ali kommer hen til bordet igen og tager klodser ned på gulvet
	10.56	- Forsker laver rutschebane og viser, hvordan drengen kan rutche - Thomas og Alwin rutscher med dukker - Ali bygger – han tager drengen Alwin: Min dreng

		Ali: Nej – min dreng Alwin (rækker ud efter den): Min dreng – giv mig drengen! Ali: Nej – og går væk Forsker: Vil I begge to gerne have drengen? Er der ikke flere drenge? - Ali finder en og giver til Alwin, som siger nej - Forsker finder en mand, en far og en mor og giver til drengene - Ali giver drengen til Alwin - LAURA kommer hen og sidder ved bordet - Rutschebane går i stykker Thomas: Åh nej (og giver den til LAURA) - Ali, Alwin og Thomas leger ved bordet LAURA: Hvad hedder den? – om de forskellige dyr
	11.03	- Fortsat duplofællesskab med drengene og LAURA - Der kommer børn hjem fra tur - Sigurd kommer og leger med, men skal lige have tøj af først - Ali prøver at lave rutschebane selv og at rutsche med elefant - Ali, Thomas og LAURA går - Alwin leger selv - LAURA læser for Ali, Thomas og Fiona - Ali holder øje med de børn, der er ude på legepladsen - Sigurd kommer og leger med biler ved bordet - Ali leger med brandbil i vindueskarm - Signe leger med biler i hule i skab
	11.10	- Sigurd leger i legekøkken Ali: Tog (til PALLE) PALLE: Vil du gerne lege med tog? – ikke nu – vi skal spise om lidt - Små legefællesskaber rundt i vuggestuen Ali (peger appellerende på kasse med tog til forsker): Tog Forsker: Ja, du vil gerne lege med tog, men det skal vi ikke nu Thomas: Tog Forsker: Du vil også gerne lege med tog – PALLE siger nej ikke nu – nu skal vi spise - Alwin og Amanda leger med klodser ved bord - Ali kommer - tager klodser ned i skuffe - Alwin tager dem hen til ham - Nu skal børnene vaske hænder – overgang til spisning
Det lille rum	11.36	Der spises madpakker - PALLE snakker om den historie, de skal høre om lidt
Personale: METTE + PALLE	11.38	- METTE giver Anton mad og giver ham vand gennem sonde i maven - Liva holder Anton lidt i hånden
Børn: Liva, Lise, Fiona, Anton, Esther, Signe	11.43	- PALLE læser Marmelade-Amalie + snakker med børnene undervejs - Meget ro og opmærksomhed - Anton ved at falde i søvn + gaber/+ opmærksom særligt når PALLE synger eller laver lyde i historien - METTE hjælper børnene, mens PALLE læser
	12.08	- Alwin kaster med en sten NINA: Hov er det en sten! Vi kommer den i skraldespanden, så kan I kaste med bold. Hvor er bolden henne? Se den har Ali! Så kan I kaste til hinanden! - Ali tøver lidt NINA: Ali, skyder du til Alwin! – Så er I klar! - Ali sparker hen til Alwin, der sparker tilbage! NINA: Godt Ali! - Anne Bell løber mod Ali og falder NINA: Se Amanda vil også gerne være med! Op og stå igen, Amanda, så kan det være at du også kan være med! Ali! Ali! - Ali kigger på bolden NINA: Den er flot, hvad Ali! Ali, prøv og hør hvad jeg siger til dig! Amanda vil også gerne være med. - Ali kaster den til Amanda

		NINA: Så kan du trille den til Alwin Amanda: Nej NINA: Jo - Amanda smiler NINA (griner): Joooo! Ali (til Amanda): Alwin (og peger på ham) NINA (til Amanda): Tril den over til Alwin! - Amanda gemmer bolden bag ryggen - Ali forsøger igen med at pege og sige Alwin NINA: Nu driller du! (går hen til Amanda og rækker hånden frem) – Hen til Alwin! - Amanda kaster til Alwin, som sparker til Ali - Så skal Amanda puttes - Ali og Alwin spiller fortsat bold NINA: Ja, hvor er det godt! - På et tidspunkt går Ali væk med bolden - Alwin går efter LAURA: Ali, kast til Alwin, ikk' også! - Ingen reaktion LAURA: Prøv og skyd til Alwin! - Alwin løber væk - Ali går efter og sparker nu til ham og retur igen flere gange - Klara kommer derhen og vil også være med - Hun går helt hen til Ali og prøver at få bolden fra ham Ali: Nej! - Alwin og Klara leger nu i puderne Ali: Alwin! Alwin! (og går hen til ham) Alwin (højere)! Klara: Her - Både Ali, Alwin og Klara putter sig ned på puden - Frida kommer derhen og løber Klara: Løbe - Drengene løber efter og frem og tilbage går det - Frida kaster bolden hen på dem, da de putter, og nusser dem på håret - Klara og Frida gemmer sig under bord Ali (går derind): Rrrrr Klara: Det er vores leg! Gå! Ali: Gå! Klara (smilende): Gå! Ali (vredt): Gå! - Klara slår ud efter ham - Ali slår ud efter Klara Forsker: Ikke slå hinanden Ali: Gå Klara: Gå Forsker: Hvad leger I? Ali: Gå Forsker: Siger de gå? Ali: Ja Forsker: Og du vil gerne være med? Ali: Ja Forsker: Leger I gemmeleg? Ali: mmm (Ja-lyd) Forsker: Skal du finde dem så? Ali: Der Forsker: Der – fundet! - Ali griner Forsker: Er der flere der gemmer sig? - Ali går - Klara gemmer sig et andet sted Forsker: Kan du finde Klara?
--	--	---

		- Ali finder hende under det andet bord - Ali finder Lise og Liva, der læser bog bagved sofa, og siger rrrr! - Klara kommer og skubber Ali, der græder - Liva: Også mig (skubber ham to gange) - LAURA: Liva, du må ikke skubbe! Liva, prøv at kigge på Ali. Nu blev han ked af det. Det kunne han ikke lide. - Liva holder på hans hoved og kigger på ham - Klara, Liva og Lise leger i vindueskarm - Ali sidder ved legekøkken ved siden af Esther, der leger med legekøkken - Klara kommer derind og siger til Ali, at han er en tiger, hvilket han siger nej til
	12.13	- Ali går ind i fællesrummet (trampende) - Klara skal puttes - Ali sætter sig på pandabjørn og læser i en bog – finder bold og spiller med - Esther leger med dukke i legekøkken - Frida fra børnehaven kommer og løber med Klara
	12.26	- Frida og Klara spiller bold - Ali står og kigger - Frida danser foran Ali - Klara danser også - Ali løber - Ali kigger og siger rrrrr - Frida og Klara løber - Frida snakker med Esther, der stadig leger i legekøkken – hun tager dynen (en kjole) af sengen - Esther: Nej det var min - Frida: Men der er faktisk børnehavens kjole - Frida (går hen til madrasserne): Skal vi sove nu? - Klara og Frida putter - Ali kigger og løber væk - Klara og Frida leger mor og baby
	12.28	- Frida og Klara leger fortsat mor og baby på madrassen
Tematiseringer		
Inklusion/eksklusion: - Stor bevægelse og mange skift i vuggestuebørns samspil og eksklusion/inklusion i kommunikationerne - Kropslige inkluderende og ekskluderende mekanismer tydelige i vuggestuen fx kropslig afvisning og hvem, der følger, og hvem, der leder, og hvordan dette skifter - Inklusion og eksklusion viser sig tydeligt i grænsefelter/uoverensstemmelser/konflikter fx kamp om ting, plads, kontakt og hvem der bestemmer. - Anton, som sidder i kørestol: De andre børn optaget af ham (holder i hånd, nusser, kører med kørestol) + han er optaget af/med i, hvad der sker fx sange og højtlesning. Facilitering af kommunikation: - Høj grad af italesættelse ift. Anton, som ikke har verbalt sprog, og ift. de andre børn og samspillet med Anton - Boldleg, hvor personalet faciliterer børnenes konkrete samspil med bolden (mest via verbal guidning og italesættelse) - OBS Konflikthåndtering: At trøste/dømme eller finde ud af, hvad der er på spil, og hvordan børnene kan hjælpes videre I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - Vandleg: Både personalets og børnenes initiativer i forgrunden + personale både positioneret indenfor og udenfor legekontekst - Øvrige legefællesskaber: Børnenes initiativer i forgrunden + personale positioneret udenfor legens kontekst I øvrigt: - Sprogudvikling via spørgsmål som hvad er det og hvad hedder det		

4m) Bålværksted d. 30.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?

Legeplads	10.06	- Mathilde og Marvin leger fangeleg – forsker hjælper Mathilde med at stoppe, når Marvin signalerer stop (har ikke meget verbalt sprog) - Leg ved bålplads - Mathilde rutcher
	10.11	- Fortsat fangeleg - Mathilde leger med ting, der er taget frem til bålværksted - Fangeleg igen – Marvin skubber Mathilde, som skubber tilbage - forsker stopper legen - Mathilde hjælper JYTTE med at køre trillebør med træ til bålet
	10.24	- Marvin står ved bålplads - JYTTE kommer derhen - Marvin: Nej, nej, nej - JYTTE: Jeg gør ikke noget - SANNE kommer og tænder bål - SANNE: Han (Marvin) har været sur hele morgenen, fordi han ikke kunne komme ud og lege – han har glædet sig rigtig meget – det eneste du ville i dag, ikk’ Marvin! - Marvin er meget optaget af bålet - Kalle og Max sidder på bord- og bænksæt og kigger - Mathilde (til dem): Jeg kom allerførst ud - ROSA kommer ud - Mathilde leger med mudder – Vicki kommer hen til hende med sin spand - Mathilde: Er det til mig? - Vicki: Mmm (Ja-lyd) - Mathilde: Skal vi så lege sammen? - Vicki: Jeg skal bare lige have den sten op, den skal vi ikke have med - Mathilde: Nej - Skal vi gå et andet sted hen og lege? - Vicki: M (lille ja-lyd) - Mathilde: Jeg har nemlig fundet den her gryde, som vi egentlig kunne deles om - Vicki tager noget fra og over i Mathildes gryde - Mathilde: Skal vi lege inde i det blå hus? Så tager vi det her med? - Vicki: Ja - De går derhen – Vicki er ved at falde ned fra bordet – hun griner – Mathilde griner også - Mathilde: Hvem skal køre bilen? - Vicki: Skal vi ikke gå derhen? - Mathilde: Nej – skal vi ikke køre i bil? - Vicki: Jo - Mathilde: Hvis du kører i den her bil – så kører jeg i den anden bil - De cykler afsted
	10.25	- Piratværksted leger ved sandkassen
	10.27	- JYTTE sætter gang i bålet med gasbrænder - SANNE hjælper Marwin med at holde afstand til bålet, hvilket han ikke er helt tilfreds med - SANNE: Ja det er også spændende! Lige om lidt må du! - LONE kommer ud
	10.33	- Mathilde leger med Max ved legekøkkenet, hvor de leger med mudder - Mathilde (til Kalle): Du må gerne få min mooncar! - Max går - Mathilde: Vil du gerne være med? - Max: Henter noget til pandekager - Mathilde: Men vi har en pande her! - Max går - Mathilde bager pandekager - ROSA står på bakken og kigger - Max kommer igen med en gryde - Max: Jeg har noget her til at lave pandekager - Arthur kommer forbi - Mathilde: Hej! Der her er vores! - Mathilde og Max bager pandekager/kager

10.48	- Der er kommet gang i bålet - SANNE og JYTTE og Marwin står ved bålet - Christiane sidder på bæk ved bålsted – hun går - Vicki maler med mudder på bord LONE: Jeg går ud og finder nogle børn - JYTTE gør klar til at lave popcorn SANNE: Arthur, kom du over til bålet – jeg kunne lige se på dig at det gjorde ondt - kunne godt se at det gik meget stærkt – du fløj afsted på rutchebanen - Børn fra bålværkstedet kommer hen til bålet - Mathilde og Max sidder ved siden af hinanden - Celine sætter sig på bæk – Vicki sætter sig ved siden af – Dan sætter sig på den anden side – Lisa går hen til Dan med hænderne i siden og siger at hun skal sidde der – Lisa og Celine flytter sig længere hen på bænken, så de kan sidde ved siden af hinanden – Vicki flytter sig over på den anden bæk SANNE: Kommer du herhen, Christiane, og ser at popcornene popper? Christiane: Sofus venter jo ikke SANNE: Leger du med ham? Christiane: Ja SANNE: Vil han ikke være med til at spise popcorn? Christiane: Jeg kan ikke li' popcorn - Sofus kommer Christiane: Kom, Sofus, skal vi ikke cykle? Sofuuuus! Jeg har ikke nogen at lege med! - Børnene venter - LONE og JYTTE står med popcorn-net - Christiane cykler afsted selv SANNE: Er der nogen af jer der plejer at spise popcorn om fredagen? - De snakker om, de laver dem i gryde eller microbølgeovn - Sofus kigger Barn: Det tager næsten en evighed Mathilde: Må vi ikke gå ud og lege? JYTTE: Jo – lige lidt - Christiane og Max løber - Kalle og Dan kæmper om mooncar - Personalet snakker - Dan fortæller PALLE det, men han gør ikke noget ved det - Kalle og Dan diskuterer Kalle (grædende): Jeg skal bruge den
10.58	ROSA snakker med Kalle - Dan har fundet en anden mooncar - Christiane leger med mudder ved bord- og bænksæt og tilbyder forsker noget mudderkage
11	- Loui leger med mudder - Christiane går hen til Celine og Lisa med sin spand Christiane: Må jeg gerne være med? Celine: Nej - Christiane står ved siden af dem og kigger lidt mut
11.05	Celine/Lisa: I morgen skal I lege med dig! Christiane: Jeg kommer ikke i morgen! - Signe er kommet derhen - Christiane tilbyder forsker mere kage – forsker vil hellere have noget rigtig mad og spørger om hun har suppe – det har hun Christiane (til Signe): Skal vi ikke lege efter eftermiddagsmad? Sammen med Runa? - Runa kommer forbi Signe: Runa, du må gerne være med i vores leg - Runa går videre Signe: Hun skal bare lige noget – hun er med i vores leg Christiane: Hvorfor kan vi ikke lege til eftermiddagsmad? (Nusser Signe i håret) Så kan vi lege det som vi gjorde den anden dag. Så kan vi lege det samme.

		Signe: Nej bagefter så skal jeg lege med Lisa og Runa (hun rejser sig) LONE: Alle bål børn kommer I og får popcorn! Celine: Øv skal vi allerede have popcorn
11.16		- Så mødes alle bål børn ved bålet igen og får popcorn - Christiane vil løbe væk LONE (holder om hende): Vil du ikke være sød og blive her? - Christiane og LONE putter salt på popcorn LONE: Så må I gerne finde en plads og sidde på Christiane: Jeg kan ikke li' dem LONE: Hvorfor spiser du dem så (med humor i stemmen) – Jeg forstår det ikke, så du må forklare mig det – Gå I hen og find en plads (til Sofus og Christiane) – Sofus, du er da ikke med på bålværksted SANNE: Du er med på skattejagt-værksted hvor I var ude og finde en skat – var du slet ikke med? Sofus: Jo, men jeg er sulten (græder) LONE: Vi skal snart have madpakker – der er nogen voksne indenfor SANNE: Ved heller ikke om han har fået en figenstang Christiane: Må jeg få nogle popcorn? LONE: Jeg troede ikke du kunne lide dem - Christiane sætter sig på bænken - Sofus græder stadig LONE: Prøv og gå indenfor, Sofus Sofus: Jeg vil have popcorn LONE: Det kan du ikke få Forsker: PAW fra Piratværksted er derhenne - LONE kalder på PAW - PAW kommer derhen og hjælper Sofus med at komme indenfor, hvor MATHIAS har noget fra skattejagten til Sofus - Der spises popcorn omkring bålet - Christiane sidder med ryggen til Celine og Lisa og Vicki og spiser popcorn - SANNE vil have Marwin med ind og holde pause Marwin: Nej, nej, nej (løber væk fra SANNE) - Christiane sætter sig hen ved siden af Dan på den anden bæk – siger noget til ham – Dan rejser sig og vil gå SANNE: Han gider ikke have at du snakker sådan til ham, så flytter han sig - Du skal snakke pænt til ham, så snakker han også pænt til dig – ved du godt, hvad det betyder at snakke pænt Christiane: Nej SANNE: Det betyder, at man siger søde ting og fortæller nogen søde ting - Dan, du er altid så sød og lege med – du er min gode ven – det er at snakke pænt i stedet for at sige hold kæft – det er ikke så pænt Dan: Eller hold da kæft Christiane: Eller hold mund! - Christiane og Dan snakker sammen og spiser popcorn Christiane (til Dan): Så får du popcorn, og guld og chokolademønter og chokoladepenge
11.20		- SANNE og KARINA hjælper Marwin ind – han græder og smider sig ned flere gange – de tager ham i hånden igen og siger ”Kom!” og hjælper ham op ca. 5 gange - Afslutning af bålværksted - LONE, Dan og Christiane snakker hyggeligt ved bord- og bænksæt - Anna og Vicki leger med mudder
11.29		- PAW og nogle piger spiller med pinde på metaldunk – PAW synger og børnene gentager PAW: Vi venter på Mille Børn: Vi venter på Mille PAW: Hvor er hun mon henne? Børn: Hvor er hun mon henne? Osv. PAW: Så er det madpakketid – kom!

