

BAGGRUNDSARTIKEL TIL FOA-PROJEKTET 'LEG I DAGPLEJEN'

# Dagplejernes faglige sprog som redskab til stilladsering af børns leg

Lisbet Baad Pedersen, Adjunkt, Efter- og videreuddannelse UC SYD

UC SYD Forskning for FOA



**FOA**

# Dagplejernes faglige sprog som redskab til stilladsering af børns leg – Talesproget i legen, ved siden af legen og om legen - En baggrundsartikel

## Indledning

Et af de temaer, der træder frem af datamaterialet i FOA-forskningsprojektet Børns leg i dagplejen, omhandler dagplejernes brug af talesprog i forbindelse med deres pædagogiske praksis. Temaet er omdrejningspunktet for denne tekst og beskrives vha. et todelt perspektiv:

- Dagplejerens faglige sprog i praksis
- Dagplejerens faglige sprog om praksis

De to perspektiver forklares indledningsvist kort hver for sig. Dernæst uddybes begge perspektiver i forhold til henholdsvis et børneperspektiv og et dagplejersperspektiv. Sidst, men ikke mindst præsenteres potentielle udviklingsmuligheder i forhold til de to perspektiver med afsæt i to konkrete eksempler fra datamaterialet.

## Dagplejerens faglige sprog i praksis

Dagplejerens faglige sprog i praksis anvendes her som betegnelse for det talesprog, der benyttes, når dagplejeren i en praksissammenhæng er sammen med barnet/børnene samt evt. kolleger.

Ifølge ITERS-R (Harms et al. 2016)\* anses den optimale interaktion mellem dagplejer og barn for at være tilpasset det enkelte barns humør og behov. Dagplejeren kommunikerer både verbalt og nonverbalt med barnet, samtidig med at hun opmærksomt tilpasser kommunikationen til barnets følelser og reaktioner (ibid.:77).

Specifikt i forbindelse med legesituationer anvender dagplejeren talesproget på forskellige måder. Ved rollelege leger hun fx lad-som-om lege med barnet, og her anvendes ofte talesprog; fx leger hun, at hun taler med et barn i en legetøjstelefon.

Ligeledes kan hun via sproget stilladsere børns indbyrdes leg; fx rose et barn for at finde sit eget eksemplar af et stykke legetøj (ibid.: 63,75). I børns selvstændige leg kan dagplejeren fx føje ord til barnets handlinger eller påpege interessante funktioner ved et stykke legetøj. Sidst, men ikke mindst kan dagplejeren fx også sprogligt opfordre et barn til deltagelse i en fællesleg (ibid.: 83,85).

\* ITERS-R – småbørnsmiljøvurderingsskala er et globalt anerkendt kvalitetsmålingsinstrument til at vurdere børnemiljøet i en institution eller dagpleje samt til at undervise pædagogisk personale i selvevaluering (Harms et al. 2016).

# Sprog i praksis

## Dagplejerens faglige sprog om praksis

Dagplejerens faglige sprog om praksis betegner dagplejerens italesættelse af praksis, herunder hendes italesættelse af refleksioner over praksis. Et sprog, som hun bruger i samarbejdet med kolleger, ledelse og dagplejepædagoger samt i samarbejdet med barnets forældre.

Denne del af dagplejerens faglige sprog spænder over faglige begreber og forståelser. Fx hendes forståelse af – og italesættelse af – hvad leg er, og hvordan denne kan stilladseres mest hensigtsmæssigt og kvalificeret.

## Hvordan bruger dagplejerne sproget i praksis, og hvorfor er det vigtigt? - Set i et børneperspektiv

I eksemplerne fra ITERS-R ovenfor anvender dagplejeren talesproget i praksis i forskellige legesituationer og med tilsvarende forskellige intentioner. Man kan sige, at dagplejeren derved handler gennem sproget.

Det kan også formuleres som, at hun udfører pædagogiske sproghandlinger. Nogle gange går hun med i legen og bruger sproget dialogisk støttende, andre gange stilladserer hun legen fra sidelinjen/ved siden af legen.

## Pædagogiske sproghandlinger

Det anvendte sprog i praksis kan derfor inddeles i nogle underkategorier. Disse har vi valgt at kalde henholdsvis legedialogiske sproghandlinger og legestilladserende sproghandlinger. Se nedenstående skema for et overblik med konkrete eksempler på legesituationer, som involverer de to typer sproghandlinger<sup>2</sup>.

I skemaets eksempler tages bl.a. afsæt i de samme eksempler fra ITERS-R (Harms et al. 2016). Et konkret eksempel fra datamaterialet beskrives og analyseres længere fremme i teksten.\*

\* I skemaets eksempler tages bl.a. afsæt i de samme eksempler fra ITERS-R (Harms et al. 2016). Et konkret eksempel fra datamaterialet beskrives og analyseres længere fremme i teksten.\*

# Sproghandlingernes pædagogiske intention - to typer sproghandlinger

## Dagplejerens faglige sprog i praksis - med afsæt i et legeperspektiv

### Legedialogiske sproghandlinger (dagplejeren går med i legen og stilladserer legen "indefra")

#### Eksempel 1

Dagplejeren leger, at hun taler med et barn i en legetøjstelefon, og telefonsamtalen tager form som en legedialog mellem hende og barnet, idet barnet leger med.

#### Eksempel 2

Dagplejeren leger, at hun laver mad sammen med et barn i et legetøjskøkken. Hun går i "legedialog" med barnet omkring madlavningen, idet barnet leger med.

#### Eksempel 3

Dagplejeren indgår i et eksplorativt samspil med et barn omkring en ballon. Hun italesætter samtidigt fx ballonnens bevægelser.

### Legestilladserende sproghandlinger (den voksne stilladserer fra sidelinjen/ved siden af legen)

#### Eksempel 1

Dagplejeren opfordrer verbalt et barn til deltagelse i en fællesleg.

#### Eksempel 2

Dagplejeren roser verbalt et barn for at finde sit eget eksemplar af et stykke legetøj.

#### Eksempel 3

Dagplejeren føjer ord til barnets handlinger eller påpeger interessante funktioner ved legetøjet

Dagplejens pædagogiske læringsmiljø skal tage udgangspunkt i et børneperspektiv, uanset om der er tale om hverdagssituationer, børneinitierede aktiviteter eller voksenplanlagte forløb (Børne- og socialministeriet 2018). Barnet tilegner sig og udvikler sit sprog og evne til at kommunikere igennem nære relationer med både forældre, i fællesskaber med andre børn og sammen med dagplejeren.

Centralt for barnets sprogtilegnelse er, at læringsmiljøet understøtter dets kommunikative og sproglige interaktioner med dagplejeren. I denne sammenhæng er det vigtigt, at dagplejeren er bevidst om, at hun fungerer som sproglig rollemodel for barnet, og at barnet støttes og guides til at indgå i fællesskaber med andre børn (ibid.: 40). I forhold til et legeperspektiv vil både de legedialogiske og de legestilladserende sproghandlinger her naturligt komme i spil.

Den pædagogiske intention med dagplejerens sproghandlinger som redskab til stilladsering af barnets lege kan antages først og fremmest at være rettet mod barnets sproglige og kommunikative udvikling. Der følger dog naturligt andre gevinster med.

I eksemplet med dagplejeren, der leger, at hun taler i telefon med barnet (jf. skemaet ovenfor), lærer barnet naturligvis noget om, hvordan man kan kommunikere med et andet menneske gennem en telefon. En situation som denne vil dog typisk også være præget af en i rummet fælles opmærksomhed, øjenkontakt og nærvær, og den vil derfor lige såvel være betydningsfuld for barnets sociale udvikling og trivsel.

I eksemplet med ballonen, som genstand for eksplorativt samspil mellem dagplejer og barn, vil barnet dels blive sprogligt og kommunikativt stimuleret, dels udforske og eksperimentere med krop og sanser. Barnet vil derfor i denne aktivitet kunne gøre sig væsentlige kropslige erfaringer, såvel som sproglige og kommunikative erfaringer. Dagplejerens dialogiske sproghandling i situationen kan være direkte koblet til den kropslige erfaring. Et eksempel herpå er barnet, der mærker, at ballonen er glat, samtidig med at det italesættes af dagplejeren.