		- Forsker snakker med Christiane - Forsker snakker med LONE LONE: Det var mere eller mindre kaotisk – det var ikke en god start – det var egentlig mig der skulle gå ned og starte bålet op, havde vi aftalt – der var også 5 børn inde fra gruppe 2 som skulle med ud i bålværkstedet og have tøj på og der var ikke nogen af de andre voksne – og så kom SANNE og sagde: Du er altså nødt til at holde de aftaler vi har lavet, for de står derude og er frustreret over, at du ikke kommer – Hvor skal jeg sætte mine ben? – landede ok
Tematiseringer		
Inklusion/eksklusion: - Piges ønske om deltagelse i legefællesskab afvises - Kropslige ekskluderende mekanismer fx at flytte sig og vende ryggen til Facilitering af kommunikation: - OBS at snakke pænt = sige søde ting i stedet for fx hold kæft! - To personale hjælper hinanden med at få Marvin ind at holde pause (incl. tydelige signaler, positiv stemning og hjælp) I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - Bålværksted: Både personalets og børnenes initiativer i forgrunden (Personale rammesætter og plads til børns leg) + personale positioneret udenfor legekontekst (ikke meget leg i selv bålaktivitet) - ”Fri” leg: Børnenes initiativer i forgrunden + personale positioneret udenfor legekontekst - Rytme-fællesskab: Både personalets og børnenes initiativer i forgrunden (samarbejde) + personale positioneret indenfor legens kontekst (leg med rytmer, sang, ord + gribe det der sker) I øvrigt: - Betydning af samarbejde, klarhed på aftaler samt koordinering mellem personalet		

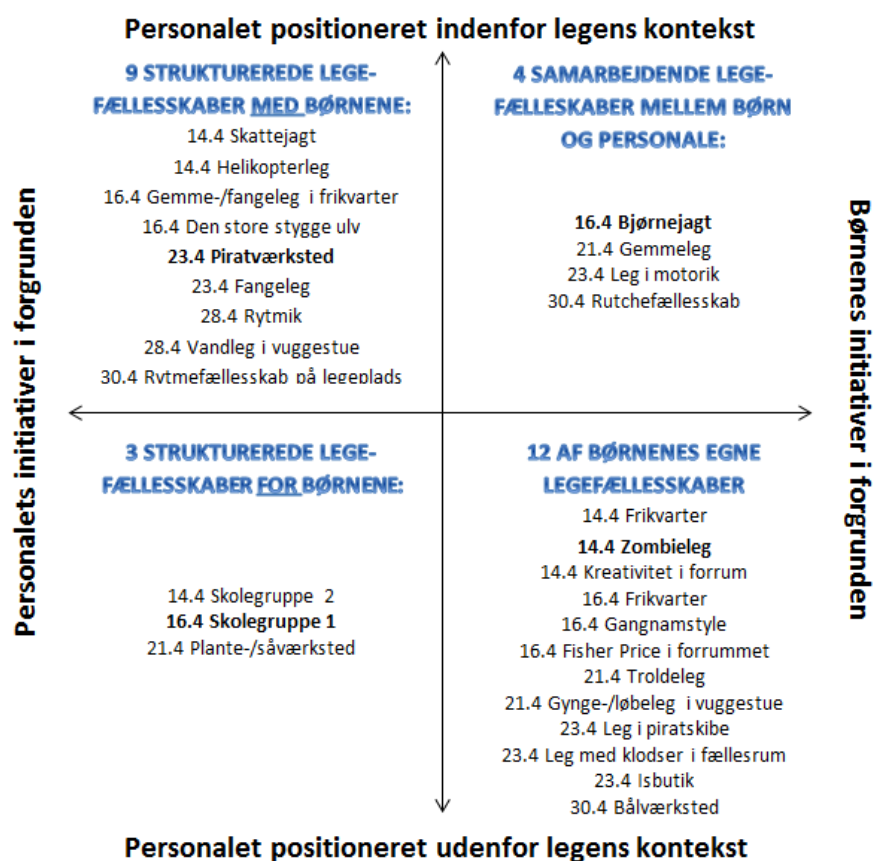
4n) Legefællesskaber på legepladsen d. 30.4		
Kontekst	Tidspunkt	Interaktioner/kommunikation: Hvad sker der?
Vuggestuens legeplads	12.01	- Silie, Frida, Malik og Espen kører på scootere - Malik kører ind i pige, der græder - Forsker snakker med hende Forsker (til Malik): Passer I på de andre børn, når I kører på scootere? Malik: Nej Forsker: Så kan I ikke køre på scooterr! Kan I passe på de andre børn? Malik: Ja - Det går godt med at køre og passe på hinanden - Liva og Klara rutscher - Elias og Malik rutscher - Silie og Frida kører på scootere - Vincent og Christoffer graver i sandkasse KAMMA: Så skal vi rydde op og over i børnehaven
Børnehavens legeplads	12.10	- PETRA rutscher med Lau siddende på sig og Flora og Runa ved siden af
	12.14	- Christiane står ved gryder ved bord- og bænksæt Vicki (kommer sammen med Anna): Det er vores gryder Christiane: I gik altså fra det! Vicki: Nu er vi her! Christiane: I gik altså fra det! Anna: Du må ikke være med! Christiane (appellerende til forsker): De gik altså fra det! Forsker: Hvad diskuterer I? Anna: Det var fordi du gjorde også Forsker: Hvem leger sammen? Anna: Jeg leger med Vicki lige nu Christiane: Nu gik de altså fra det Forsker: Vil du gerne være med til at lege sammen med dem, Christiane? - Christiane svarer ikke Anna: Kom, Vicki, vi går et andet sted! Og tager nogle gryder med - Christiane rører rundt i den gryde med vand, der stadig står på bordet

		- Mille klatrer i træer
12.15		- Lau sidder selv på rutchebane og rutscher sammen med PETRA og Sille
13.47		- Christiane ligger på maven på gynge - Lisa kommer derhen og gynger også på maven - Christiane og Lisa snakker sammen - Lisa vil til at gå igen Christiane: Men vi skal gynge! - Lisa går Christiane (kalder): Lisa! - Lisa kommer hen til hende igen - De snakker sammen Christiane: De leger jo med Celine Lisa: ? Christiane: Jeg må ikke være med Lisa: Hvis du spørger, må du måske være med - De går hen til de andre piger Christiane (til Signe): Må jeg gerne være med? - Signe siger noget og peger hen på Celine Christiane: Celine siger altid nej Signe: Det er fordi jeg leger med hende og Flora og Runa Christiane: Uhh – hun siger altid nej – Celine! Lisa: Celine – Celine (går hen til Celine) – må Christiane gerne være med? Celine: Nej Christiane: Se, hun siger altid nej! - Christiane går - Flora og Celine leger med gryder og spande Signe (til Celine): Må Lisa så være med? Celine: Ja - Lisa, Celine, Signe og Flora leger sammen - Mille og Frida kommer derhen Celine: Nej, det er vores bane! - Frida går på banen Celine: Nej, det leger vi med! - Christiane kommer derhen igen Christiane: Celine, hvorfor må jeg ikke være med? - Ingen reaktion Christiane: Celine! - Celine går Forsker: Christiane, hvad vil du gerne være i legen? Christiane: Celine siger altid nej! Forsker: Hvad leger I? - Sille er gået i gang med at lege med gryder og spande - Signe går hen og siger at det er deres Caya: Jo, når man er derovre, er man gået fra det! Forsker: Hvad leger I? Kunne det være I havde en restaurant, hvor man må komme og spise? Celine: Nej, det er ikke det, vi har! Forsker: Må man ikke komme og spise? Caya: Det der er ikke jeres! Celine: JO vi bruger alt der er på bordet Forsker: Kan vi ikke sidde herovre og være gæster? Celine: Nej vi leger ikke restaurant – vi leger ridderprinsesser Forsker: Kan man komme på besøg i jeres ridderslot så? Celine: Ja Forsker: Hvornår må man komme? Celine: Altid når man har lyst Forsker: Er den åben nu? Celine: Ja Forsker: Hvor banker man på? Celine: På porten

		Forsker (til Christiane med legestemme): Vil du med mig på besøg på det store ridderslot? Christiane: Mmm (ja-lyd) Caya: Jeg vil også Forsker: Så skal man huske at banke på! Christiane, banker du på? - Ingen reaktion Forsker: De har ikke hørt det endnu – du må banke lidt hårdere - Christiane banker igen Celine: Kom ind! God dag gæster Forsker: Goddag goddag - Sikke et flot slot – hvor mange ridderprinsesser bor der? Celine: 4 Forsker: Hvad tror du, vi skal lave på slottet, Christiane? Tror du vi skal spise? Celine: jeg er i gang med at gøre maden klar Forsker: Må vi så lege lidt først? Celine: Ja Forsker: Hvor er jeres legeplads? Caya: Derover Celine: Nej det er vores træningsbane Forsker: Hvad kan man træne der? Celine: At klare monstre Forsker: Er det en monstertræningsbane? Celine: Ja - Caya og Christiane går på line på banen – - Forsker hjælper ved behov - Der kommer flere børn til, der er med på monstertræningsbanen Celine: Så er der mad Forsker: Så når man har prøvet, så går man hen og spiser! - Klokken ringer for oprydning og eftermiddagsmad Christiane: Øv! Forsker: Måske kan I lege videre efter eftermiddagsmad! Christiane: Men der skal vi lege med noget andet! - Alle børn mødes oppe ved klokken og hjælper hinanden med at rydde op
Tematiseringer		
Inklusion/eksklusion: - Afvisning af et bestemt barns kommunikationsbidrag (forståelse?) - Magt i kommunikationen konditioneres af deltagerne, så et bestemt barn bestemmer hvorvidt kommunikationsbidrag antages eller forkastes. Facilitering af kommunikation: - Koder i legen (ridderslot) som mulighedsskabende ift. deltagelse - Bruge et bestemt barns status/magtposition i legen = central for kommunikationen/OBS forstyrre tilpas! I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - Ridderslot: Børnenes initiativer i forgrunden – Personalet positioneret udenfor legekontekst (forsker bidrager indenfor legekontekst) - Rutschefællesskab (PETRA, Lau, Flora og Runa): Børnenes initiativer i forgrunden – personalet positioneret indenfor legekontekst - Scooter-, rutche- og gravefællesskaber på vuggestuens legeplads: Børnenes initiativer i forgrunden – personalet positioneret udenfor legekontekst		

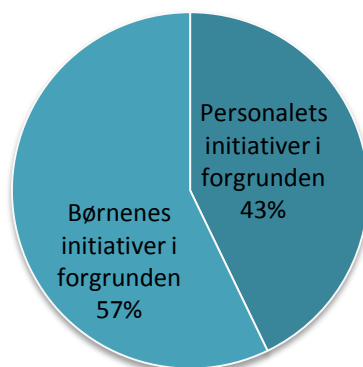
Bilag 5: Afprøvning af matrix til kvantitativ analyse

Alle legefællesskaber er analyseret og betegnet med udgangspunkt i de overordnede distinktioner, som lægger til grund for matrixen (se bilag 4). Herefter er legefællesskaberne placeret ift., i hvilket felt kommunikationerne i de betegnede legefællesskaber primært befinder sig. På baggrund heraf fremkommer følgende kategoriseringer af legefællesskaberne.



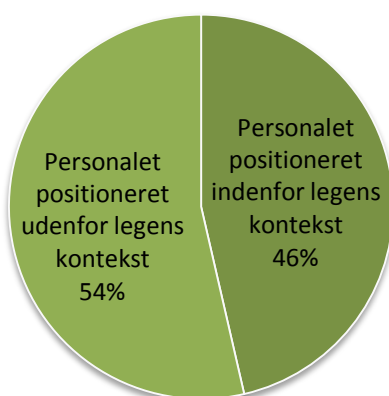
I de følgende illustrationer vises tendenserne ift., hvordan de observerede legefællesskaber procentvis er vurderet.

Legefællesskaber, hvor hhv. personalets og børnenes initiativer er i forgrunden:



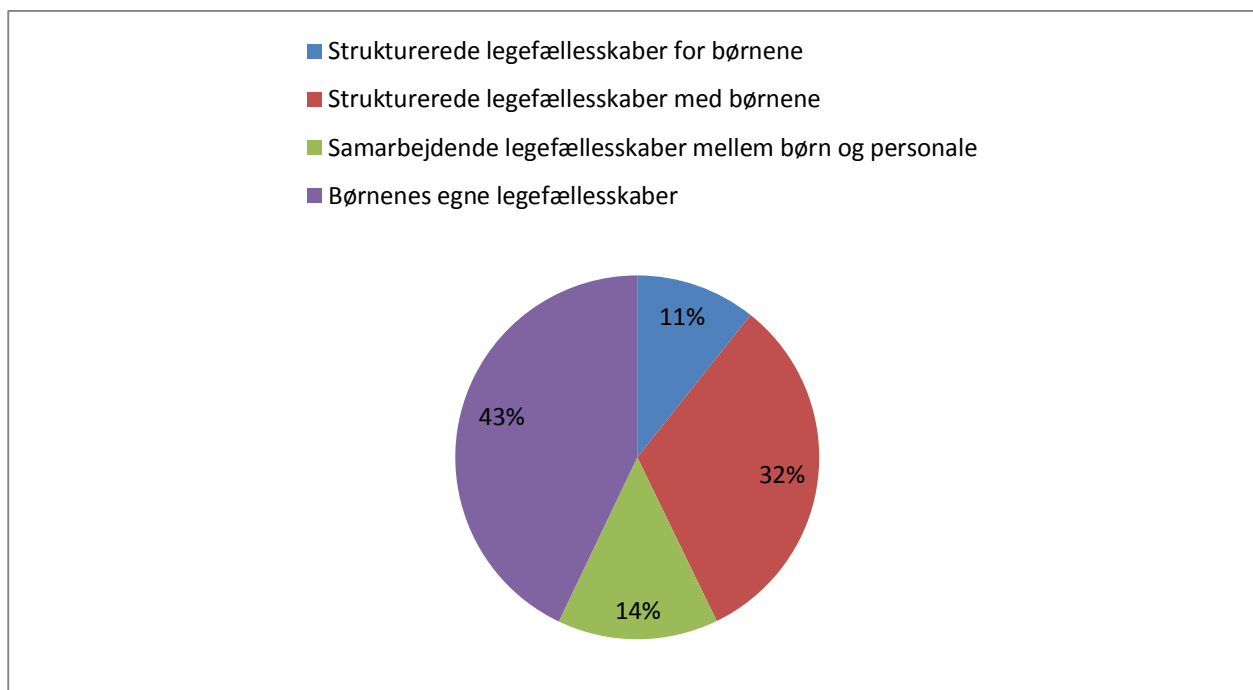
Der ses her tendenser til en nogenlunde ligelig variation og bredde ift. fællesskaber, hvor personalets og børnenes initiativer er i forgrunden.

Legefællesskaber, hvor personalet er positioneret hhv. indenfor og udenfor legens kontekst:



Her ses også en nogenlunde ligelig fordeling ift. legefællesskaber, hvor personalet er positioneret indenfor og udenfor legens kontekst.

Typer af legefællesskaber i caseinstitutionen



Her ses tendenser til, at der er stor forskel på antallet af de fire typer legefællesskaber. Denne ulige fordeling kan skyldes det lille datamateriale og det begrænsede fokus på to ugentlige dage på bestemte tidspunkter. Flere observationer over en hel dag og over flere forskellige dage kunne vise et mere nuanceret billede. Inddragelse af tidsperspektivet ift., hvor længe legefællesskaberne varer, kunne også give et mere nuanceret blik for variationen.

Brugbarheden af denne afprøvning af matricen til kvantitativ analyse vurderer jeg til at være begrænset, idet der er for mange usikkerheder, hvilket mindsker validiteten og generaliserbarheden. Der er foretaget mange skønsmæssige vurderinger ift., hvilke legefællesskaber, der observeres, og hvilke, der betegnes som et fællesskab, og hvilke, der ikke gør. Derudover er kommunikationerne vurderet ift., i hvilket kommunikative felt, de primært befinder sig, hvilket kan problematiseres, da der er tale om analytiske kategorier, som ikke kan adskilles i praksis, hvor de forskellige kategorier væver sig ind i hinanden. Hvis matricen skulle anvendes til kvantitativ undersøgelse, ville det bl.a. kræve inddragelse af et større og bredere datamateriale, hvor der fx observeres på flere tidspunkter i løbet af en dag, en uge mv.. Herved vil der evt. kunne opnås mere generaliserbare resultater ift. det generelle legemiljø i daginstitutionen.

Bilag 6: Empirinotat og analyse - planlægning af legeværksteder

Tid, værksted og personer	Hvad siger/gør personalet?
A) d. 7.4 Kl. 9.15- 10 Opsamlingsværksted v/PAW + KARINA + MORTEN (+ MATHIAS og BENTE = ferie)	P: Vi skal lave en form for aktivitet med de børn der er tilbage - ved ikke med Mathilde eller andre børn der er en til en - få idéer og snakke om rammer - Ramasjang: børneprogram med en voksen og et barn/mysterie som de skal løse/personer på skærmen som har kendetegn som bliver brugt ift. mysteriet - børnene i børnehaven finde ud af hvem der fx har taget et eller andet - Skolegruppe stadig i værksted + 2 andre værksteder - Mødes et sted - spor i børnehaven som er med til at opklare mysteriet - introducere et koncept som kan bruges af børn og voksne - fx spor (noget på væggen fx tal, bogstaver, billede) - 3 uger - 5 personer - mødes igen på torsdag - se hvor mange der er tilbage - Hvilke børn => hvem vi skal være særlige opmærksomme på K: God idé - Mysterie hver gang? P: Ikke tænkt så langt - fødselsdag i børnehaven den anden dag med popcornmysterie K: Meget sjovt! P: 1-2 voksne på det - og de andre med resten af børnene - små mysterier - en slags skattejagt - også udfylde en SMTTE - MATHIAS kommer først i næste uge - lave en SMTTE-model på torsdag - evt. bruge denne kuffert med kufferter + piratting + kort + gætte + finde ting - sjovt at løbe rundt som pirater - samme koncept K: Kunne man sagtens bruge som idé! (MORTEN kommer) P: (fortælling om medhjælper der kom for sent og blev fundet død) introducerer idéen - også tage det frem ud over værkstedet - ved ikke hvilke børn - nogle vi skal være særligt på - eller hvor meget fri leg - eller ikke fri leg, men M: Skal nok være meget voksenstyret - så vi er sufflører (= forklarer) P: Gjort dig nogle tanker? M: Nej - plejer de at planlægge i opsamlingsgruppe? P: Jo - så det ikke bare er fri leg M: Supergod idé med mysterie - se på gruppe og hvis der er nogen der ikke får noget ud af det lave særlig aktivitet for dem P: P-møde - svært ift. opsamlingsgruppe at have et sted at være M: Sjovt at lave det som piratværksted - fx lave piratting og så næste gang lave skattejagt P: Kræver at sætte os ind i hvad der i kufferten - bruge tid nu på kuffert eller SMTTE? M: På forældremøde? Hvorfor lave SMTTE? P: OBS på hvorfor vi gør det - + evaluere - måske bare lave SMTTE nu M: BENTE og MATHIAS ferie P: Hvorfor er dette værksted vigtigt? - fordi der er børn til overs fra andre værksteder K: Så der ikke bare bliver perler - tegne o.l P: Hvordan hænger det sammen med børnenes behov? - at når de er her, er det vigtigt at vi vælger at lave noget sammen med dem - MÅL: relevant, positivt - sjovt hvis målet kunne være at samle børnene om noget fx at gå på skattejagt K: At vi samarbejder om det M: Oplagt i skolegruppe - kollektive beskeder - også godt i denne gruppe P: Sjovt hvis det var noget man kunne trække frem en eftermiddag K: Ja så det er noget man kan bruge ud over - noget vi er sammen om og noget vi skal samarbejde om P: Aner ikke om man kan gå på nettet, ramasjang eller kufferten eller? M: Spørgsmålet om man kun kan bruge mysterier fra ramasjang på ipaden - jeg stemmer for kufferten P: Vi går på opdagelse i kufferten (fortælling fra efterskole, hvor han foreslog skattejagt - tror du det er en børnehave) - Tiltag: Hvad vil du opnå? M: Svært at lave en SMTTE ift. sådan et opsamlingsværksted P: Bare lave en skitse - en gå igennem kassen - nogen være tovholder - hvis fx mig der er tovholder og uddelegere opgaver til jer fx lave et træ - og de andre tager sig af børnene - eller hvis dig der står for aktivitet er det os der tager os af børnene

	K+ M: Fint hvis du vil være det P: OK - vil også gerne give plads til jer - så ikke kun de uddannede - men jeg vil godt - jeg tager kuffert og kigger i den K: Vil godt kigge i kuffert men ikke styre det hele P: Kigge i kassen nu - vi har et kvarter (Kigger i kassen) P: Står der en skabelon K: Står hvad der er i P: Postkort nr. 1 - hvad skal der bruges - forberedelse - børnene gerne opleve at de går ombord på et sørøverskib - læs historien M: Postkort nr. 2 - bage K: Plakat her - fotoalbum M: 5 hemmelige huskeråd K: Samtaleark med sørøvertræningsprogram M: Ideer og forslag til sørøveraktiviteter - kan altid opdigte noget til, hvis den ikke er så omfattende K: Gammel - fra 2006 P: Børnene ikke prøvet det - læser historie => rejseleg og 1. rebus => M: Ideer til postkort 1 og 2 osv. P: Lege - fokus på bevægelse - godt med en historie som bygger op M: Sagens bygge på - billede af sørøverskib til børnene + spørgsmål - info til forældrene med gode råd til dem P: Her fokus på motion - mine tanker: Mere fokus på sjov og ballade - Lege med tanken om at de skal hen på et skib + mærke det gynger M: Evt. bruge disse pictogrammer P: Vil du tænke det ind til på torsdag? M: Ja P (Henvendt til K) Vil du tænke på hvordan vi kan lave et skib - og hvor? - vi har på loftet den store runde - ikke tønne - kan kravle igennem og over - evt. bruges som last- rum - jeg tager dette halløjsa med hjem M: Bare lige snakke om vi skal tilføje noget - så vi har et bestemt tema P: Mødes et bestemt sted - lave piratting M: Hvor længe? - kan godt starte med historie og så lave ting K: Evt. sværd P: Stof til på torsdag - fra loftet - vil du KARINA? K: Ja M: Planlægning på torsdag? P: Ja - samme tid - du tager dig af skib og stof, KARINA - du tager dig af de der, MORTEN (pictogrammer) - jeg kigger på kufferten
B) d. 9.4.14 Opsamlingsværksted - Sørover v/KARINA, MARTHA, PAW, MORTEN	MA: Hvad går det ud på? P: Skattejagt - finde ud af det i dag - K finde ud af stof til sørøverflag - jeg skulle finde ud af noget med kufferten MA: Hvad gør vi på tirsdag? P: Ved vi ikke endnu - nu finde ud af hvem der er med MA: Ok! - skal jeg ikke hente krydselisten? alle: Jo P: Lavet billeder - og puslespilsbrikker - dukkekrog (i køkken) - og så måske post der (grupperne krydses af M, K og P) P: Har alligevel noget af det tunge skyts M: Lau og Loui - ikke tage Lau med på værksted - han trækker bare en voksen fra MA: Hvor mange børn har vi? => 13 børn M: Lau ikke med? P: 13 børn uden Lau MA: Er det det samme igennem hele forløbet - eller kan jeg ændre noget på et tidspunkt? P: Ved ikke om vi kan gøre det her på 6 gange - ikke alle fem med MA: Ikke valg - dig og dig skal være med - hvis børnene får valg, duer det ikke M: Starter og slutter i et bestemt rum - og så ud og måske holde noget åbent til næste gang