De pædagogiske sproghandlinger, som dagplejeren råder over og udfører i praksis, kan anses for at have en særlig betydning for barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse. Projektets observationer af børn og voksne i dagplejens legestuekontekster har vist, at disse sproghandlinger typisk indgår som en helt naturlig del i dagplejerens deltagelse i og stilladsering af barnets legeaktiviteter.

De foregår ofte spontant og intuitivt, uden at dagplejeren nødvendigvis og tilsyneladende tænker nærmere over det. Dette kan forklares som, at dagplejeren i sin pædagogiske ´gøren´ bruger sin tavse viden (viden som proces/refleksion i handling) (Schön 2001)). Den bedste pædagogiske praktiker ved typisk mere, end hun kan sætte ord på. I stedet baserer hun sine handlinger på en slags ubevidst improvisation byggende på egne praksiserfaringer (ibid).

\* Her henvises indirekte til de seks lærerplanstemaer i Den styrkede pædagogiske læreplan (Børne og Socialministeriet, 2018)

Viden er her det, hun gør, og det, der forbinder hende til barnet (Plum 2017). Hun kan dog også bruge sproget mere bevidst i forbindelse med særlige indsatsområder omkring et barn; fx hvis barnet har brug for særlig sproglig stimulering. Denne tilgang, kan man hævde, kræver i højere grad planlægning og bevidst faglig refleksion, refleksion over handling (Schön 2001).

Med Den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet 2018) bliver det understreget, at legen har en værdi i sig selv og bør ses som grundlæggende for hverdagen i dagtilbud. Grundlaget herfor kan findes i Dagtilbudsloven LOV nr. 554 af 29/05/2018, § 7: "Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv". Initiativet til legen kan komme fra både den voksne og barnet.

Det er i denne sammenhæng, at dagplejerens faglighed kommer særligt i spil. Generelt kan man altså sige, at dagplejeren både bevidst og ubevidst bruger sproget (i praksis) som strategi til at støtte, guide og rammesætte barnets leg. En aktiv hjælp til barnet med at igangsætte og opretholde en god leg. Barnets eget initiativ og perspektiv er i denne sammenhæng centralt, og dagplejeren må derfor hele tiden vurdere, hvornår der er behov for hhv. at gå foran, ved siden af og bag ved legen (Hygum 2004). Graden af stilladsering og behovet herfor varierer i forhold hertil.

Når den voksne på initiativ fra barnet skaber pædagogiske aktiviteter, kommer dennes kompetencer i spil på en anden måde, sammenlignet med de situationer, hvor aktiviteterne på forhånd er planlagte og vokseninitierede (Bjerresgaard 2019). Forskningsprojektet har, som ovenfor beskrevet, vist eksempler på, hvordan dagplejerne praktiserer dette tilsyneladende helt naturligt og intuitivt.

Man kan her pege på, at der med Den styrkede pædagogiske læreplan til en vis grad er givet rum for at kunne frigøre sig fra faste planer og målsætninger og i endnu højere grad end tidligere prioritere at kunne imødekomme barnets initiativer og – hvis det giver mening – understøtte og kvalificere disse til aktiviteter, som viser sig både at tilgodese læreplanstemaer, mål og barnets leg nu og her (ibid.).

## **Hvilket sprog har dagplejerne om praksis, og hvorfor er det også vigtigt? Set i et dagplejersperspektiv og med afsæt i projektets fokusgruppeinterviews**

Dagplejeren er i dagligdagen alene voksen i sin (hjemme)praksis, bortset fra ca. en dag om ugen, hvor hun typisk tager børnene med i legestue. Som regel sammen med 3-4 dagplejekolleger og deres dagplejebørn. Som ovenfor beskrevet, spiller dagplejerens sprog i praksis både bevidst og ubevidst en vigtig rolle i dennes stilladsering af barnets leg.