	P: Skattejagt over 6 gange M: En stor skattejagt? - troede at det var en voksen der stod for det hver gang P: Kan vi også - fx at jeg står for det første gang, MORTEN næste gang - gennemgående historie - for min skyld ingen alarm - gøre noget så vi får alle børn med M: Sammenhæng i det MA: Finde en skat hver gang? P: Eller en ledetråd til næste gang M: Og sidste gang få kortet MA: Aktivitetsskattejagt P: Kan det sagtens - lægger boksen også op til - skib - havde du tænkt på det, KARI-NA! K: Ja - i Verdensrummet - i kasserne MA: Har lavet to skibe i rummet - passe på skat - bombardere hinanden P: Kan vi gøre det på 45 min? Hvad har vi? Fra 10.10 - 11 K: Fie var træt efter ½ time MA: Bare sjovt i ½ time eller et kvarter M: Kunne evt. snakke om aktiviteter nu - og så binde det sammen - evt. dele op i to grupper MA: Skattejagt eller sørøvertema? Evt. fleksibel - fx opgaver udenfor med poster: flytte brænde M: Altid sjovt - overraskelsesmomentet - evt. bruge disse fotos/puslespilsbrikker P: (skriver ned) - Verdensrum med skibe - udenfor med poster - indenfor med puslespil M: fx kimsleg alle: Ja P: Du snakkede om at male bandana - så vi klipper og de maler med tekstiltusch MATHIAS: Ja - våben? K: Har kigget på nettet - synes ikke lige M: Voksen-noget P: Slår hårdt MA: Måske med hjem P: Bage beskøjtere MATHIAS: Kanonkugler K: Sjovt P: Nu har jeg bare 7 ting her M: Noget der ikke fylder så meget - poster = en dag - bandana = en dag - skib = en dag P: Ellers skal vi mødes et sted, så de skal transporteres til Verdensrummet, hvor kampen skal foregå - Hvor er de andre grupper henne? M: Frit - kan godt være i Verdensrummet P: Har også tunnellen - ikke sørøvere går ikke bare hen til tingene - gøre noget for det M: Hvor mødes? MA: Sanserummet Alle: Ja MA: Måske en lille samling P: Starte med fortællingen - kan bare lave vores lille model - optakt med historie - fra sanserum: gøre noget for at kommer derhen hvor de skal MA: fx finde spor undervejs fx finde blå kort og finde hen til stedet P: Hvad gøre for at nogen ikke løber foran? Evt reb K: Evt holde ved et reb M: Viggo og Johan godt skabe en stemning omkring det P: Så samles, en lille optakt, en sang - bare overskriften på en historie og noget de skal MA: Virker meget flydende lige nu - vil gerne vide hvad vi skal hver dag - kan ikke forbinde det hele lige nu - gode idéer - måske bedst sørøvertema og vi hver især tager vores del eller gør det sammen to og to - svært ved sammenhængende skattejagt over 6 gange - god idé at samles i sanserum - den der står for det bestemmer - ikke skabe sammenhæng Alle: God idé P: Lave en plan - uge 16, 17 og 18 tirsdag og torsdag - så gør vi sådan at hver især står for en dag M: Ved at tirsdag er det intro og male MA: Ikke med - er på prod. skole med skolegruppe
--	---

	M: Noget vi skal slutte af med - fx kamp MATHIAS: Eller en rigtig skattejagt med små poster og en rigtig skat P: Sidste gang - godt lave noget om torsdagen - puslespil indenfor - M: Gerne stå for beskøjtere og finde opskrift på kanonkugler MA: Henter kasse med brikker fra samling P: Også lave rom - vand med frugtfarve M: Ja P: To gange tilbage M: Den med skibe - BENTE også med P: Måske tirsdag i den sidste uge - kamp torsdag i uge 17 MA: Glad nu M: Noget andet end sidste opsamling MA: Før flydende - flyttede rum - vidste ikke hvor vi kunne være noget P: Bruger skolegruppen himmelrummet MA: Nej K: Bare skrive det i bogen P: Gør du det? K: Ja MA: Kampen - Det med skibene? P: Ja P: Hvad gør vi med Lau? M: Skiftes - trække ham med rundt - det han vil P: Ok med rullende M: Bare et ekstra øje - ikke voldelig eller noget P: Ja - SMTTE MA: Hente den? P: Ja gerne K: Bandanaer til alle voksne M: + klapper til de mest hårdkogte P: Lige 4 min til det sidste MA: Laver vi en anden dag - bliver for presset P: To flag til det to skibe MA: Tænkte på at skabe skibene op, så de har forskellige genstande de skal ramme M: Man kunne også - hvis der er for mange børn i et skib - men et lagen K: Skal vi have skrevet hvilke børn? MA: Skal vi faktisk! PAW (skriver dem ind)
C) d. 7.4 Kl. 10 - 10.45 Legeværksted 2 - Planteværksted v/KAMMA - LISBETH - JYTTE - NINA (+ JULIA - indkald)	N: Julia er på indkald - hun vil gerne det her værksted - vi har en gruppe med sammen - diskussion: er det børnegruppen eller aktivitet der gør det? - tænker overgang vuggestue til børnehave L: Marvin med - skal på værksted hver gang N: Så han får input? L: Ja N: Hvilke børn og hvilke aktiviteter? K: Ikke tænkt så meget da Julia havde idéerne N: Fra jord til bord - at så og se noget komme op K: Have - vande og så L: Lyder godt - plejer vi at have N: Gerne have en lille urtehave i vuggestuen K: For koldt? L: Radisser - kan komme op K: PALLE sagde at JULIA vil følge op så vuggestuebørnene får glæde af det N: Karse L: Finde børn - også stor glæde af det N: Kunne godt tænke mig at det var nogle af de små så de får glæde af det - relationer L: Nogle af de nye (Snakke om hvilke børn) K: Evt Sille, hvis hun passer ind L: Hvem fra gruppe 1? J: Vi har ikke så små

	L: Den nye ikke med allerede? J: Nej tror jeg ikke - tror han har brug for at tulle rundt og se sig lidt omkring L: Evt. Kim med også - falder lidt ud? (snakke om relationer mellem børnene) L: Hvor mange skal vi have? N: Arbejder lidt med at skille Lise og Liva - meget slåskamp mellem de to - fint at få øjnene op for nogle andre Fælles: snak om en dreng i vuggestue der har haft det svært - sammen med en anden dreng i vuggestue som han er glad for - snak om dette værksted: 3 uger indtil cirkus - fortsætte værkstedet efter som åbent værksted - samle det på vuggestuens legeplads N: Overvejelser ift. en dreng og et tre ugers forløb - er her ikke om torsdagen - kun 3 torsdage L: Er det ikke også fint at have de her? Og at kunne hjælpe dem K: Evt. JYTTE på det andet værksted hvor de skal lave bål - ingen børn med her - evt. Flora med eller Runa L: ikke give mening umiddelbart - Marvin med N: 12 børn K: Nok børn - hvorfor Marvin med? L: Fordi han skal med på værksted i følge ANE K: Evt. med til bål - ok med 3 voksne og disse børn (undersøger med det andet værksted) L: Giver mening med bål ift. Marvin - evt. Jytte med til bål N: Her det tager form - hvilke børn og hvilke aktiviteter (tjekker med ANE ift. JYTTE med til bål) N: Tænker vand, små vandkander og regntøj - da L siger Marvin, så bliver Diana skræmt - kan ikke engang sidde ved siden af Tim K: Lille nuller N: Næste gang SMTTE - relationer - overgang vuggestue og børnehave L (kommer tilbage):. SANNE synes det er en god idé! - os og de 11 børn + Marvin med (snak om relationsarbejde - og få skilt 3 børn ad som virkelig kan fjolle) K: I sidste værksted have dem i 3 forskellige grupper - fungerede rigtig fint (snak om at starte på SMTTE eller vente til torsdag) N: En torsdag hvor jeg ikke er her - evt. vikar K: Kan godt klare det - vi har samling fra 9.30 - 10 og I går ind kvart i 11 N: Så en halv times koncentreret - vi gør klar og finder ting frem K: Og vi rydder op (snak om hvor - legeplads + rum i vuggestuen?) K: godt at komme ud N: Ispinde til skilte - være udenfor hver gang - også godt lave karse ude L: SMTTE: Hvorfor dette værksted: relationsdannelse og bedre overgang - hvorfor vigtigt? L: så børnene får en fornemmelse for hvor deres mad kommer fra K: Ikke skrevet noget om det N: lette overgangen K: Kendskab til børn og voksne L: Ikke ift. stedet når vi er i vuggestuen K: Var det det? N: ikke helt - også relationer - at børnene får øje på hinanden - både grupperne imellem og i vuggestuen K: Ligger også at der ligger noget i at det er på vuggestuens legeplads som nu er afspærret ift. børnehalebørnene, som ikke er der ret meget lige nu N: Ja - vi sætter rammerne for åbenhed L: Bruge sansehaven mere (snak om spor generelt ift. samspil vuggestue og børnehave) K: Børnenes behov? N: Udvide legerelationer L: lære voksne at kende K: Skabe rum og rammer for at nye relationer kan opstå N: Dejligt når man har været med i børnehaven => kontakt som varer ved
--	--

	K: Mål? N: Noget af det her er jo målet L: Flere mål N: Overordnede relationsarbejdet = vigtigste - lettere overgang L: Også for børnehavebørnene - styrke deres indbyrdes relationer N: Også kendskab til de voksne K: Kan jeg skrive styrke børnenes indbyrdes relationer og kendskab til de voksne? L: Svært at måle på - måske lidt mere langsigtet N: Og at se noget der spirer og gror L: Også kendskab til fra jord til bord fx spise dette karse K: Også noget sansestimulering L: Så med som mål - ærgerligt at JULIA ikke er her - ikke derfor vi laver det - ikke pga. sansestimulering N: Sagtens være flere mål i det - for dem skal der være noget, som de synes er spændende at være i L: Noget fælles tredje K: Tiltag - mere konkret L: Vi har også på torsdag, så må vi høre hvad hun siger - nå at præsentere det for hende inden K: Tegn: Hvordan se og høre hvordan du nærmer dig målet? - se det ift. målet - at de henvender sig til andre end dig N: Opfordrer dem til at nu går vi lige ned og siger hej - små kærlige skub L: Gøre noget ift. det - smile til dem - sige hej - sige deres navne - at de kan vores navne (snak om at stoppe nu og så fortsætte på torsdag) L: Nødt til at finde ud af hvad vi gør N: Snak på p-møde ift. hvilke børn der er med hvor - nu hænger vi den her ud med vores bud på børn - ok? L: Ok - de andre har ikke tænkt de små ind ift. bål (snak om et nyt barn i vuggestuen + hvor gamle børn i vuggestuen er + relationer) L: Vuggestuebørn ikke skrevet ind - (skriver dem ind) - Hvem har lavet det her skema? Lave et nyt med vuggestuebørn (+ andre ændringer)
D) d. 9.4.15 Legeværksted 2 - plante/så v/NINA, JULIA, KAMMA og LIS-BETH	N: Liva også med fra vuggestue L: Grebet din idé, JULIA - spændt på hvad du har tænkt N: Vi er kommet til tiltag L: Lige høre om det stemmer overens med JULIAS tanker J: Ja - relationer - mit mål: Hvordan ændre uderummet? Præsentere dem for noget nyt - fra jord til bord - måske noget andet L: Godt hænge sammen - uden at vi behøver at have uderummet med her N: Tiltag - hvad vil du gøre for at skabe ændringer? L: Vil du læse allesammen op? N: (læser) - skabe ændringer = i tråd med JULIAS mål - at præsentere dem for noget andet end de plejer - + sammensætte dem på nye måder J: Nye måder at bruge uderummet - spændende at komme ud af huset fx bondegård - fx HEIDI der har kyllinger K: Hvordan præsentere dem for nye måder at bruge uderummet op? J: I mine læringsmål - har købt plantejord - skal plante det til - hvornår jorden klar - blomsterfrø, basilikum, purløg, - nå at komme op i juni - kan også gøre det med nogle stykker efter dette værksted L: fx karse - gror hurtigt J: Snakket med PALLE om karse + spise det på æg L: + passe det - sol + vand N: Koge æg over trangia - gør vi tit i vuggestuen - laver pasta L: Starte med karse N: Gøre det udenfor ? - kan godt stå ude ved bordene K: Hvad betyder nyt? - realistisk at nå på disse tre uger L: Vi skal også have noget at lave J: Malet kartoner og æggeskaller sammen med nogle børn - skal så karse - lave figurer hvor karsen vokser op som hår - kun fantasien der sætter grænsen K: Og alderen

	L: Godt male - kreativitet K: JULIA - vil du tage teten på det = finde ud af hvad vi kan male på og så karse i til på torsdag? J: Ja - så ikke mælkekartoner - ikke nå at få så mange K: Skrive i bog - hurtigt samle så mange - vil du skrive i bog? J: Ja L: Kan det stå nede ved jer? N: ikke stå i fred - uden for i krybberum for koldt - på disken lige indenfor døren - fx bakker J: En pose vat er nok, ikke? N: Køber en mere + karse - 1. gang - når kun at male K: Så om torsdagen N: (til JULIA) Vi har maling klar på tirsdag - K: JULIA og NINA gør altid klar - og KAMMA og LISBETH rydder op L: I gang til tiden N: forklæder klar K: Vi kan jo godt gå udenom N: 1. uge - sidste uge have trangian frem K: Torsdag i uge 18 L: Hvem handler ind? K: Skrive på indkøbssedlen - det gør jeg N: Jeg finder ud af om der sprit til trangiaen - gør I det i børnehaven? K: I skoven om mandagen - MATHIAS gourmetkok med knors tomat suppe L: Hvad med de andre dage? Fedt at plante mere N: Har du købt potter? J: Ja er nogle på loftet - ikke nok L: Ofte med solsikker N: Du snakkede også om ærteblomster J: giftige K: Synes vi skal bruge det, du har købt - måske plantesæk i kassen - børnehaven kan bare komme og se senere J: Ikke en del af læringsmålet - kun 3 børn K: Helt forvirret - snakkede på personalemøde om at du gerne ville lave værksted N: Ændres? J: Hvad mener du med ændres? N: At vi laver et urtebed i uge 17 og starter op så du fortsætter efterfølgende J: Fint - de tre børn jeg skulle have med alligevel med N: Skovle nok? Måske købe nogle? L: Måske ikke alle i gang på en gang - måske nogle male pinde N: Ja og tegne hvad vi sår L: Evt. købe en plantekasse - lave højbed N: Ikke finde ud af - lave selv K: Vist dyre L: Må godt bruge penge på værksteder - Undersøger hvad det koster N: Hvis i Silvan evt. finde skovle K: Hvis højbede ok med de skovle vi har L: Undersøger højbede og jord og redskaber - fra genbrug = dårligt - blandet med ler-jord = stadig dårligt - hjemme: godt jord fra genbrug - evt. det jord i bunden og så noget godt jord ovenpå K: Evt. flamingokasse L: Undersøge det andet først N: Det vil vi helst K: Klar til uge 17 L: Der har du styr på det, vi sår? J: Købt purløg, blomster, - måske købe noget mere N: Også rucola K: Spinat også hurtigt L: Alm. salat - gulerødder - bare lade JULIA bruge det hun har købt og så køber vi ind N: Sommergulerødder - når de at komme op L: Ikke på tre uger
--	---

	K: Kommer bare på besøg L: Hvad skal vi mere igennem? N: Rollefordeling mellem os - nogle i gang med jord og så - nogle male - (JULIA kommer tilbage med frø) K: Synes at JULIA og LISBETH har overblikket - hvad nu hvis NINA og jeg er relati- onsarbejder og sørger for børn der skal tisse, tørre næser mv. J: Uge 17 - fx male og gøre klar tirsdag og torsdag - skiftes? K: Ja skiftes - Flere børn end 2 J: To voksne på hver (snakke om ispinde/blomsterspyd) N: Du køber pinde, LISBETH? L: Ja N: Tirsdag uge 17? L: Måske ikke planlægge den - ideer? - måske på tur K: Nogle steder vi kan tage hen? N: Ryttergården - høns K: Hvem ringer til dem? N: Det gør jeg K: Ikke nå det N: Komme senere hjem L og K: Eller tage af sted før - ikke med til samling den dag N: Være der lidt i 10 N: Lave praksisfortælling K: Det gør jeg - ikke meldt mig til noget L: Plejer vi det? N: Ja det skal vi - Tegn - fx det vi snakkede om
E) d. 7.4 kl. 10.45 - 11.30 Legeværksted 1 - BÅL v/SANNE og JYTTE (ROSA og LONE ikke med nu)	I starten planlægger SANNE selv, da de andre ikke er der S: Har været med i opsamlingsgruppe sidst, så kan tænke dem med i legeværksted - Fokus: Bål = konkret at gå til - planlægger sammen på torsdag - Bestemmer ikke selv hvem (JYTTE kommer - Mathilde til pause) S: (Fortæller om børn og sidste opsamlingsgruppe) - Lau og Loui? J: Ikke med i noget lige nu S: Kalle og Mathilde også med - så også sikre på at der er hænder nok - og Marvin - vente og høre hvad de andre tænker på torsdag - 12 børn her - (fortælling om har du erfaring eller noget du kunne tænke dig ift. bål?) J: Nej - se du har skrevet suppe S: Godt tænke mig at lave suppe - mange børn ikke lide suppe, men vil gerne spise det når det er på bål - måske brød - pasta m/kødboller - evt. lave lerperler på bål - bananer = anderledes når de er varme - evt. spise mad derude - måske gå ind med Marvin - se hvor meget vi kan lave om på hans rutiner - skal lige tilbage i rytmen igen - lavede en gang varme bananer til personale med cognac og farin = så lækkert J: Lave noget spiseligt hver gang? - også hvad man ellers kan med et bål S: God idé - Kartoffler og gulerødder tager for lang tid - andet? J: Spidskål S: Godt prøve S: Børn der har brug for noget ekstra: Kalle, Mathilde, Christiane, Marvin (+ en mere) - SMTTE venter vi med til næste gang når vi alle er der - LONE har tænkt nogle tanker - de andre planteværksted så de går nok lidt til og fra bålstedet J: Bliver vist på vuggestuens legeplads S: fint!
F) 9.4.15 Legeværksted 1 - Bålværksted v/LONE, JYTTE og SANNE (ROSA ikke med pga. mange børn lige mødt ind = brug for hende)	L: Del af mit læringsmål 1 - aktionslæring - bål som idé - kommer med noget hver gang + skiftes S: Ikke så meget gang i det om vinteren - mere om sommeren - også om morgenen - hvad man kan med bål L: Indarbejde noget med regler - god måde at arbejde med grænser - du har skrevet nogle navne ned S: Ja - de andre havde taget nogen børn - ved fra opsamling hvem der skal med i legeværksteder - disse børn er med fra jeres gruppe L: Måske Espen - komme udenfor

	S: Med i planteværksted L: Er det de børn der er tilbage? S: Ja nogen af dem - + nogen i opsamling - Kalle og Mathilde med hos os = har brug for noget ekstra + Eske + Christiane - Arthur godt af de andre drenge - 4 år - de andre børn ser ham som lille - synd for ham - elsker de piger her - er nogen for dem alle sammen - 13 børn J: Ved ikke om ROSA er med - hænger vist ikke sammen for hende L: Særligt Kalle - rart at ROSA er der - hun er hængt op med børn - måske brug for et break S: En ved bål - en ved Mathilde - en med de øvrige L: Tænker at jeg er ved bål J: Jeg kan godt være med Mathilde - Kan også have Kalle - har ikke brug for noget hele tiden L: Ok hvis ROSA ikke er med - hvis han bliver vred/ked af det, kun have ROSA - vi andre dur ikke S: Mig og JYTTE snakkede om hvad vi kunne lave bl.a. suppe og pasta L: God idé - også havregrød S: Bare idéer - fint hvis du vil stå for den del - fordi det er en del af dine mål L: Idéen kom af at det skulle være noget I ikke havde i forvejen - har lige haft udeliv på seminarier - synes det er spændende - ikke så vildt og højtravende S: Lave SMTTE - har I prøvet at være med til det? J: Nej S: Tidligere bare lavet værksteder - for et par år siden besluttet at skrive ned og bruge SMTTE L: God idé - bruges også ift. mine mål S: Baggrund for valg af værksted? L: Udviklingsorienteret projekt - natur og naturfænomener - pæd. læreplaner - fx sol ikke en lille plet i det fjerne, men er kæmpe stor - at ægget kommer fra hønen og ikke fra supermarkedet - give børnene ny viden og læring S: Hvis du får det med, kan du formulere det efter dine læringsmål, når du har dem ved siden af - du har ret, man kan blive overrasket over nogle gange ift. hvor lidt børnene ved om det L: Også forskelligt hvad forældre fortæller J: Ting der har sammenhæng med det vi laver ved bålet L: Ja - æg bare eksempel S: fx lave spejlæg L: fx snakke om majs når vi laver popcorn + blive tryk ved bål - hvorfor er dette værksted vigtigt? - grounded - ned i tempo - alt bliver så digitalt S: Få tingene til at give mening fx æg => høne L: fx røræg - skoven om mandagen - gasdimser med - MATHIES laver bouillon + pasta - børnene elsker det S: Fortælle om hvad pasta er lavet af J: Problemer med at fortælle om hvad en bouillonterning med :-) - rykke fra fantasi til virkelighed fx Peter og BenTen S: Næste - kigger på klokken - det med den SMTTE - dræber mig L: Børnenes behov? S: Vokser også af at give viden videre - fortælle forældrene hvad de ved L: Være med til at tænde bålet - stille og roligt få flere med - give dem opgaver - får en funktion - uden at de skal lyde som objekter S: Selvtillid og selvværd L: Ift. at få dem ned på jorden - grounding - behov de ikke ved de har J: Vi har en viden om hvad der er godt for børn - ikke børnenes spor - vi har valgt L: Få jord under neglene - mangler de nogle gange J: Evt. skrive grounding - vi ved hvad det handler om S: Sidde stille ved bål - lytte til den voksne der fortæller - få ny læring L: Spændt på om det at fortælle om noget ved bålet kan være med til at dæmpe dem S: Vække deres interesse L: Mål? - nogle timer hvor de er helt nede i tempo S: Giver sig hen L: Fordybelse
--	--

	S: Skriver fordybelse - i bål, i naturemner - interesse der skal være for vores værksted - godt tænke mig at de har lyst til at gå hjem at fortælle forældre om hvad de har lært - og med deres nye viden kan videregive viden til forældre m.fl L: Også en del af mine mål at kunne se spor uden for værkstedet - fortælle de andre børn og voksne om værkstedet S: Også fortælle de andre om regler ved bålet - hvor tæt man må gå på bålet - tiltag? L: Hvad vil du gøre for at skabe en ændring? - blive enige os voksne om reglerne - gøre det spændende og sjovt så det er noget de kan relatere sig til - og få det ned i børnehøjde S: (siger højt hvad hun skriver) L: Synes også godt at du kan skrive at de voksne skal blive enige om hvad reglerne er - giver også sikkerhed for børnene at vi er enige J: Nogle af de børn vi har med i gruppen, som har meget brug for det S: (skriver og læser højt) - regel: stenene ved bålet = sikkerhedsafstand - ikke gå rundt om bålet - sidde på stammerne - hvis gå rundt, så helt uden om - evt. snobrød? L: Måske fladbrød - pose med dej - hæve under armen S: Måske for avanceret - forenkles - (læser spørgsmål højt for tiltag + hvad er skrevet) - har vi den med hvordan vi konkret vil arbejde med værkstedet? L: Har snakket om det - ikke sikkert at vi har skrevet ned S: Heller ikke en roman - måske uddybe det med rød tråd? L: Behøver ikke skrive så meget - jeg kan skrive det rent J: Ikke alle æg der bliver spist S: Også hvem der mere lægger æg L: Hvem medvirke? S: Børn 3-6 år - alle deltager - 4 voksne - LONE: Underviser/bålansvarlig L: Behøver ikke være den eneste der ævler - også gerne andre der siger noget S: Kun 3 uger - måske kigge på dine mål - mulighed for dig - og sige til, hvis du gerne vil have at vi gør noget L: Hvor går tiden stærkt - forfærdeligt S: Skal have en mere med - ROSA vidste ikke at hun var på værkstedet - måske hellere være i opsamling med Loui og Lau - passe børn - være med dem - evt. bytte med PAW J: Praksisfortælling S: Hver især skrive noget L: Fedt hvis vi alle kunne skrive en fortælling hver gang - behøver ikke være så meget - lille sjov historie - både godt og skidt S: Skal jeg tage billeder? L: Ja - lave samarbejdskontrakter med forældre så jeg kan bruge dem i min opgave S: Det jeg sagde på p-møde at den her SMTTE bare tager tiden - mangler tegn J: Meget gentagelser L: høre at de får noget med - det vi snakkede om tidligere S: Håber du kan læse mine kragetæer - ellers spørge L: (fortæller om kort fra svigerforældre) - helt sikkert tilføje noget fra min egen SMTTE ift. læringsmål S: Vil du kigge på hvad vi har af ting? - eller skal vi? L: Har kigget lidt - og fundet en gryde - laver idéer til i morgen - så kan I lige læse S: De ting du skal bruge til bålet når vi ikke at have til tirsdag - bestiller på tirsdag så har vi det til torsdag - så må vi bruge det vi har (LISBETH og NINA kommer) LISBETH og SANNE (aftaler ift. Marvin og Fie + Vicki og Malik skilt ad)
Tematiseringer	
Inklusion/eksklusion: - Børn i særlige udsatte positioner: • Konstruktioner af børn: Brug for noget ekstra, være på børn, børn der er en til en, børn som vi skal være særlige opmærksomme på (børn der har brug for at blive passet på - kan ikke huske hvem der sagde det) • Hvorfor Marvin med i planteværksted? => fleksibilitet incl. ift. hans behov og præferencer • Børnegruppe eller aktivitet/tema der er styrende? • Spor ift. relationer på sidste værksteder • Personafhængigt (Kalle og ROSA) Facilitering af kommunikation:	

- Rollefordeling mellem personalet: Stå for aktivitet/tovholder og tage sig af børnene/alle grupper når at have ok klarhed ift. hvem der går hvad i de følgende uges legeværksteder
 - At være sufflører
 - Kommunikation:
 - Hvordan kommunikationen er forskellig - alt efter hvilke voksne er der! Hvordan kommunikationen kommunikerer + finder sine veje + skift i kommunikationen + roller/positioner + uddannede/uuddannede!? + mænd/kvinder
 - Forskelle i grupperne ift. hvor konkret kommunikationen og planlægningen bliver
- I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst?**
- De fleste legefællesskaber planlægges med personalets initiativer i forgrunden (ikke mange snakke om, hvad børnene er optaget af pt./dog snakke om at det skal være sjovt for børnene, og at de skal have lyst til at deltage). Personalet er primært positioneret udenfor legekontekst (mere fokus på aktiviteter end leg - undtaget i piratværksted)
- I øvrigt:**
- Brug af SMTTE-model på planlægningsmøderne
 - Tematiserer og konditionerer kommunikationen på planlægningsmøder
 - Modstand fra nogle personale (dræber - tager tid - SMTTE-fis)
 - Spørgsmål i SMTTE-skemaet: -Evt. mere fokus på børnenes/børnegruppens udviklingsbehov og engagement og de voksnes drivkraft og engagement
 - SMTTE-modellen som lineær eller cirkulær - holdninger til den)
 - Alle grupper når at lave/starte op på en SMTTE på 2 x 3 kvarter

Bilag 7: Empirinotat og analyse - møde i Udviklingsgruppe

Deltagere: ANE, HEIDI, ROSA, BENTE + forsker (NINA ikke med)

A: Fokus: Hvordan lever vores legeværksteder, når de ikke er der? Hvordan kan vi se spor? Hvor gode er vi til at få det til at leve? - Få legeværkstederne til at glide over i det frie => kræver noget på alle parametre fx kende alle værkstederne - OBS positioneringer/kommunikation

J: Eks. børn der keder sig på legeplads - foreslå at lege Grønland (tema i legeværksted) - sæl - Silje deltager = var med i dette legeværksted = har meget viden => i spil - køkken - voksen som igangsætter + trække sig - "Hvis der er noget I ikke ved, kan I spørge Silje!"

H: Børn der ikke kender en hare - kun en påskehare - tema om danske dyr - hvad er der når man graver? => .../ræve

B: Eks. fortælleværksted: leve længere - blive der med ting efterfølgende - lade noget ligge - OBS andre gruppers planer! Ronja Røverdatter: Inspiration fra eventyrværksted + fældet juletræ => Røverskovleg: Alle kan være med - skændes om være mor => alle kan være mor => mange børn med + forskellige positioner ift. forskellige børn + forskellige oplevelser af at være med og af hvem de leger med

+ snakke om legeværkstederne til madpakkerne => gør vi allerede

G: Små pædagogiske greb

Eks. Peter og købmandsleg på legeplads => den voksne hjælpe med at stå i kø

B: Eks. Udspionere MATHIAS - "Hvad leger I?" = "MATHIAS må ikke se os-leg" - 10-15 børn - + m/PAW

Lave (store) fælleslege med udgangspunkt i legeværkstederne og se, hvad der sker

H: Skal organiseres

B: fx arbejde videre efter fortælleværksted

H: OBS gruppe 2 ville gerne lave motorikbane => sammenstød

B: Planlægge + gribe noget

Verdensrum åbent efter fortælleværksted - ikke for firkantet - evt. rekvisitter i et andet rum

Forsker: Eftermiddag?

- Hvem er på børn - og hvem lukker ned

- Legeplads

- Åbne legefællesskaber

- Legerelationer brydes op => Tilgange til lege, der er nemme at gå til

Ønsker:

- Sang og musik i legeværksted => + om eftermiddagen

- Kampværksted

Når vi planlægger det næste værksted => SMTTE incl. overvejelser ift. hvordan det kan lege videre

2x45 min til planlægning:

- Fordele børn - før byde ind fra grupperne - nu mere på tværs - tænker: Hvilke børn har godt af dette værksted? - "lige meget i hver skål"

- Hvem er kaptajn? (Karavanefører) - hvem har ideen?

- Hvem er på relationer?

- Gribe børnenes spor + én der brænder for noget

- Evt. Bestemme noget mere i udviklingsgruppen fx drama/musik => bane vejen

Problem: At der ikke bliver skrevet noget på - rig mulighed for at være karavanefører - obs: stå alene

SMTTE: Tegn - hvilke tegn ønsker vi se leve i huset udenfor værkstedet? fx sanseværksted => følekasser + dufte

Opmærksomhed: Hvad sker helt af sig selv? fx hoppe alfabet på legepladsen, hvor "banen" kridtes op

Hvad får vi så øje på? fx Ken hoppe alfabet

+ nogen der tør være med efter fortælleværksted

Planlægning:

- Få materialer

- Organisere kasser: Pakket og klar- fx bondegård

- Lave kasse til værksted => dør efterfølgende/kan ikke lade dem stå/ikke kasse på loftet => forhindrer legen i at leve

- Dobbelt af tingene/kasserne fx biler, badekar, prinsesser, skovens dyr => betyder man skal være gode til at pakke sammen => slå ring om!

R: Ok at bruge andre rekvisitter end kasserne Begge dele: Kasser til at tage frem fx om eftermiddagen i frontrum + stå noget på hylderne Eks. dreng som henter ting på en stue => fedt <=> tage ting fra - OBS: lægge tilbage Kreativitet: Børnene skaber! Bestemme i fællesskab i personalegruppe: Hvor firkantet - og hvor fleksible? Hvem bestemmer? Hvor børnene selv kan bestemme? OBS: Små biler i hele huset Hvordan etablere fysiske legemiljøer? Evaluerings: Praksisfortælling i legeværksted Fokus i den kommende periode: - Legeværksteder: Spor i livet i øvrigt - Planlægning i uge 15 incl. opsamlingsværksted - 3 uger - 1-2 legeværksteder - vuggestue: deres eget - Drøftes på p-møde i marts med gruppearbejde - Hvad afholder folk fra at sætte sig på? - evt. en fra udviklingsgruppen med i hver gruppe
Tematiseringer
Inklusion/eksklusion: - Fortællinger om åbne legefællesskaber med særlige deltagelsesmuligheder - "Lige meget i hver skål" - OBS at være på et barn eller understøtte fællesskaber, hvor barnet indgår Facilitering af kommunikation: - Betydning med kendskab til hinandens værksteder for at kunne skabe spor fra værksteder ind i de øvrige fællesskaber - Betydning af ting og genstande fx for at skabe spor fra legeværksteder (OBS ikke afhængig af bestemte ting og forhold => brug af fantasi) - Hvem er kaptajn? (Karavanefører) - hvem har ideen? Hvem er på relationer? I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - Voksnes positioner i legene er betydningsfulde - Hvor meget er der fokus på børnenes og personalets spor? - Grib børnenes spor + personale, der brænder for noget I øvrigt: - Udvikling af de fysiske rammer og legemiljøer på pædagogisk dag i efteråret - OBS ikke for planlagt og struktureret

Bilag 8: Empirinotat og analyse - postmøde

Deltagere: Leder, ANE, + en repræsentant fra hver basisgruppe, LISE, PETRA, MATHIAS og LISE + forsker

ANE: Punkter til dagsorden?
LISE: Tyveri af cykelanhængere og grillrist
PETRA: Vi glemte at låse den ind - anmelde til politi?
ANE: Offentlig grund - ikke forsikret
PETRA: Meddele det?
ANE: Hvad synes I?
=> Alt skal låses inde!
PETRA: Jeg bestiller nye cykelanhængere
MATHIAS: Hvad med en ny grillrist?
ANE: Evt. bruge nogle forældre!
MATHIAS: Jeg undersøger priser først
LISE: Deltagelse i klovnefestival i borgerforening?
ANE: Gratis?
LISE: Ja - 20.-21 maj - vi har tilmeldt 10 børn d. 20.5
ANE: **Skriver det her i bog**; Husk at tilmelde jer!
LISE: Tur til Valdemar Slot? - naturvejleder - 10 kr. pr. pers.
MATHIAS: Hvordan kommer vi derover?
LISE: Bus lige dertil
LISE: Skal skifte bus
ANE: **Hvad skal jeg skrive i bog**, LISE? At du undersøger ift. transport og at du laver opslag til personalestue, hvis det kan lade sig gøre?
LISE: Ja
ANE: Er solcremen kommet?
MATHIAS: ja
ANE: Skal jeg tage kalenderen? Og hvem tager sig af mødeplanen?
PETRA: Invitation til åbent hus på skole med hele skolegruppe
ANE: Klar til diplomoverrækkelse
PETRA: Ja - 100 drinks og popcorn
ANE: Køkkendame evt. hjælpe
PETRA: Ja - hun laver popcorn
ANE: Skrevet udsagn ned? Evt. tage kortere tid?
PETRA: Ja - 1 times tid - ANE byder velkommen og HEIDI fortæller om forløbet
- ANE har kalender - MATHIAS har mødeplan
ANE: DICTE sygemeldt med sit ben - skal tage den med ro - har aftalt at hun kommer i næste uge og laver mest andet arbejde - god til selv at se, hvad der kan gøres - brug det, hvis I har noget - sig det i jeres grupper! - Aftalt med JYTTE, at hun tager DICTEs tider - mandag: PALLE og KAMMA ferie - KAMMA 8.15 - 16 - PALLE åbner - Hvad siger vuggestuen?
LAURA: ELSE stopper - mangler åbner
ANE: KAMMA kl 16 - PAW Møde til kl. 16
LAURA: Jeg kan godt åbne
MATHIAS: Mange til kl. 15
PETRA: Godt dækket ind
ANE: ALMA møde kl. 6.30 - 13 - nye barn starter i vuggestue - 10-10.45 TRAS-undersøgelse - møde i gruppe 1 ang. nye lokaler
PETRA: Flytter på fredag - få idéer til hvordan vi kan løse det uden at have spisegruppe i køkkenet
ANE: Byggemøde kl. 9 - gerne have MATHIAS med
MATHIAS: Vil gerne være med - piger til fødselsdag - skoven - undersøger om jeg kan være med
ANE: Møde kl. 13 - 14.30 her ift. opfølgning på sag - møde kl. 14.30 - 16 ift. overblik over børn pr. 1.8 - evt. nødt til at udskyde opstart af ny vuggestuegruppe i 14 dag pga. byggeri - tirsdag: PALLE ferie kl. 8-15 - HEIDI øjenlæge: Åbne - Cirkus i sanserum
LISE: Møde i indretningsgruppe
ANE: åbent hus ift. kunst
MATHIAS: BENTE rask?
ANE: Ikke nået at ringe endnu - ALMA i PALLEs tid - planlægning af 2 legeværksteder?
LISE: Mig og BENEDIKTE i planteværksted
ANE: Plads til et mere

MATHIAS: Jeg er på cirkus
 PETRA: Det er jeg også
 MATHIAS: Skrive i bog at vi mangler et værksted
 PETRA: Evt. vandværksted udenfor
 ANE: Hvad er huset optaget af lige nu? Kigge efter dyr? Krible-krable værksted
 PETRA: Naturværksted
 MATHIAS: Fylde glad med myrer
 ANE: Sætte nogen på?
 PETRA: Giver sig selv: JYTTE 1, JANE 2 og DITTE
 ANE: DICTE godt lave et værksted - planlægge i næste uge med benet oppe - hvem fra jer?
 MATHIAS: MORTEN og KAMMA
 LISE: Hvor længe?
 MATHIAS: 5-6 uger
 LISE: SANNE på
 MATHIAS: OBS MORTEN også sammen med Ken
 ANE: Opsamlingsværksted - hvem tilbage?
 LISE: KARINA og BENTE - JANE og JYTTE - KAMMA og LONE - evt. ny studerende
 ANE: Planteværksted planlægge kl. 9-9.45 (til PETRA): Vil du skrive i bog at man skal kigge i kalenderen? - Møde om ny ressourcepædagog-strategi i kommunen - Onsdag: PALLE ferie - ALMA på - udnytte bedre på et andet tidspunkt - motorikrumme reserveret til gruppe 1: Bevægelse m/tidligere studerende - udfordring torsdag: JULIA og LONE på indkald og BENTE og PALLE er der ikke - ALMA i vuggestue kl. 15- 16.30 og i børnehaven kl. 9 - 15
 LAURA: JULIA er der ikke 7.30 - 12 og DICTE går kl. 12.30 - kun NINA og mig fra kl. 12.30 - 15 - går det?
 ANE: ALMA komme kl. 14 - 16.30 - LONE?
 MATHIAS: LONE kl. 9-13.30
 ANE: OK - planlægning af legeværksteder igen - Fredag: flytte - lukket i frirum og sanserum
 PETRA: Flytte torsdag eftermiddag - i stedet for at komme igen fredag
 MATHIAS: jeg flytter trampolin
 LAURA: Jeg kan god hjælpe torsdag
 ANE: Ved på p-møde torsdag hvor langt vi er kommet - glemt noget torsdag: møde ift. arbejdsmiljø kl. 16-16.30 - HEIDI have det at vide, LISE! HEIDI, BENEDIKTE og LISBETH - Fredag: PALLE ferie igen
 LAURA: kl. 7.30 - 14.30
 ANE: Holder det når I har rullende fredag?
 LAURA: Ved jeg ikke
 MATHIAS: Nej
 ANE (kigger på vuggestuens mødeplan): Uge 19 - hvad betyder det her mon?
 LAURA (gennemskuer systemet): ALMA fra kl. 8 - 15
 LAURA: Torsdag NINA til møde kl. 12 - 14
 ANE: ALMA fra kl. 12 - godt vi har hende
 MATHIAS: Godt med fast vikar
 ANE: MATHIAS, JANE 1 og jeg flytter
 MATHIAS: Bagagerum til sidst
 ANE: Fat i Michael
 LISE: Ikke flyverdragter, hue og handsker
 ANE: Jeg laver seddel til forældre - tømme pladser torsdag - hvornår deadline?
 MATHIAS: Fredag kl. 15
 ANE: Tømt eller i tøjgarderoben? Hvor skal tingene stå? Ting blive stående?
 LISE: Vaskemaskine på toilettet
 MATHIAS: God til stable cykler!
 ANE: Dækkes over
 LISE: Vi skal bruge den
 ANE: Det har du ret i - i vaskerum
 PETRA: Flytte tørretumbler
 ANE: Tager det på møde på mandag
 LISE: Ikke have varmeskab mere?
 ANE: Beholder det ene!
 LAURA: Kan godt hjælpe med at flytte fredag
 MATHIAS: Bord på væggen væk?
 PETRA: Blive der - trampolin flyttes
 LISE: Sove i det lille møderum
 ANE: Flere der gerne vil - postmøde igen d. 8.