I dette afsnit vendes nu fokus mod dagplejerens italesættelse af praksis, mod hendes sprog om praksis. Det empiriske grundlag for dette fokus er de fokusgruppeinterviews, som vi i forbindelse med projektet har gennemført med dagplejerne. Fokusgrupperne er sammensat med afsæt i dagplejernes legestuegrupperinger. Det vil sige, de praksisfællesskaber (Wenger 2004), der er dannet omkring legestuen som pædagogisk praksiskontekst.

# Det faglige sprog om praksis som redskab til kvalificering af praksis

Italesættelse af og italesat refleksion over praksis kan medvirke til at kvalificere praksis. Det daglige pædagogiske arbejde må basere sig på viden. Her er det vigtigt at gøre sig klart, at der kan være tale om forskellige vidensformer; dels den førnævnte tavse, implicite viden, som sætter den voksne i stand til at gøre, udføre pædagogiske handlinger på baggrund af personlige pædagogiske skøn. En viden, der er personligt integreret, og som så at sige "ligger på rygraden" (Polanyi 1966). Dels den eksplicite viden, som kan udtrykkes i udsagnssætninger. En viden der kan artikuleres (Klausen 2013), og som i en dagplejekontekst kommer til udtryk i kommunikationen om praksis med kolleger, dagplejepædagoger og forældre. I verbal italesættelse og drøftelse.

Den eksplicite vidensform anses ofte for at være særlig central i det syn på professionel viden, der har formet vores måde at tænke professioner på generelt (Schön 2001). Den professionelle pædagogiske praktiker skal både kunne argumentere for, reflektere over, dokumentere og evaluere praksis (Wiedemann 2012).

I forhold til en dagplejekontekst anbefaler vi, at vidensformerne supplerer hinanden. Det handler ikke om enten eller, men om at begge vidensformer i kombination med hinanden er væsentlige for kvaliteten i dagplejerens praksis. God praksis er nemlig ikke begrænset til at gøre bestemte ting i snæver forstand. Den er i lige så høj grad knyttet til, at man som pædagogisk professionel har viden om og indblik i, hvad det er, man gør, hvorfor man gør det, hvordan man vurderer og evaluerer konsekvenserne, og hvordan man justerer sig selv og sin pædagogiske praksis i forhold til de unikke omstændigheder, der altid er pædagogikkens vilkår (Kjær 2010).

En vigtig detalje er her, at viden ikke bør bero på den enkelte dagplejer, men kvalificeres gennem fælles refleksion i praksisfællesskabet. Det, der imidlertid også er vigtigt her at holde sig for øje, er, at den eksplicite vidensform kræver begreber, et fagligt sprog. Et sprog, der er understøttet af teoretisk viden, og som fungerer som bindeled mellem teori og praksis samt mellem praksis og teori.

I forhold til dette forskningsprojekt bliver det således interessant at se på, hvordan dagplejerne italesætter og reflekterer over deres praksis, herunder deres italesættelse af og forståelse af legebegrebet, samt deres refleksion over, hvordan de i dagligdagen støtter, guider og rammesætter denne\*\*. Her synes at være forskelle, som er betinget af gruppensammensætningen mellem dagplejerne; altså de praksisfællesskaber, de som legestuegrupper, er placeret i.

I nogle grupper, hvor der var mere end én uddannet pædagogisk assistent, var der en tendens til, at fokusgruppeinterviewet i højere grad var præget af et fagligt ordforråd, som dels satte de interviewede dagplejere i stand til at uddybe deres interviewudsagn, dels nuancerede dem.

\* Selvom dagplejefaget ikke har professionsstatus i klassisk professions sociologisk forstand, betegnes dagplejeren her som professionel og dagplejehvervet som en profession. Det vil sige, vi tager afsæt i Katrin Hjorts valg af betegnelsen 'de professionelle' for de offentligt ansatte, der arbejder med menneskelige relationer i velfærdsinstitutionelt regi (Hjort 2005).

\*\* Se også teksten i FOA materialet med temaet "Dagplejeres forståelse af små børns leg ...