PETRA: Spændende med alle de autister vi har i gruppe 1 - kommende skolebørn spise udenfor ANE: Se en løsning udenfor - evt. noget overdækkes PETRA: Udfordringer ift. cirkus LISE: Presenning overfor ved bålsted ANE: God idé - gøre noget udenfor så det er attraktivt fx høboller - tænke kreativt - frem til sommerferien PETRA: Pavillon op ANE: Ikke plads PETRA: Det løser sig MATHIAS: Bliver et helvede - bare overleve ANE: Lægge skinnerne mens toget kører - evt. købe skillevægge MATHIAS: Pavillon op i sansehaven PETRA: ikke tænkt på ANE: Undersøge om man kan stille noget op MATHIAS: Købe telt 4-8 m for 1000 - 1500 kr. - problem: regler - fastgøres ANE: Ordentlige pløkker - tov - evt. afprøve MATHIAS: Jeg kigger på det - og måler op ANE: Godt ift. legemiljø MATHIAS: + ler og modellervoks ANE: + morgenvoksen, læse/bøger/tæpper LISE: Sækkepuder LAURA: Hængekøjer op? ANE: Hvor? MATHIAS: Hængekøjeområde - idé fra forældre m/piletræ og stolper - jeg kigger på det - en far vil gerne hjælpe PETRA: Må vi sætte hylder op i trampolinrummet? ANE: Gøre det der giver mening!
Tematiseringer
Inklusion/eksklusion: - Mange autister i den ene gruppe/udfordringer ifm. flytning = tænkes med ind i planen Facilitering af kommunikation: - Betydning af koordinering på tværs af grupperne (bog, repræsentant fra hver gruppe mv.) - Inddragende ledelseskommunikation - Selvledende teams/basisgrupper + hjælpe hinanden/fælles hus - Temaer: Legeværksteder, flytning, møder, mødeplan, tyveri - hvad gør vi?, hvem gør hvad - Kreativitet ift. at finde løsninger, der virker og giver mening I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst? - Idéer ift. legeværksteder og hvad huset er optaget af lige nu? I øvrigt: - OBS på Legemiljø (Hængekøjer, pavillon mv.) - Lægge skinnerne mens toget kører /OBS Helvede - bare overleve!

Bilag 9: Empirinotat og analyse - Personalemøde

Oplæg på personalemøde d. 7.5 kl. 16.30 - 17.30:

– Intro:

- Tak fordi jeg har fået lov til at være en del af jeres fællesskaber i en måneds tid + opsummering af udviklings- og forskningsprojektet
- Mange videoklip - udvalgt nogle til i dag - nærmere analyse og præsentation af forskningsresultater senere
- Særligt fokus på **inklusion OG eksklusion** og børns relationer
- Knytte an til institutionens optagethed af Theraplay og Neuroaffektiv udviklingspsykologi v/Susan Hart:
 - Kvalitet i fællesskaber og interaktioner
 - Hvad vi gør (makrorytmer) - og hvordan vi gør det (mikrorytmer)?
 - "De nuværende øjeblikke" v/Stern
 - Særlige muligheder i legens univers - både ift. føle-, sanse- og mentaliseringshjernen
- Præsentation af kommunikationsmatrix => **ønske om at udvikle kommunikation, hvor børnenes initiativer er i forgrunden, og personalet er positioneret indenfor legekontekst**

– Videoklip og refleksion:

○ Gode venskaber:

- Klip fra skolegruppe 2 og hverdagslivet i øvrigt
- Hvordan kan der skabes mere af dette?
- **Hvordan kan børnenes kommunikative bidrag ift. at skabe deltagelsesmuligheder for andre børn forstærkes og "forstørres"?**
- Differentiere mellem leg <=> aktiviteter leg med legende tilgang + Legende læring <=> lærerig leg v/Stig Broström

○ Skattejagt på legepladsen:

- Klip fra åbent legefællesskab på legepladsen om eftermiddagen
- Inklusion og eksklusion i **åbne <=> lukkede fællesskaber + aktivitets- og personcentrerede fællesskaber v/Bent Madsen**
- Yderligere eksempler fra hverdagen: Gemmelege, fangelege, Fisher Price fællesskab i forrummet, motorikrummet om eftermiddagen mv.

○ Plante-/såværksted:

- Klip fra dette værksted med fokus på børns relationer og **inkluderende og ekskluderende mekanismer** i vuggestuen
- **Særlige muligheder i den legedeltagende kommunikation, hvor børnenes initiativer er i forgrunden, og personalet er positioneret indenfor legekontekst (bidrage til legens historiefortælling + muligheder for at skabe deltagelsesmuligheder i rollelegens kreative univers)**
- **OBS ikke mulighed for at være tæt på børnene hele tiden, så der ikke opstår konflikter og ekskluderende mekanismer mellem børnene**

○ Monsterleg på legepladsen over middag

- Nåede vi ikke

○ Besøg på ridderslottet:

- Klip fra legefællesskab over middag, hvor **et barn har svært ved at blive en del af et fællesskab**
- Forskers intervention som refleksionsgrundlag
- **OBS Hvilke regler og koder er i spil i legens kontekst? Hvordan kan der kommunikeres ift. børnenes indbyrdes hierarki og status? Hvordan forstyrres der "tilpas"? Hvordan bidrager personalet kommunikativt til, at børn selv bedre kan skabe sig deltagelsesmuligheder?**

– Afrunding:

- Husk: Respekt for legens væsen og børnenes initiativer og fællesskaber!

Tematiseringer

Inklusion/eksklusion:

- Accept af eksklusion som et vilkår (Vi kan ikke være tæt på børnene hele tiden og hindre ekskluderende mekanismer!)
- Åbne <=> lukkede fællesskaber/person- og aktivitetscentrerede fællesskaber

Facilitering af kommunikation:

- Styrke børns evne til at tackle ekskluderende mekanismer og til selv at skabe sig deltagelsesmuligheder
- Stor kreativitet ift., hvordan der kan skabes deltagelsesmuligheder
- At skabe "tilpas forstyrrelse" - OBS: Legens koder og regler + børnenes indbyrdes hierarki og status

I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst?

- Særlige muligheder i legedeltagende kommunikation, hvor børnenes initiativer er i forgrunden og personalet er positioneret indenfor legens kontekst

I øvrigt:

- Leg $\Leftrightarrow$ Aktiviteter m/legende tilgang + lærerig leg $\Leftrightarrow$ legende læring

Bilag 10: Interviewguide ift. interview med leder af daginstitution

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Overordnet fokus; - Legefællesskaber - Inklusion og eksklusion - Facilitering af kommunikation - Udvikling af inkluderende legemiljø	Hvilke tre faktorer, ser du som særligt afgørende for det pædagogiske arbejde med inklusion og legefællesskaber? Evt. Hvordan arbejder I med disse?
1) Hvordan kan inklusion og eksklusion forstås og håndteres som vilkår i legefællesskaber?	Hvordan forholder I jer til inkluderende og ekskluderende mekanismer i legefællesskaberne? Evt. Luhmanns perspektiv på inklusion og eksklusion som hinandens forudsætninger
2) Hvordan faciliterer pædagogisk personale kommunikation i legefællesskaber med henblik på at skabe varierede deltagelsesformer og forbedre alle børns muligheder for at deltage?	Hvordan arbejder I med kommunikationen i legefællesskaberne? Evt. Mellem børn og voksne? Mellem børnene indbyrdes?
3) Hvordan udvikles inkluderende legemiljøer som kontekstuelle og organisatoriske betingelser for legefællesskaber?	Hvordan arbejder I med jeres kommunikation i personalegruppen? Evt. Kultur? Børnesyn? Koordinering og planlægning i hverdagen? Klarhed i positioner og rollefordelinger i hverdagen?
Evt. uddybning af institutionens selvbeskrivelse (fra Inklusion så det batter)	
"Personalets opgave er at skabe rammen for legen og være legekamerat/læremester for børnene"	Hvordan arbejder I med forskellige måder at deltage i legefællesskaber på? Evt. empiri: set forskellige måder at deltage og kommunikere i legefællesskaber på (kommunikation i legen eller udenfor legen, forskellige grader af deltagelse og styring)
"Vigtigt at de voksne har afklaret, hvem der har ansvar for indholdet i aktiviteten, og hvem der har ansvar for relationerne i børnegruppen"	Hvordan arbejder I med dilemmaet mellem hensyn til individ og fællesskab (eksempel fra empiri: legeværksted)?
Kundskabsfokuseret pædagogik i lege	Hvordan er det gået? Evt. Brostrøm: Lærerig leg contra legende læring Evt. Bent Madsen: Aktivitetscentrerede contra personcentrerede fællesskaber og Åbne contra lukkede fællesskaber
"Personalesamarbejdet, der afgør om, det kan lykkes at arbejde med inkluderende fællesskaber"	Hvordan udvikler I de kvaliteter i personalesamarbejdet, som du beskriver som afgørende for arbejdet med inkluderende fællesskaber: - Fælles retning - Tålmodighed med hinanden og sig selv - Kultur hvor det er i orden at fejle - Hjælpe hinanden - Tillid til hinanden så I tør gribe ind og tage over, når det er det bedste for barnet Hvad gør du/I, når det er svært?
Evt. Uddybning af institutionens selvbeskrivelse (fra Morgendagens pædagoger)	
"Vores erfaring fra legeværkstedernes forløb er, at de voksnes betoning af ord får betydning for, hvilken læring der kommer til at foregå i værkstedet. "(Sofus - dyr/Zoo)	Vil du uddybe denne betydning af voksnes betoning af ord?
"Vigtigt med en refleksiv kultur og refleksiv kompetence"	Hvordan arbejder I med at udvikle institutionens overordnede kultur? Og personalets individuelle refleksive kompetencer?
Evt. supplerende spørgsmål	
Legesyn	Hvordan vil du beskrive jeres legesyn? Hvor meget skal de voksne blande sig og være en del af børns lege? Og hvordan? Hvad tænker du kan afholde pædagogisk personale fra at deltage i lege-

	fællesskaber? Hvilke erfaringer har du med, hvad der skal til, for at udvikle voksnes legekompetencer?
Afrundende spørgsmål	
Ledelse	Hvad vil være dine tre bedste råd til andre daginstitutionsledere ift. at udvikle inkluderende legemiljøer? Hvordan tænker du mulighederne er for dette i en almindelig børneinstitution uden ekstra ressourcer?

Bilag 11: Transskribering og analyse af interview med daginstitutionsleder

Jeg interviewer lederen af daginstitutionen i en time i et mødelokale i daginstitutionen. To pædagogstuderende observerer under mit interview og stiller selv et par spørgsmål til sidst. Herunder følger transskription af interviewet, som ikke er transskriberet helt tæt, da der ikke skulle foretages en grundig analyse af kommunikationen, men mere en meningsanalyse.

G: Gitte/interviewer

L: leder af daginstitution

G og L: Løs snak og aftaler ift. at optage, tidsramme, form og forskningsfokus: kommunikation, voksnes deltagelse i legefællesskaberne og inklusion.

G: Hvilke 3 faktorer tænker du er særligt afgørende for jeres pædagogiske arbejde med legefællesskaber?

L: Det, vi kalder vores børn: at **alle tager ansvar for alle børn**, og at vi ikke går hen og privatiserer børnene, som sker, når specialpædagoger tager sig af specialpædagogikken og gør sig til eksperter i det - og at man positionerer det almene område ud som ikke vidende, men også selv har positioneret sig derud, hvor de ikke har fået noget viden. Så bliver der rigtig mange af de her børn, som er på kant af noget i forvejen, som også kommer på kant af os i vores kultur, når dem, der ved noget om det, ikke er der, så bliver de faktisk efterladt. Så det her med, at børnene mærker, at alle tager sig af alle børn, og det kommer til at ligge som en kultur: **At det er kulturen, der bærer og ikke personer**. Den tredje ting vil jeg sige er **organisering, hvor vi arbejder så meget på tværs af huset, som gør, at vi skaber forbindelser mellem voksne på tværs af børnegrupper, fordi vi kan se, at de forbindelser, de voksne skaber med hinanden, forplanter sig nede i børnelivet også. Så jo mere de voksne forbinder sig, jo flere forbindelser - eller deltagelsesbaner bliver der også for børn.**

G: Så er det der, hvor legeværkstederne går ind og skaber forbindelserne?

L: Ja, det er så metoden til at bringe det her i spil - men også viljen til at ville det: **at tænke ud over sig selv og sin egen lille gruppe**. I mange daginstitutioner lukker man sig om sin gruppe, og **når man begynder at lukke der, lukker man også børnefællesskaberne**. Der har vi en helt anden ting her - **vi åbner op og åbner op og åbner op** ... Der kan det virke uoverskueligt; for hvem holder så øje med børnene? Hvem ved, hvor de er henne? Men der kommer det her så i spil med, at det er alles børn, og at det er kulturen der bærer: så når vi ved, at et barn forlader Himmelrummet og går op i Verdensrummet, så vil barnet bliver mødt på samme måde med det, de har brug for, uanset hvor de befinder sig i huset. Det giver jo tryghed at vide - og ift. det barn, jeg er primær for, ved jeg, at jeg har været dygtig nok til at formidle ud i huset, hvad der er mest hensigtsmæssigt ift. dette barn. Så **spejlet vender hele tiden på den voksne og den måde vi agerer på - og ikke på den måde, barnet agerer på, for når barnet agerer uhensigtsmæssigt, så er det fordi, der er noget i formidlingen, der er gået skævt. Så er det fordi, vi ikke er dygtige nok til det endnu, og så må vi på sporet!**

G: Så barnet kan selv bevæge sig rundt i huset, som det vil?

L: På nogle tidspunkter af dagen og på andre tidspunkter ikke, og det ved børnene. De ved godt, hvornår de kan bruge huset, og hvornår der er sat rammer op.

G: Hvordan ved de det?

L: Det ved de, fordi det får de at vide til samlingen. De kender husets kultur om morgenen på den måde, at man kan være i de rum, hvor der voksne. Vi starter i køkkenet, og så udvider vi rummene, efterhånden som folk møder ind, og børnene ved, de må være, der hvor der er voksne.

G: Og de må ikke være der, hvor der ikke er voksne?

L: Nej, der er lukket, ellers kan vi ikke have den her kultur - eller ihvertfald skal det være en aftale, vi laver med dem fx at de går derhen nu, og at jeg kigger til dem om lidt. Der er ikke sådan, at de ikke må være uden voksne, men der skal en aftale til, og så er det også ok. Vi skal vide det, for der er nødt til at være noget styr på, hvor børnene er i huset. Det sker meget glidende om morgenen og kommer til at passe med, at når børnene kommer ind, så kommer der også voksne ind.

G: Det lyder jo let - og samtidig ved jeg jo, at der ikke bare er let, så hvad har det krævet af dig og jer?

L: Det har krævet meget - meget mere end man tror. Det kalder på rigtig meget ledelse og rigtig meget organisering. Når personalet møder ind om morgenen, er køkkenet sådan et omdrejningspunkt, hvor man sådan lige siger godmorgen og sådan noget. Hvis man ikke har gjort det der fuldstændig bevidst, at der her er sådan en kultur, vi har for at børnene kan vækste, så kan personalet godt finde på at stå dernede og snakke og drikke kaffe og sådan. Det er jo ikke sådan, at man ikke må det, men det er ikke det man skal. Du er sat i verden her for at få børnene til at gro og give dem en masse deltagelsesbaner og ikke for at drikke kaffe. Så det er noget med at gå fra den bevægelse, der har været for måske 10 - 15 år siden, at der sad rigtig mange sammen og snakkede og fik ordnet mange ting ude blandt børnene - af både fagligt og privat karakter. Det kan vi ikke her - og det gør vi ikke her - og så sker det alligevel, at vi gør det. Sådan er det heller ikke - det er ikke sådan, at man skal få tics af at komme til at stå derude og lige at snakke og tage en kop kaffe og få vendt nogle ting. Men vi har en bevidsthed om, at det ikke er det, vi skal, og det gør, at vi ikke hænger der. Og så har vi nogle punkter - nogle fikspunkter, hvor vi ved, der skal være en voksen fx en sofa herude, hvor der altid sidder nogen om morgenen og om eftermiddagen, og det ved vi, hvem er - det er sat i system. Vi har altid en udevoksen - og det er også sat i system: Der en velcrotavle, når man kommer ind af døren, med et billede af den udevoksne og hvilken udeaktivitet, der er. Så når forældre kommer ind, og barnet har al tøjet på, kan de se, hvem der er i skuret, og at man kan lave mobiltelefoner - og så kan man gå direkte derned. Så der er nogle funktioner, som er fuldstændig fastlåste, og så er der nogle, hvor man kan skiftes til at være. Vi har jo et stort motorikrum, og det kan godt være et hårdt sted at sidde, for der er meget energi inde i det rum. Hvis man skal sidde der i to timer, er det rart at få et switch. Det er vi også opmærksomme på ift. lige at spørge, om man skal overtage nu fx bygge videre på den bane her.

G: Så også noget med at overtage positioner for hinanden?

L: Ja, at være gode medspillere i stedet for at lukke sig. Det har været en lang proces, og jeg ved heller ikke, om vi er helt i mål endnu, men vi er rigtig godt på vej. Det er nogle helt nye måder at tænke på og en anden måde at arbejde på!

G: Hvordan får I lavet den plan, så man ved, hvor man skal være henne?

L: Det foregår en gang, og så skal vi ikke tænke mere på det. Det er sådan en plan, der holder. Hver fredag har vi postmøde. Det kan være der, fx havde vi sidste vinter en gruppe, som ikke var så meget til at komme ud, men havde en masse energi indenfor. Der måtte vi lave en plan med en aktivitet i motorikrummet, som var fast. Det blev en skydebane, hvor man kunne gemme sig, og skyde hinanden, hvilket blev sat i system på et postmøde, som vi har hver fredag. Der bliver skrevet et referat, som folk er forpligtet til at læse, inden de går på weekend, og så ved man: Okay, jeg skal på tirsdag være inde i motorikrummet og lave det her. Man ved, hvad man skal, og hvorfor. Det er også begrundet i referatet, og der kan også stå, at PAW har nogle gode ideer til, hvordan det kan bygges op, hvis du har en af vagterne så spørg lige ham! Så ved man, hvor man skal gå hen. Det er en enkel måde og en sikker vej at gå i huset.

G: Men ellers er der en fast plan på, hvor folk skal være henne, som hænger sammen med mødeplanen?

L: Så sidder vi der med mødeplanen for lige at få et overblik, så kører vi måske det her i 4 uger, og så evaluerer vi på personalemøde: Skal vi stoppe det eller skal vi fortsætte?

G: Omkring inklusion og inklusion: Hvordan forholder I jer til de inkluderende og ekskluderende mekanismer i legefællesskaberne?

L: Vi synes jo, det er et **evigt dilemma - og vi er meget i dilemmaerne, for hvornår inkluderer vi og hvornår ekskluderer vi?** Eks. tre drenge, der sidder og spiser, og de vil rigtig gerne lege sammen, og det ene er et sårbart barn, som ikke kan tage tøjet på selv, og det kan de to andre. Vedkommende kan slet ikke tage tøjet på selv, når de sidder sammen, for så skal han forklare og fortælle, og så lige pludselig så har de to drenge tøjet på, og så sidder han der. ER der så at ekskludere, at sige: Ved du hvad, vi bliver lige her inde og tager tøjet på, og så lader vi de to andre gå ud selv? Eller så hjælper jeg dig, så de kan komme ud samtidig. Eller er det at ekskludere ikke at hjælpe ham, men så står han der til sidst, og så er de andre i gang. Det er jo hele tiden at kigge på hver enkelt lille situation. Så den her **situationsbevidsthed bliver meget vigtig, når vi snakker om inkluderende pædagogik - og den kalder jo på refleksion. Og der er jo ingen sandhed, og vi kan ikke lave en kloning af situationer: vi kan jo ikke vide, hvis vi nu havde gjort det ene, hvordan havde det så virket, eller hvis vi nu havde gjort det andet** Vi er jo nødt til at stole på, at hvis vi gør sådan, så har vi afstemthed nok i os selv, til at tænke: Næste gang gør jeg noget andet, hvis vi kan se, det virkede ikke det her. Men det kræver rent faktisk en enorm høj faglighed, for du kan jo ikke vide, hvad du skal gøre, hvis du ikke har paletten af vælge imellem. Du kan jo ikke vide, hvad der er vigtigt for de her børn, hvis du ikke kender valgmulighederne. Så derfor kan det være svært at være ny medarbejder her, for så vil man rigtig gerne have svar, men ethvert spørgsmål her giver et nyt spørgsmål, og det er rigtig svært at være og agere i. Vi har lige modtaget en ny studerende, som siger, jeg glæder mig bare sådan til at skulle på et legeværksted, for så har jeg noget konkret. **Det er hårdt at gå og være i de her refleksioner hele tiden.** Det er en ny måde og en anden træning at være i det - også at kunne være i det selv, for du kan ikke vende det med en kollega hele tiden. Du er nødt til at kunne have dialogen med dig selv - og om 4 dage kan jeg lige vende det med én. Vi kan ikke vide, at vi kan det samme dag, så **man skal kunne bære frustrationen eller refleksionen, og det kalder også på robusthed** - og det kan jeg godt mangle lidt i vores fag.

G: Robusthed - hvordan?

L: At kunne arbejde alene og kunne bære ikke at skulle vende alting altid. Godt at kunne stole på, at jeg har taget en beslutning her og haft nogle faglige overvejelser, derfor har jeg valgt at gøre sådan eller sådan. Og så kan man nogle gange godt stå i en situation, hvor man har alle sine faglige argumenter, og så virker det bare overhovedet ikke. Det er den robusthed, jeg snakker om, - at kunne rumme det og sige: Hold da op, der er altså et eller andet her, som jeg overhovedet ikke kan få øje på, men jeg kan ikke vende det med nogen lige nu, for alle er i gang med noget, så det bliver først i morgen eller i overmorgen, jeg kan vende det med en. At kunne holde til at være i det og kunne vente. Jeg ved godt, at det er svært, og jeg har det også selv svært med det. Jeg vil også gerne vende det hele med det samme, men det kan vi ikke, når vi arbejder på den her måde.

G: Har læst i dine artikler, at du taler om en **refleksiv kultur og kompetence**, hvor både den enkelte har en refleksiv kompetence og samtidig også have den i kulturen. Hvordan arbejder I med det i kulturen ift. at skabe denne refleksionskompetence?

L: Det gør vi ved at stille spørgsmål. **Vi stiller spørgsmål hele tiden. Vi giver sjældent svar. Der er rigtig mange spørgsmål. Vi er klar over, at når vi begynder at søge svarene, så er det, fordi vi har låst os fast - eller så er der en opgave, vi ikke kan håndtere - når vi begynder at lede efter facit.** Jeg tror, at vi gerne sådan helt grundlæggende som mennesker vil have de her facitter og sandheder: Så må det være sådan. Men jeg tror, at jo mere sandhedssøgende vi bliver, jo mere usikre tror jeg faktisk, at vi er på os selv, for så har vi brug for at have noget, vi står på. Vi står på noget faglighed - det som vi står fuldstændig på her, er vores menneskesyn: At vi har den her **autopoiesis**. Vi er rundet af **systemtænkningen: At man kan ikke ikke-påvirke - med Gergen og Bateson**. Og der findes ikke børn, som er onde, eller som ikke opfører sig ordentligt. At der findes nogen, der har skabt noget for nogle børn, så de ikke kan andet, står vi også stærkt på. Alt det andet, som det kræver af pædagogiske tiltag er vi afsindig bevægelige ift.. Nogle gange bruger vi adfærdspædagogik, og nogle gange går vi over og bruger nogle andre former for pædagogik. Vi er ikke i tvivl om, hvor vi vil hen. Der står vi rigtig stærkt!

G: Så noget med fleksibilitet på metoderne og samtidig klarhed på nogle af grundtankerne?

L: Vi er ikke i tvivl om, hvad vi gerne vil, og hvor vi gerne vil have børnene hen. Men vi er nødt til at kunne tage metoder ind - og det er der, jeg tænker fagligheden skal være rigtig høj - vi er nødt til at kende mekanismerne ind i det; fx hvis vi begynder at lave belønningssystemer: Hvad er det så, vi gør og vil med det belønningssystem? Hvordan får vi det barn over i at kunne få en selvregulerende kompetence, når vi belønner med det, som vi godt ved, er udefra kommende, så vi hele tiden søger hen mod målet. Men der er nogle gange, vi skal gøre noget andet, og gå nogle andre veje for at nå derhen. Det er en god erkendelse at have!

G: Tænkte nok at det var noget systemteori ind over. Kunne læse det i din måde at skrive på fx at koble sig på, og at I arbejder med kontekster. Min forskningsramme er også Luhmann og systemteorien: spændende for noget at det, som Luhmann siger i den forbindelse er jo, at der er altid er både inklusion og eksklusion, så det dilemma er der. Det er også noget af det, jeg ser i min empiri: Alle de inkluderende mekanismer og samtidig også den ekskluderende side af alle de valg, vi træffer.

L: Ja det er der. Jeg tror ikke, at man kan sige, at man kun gør det ene, uden at man også gør det andet. Jeg tror, at det hænger sammen - og vi skal ikke være så bange for - der har været en enorm angst for at bruge ordet eksklusion, så man turde nærmest ikke putte det i sin mund - tror faktisk at man skal begynde at i tale sætte det anderledes - at vi skal sige, at de er hinandens forudsætninger mere end, at de står modsat - og noget med, at man er nødt til at gøre begge dele.

G: Noget I har arbejdet med?

L: Ja, det er det, men faktisk ikke mere. Men det var oppe for nogle år siden, hvor vi havde den her med: Er det her at inkludere? Og det der har været sjovt at se er, at dem der har stillet spørgsmålet, har været dem, som har været i faget i rigtig mange år, og som har skullet bevæge sig fra den ekskluderende del over i den inkluderende del. Det her med at når man bevæger sig fra et sted til et andet, så går man all-in, og så kan man næsten ikke engang finde ud af at gå lidt tilbage igen; og de har haft svært ved det. Jeg oplever, at unge, der kommer ind, har meget nemmere ved det (henvendt til de studerende): For jer er det ikke på samme måde, men for nogle af de pædagoger, der har været i faget i +20 år, har det med, at det kan vi jo ikke, for det er jo at ekskludere. Der har vi prøvet at få refleksion ind over: At det behøver det ikke at være, men at **det kan faktisk godt være en vej ind i et fællesskab at trække nogen ud. Vi skal jo ikke udstille vores børn: De skal jo vise deres bedste side af sig selv, og hvis den bedste side af sig selv er at holde en pause, når der er samling, så er det sådan - og så bliver de koblet på igen. Vi skal bare se det ske - vi skal se, at den koblen på kommer**

G: At der er bevægelse i det? Er det der, hvor I ved, hvor I vil hen, og samtidig kan gå forskellige veje derhen? Og gøre dem klar til at komme ind i fællesskabet igen måske?

L: Ja, og den der selvregulering. Det er også sjovt, og jeg ved ikke, om det har noget med hinanden at gøre, for jeg oplever faktisk også rigtig mange børn, der ikke er så robuste. Der mangler også noget robusthed ned i børnehøjde! Men noget af det, jeg oplever, kan være en forhindring er, at børn har svært ved at mærke sig selv: Hvad er det egentlig jeg vil? Hvad fortæller min krop mig egentlig, at jeg skal lige nu? Det, tror jeg, handler om, alle de valgmuligheder, som de får, og at de vokser op med hjemme i deres familie, at der er mange valg at træffe.

G: Og du tænker at der er for mange?

L: Ja, jeg tænker tit at hvis børnene kunne lære at mærke sig selv noget mere ift. fx Har jeg brug for lige nu at styrte rundt inde i verdensrummet? Eller ville det være bedre for mig faktisk at sætte mig op i frirummet stille og roligt lige nu med mine venner? De skal være på beatet hele tiden - og vi er alle sammen en lille smule på beatet i øjeblikket - med vores Ipad o.l - vi er på. Den der tilbagelænethed og at trække vejret dybt ned i maven, og hvad er det egentlig vi gerne vil? Jeg tror faktisk, at det giver en masse robusthed at kunne det.

G: Hvad gør I i den sammenhæng i kommunikationen med et barn omkring at mærke sig selv og vælge ift. de valgmuligheder, I har her?

L: Måden vi arbejder med selvregulering på her er sådan lige at tage fat på barnet og røre det: Er det lige nu du skal i Frirummet? Vi kan også have børn, der sidder derinde i lang tid, hvor vi kan sige: Er det nu, at det er en god idé at gå

ind og se, hvad de laver i verdensrummet? Så det er sådan med lige: hvad er det og hjælpe på vej. Vi har også børn, der kører op - også i vrede og temperament, og så er det, der med at lægge mærke til de aller-allerførste signaler på, at nu er jeg på vej op: Hvad er det, du kan lige nu? Hvad sker der? Hvad mærker du lige nu? Lige nu kunne det være rigtig godt for dig at gå i Frirummet, så vi simpelthen guider børnene lige der, så de får en god fornemmelse: For børnene kan jo ikke vide, hvor de skal gå hen, hvis de ikke har haft en fornemmelse af, at det er det, der skal til. Og for nogle børn er det ikke altid det at komme ind i et stille rum der er løsningen. Det kan også være at komme ud eller at komme ind i motorikrummet og få noget energi ud. Det er det der med at hjælpe barnet på vej - og få øje på de der små ting; når nu det nærmer sig - når der sker noget her!

G: Så det er noget med kropslighed?

A: Ja det har stor betydning. Vi prøver at få øje på det; vi øver os i det; det er svært.

G: Hvad gør det svært?

A: Det er svært at se det og få øje på det. Fordi man skal kigge så godt efter - og det er noget med at sætte et fokus på det. Vi får jo øje på det, vi vil se, og hvis vi ikke har det med i vores faglighed, så ser vi det ikke. Det er noget med at italesætte det hele tiden: Hvornår får nogen øje på noget her? Når nu de konflikter escallerer, hvad er der gået forud? Hvem fik øje på noget? Og at det er allerede der, vi skal ind, og der, hvor der skal hjælp til.

G: Hvad med vidensdeling i personalegruppen?

A: Det gør vi rigtig meget på personalemøder og i refleksioner, når vi mødes. Det er meget, de spørgsmål der bliver stillet?

G: Så I har personalemøder som et refleksionsrum - og postmøder og?

A: Og så har vi en udviklingsgruppe, som har stor betydning for organiseringen her. Den består af en pædagog fra hver gruppe, så fire og mig. Og vi har faktisk fået lov til af personalet til at udstikke de pædagogiske retninger og komme med oplæg på personalemøder om, hvad vi tænker, er det næste skridt. Og så får man en masse feedback og får at vide, at vi skal den vej eller den vej - og det var fint arbejde, og vi fortsætter med det her arbejde. Og udviklingsgruppen har på baggrund af den pædagogiske dag lige siddet og arbejdet med et oplæg til at skulle køre Theraplay, hvor vi gør det over 4 uger i alle vores samlinger, hvor vi trækker nogle af de lege ind i vores samlinger, som vi ved, virker befordrende på føle- og sansehjernen. Og så sætter vi det i gang, og fordi vi sidder en gruppe, som har 6 møder om året, så kan vi få det gjort, og det bliver sat i gang og så klar til personalemødet, og så kører det, og så sker der noget. Ellers så er det tit, hvis det skal vente til en pædagogisk dag, så går der et år, inden man får sat det i gang. Der er vi ret meget på beatet, så det kommer til at gå stærkt her.

G: Så er det der, hvor du i din artikel, snakker om den fælles retning? Er det er en strategi ift. at skabe denne fælles retning?

L : Ja, og så kursus og supervision. Vi bruger mange af vores kursus penge på supervision til huset. Da jeg starter Skovlinden er det jo kun ressourcepædagoger, der får supervision, og det foregår ikke her. De kører ud et andet sted, og så fik de supervision, og så kom de tilbage. Det virker helt grotesk, men det er sådan det foregår rigtig mange steder stadigværk. Det er vanvittigt. Hvis de her børn skal kunne fungere, skal det jo ikke kun være, når de er der, men hele tiden - så nu kommer det ind i huset.

G: Er ressourcepædagoger ansat under dig?

L: Ja, de hører til her, men fik tidligere tilbud om supervision et andet sted.

G: Så de er her og er en del af gruppen?

L: Ja og nu køber jeg supervision for vores kursusbudget. Vi laver sjældent kurser for enkeltpersoner; der er altid flere.

G: Hvis vi zoomer lidt mere ind på kommunikationen, hvordan arbejder I så med selve kommunikationen i legefællesskaberne?

L: Planlægningen eller?

G: I selve legefællesskaberne?

L: Det er meget forskelligt

G: Fra voksen til voksen?- eller fra værksted til værksted? eller ...?

L: Når vi arbejder i værksteder, så er de jo forberedte, og der er rollerne fuldstændig klare og fordelingen: hvem gør hvad. Når vi ikke er i værksteder, er der gruppedeling, og der er rollerne faktisk også fuldstændig fordelt, og om fredagen har vi eventyr. Det, som pædagogerne nogle gange synes, de får for lidt af her, det er det personlige - det personfaglige, fordi vi er meget faglige. Heldigvis har vi en personalegruppe, som elsker at være sammen, så vi holder mange fester. Så det bliver lagt et andet sted, men jeg kan godt forstå, at de mangler det. På vores sidste personalemøde blev der spurgt, om det ville være okay, hvis der blev lukket ned for alt fagligt snak i pauserne, så der kun blev snakket om andre ting. Det, synes jeg jo, er en god ting, for det er også det, der bygger os sammen: at vi ved noget mere om hinanden. Men vores pauser blev tit et stort refleksionsrum på fx hvad der var sket om formiddagen, fordi det har man også brug for. Men vi har ogs brug for det andet, for sådan er det jo også at komme på arbejde, så jeg vil gerne have det ind, men det er svært, når vi arbejder, som vi gør. Det, vi har til fælles her, er en rigtig god humor, og der er ikke så meget stress. Det giver også noget, at folk ved, hvad de skal, så der er høj arbejdsstrivsel. Jeg kunne godt nogle gange ønske mig, at der var mere tid til også at kunne være personlige; tid til, hvordan går det egentlig med dine børn der hjemme, som jeg aldrig får nået at spørge ind til, medmindre vi holder fest, så er der plads til det, men det jo heller ikke det, vi er sat i verden for. Men det er et opmærksomhedspunkt, vi har.

G: Så hvordan arbejder I med kommunikationen i de mere åbne rum fx på legepladsen om eftermiddagen?

L: Vi er meget delt ind i zoner der. Vi ved, hvem der er i hvilke zoner. Når vi er på legepladsen, så har vi altid en indenfor, som er den person, der tager sig af de børn, der skal ind, tager telefonen, tager køkkentjansen og alle de her ting. Det går på skift i grupperne, hvem det er, og så er vi i zoner udenfor, så vi ved, hvem der er der og der. Vi afleverer også børnene til hinanden i zonerne, hvis vi ved, der er nogen, der skal passes godt på - med et vink eller et nik eller jeg har styr på det. Vi har også nogle børn, der har brug for at vide, at de bliver passet på. Der er vi igen i zoner, man ved, at jeg sidder her; fx hvis man sidder i sandkassen, kan man sige til barnet: Jeg sidder her. Du må gerne bevæge dig rundt, men jeg sidder her. Så ved man også, at andre børn kan blive passet på af de voksne. Det behøver ikke at være barnets voksne. Det er igen kulturen: Hvilken voksen passer på mig i dag, så man ved, at der altid en. Og hvis man vender det om, så kan man sagtens forstå, at der er en masse børn, der bliver utrygge i ikke at kunne finde voksne. Det må være forfærdeligt, når man har brug for det, så det ved de, at de kan. Så der ligger der igen en struktur. Faren ved det her er, at vi begynder at strukturere det hele. Det er en faldgrube, vi har, at alle bliver sat i skema, og så begynder man at få stress, for hvis man bliver for meget sat i skema, begynder man at blive frustreret over ikke at nå det, der står i skemaet. Det skal man også passe på med, så man skal finde balancen.

G: Hvordan arbejder I med at finde balancen?

L: Det er mig, der har næse for det. Jeg kan høre det, når der er frustration: Hvem skal ud nu? Og hvem skal ...? Og så lige høre: Hvad det, der sker lige her? Hvorfor bliver det så besværligt lige nu? Er der brug for, at der bliver kastet noget af? Jeg deltager i alle møder her, og det er givet godt ud. Det gjorde jeg ikke i starten. Hver fredag har man på skift gruppemøde, og der tænkte jeg, at det er bedre, at jeg er ude at passe børnene, så de kan holde deres møder. Det var faktisk personalet, der spurgte: Kan du ikke godt være med, så du er med til at give retning? Det var der i starten, da alt det nye skulle etableres. Der var det rart at have nogen med; og efterfølgende har personalet sagt, at de helst vil have, at jeg er med til alle møderne, for det er med til at binde det sammen. Jeg kan stille spørgsmålene. Det handler meget om den der forstyrrende del. Det handler om ledelse tæt på. Jeg har lige haft en forsker til at gå i et helt år i mine fodspor. Jeg blev peget ud, fordi Væksthuset for ledelse ville lave en manuel over 7 offentlige ledere og innovation. Han sagde, at en af de ting, der var med til at skabe rigtig meget innovation her, var at jeg var deltagende på alle møder, så jeg var leder tæt på: tæt på det hele og på alle beslutningsprocesser. Det er svært at vide, for man går jo i sin egen lille ande-

dam. Det har været rigtig givtigt. Det var ens for alle de steder, hvor der var sket innovation, der var lederen med i alle de her ting, også på små møder, for at binde det sammen og give det sådan et skub bagi: Nu går vi den her vej, og det er det, vi skal. Det virker rigtig motiverende.