# Forskelle betinget af gruppesammensætningen i dagplejens praksisfællesskaber

## Eksempel 1 fra data materiale

Her følger et eksempel fra datamaterialet, hvor fx det faglige begreb flow (Csikszentmihalyi 2005) bliver bragt i spil:

Interviewer: "Hvilken betydning har tidsfaktoren i forhold til legens forløb?"

Dagplejer 1: "Jeg tror ikke, den har den store betydning. Den kan fx vare ét minut, hvor man har en eller anden intens leg i gang."

Dagplejer 2: "Ja. Det er vigtigt, at vi kan holde børnene, og at de kommer i en form for flow og er en del af legen. Hvor længe den varer er sådan set underordnet (...) om man så den ene dag kunne fastholde dem 10 minutter, næste dag måske kun holde dem i 5 minutter..."

I eksemplet supplerer de to dagplejere hinanden i deres svar. Tidsfaktoren er i deres fælles optik ikke væsentlig for legens forløb. Derimod anses barnets oplevelse af flow i legen for at være vigtigere.

Dagplejer 2 kender til og er bevidst om flowbegrebet og dets betydning, og hun kan derfor inddrage begrebet i sin italesatte refleksion. Dagplejer 1 kender i kraft af sin uddannelse som pædagogisk assistent givetvis også til begrebet, og man kan derfor argumentere for, at den fælles refleksion i praksisfællesskabet kan bevæge sig på et højere og mere kvalificeret refleksionsniveau, idet de deler et fælles fagligt sprog, som de kan reflektere sammen med.

Dagplejerens bagvedliggende faglige argumentation for at bringe flowbegrebet ind i sammenhængen ekspliciteres ikke i interviewet. Derimod synes der at være en underforstået konsensus omkring dets betydning og berettigelse. Heri ligger eventuelt et potentiale for stilladsering af refleksiv praksislæring (Horn et al. 2019) hos dagplejerne. Dette vender vi tilbage til senere i teksten.

## Eksempel 2 fra datamateriale

Her følger endnu et eksempel fra et andet fokusgruppeinterview, også med flere uddannede pædagogiske assistenter i fokusgruppen:

Interviewer: "Hvad forstår I som legens betydning i forhold til børns sociale udvikling?"

Dagplejer 1: "Det, at vi kan få dannet et fællesskab, at vi har noget (legen) at være fælles om... de lærer, at man har nogen at gøre noget sammen med (...) at kunne være med i det her sociale fællesskab at være en del af det og ikke føle sig udenfor. Vi voksne sørger for, at alle er med, og at alle har lyst til at være med."

Dagplejer 2: "Ja, viser hjælpsomhed over for hinanden, udviser empati for hinanden..."

Dagplejer 3: "De lærer jo også de regler og rammer, der er i legen, ikke også. Man skal jo forhandle. De lærer at forhandle. Hvis ikke... man kan jo ikke bare gå hen og tage skovlen. Enten får man en dasket eller også stikker den anden i et hyl. Man skal lære at forhandle og fx sige 'må jeg låne din skovl'. Det er jo den der del, hvor man socialiserer sig og bliver til et menneske, med de regler og rammer, der er, når man vokser op i en kultur og skal lære at begå sig. Det lærer de gennem legen".



# Sammenfatning

Igen supplerer dagplejerne i eksemplet hinanden i deres refleksioner, og faglige begreber som empati og at socialisere sig/socialisering inddrages naturligt i deres svarformuleringer. Begreber, som vi ved typisk er nye og ukendte for mange elever, der påbegynder en pædagogisk assistentuddannelse, men som her altså er med til at danne grundlag for gruppens fælles faglige refleksionsproces, i og med at de har et fælles fagligt begrebsapparat at reflektere sammen med.

## Eksempel 3 fra datamateriale

I en tredje fokusgruppe, med kun én pædagogisk assistent, syntes det faglige ordforråd væsentligt mindre. Her gav nogle af dagplejerne udtryk for, at de syntes, spørgsmålene alle lidt omhandlede det samme. De følte, at interviewet 'gik lidt i ring', og her krævede det en særlig indsats fra interviewerens side at få dagplejerne til at se nuancerne i spørgsmålene.