G: Hvordan arbejder I med børnene i legefællesskaber; fx ift. styring og ikke-styring, og hvor meget styring? Og hvor meget deltagelse? Vil du sige noget om det?

L: Når vi har gruppemøder og sidder og planlægger, hvad der skal ske børnene imellem, og når vi har forberedelse til vores legeværksteder, så er vi meget opmærksomme på, når børn på en eller anden måde viser, at der er noget her, de er på kant af, eller noget de skal have lært. **Hvor meget voksenstyring skal der til?** Voksne har nogle gange en tro på, at det dem, der skal sørge for det hele. Vi skal hele tiden **tro på, at børnefællesskabet kan løse det, så vi skal have fat i den voksne som katalysator, så det er den voksne, der sætter rammen, men det, der skal ske, skal ske mellem børnene. Der skal pædagoger lære at lege lidt igen. Det kan være svært.** Det er også en udfordring i det der med at lave lege, for hvordan får man skabt det legeunivers, som motiverer børn som et fælles tredje. Jeg tænker, at vi kan ikke have en forventning om, at bare fordi vi sætter en gruppe børn sammen, så leger de. Jo, det er der nogen, der gør, og nogen, der bare kan. Men vi har rigtig mange børn, der ikke kan. Så **hvordan får vi skabt et fælles tredje, uden at det er den voksne, der er den fælles tredje, men at det er noget, der ligger, som børnene kan tage frem selv efterfølgende. Så man ikke gør sig afhængig af, at det er voksne, der skal, men at man får lavet børnemiljøer til det.** Der har vi jo rigtig mange kasser stående på loftet med rigtig mange forskellige aktiviteter i, så det vi hele tiden husker hinanden på er at tage noget ned og få lært børnene nogle kompetencer, så de ved: Det her kan jeg! Det er jeg rigtig god til, så det her kan jeg sætte i spil. Jeg kan spørge Emil: Skal vi lege med de her biler, for jeg ved, hvordan man leger med biler. Jeg ved, at jeg kan køre med dem, og jeg kan sætte dem på en lang række, og jeg ved, at derhenne kan jeg finde de her korn, jeg kan sætte på, og jeg ved, at på det her tæppe kan der være en bondegård derhenne. Det er helt banalt, men faktisk er det sådan noget, der er svært for dem at iscenesætte i dag; at de får lært at iscenesætte noget selv. Men det er os, der er ansvarlige for at få dem lært det; os der er ansvarlige for at få sat det i børnehøjde, så de kan nå det og sætte det i gang. Det er meget den kommunikation, vi er i; det her med at få øje på hinanden. Vi prøver, for **børnene relaterer sig jo til den voksne ofte, så vi prøver at sætte det over i fællesskabet.** Vi har børn her, hvor det virkelig er svært. De bliver ved med at relatere sig til den voksne, selvom vi synes, vi har næsten ikke har lavet at lave andet end at prøve at få det til at virke i fællesskabet. Men det er det mål, vi har, så vi prøver, om vi kan lykkes med det så meget, som vi overhovedet kan, men det kan godt være svært.

G: Du skriver i "Inklusion så det batter", at I ville arbejde med kundskabsbaseret pædagogik, er det noget af det samme, du taler om her ift., at det er aktiviteten, der skal være den bærende?

L: Ja, vi havde fx en pige, som faktisk var en rigtig dygtig leger og havde rigtig gode kompetencer, men lige så snart pigerne, hun legede med, sad oppe ved tegnebordet, så drillede hun. Hun løb frem og tilbage og sparkede til dem, indtil vi fandt ud af, at nu laver vi et legeværksted, hvor vi laver nogle tegneaktiviteter, og så tager vi denne pigegruppe - også selvom rigtig mange af dem også var rigtig dygtige til det - så det var det her med at få lært en kompetence. Så hun lærte lige præcis det her med, hvad er under og over, når man fx skulle tegne en kat med en rund og en rund og nogle ører. Det gjorde, at lige pludselig kunne hun deltage ved tegnebordet, fordi nu kunne hun. Hun kunne også orientere sig på et stykke papir. Det kunne hun faktisk overhovedet ikke, gik det op for os. Hun havde faktisk heller ikke et særligt godt greb. Det lærte hun også og fik trænet og øvet sig i det. Det havde vi ikke set, fordi hun faktisk var sådan en, der klædte sig ud og legede, men vi kunne bare se, at hun drillede, når de tegnede. Så det er noget med at skabe kundskab, så de ikke bliver udelukket fra nogle aktiviteter.

G: Så I har haft gode erfaringer med at tage fat i den del?

L: Det er fuldstændig implementeret nu - det kundskabsfokuserede, fordi det, ved vi, er vigtigt. Vi kan også se det med børn, som er rigtig glade for Ipaden og har svært ved det sociale relationer: At det skal vi ikke tage fra dem, for det er den, der skaber de relationer, de overhovedet kan have. Så det er den vej ind. Så i stedet for at gøre det til noget forkert, går vi den vej. Det er rigtig vigtigt at have noget fælles tredje og en fælles opmærksomhed.

G: Noget af det, du snakker om, minder om Bent Madsen, der snakker om de aktivitetscentrerede fællesskaber frem for de personcentrerede. Det lyder til også til, at I har arbejdet med både åbne og lukkede grupper, og at det er et fokus, I

har haft. Jeg bliver optaget af Stig Brostrøm, der snakker om leg og differentierer mellem den legende læring og den lærerige lege, som jeg synes er en fin differentiering. Nu har jeg jo været med i den sidste periode, hvor I havde 4 legeværksteder: Vi går under jorden, Fodboldskole, Tegnediktat og eventyr og Musik og sang, som jo var en del af opsamlingen, og hvor jeg ser, at der er meget legende læring i de tre af dem. Hvordan tænker du, at I arbejder med de differentieringer?

L: Det har vi valgt på den her måde. Når vi har fire værksteder kørende, så er de tre **et sted, hvor der foregår læring**, og så har vi **et, hvor det mere er den legende tilgang til læring**. Det er tirsdage og torsdage. De andre dage er det meget mere byttet rundt. Det gør vi faktisk, fordi vi ser det her med, at **det er vigtigt, at børn får trænet kundskaber**. Det, ved jeg godt, er meget utraditionel, men det står vi altså lidt på her, og vi kan se, at det vokser de af. Vi kan se, at de bliver stolte, når de kan tegne de nisser der. Dem, der har tegnet dem, er ikke dem, man skulle tro, og som er de gode tegnere. Det er altså også dem, som indimellem slet ikke kan finde form og farve på noget som helst. **De er så stolte af det. Den stolthed er også væsentlig, fordi det bærer dem også frem og giver dem en tro på, at hvis jeg øver mig, og hvis jeg gør noget, og hvis der er nogen, der kan vise mig vej og tror på mig, så kan jeg. Det tror jeg, at vi alle sammen har brug for at møde i vores liv: mennesker, der tror på en: Det kan jeg det her - så at gå med i læring stedet for i modstand!**

G: Så det er godt at få ros for det, man kan?

L: Ja, det er så godt at få ros.

G: Og ikke kun anerkendelse?

L: Ja lige præcis. Det har vi jo heller ikke turdet gøre i mange år, fordi vi har skullet anerkende så meget. Det skal vi også, men man må også gerne få ros. Det er der bare nogle af vores børn, der vokser helt vildt af.

G: På et tidspunkt bruger du begrebet, at I underviser, hvor jeg tænker, at det er også sådan en modstand, vi har haft i pædagogverdenen, så hvordan har du fået fat i det som begreb?

L: Jeg er ikke nået så meget videre med det; bruger det samme, men er ikke så glad for det stadigvæk. Der var en for nylig, der gav mig ordet facilitator: kunne man sige, at man var det? Gået at tygget lidt på, men det, synes jeg heller ikke, man er.

G: Fordi du ikke er glad for undervisningsbegrebet?

L: Fordi man tit kommer til at lægge det der skoleperspektiv i det, når det er undervisning. Så tænker jeg på, at man også kan bruge Stig Brostrøms gamle begreb, Educare, og måske folde det lidt ud ift., hvad er det så for en undervisningsstil, der ligger i det - sådan et didaktisk syn, men indtil videre kalder vi det for undervisning.

G: Og dine pædagoger, bruger de også begrebet?

L: De gør de.

G: I Luhmanns verden er daginstitutionen jo en del af uddannelsessystemet, og vi er jo også under Undervisningsministeriet. Det er måske mere hvordan vi forholder os til det, og hvordan vi kan gøre det på måder, hvor det ikke er skolestisk. Det lyder til, at det er noget af det, I arbejder med, så det ikke bliver skolastisk.

L: Det er det også, og jeg tror egentlig, at pædagoger som folkefærd ikke gør det. Det ligger ikke i kulturen, at vi gør det, så jeg tror ikke, at det er svært ikke at gøre det. Men vi skal være vildt opmærksomme på det, for det er slet ikke den vej, vi ønsker at gå. Men vi ønsker at få lært børnene nogle kompetencer, og det gør vi nogle gange ved at bygge en undervisning op, så de får det lært.

G: Du bruger begreberne foran, ved siden af og bagved i din artikel. Hvordan arbejder I med det?

L: Fx det her med først at bygge en fysisk bane op, hvor når de kommer ind og bliver stillet i en række. Så er der rigtig mange forhindringer, og så får de at vide, at her skal I gå over, og her skal I kravle under, og så skal I hoppe over, og så skal I under her. Og så bagefter gøre det på et stort stykke papir: så tegner vi over strengen og under strengen og over

stregen, og så til sidst at male det. De bliver simpelthen så stolte, når de har fået styr på de her begreber. Og det samme, når de er nede i træværkstedet og laver sløjde, og de sidder med et produkt, som måske nogle gange ikke helt ligner det, det skal, men i hvert fald har en form af det - det bliver helt vildt stolte af.

G: En anden ting fra mine observationer, som jeg blev optaget af, var det **dilemma mellem hensynet til individet ift. fællesskabet**, som kan være udfordring på mange tidspunkter; fx inde i motorik, hvor der var en bane. Der var fire voksne, og så er der 3 børn, der på skift går ud, og der går en voksen med, og hvor det så betyder der er en pædagog tilbage med resten af flokken og aktiviteten. Så hørte jeg senere, at hun var inde og snakke med dig om frustrationer ift., hvordan får vi det her til at hænge sammen med aktiviteten. Hvordan arbejder I med den der balance mellem, hvor meget følger man børn og hvor meget aktiviteten?

L: Ja og den er hammersvær, og det er en evig konflikt. Den er levende hele tiden, og den får vi aldrig på plads. Vi arbejder med den. Det værksted, der er mest udfordret, er det værksted. Det er meget sigende ift., at det er et åbent leger værksted, hvor du kan koble dig til og fra. I de andre kan du ikke det, der er du jo på, og der eksisterer det her ikke. Hvad er det for en form, vi skal have? Vi er nødt til at have nogen ude, for når vi holder legeværksteder, så er der nogle gange nogle børn, der skal slippes i 10 minutter og følges tilbage til de strukturerede legeværksteder. Det skal de voksne, der er i legegruppen. Det er også deres rolle at have dem. Det er typisk det, der sker, når vi har legegrupper, hvor konflikten spilles allerstørst ud.

G: Hvad, tænker du, kan være grunden til det?

L: Tænker, at fordi det ikke er mere struktureret end det. Netop fordi de voksne ved, at her kan man gå ud, så sker det.

G: Så noget af det, vi sætter fokus på, er også noget af det, der kommer til at ske?

L: Ja, det er jeg overbevist om.

G: Du skriver et sted, at de voksnes betoning af ord får stor betydning for hvilken læring, der sker i legeværkstederne. Vil du uddybe det?

L: Ja, det vil jeg rigtig gerne. Hvis vi fx har et værksted med dukker og nogle piger - et omsorgsværksted, hvor vi skal lære noget omkring mentalisering og at afstemme sig ift. hvilke følelser, der kan være i spil i sådan en lille dukke. Så kan det ikke nytte, at vi bare sætter badekarret og det hele op og så ser, hvad sker der. Hvis vi har det fokus på i gruppen: Hvad kan det her lille barn lide? Hvad synes et lille barn er dejligt? Er det dejligt at komme ned i noget vand der er koldt? Nej, det er ikke særlig rart (med et stemmeleje der afspejler ubehag) Prøv at se ... Hvis det er det, vi italesætter, og det vi sætter i gang, så er det det, der sker. Hvis vi ikke er helt fuldstændig klare på, hvad er målet med det her, og bare lader det vokse, hvad vokse vil, så sker det ikke. Men når vi betoner, så sker der faktisk det, at når de leger det om eftermiddagen, så er det det, de leger. Det behøver kun at være to eller tre ting, vi har i fokus på; fx om maden er varm nok eller for kold, eller vandet eller noget om arousal med for høj eller for lavt fx nu er der for meget larm eller .. Hvis det er det, vi har fokus på, så er det også det, de leger.

G: Så er det noget med, hvordan vi sætter følelser og vurderinger ind ift., hvad der sker?

L: Ja, så bliver det temaet om eftermiddagen. Det er ret spændende. Så der har vi faktisk en mulighed. Det er en helt unik mulighed, vi har, for at præge noget og for at få nogle gentagelser ind for et barn eller to i denne legegruppe, så de får mulighed for at træne. Det, vi sætter fokus på, det bliver det gennemgående.

G: To afrundende spørgsmål: Hvis du skulle give dine tre bedste råd til andre daginstitutionsledere ift. hvordan, de udvikler inkluderende legemiljøer, hvad ville dine tre råd være?

L: Min ene råd ville være at holde **opmærksomheden på, at alle vil det**, for hvis man gearer et hus til det, så skal alle være med. Og man **skal turde at komme ud af sin komfortzone ift. sine kollegaer** - turde træde ud over det her og sige, at jeg sætter mig selv i spil. Så skal man turde **at italesætte hvem, der er god til hvad**. Hvem har hvilke kompetencer i det her hus? Det skal man også have mod til. Nogle gange kan man godt tænke, hvad man egentlig er god til, men hvis alle gør sig gode til noget eller sætter sig selv i spil. Det handler jo om den her opdeling, vi har, med at nogen er undervise-

ren, nogen er relationsmedarbejderen, nogen er ... Hvem er det, der tager de her opgaver? Hvem er det, som vil gøre sig klog på fx naturfænomener og være underviseren, og som vi andre kan koble os på? Det er også noget med at turde at gå ind og tage et valg i det her og tage noget ansvar. Nogle er rigtig gode til at være relationsarbejder, og hvem vil gerne blive endnu dygtigere det. Det er en god øvelse at lave i en personalegruppe: Hvem har den? Så man ikke bare tror, at det sker jo. Vi ved fx i det her hus at vi skal særlige opmærksomme på den musiske side, for vi har ikke nogen, som det ligger til naturligt. Det er jo også en opmærksomhed at have med sig, da vi ellers glemmer det. En anden ting at få organiseret sig, så der er tid til forberedelse. God forberedelse det er alpha og omega ift. at lave en god pædagogisk aktivitet. Det har vi jo ikke, men jeg synes, at man skal have tid til det. Jeg ved i andre institutioner, at bare en time gør så meget, så man lige får stukket hovederne sammen: Hvad er det vi vil med det her? Hvor vil vi gerne hen? Hvad skal der i spil? Hvordan får vi planlagt? Det er guld værd. Den sidste ting er at lade lederen sidde med og binde institutionen sammen, og at der er en, der også tør tage den, og sige, at jeg er den, der binder os sammen og deltager i andre møderne. Når jeg sidder med til gruppemøderne, hører jeg fx at ved sidste møde havde de den samme snak inde i den anden gruppe og kan sige: Prøv lige at snakke sammen om det, for så kan I sætte noget i gang i næste legeværksted, så jeg får bundet rigtig meget sammen på den måde.

G: Hvordan tænker du mulighederne er for at udvikle de her inkluderende legemiljøer i almindelige daginstitutioner, hvor man jo ikke har ekstra ressourcer?

L: De er gode. Det her handler ikke om ekstra ressourcer. Det her bliver jo født af, at de her børn var inde og i spil, og jeg var nødt til at skabe en anden struktur for dem. Men hvis de forsvinder her fra, så vil vi fortsætte. Det er der slet ingen tvivl om. Det er så indarbejdet for alle børn, så det vil bare fortsætte, så vil vi bare ikke kunne køre fire værksteder men to, men så vil vi gøre det

G: Det var mine spørgsmål - har du noget, som du tænker er vigtigt, om jeg ikke har spurgt om?

L: Nej - selvfølgelig skal vi hele tiden huske den der med intentionen, men jeg har jo sagt det der med, at børn opfører sig ordentlig, hvis de kan, så vi skal hele tiden have fokus på deres intentioner, når de gør noget, så vi hele tiden kigger bag dem: Hvad er det egentlig de prøver at fortælle os? Jeg tænker, at vi har været godt rundt.

G: Har du noget ift. formen og måden at spørge på?

L: Det har været rigtig fint - så fløj en time af sted.

Relevante temaer fra de studerendes interview:

L: Vi griber børnenes optagethed fx temaer omkring god og ond, at slås eller hvordan leger vi med noget bestemt legetøj. Så forbereder, planlægger og sætter vi rammen for legeværksteder. Vi udfylder en SMTTE på alle legeværksteder. Det giver tryghed og spontaneitet, at det både er meget fleksibelt og meget struktureret.

L: Vi italesætter ikke i praksis, at nogle børn er i udsatte positioner. Alle er der på det niveau, de kan, og er med så meget, som de kan. Fx kampværksted hvor det er besluttet, hvilken gruppe børn der deltager: Hvordan kan vi forberede dette legeværksted, så det er tilpasset og afstemt den børnegruppe vi har her?

L: Et eksempel med en dreng, der bliver hidsig i lege, hvor vi prøver at finde årsag til hidsighed fx at han bliver hægtet af fællesskaberne. Vi kan arbejde med at gøre ham dygtig til noget og også arbejde med hidsigheden i et legeværksted fx at skabe konflikten: Hvad kan du så gøre? Det kan også være et barn, der går ind over de andre, hvor de tager: Hvad kunne du gøre? Spørge? God ide og prøv det. Vigtigt at følge op mange gange, så de kan få det lært. Det lykkes hos rigtig mange børn. Nogle børn glemmer det; fx pga hjerneskade. Vi ved jo ikke altid, om det er fordi, der skal mange gentagelser til, eller om der er noget andet i spil, så de ikke kan huske, og så må vi gøre dem dygtige til noget. Vigtigt at vi er undersøgende på det!

På et Ipad værksted kan et barn, der er god til ipad, fx hjælpe de andre og være brugbar for de andre og få status.

L: Vi havde besøg af en kommune, som skulle bygge et hus lige som vores. De to rum, hvor vores børn i særligt udsatte positioner skulle være, bruger vi jo ikke på den måde. De spurgte: Er du sikker på, at de er autister? Ja, det er jeg. De

var meget inspirerede, men turde ikke helt. Man skal turde og have mod til det og få øje på den livskvalitet, det giver, frem for træning. Hvor er det bare skønt at se det liv, der kan være, når børn får øje på hinanden?

G: Eks. med autistisk dreng, som kommer med i et legefællesskab i motorikrummet, hvor han spiller med den store gymnastikbold og kommer i spil med en anden dreng, som lader sig falde ned, når bolden rammer ham. Det bliver til en leg. En anden dreng spørger: Hvorfor leger du ikke med mig? Den første dreng svarer: Jeg leger lige med M - du må også gerne være med!