Nogle af deres udsagn syntes samtidig at bære præg af personlige holdninger og præferencer fremfor mere fagligt begrundede og pædagogisk kvalificerede holdninger. Fx anedes i dette interview en forholdsvis tydelig kønsdifferentieringsdiskurs, idet der blev brugt ord som "drengelagetøj" og "pigelagetøj" og samtidig indirekte blev skelnet mellem "drengelæge" og "pigelæge". Et eksempel på dette er denne sekvens fra interviewet:

Dagplejer 1: "I øjeblikket hos mig er det dukker. Jeg har tre piger, der er halvstore. Det er dukker, dukketøj, og de skal have tøj af og på. Det er vældig interessant. Om det er en drengedukke eller pigedukke, eller hva' pokker det er.... Og så har jeg en dreng, der så sidder med en traktor..."

Interviewer: "Okay. Han deltager ikke i dukkelægen?"

Dagplejer 1: "Joeh, så piller han lidt ved ting og sådan. Det gør han da, det kan jo ikke undgås. Men altså... han har altså også nogle drengelægesager nede, men øh... det skal ikke haha... så!"

Dagplejerne griner lidt indbyrdes.

Dagplejer 2: "Hos mig er det meget biler. Da jeg nu har tre drenge, lidt større drenge... Men... vi nok mest i naturen..."

## Sammenfatning

Citaterne fra interviewsekvensen optræder i forbindelse med et interviewspørgsmål omkring hyppige lege, enten hjemme i egen dagplejepraksis eller i den fælles legestuepraksis. Man kan hævde, at de er udtryk for et i praksisfællesskabet tilsyneladende ret snævert syn på køn, kønsidentitet og kønsroller.

Samlet set kan man altså pege på, at dagplejernes faglige sprog om praksis kan anses for at være betinget, dels af dagplejernes grad af formel uddannelse, dels af gruppesammensætningen i praksisfællesskabet samt den enkelte dagplejers personlige indstilling, erfaring og holdninger.

# To praksiseksempler fra projektets empiriindsamling. Deres udviklingsmuligheder samt forslag til handleanvisninger

I det følgende analyseres to konkrete praksiseksempler fra projektets datamateriale. Eksemplerne analyseres hver for sig og med afsæt i tre underoverskrifter:

1. Situationen i sig selv
2. Situationens udviklingsmuligheder; handleanvisninger – at facilitere det, der er
3. Situationen stilladseret: gribe ind med en intention

## Praksiseksempel 1: Dagplejerens sprog i praksis

### 1.1 Situationen i sig selv

Jeg har fået et nyt barn, Miriam 2,3 år.

Mathilde og Miriam leger med klæd ud tøj, tasker og mobiltelefoner.

De leger, de går på arbejde og har det rigtig skægt, de siger mojn og hej til hinanden og griner hjerteligt.

Jeg nænner ikke at afbryde dem, så gåtur må vente til en anden dag.

Sådan leger de hele formiddagen og slutter først, da jeg siger, at jeg vil smøre rugbrød. De har slet ikke opdaget at Maria har fået mad og er puttet.

Det skal lige siges at det var første dag, at Miriam var hos os.

En dagplejers skriftlige beskrivelse af en legeepisode fra sin dagplejepsis i eget hjem

### 1.2 Situationens udviklingsmuligheder; handleanvisninger – at facilitere det, der er

Med Den styrkede pædagogiske læreplan er det blevet tydeliggjort, at legen bør ses som grundlæggende for hverdagen i et dagtilbud. Barnets initiativ og perspektiv er her særligt centralt. Dagplejeren kan i endnu højere grad end tidligere imødekomme barnets initiativer, og, såfremt det giver mening, understøtte og kvalificere disse til aktiviteter, som retrospektivt vil vise sig at tilgodese både læreplanstemaer, mål og børnenes leg nu og her (jf. Bjerresgaard 2019).

Som tidligere argumenteret sættes den voksnes faglighed her særligt i spil, idet denne løbende må vurdere, hvorledes hun kan stilladsere legen mest hensigtsmæssigt; hvornår der er behov for hhv. at gå foran, ved siden af og bag ved legen (jf. Hygum 2004)).