L: Når der er børn der falder ud, reflekterer vi på, hvad kan der være i spil her for det her barn. Hvad er det her barns intention for ikke at have energi til at koble sig på? Vi prøver os frem herfra. Vi kan ikke komme med en opskrift. Det er noget meget situationsbestemt: Hvad er det for et barn? Hvad er det for kompetencer? Skal vi prøve at starte der eller der? Det vigtigste er, at vi gør noget og forsøger at finde ud af, hvad handler det om. Jeg tror grundlæggende på, at vi gerne vil fællesskabet, hvis vi kan. Vi kan det ikke alle sammen 100 %, men hvis vi bare kan det 50% vil det være fantastisk, hvis man kun kunne 10% før. Det er noget med hele tiden at flytte overliggeren og at have modet. Det kræver meget mod at tro på, at man ikke gør skade, men at man faktisk godt kan nedbryde nogle barrierer ved det.

G: Kunne man sige, at det var opskriften: at eksperimentere og blive ved med at finde en vej og undersøge?

L: Ja, det er det faktisk - og at tro på det. Så prøver vi med dyrene, og i morgen prøver vi med bilerne og blive ved med at prøve, indtil vi finder vejen. De børn, der har en ressourceplads, har brug for hjælp til at finde vej og at få de her skuffer åbnet. Det er ikke alle børn, der viser os det. Der skal vi hjælpe med at åbne skuffer

L: Vi har arbejdet med Bent Madsen, Ida Schwartz, systemtænkningen og AI med at stille spørgsmål og tro på, at alle gør det bedste, de kan - og når de ikke kan det, er det fordi, der er noget andet, der stiller sig i vejen, og så må vi gå på undersøgelse i det. Og med perspektivanalyser, hvor vi undersøger barnets, pædagogens, forældrenes, samarbejdspartneres perspektiver. Det virker godt for os som refleksionsmodel.

Tematiseringer:

Inklusion/eksklusion:

- Dilemma: både inkluderende og ekskluderende faktorer i spil hele tiden => kalder på situationsbevidsthed, refleksion og robusthed
- Faglig inklusion: At lære kundskaber fx at lege med biler, at tegne
- Dilemma mellem hensyn til individ og fællesskab
- At skabe en inkluderende og refleksiv kultur:
 - o Alle tager ansvar for alle børn
 - o Kulturen, der bærer, ikke personer
 - o At håndtere usikkerhed og frustration = robusthed
 - o At stille spørgsmål og åbne op
 - o Skabe så mange deltagelsesbaner for børnene

Facilitering af kommunikation:

- Organisering på tværs af huset
- Betydning af forberedelse af og klar rollefordeling i legeværkstederne
- Klarhed på kommunikation og organisering i personalesamarbejdet (planer, postmøder, personalemøder, udviklingsgruppe, supervision)

I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst?

- Hvor meget voksenstyring: Legeværkstederne både meget fleksible og meget strukturerede => tryghed og spontanitet
- Voksne som katalysatorer: At sætte rammer for børns indbyrdes samspil
- Arbejde med børnemiljøer

- Pædagoger lære at lege
- Grib børnenes optagethed

I øvrigt:

- Betydning af ledelseskommunikation (ledelse tæt på + forstyrrelse + give retning)
- Udvikling af inkluderende legemiljøer: Give tid til forberedelser + åbenhed/klarhed ift. personalets forskellige kompetencer + alle medarbejdere med
- OBS Sociale konstruktioner
- Ikke give/følge en opskrift => evt. opskriften er at eksperimentere og blive ved med at finde en vej og undersøge

Bilag 12: Analyse af udvalgt materiale fra caseinstitutionens pædagogiske læreplan 2014 - 2016

Frit efter Jesper Jensen:

Lykken er ikke blot at få sine behov opfyldt.

Lykken er have mod på og lyst til livet.

Vi evaluerede vores sidste pædagogiske læreplan ved hjælp af praksisfortællinger, som er små historier fra hverdagen. [...] Historierne viser, hvor vigtigt det er, at de voksne er i stand til at tilrettelægge pædagogiske aktiviteter, så de udfører børnene i tilpas udstrækning; og også, at de voksne kan deltage eller gribe hensigtsmæssigt ind i "alle hverdagens gøremål": det være sig til spisning, i legen eller på legepladsen. De erkendelser vi fik med, er skrevet ind ved de enkelte læreplanstemaer. Fra praksisfortællingerne har vi også kunnet uddrage, hvornår vi lykkes. [...]

Faglig refleksion er et vigtigt redskab for personalet til hele tiden at finde nye veje i det pædagogiske arbejde. Faglig refleksion foregår før en aktivitet, i en aktivitet og efter/ evaluering; det "foregår" hos den enkelte medarbejder og det sker i medarbejdergruppen; både når der skal flere perspektiver på det pædagogiske arbejde, med fokus på børnenes trivsel, læring og dannelse, og når et barn er i vanskeligheder; hvad kan vi gøre anderledes?

Legen er vigtig for barnets udvikling og læring. Der er i børnehuse en bred anerkendelse af og respekt for børns leg. Vi er generelt opmærksomme på, at legen kræver tid, rum og relevant "næring". Den voksne har en betydelig pædagogisk rolle at spille i nærhed af det legende barn, i relation til barnets udvikling, læring og dannelse. Ved at igangsætte eller indgå i legen og bruge det legende aspekt kan de voksne tilrettelægge betydningsfulde kontekster for liv og læring.

For at vise, at tegnene i den pædagogiske læreplan er udtryk for ét valg blandt mange mulige, så er her en palet af, hvad vi tilstræber, at barnet får med sig i dagligdagen:

Igenennem leg, samvær og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter (heri legeaktiviteter) lærer barnet:

- At give udtryk for egne følelser, behov og interesser og lytte på andres
- At tro på sig selv og turde nye udfordringer
- At ha' mod på livet
- At forfølge egne motiver
- At øve indflydelse på deres liv
- At udvikle venskaber
- At deltage i betydningsfulde fællesskaber
- At samordne interesser og samarbejde
- At værdsætte forskelligheder
- At respektere andres standpunkter og idéer
- At håndtere uenigheder og konflikter
- At udvikle fantasien og legeevnen
- At udforske omgivelserne og fordybe sig i ting af betydning
 - At tænke, handle og udtrykke sig kreativt
- At forstå og anvende symboler; opøve konkrete dagligdags færdigheder
- At bruge hele kroppen og alle sanserne
- At kende kulturelle normer og værdier – skabe kultur sammen med andre børn og voksne
- At reflektere over oplevelser og erfaringer.

Vi har fra praksisfortællinger og de studerendes opgaver opsamlet, at:

Vi ser, at der hvor vi lykkes, er, hvor den voksne (rolle og opgave):

- Formår at skabe en fælles opmærksomhed, hvor barnet føler sig set, hørt og forstået. "Dig og mig/os om noget"
- Møder børnene med respekt og skaber en tryk stemning
- Udviser stort engagement og glæde samt stort nærvær og lydhørhed, bliver læringsmiljøet mere energigivende og positivt for børnene.

- Når børn indgår i læringsituationer, er det vigtigt, at aktiviteten gentages flere gange.
- Går foran, gerne i en veltilrettelagt og reflekteret pædagogisk aktivitet; synger, fisker, fortæller eventyr, dramatiserer, bygger, fortæller om det, de ser (naturen), leger – skaber deltagelsesmuligheder for alle børn.
- Går ved siden af: støtter, opmuntrer, ”udvider”, anerkender, viser deltagelse og engagement
- Går bagved: giver trygheden og dermed modet – ”jeg er der, hvis...”
- Og dermed også: introducerer nyt, bygger på nuværende viden og færdigheder, og har tillid til børnenes interesse og nysgerrighed
- Er engageret, nærværende, positiv, empatisk, nysgerrig, bruger sproget anerkendende og nuanceret

Det leder hen på de læringsmiljøer, de voksne skal skabe og organisere. I den kommende pædagogiske læreplan opstilles ikke mål for børnenes læring, der opstilles mål for de læringsmiljøer, de voksne skal skabe inden for de enkelte læreplanstemaer. Disse læringsmiljøer vil beskrives med udgangspunkt i ovennævnte om de voksnes rolle og opgave.

Alsidig personlig udvikling

Sammenhæng:

Børns personlige udvikling sker bedst i en omverden, der er lydhør og medlevende. Samtidig med at børn skal have mulighed for at opleve sig selv som afholdte og værdsatte individer, der er beskyttet af fællesskab, skal de også lære at se og forstå samspillet og de konflikter, der kan opstå med andre – både børn og voksne. Det er vigtigt, at børn får mulighed for at få et stadigt mere nuanceret kendskab til både sig selv og andre. At føle sig genkendt og husket af andre, både som det barn der startede i dagtilbuddet og den person, det udviklede sig til, giver børn kontinuitet og tryghed.

Temaet har flere snitflader til det fysiske, det psykiske og det æstetiske børnemiljø. Derfor arbejdes der med disse temaer i sammenhæng, så begge dele danner grundlag for tilrettelæggelsen af den pædagogiske indsats ift. både børnenes alsidige og personlige udvikling og dagtilbuddets børnemiljø.

Erkendelser fra evaluering juni 2014; der tages med videre: Vi ser, at der, hvor børnenes egne initiativer imødekommes af den voksne, får barnet mod på og lyst til at lære mere. Når den voksne (kan) tager sig tid til at være om det enkelte barn og være foran, bagved og ved siden af, kan barnet lære nyt, det skubbes i sin nærmeste udviklingszone. Det kan være den lille, der skal skiftes og ”hjælpes” op på puslebordet, eller det kan være drengen, der skal lære at gå på balancebommen for at kunne deltage ligeværdigt i en sørøverleg med de andre børn.

Mål for læringsmiljøerne:

For de 0-2 årige børn, er at skabe læringsmiljøer:

- Der er anerkendende og medlevende
- Hvor barnet oplever sig værdifuld og som en del af et socialt fællesskab
- Hvor barnet er aktivt og oplever at have medindflydelse.

For de 3-6 årige børn, er at skabe læringsmiljøer:

- Der er anerkendende og medlevende
- Hvor barnet oplever sig værdifuld og som en del af et socialt fællesskab
- Læringsmiljøer, hvor barnet er aktivt og oplever at have medindflydelse.

Tegn:

For 0-2 årige:

- At barnet oplever sig set, hørt og forstået
- At barnet søger ligeværdige relationer, viser glæde og føler sig værdsat
- At barnet deltager nysgerrigt og aktivt, og giver udtryk for hvad det er optaget af

For 3- 6 årige:

- At barnet oplever sig set, hørt og forstået
- At barnet har ligeværdige relationer, viser glæde og er aktiv i fællesskaber
- At barnet medinddrages og er nysgerrig og deltagende i aktiviteter både ude og inde

Tiltag:

For 0-2 årige:

- Vi anerkender barnet for den, det er, og ser dets intention.

- Vi sætter ord på barnets følelser og har øje for nærmeste udviklingszone.
- Vi støtter og guider barnet til aktivt fællesskab både ude og inde

For 3- 6 årige:

- Vi anerkender barnet for den, det er, og ser dets intention.
- Vi støtter og guider barnet til aktivt fællesskab både ude og inde
- Vi laver aktiviteter, der medinddrager og udfordrer børnene

Evaluerings:

Læringsmiljøvurderingen 2015

Social udvikling

Sammenhæng:

Sociale kompetencer handler om at kunne indgå positivt med andre mennesker i venskaber, grupper og kulturer i forskellige situationer. Disse kompetencer udtrykkes og tilegnes af børn i samspil med hinanden og voksne.

Også ved dette læreplanstema er der flere snitflader til det fysiske, det psykiske og det æstetiske børnemiljø. Derfor kan der også her arbejdes ud fra, at temaerne supplerer hinanden, og kan danne grundlag for tilrettelæggelsen af den pædagogiske indsats ift. børnegruppens og det enkelte barns sociale kompetencer.

Erkendelser fra evaluering juni 2014; der tages med videre: Vi ser, at de voksnes tiltag med at skabe rammer, hvor børnene kan få øje på hinanden og danne venskaber lykkes; og børnene kan overføre det til andre situationer/leg. Der er fokus på fællesskabets betydning, både ift. at have medbestemmelse og til at give plads og rum til hinanden.

Vi har altid anerkendt legen som værende meget vigtig for barnet og dets udvikling. Vi er nu blevet bedre til at bruge legen som pædagogisk redskab; hvor vi etablerer legeværksteder, både for at give børnene ny viden, nye færdigheder og udvikle de sociale kompetencer. Dette skal vi fortsat have fokus på og videreudvikle.

Mål for læringsmiljøerne:

For de 0-2 årige børn, er skabe et læringsmiljø:

- Hvor barnet lærer at indgå i relationer og samspil med andre børn og voksne, og begyndende venskaber.
- Hvor barnet styrker sin empati. Dvs at barnet lære og øver sig i at kunne læse andre følelser, drage omsorg, samt udsette egne behov.
- Hvor der skabes deltagelsesbaner for alle børn, og barnet føler sig som en vigtig del af fællesskabet.

For de 3-6 årige børn, er at skabe et læringsmiljø:

- Hvor barnet lærer at indgå i relationer og samspil med de andre børn og voksne, og danner venskaber.
- Hvor der skabes deltagelsesbaner for alle børn, og barnet føler sig som en vigtig del af fællesskabet.
- Hvor der er accept og forståelse af forskellighed.
- Hvor barnet lærer at kommunikere, samarbejde, forhandle og konfliktløse.

Tegn:

For 0-2 årige:

- At barnet viser glæde og interesse for andre børn
- At barnet trøster og hjælper de andre børn.
- At barnet er nysgerrigt og har gåpåmod.
- At barnet er inkluderet i fællesskabet

For 3- 6 årige:

- At barnet viser glæde og udviser omsorg for andre
- At barnet kan samarbejde og give udtryk for behov og meninger.
- At barnet er en del af fællesskabet og har gode venner
- At barnet kan spillereglerne i samspillet med de andre børn. Ex lytte til andre, bidrage til legen mm.

Tiltag:

For 0-2 årige:

- At vi værdsætter og anerkender barnet for den, det er.
- At indrette og skabe rum for leg i mindre samt større grupper, og planlægge små legeforløb.

- At vi støtter og guider barnet i relationen, og giver anvisninger i det sociale samspil.
- At vi er nysgerrige på barnet og tilrettelægger hverdagen efter barnets interesse og udvikling.

For 3- 6 årige:

- At tage udgangspunkt i barnets kompetencer, og gør den synlig overfor de andre børn.
- At indrette og skabe rum for rollelege og fælleslege, i mindre samt større grupper og planlægge legeforløb.
- At vi støtter og guider barnet i relationen, og giver anvisninger i det sociale samspil.
- At barnet deltager i samlinger, temadage og skabe rum for samhørighed.

Evaluerings:

Læringsmiljøvurderingen 2015

(https://svendborg.inst.dk/DOK.vdir/___docinst52/HS/Dokumenter/Vigtige%20dokumenter/P%C3%A6dagogisk%20%C3%A6replan%202014-16%20Vesterlunden)

Tematiseringer:

Inklusion/eksklusion:

- Skabe deltagelsesmuligheder og -baner for alle børn
- Børnene opleve sig selv som afholdte og værdsatte individer, der er beskyttet af fællesskab + lære at se og forstå samspil og de konflikter med andre – både børn og voksne + indgå positivt med andre mennesker i venskaber, grupper og kulturer i forskellige situationer + lære og øve sig i at kunne læse andre følelser, drage omsorg, samt udsætte egne behov + lære at kommunikere, samarbejde, forhandle og konfliktløse.
- Fællesskabets betydning, både ift. at have medbestemmelse og til at give plads og rum til hinanden
- At barnet er og oplever sig som en vigtig del af fællesskabet og har gode venner
- At barnet kan spillereglerne i samspillet med de andre børn. Ex lytte til andre, bidrage til legen mm.

Facilitering af kommunikation:

- Udfordre børnene i tilpas udstrækning
- Deltage eller gribe hensigtsmæssigt ind i "alle hverdagens gøremål"; det være sig til spisning, i legen eller på legepladsen.
- Legen kræver tid, rum og relevant "næring". Den voksne har en betydelig pædagogisk rolle at spille i nærhed af det legende barn, i relation til barnets udvikling, læring og dannelse. Ved at igangsætte eller indgå i legen og bruge det legende aspekt kan de voksne tilrettelægge betydningsfulde kontekster for liv og læring.
- Skabe fælles opmærksomhed, hvor barnet føler sig set, hørt og forstået
- Der, hvor børnenes egne initiativer imødekommes af den voksne, får barnet mod på og lyst til at lære mere.
- Se barnets intention
- Støtte og guide barnet til aktivt fællesskab både ude og inde
- at skabe rammer, hvor børnene kan få øje på hinanden og danne venskaber
- Etablere legeværksteder, både for at give børnene ny viden, nye færdigheder og udvikle de sociale kompetencer
- At indrette og skabe rum for leg i mindre samt større grupper, og planlægge legeforløb.
- At støtte og guide barnet i relationen, og give anvisninger i det sociale samspil.

I hvor høj grad er personalets hhv. børnenes initiativer i forgrunden? I hvor høj grad er personalet positioneret udenfor hhv. indenfor legekontekst?

- Gå foran (veltilrettelagt og reflekteret pædagogisk aktivitet)
- Gå ved siden af (støtte, opmuntre, "udvide", anerkende, vise deltagelse og engagement)
- Gå bagved (give trygheden og dermed mod – "jeg er der, hvis....")

I øvrigt:

- Betydning af faglig refleksion => finde nye veje i den pædagogiske praksis

Bilag 13: Oplæg og refleksion på personalemøde d. 7.5.2015

Dias 1:

Udvikling og forskning i forhold til legefællesskaber og inklusion

v/Gitte Bergstedt Bork

Forår 2015

Dias 2:

Jeres udviklingsspor

At skabe og undersøge spor
fra legeværksteder
ud i hverdagslivet i øvrigt



Videreudvikling af legemiljøer

Dias 3:

Mit forskningsspor

At skabe viden om legefællesskaber og
inkluderende legemiljøer og udvikling af disse

Med afsæt i:

Kommunikation, samspil og relationer
v/Luhmann og Bateson (Systemteori)

Neuroaffektiv udviklingspsykologi
v/Susan Hart og Stern

Dias 4:

Susan Hart: Inklusion, leg og empati

Makrorytmer: "Hvad" vi gør?

Fx struktur, rammer, organisering, metoder, indhold, voksnes positioneringer, fysisk indretning

Mikrorytmer: "Hvordan" vi gør det?

Ofte næste usynlige, gensidige synkroniseringer og afstemningsprocesser

"De nuværende øjeblikke"

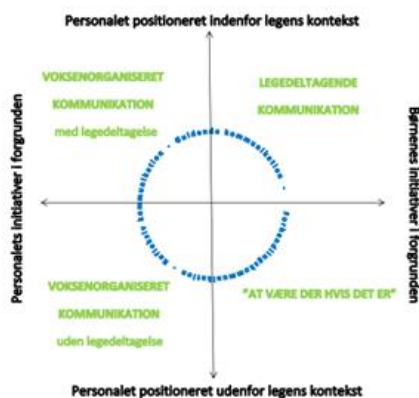
Kvalitet i fællesskaber og interaktioner mellem børn indbyrdes og mellem børn og voksne

Særlige muligheder i legens univers

- både i forhold til føle-, sanse- og mentaliseringshjernen

Dias 5:

LANDKORT OVER KOMMUNIKATIONSMØNSTRE



Dias 6:

Legefællesskaber

Aktiviteter ⇔ Leg

Legende læring ⇔ Lærerig leg
(Stig Broström)

Legende tilgang

Dias 7:

Legefællesskaber

Aktivitetscentrerede ⇔ Personcentrerede
fællesskaber (Bent Madsen)

Åbne ⇔ Lukkede fællesskaber (Bent Madsen)

Regellege ⇔ Rollelege

Dias 8:

**Særlige muligheder i den
legedeltagende kommunikation**

At inspirere, påvirke og bidrage til bl.a.:

- At skabe nye spor i børnenes lege, relationer og fællesskaber
- Øget kompleksitet og læring i legene

At skabe attraktive, aktivitetscentrerede
legefællesskaber og deltagelsesmuligheder
for alle børn

Dias 9:

HUSK

**Respekt for legens væsen og
børnenes initiativer og fællesskaber!**