Den aktuelle legeepisode er et godt eksempel på, hvordan dagplejeren netop imødekommer børnenes initiativ ved at følge deres spor. Hun havde umiddelbart haft en intention om på et tidspunkt at gå en tur med børnene, men valgte i stedet for at lade børnene fortsætte deres leg uforstyrret. Hun vælger i situationen at holde sig bag ved børnene og uden for legen. Formentlig sker denne pædagogiske handling intuitivt og på baggrund af tavs viden (refleksion i handling, jf. Schön 2001).

Da episoden efterfølgende nedskrives, træder den pædagogiske intention delvist frem, idet dagplejeren skriver, at hun ikke "nænner at afbryde dem". Tilsyneladende meget fint vurderet og med god grund, idet børnene var meget optagede af legen. Heri ligger der imidlertid en mulighed for efterfølgende at reflektere mere bevidst og dermed fremadrettet kvalificere situationer som denne yderligere.

Med metarefleksion (refleksion over handling, jf. *ibid.*) at bringe dagplejerens sprog om praksis i spil – gerne sammen med dagplejekolleger og/eller dagplejepædagogen/det professionelle læringsfællesskab. Metarefleksionen og den eksplicitte refleksion kan skabe bevidsthed om, hvordan legeepisoder som denne evt. kan stilladseres mere målrettet i situationen, fx vha. stilladserende sproghandlinger. Dermed bringes også dagplejerens sprog i praksis i spil.

### Dagplejerens faglige sprog og kompetenceniveau

Man kan med Dale (1998) argumentere for, at de dagplejepsfællesskaber, der er i besiddelse af et fælles fagligt sprog, der beror på fælles teoretisk viden, er i stand til at praktisere på et højere fagligt niveau, sammenlignet med fællesskaber, der ikke deler samme faglige sprog.

Professor i didaktik Erling Lars Dale (1946–2011) er særligt anerkendt for sit teoretiske perspektiv på læreres kompetenceniveauer og grader af professionalisme. Ifølge Dale er lærerprofessionalitet mere end blot kundskab i det fag, læreren underviser i. For at kunne agere og praktisere på et pædagogisk professionelt niveau må læreren mestre i alt tre kompetenceniveauer: K1 (undervisningskompetence), K2 (planlægningskompetence) og K3 (kommunikation med og konstruktion af teori/refleksion med teori). Sidstnævnte K3-niveau kræver, at læreren er i besiddelse af et fagligt ordforråd, som hun kan kommunikere og reflektere over praksis med (Dale 1998).

Overført på en dagplejekontekst kan Dales kompetenceniveauer formuleres således: K1 (praksiskompetence/handlekompetence), K2 (planlægningskompetence) og K3 (kommunikation med og refleksion med teori). Hvis dagplejefaget forsøges anskuet som en profession (jf. Hjort 2005), og Dales tænkning og argumentation omkring lærerprofessionalitet for en stund overføres til i stedet for at omhandle 'dagplejerprofessionalitet', kan man henvise til, at det kunne være ønskværdigt, om alle dagplejere var i besiddelse af samme uddannelsesmæssige teoretiske fundament, således de alle kunne opnå kompetence på K3-niveau.

Med legestuegruppen som et etableret praksisfællesskab, der i fællesskab mestrer K3, er der grobund for fælles kvalificeret praksisudvikling. Disse praksisfællesskaber rummer et frugtbart potentiale i forhold til at kunne udvikle sig til at være professionelle læringsfællesskaber (Qvortrup et al. 2018). Det vil sige, at praksisudviklingen dels er centreret omkring kerneopgaven; børnene trivsel, læring, dannelse og udvikling, dels omkring dagplejernes egen læring og udvikling som kvalificerede pædagogiske praktikere.

#### 1.3 Situationen stilladseret: gribe ind med en intention

Fremfor kun at holde sig bag ved legen, kan dagplejeren bevidst positionere sig skiftende mellem at gå hhv. bag ved og ved siden af børnene, samt blive hhv. uden for eller gå ind i legen. Med stilladserende sproghandlinger (sprog i praksis) kan hun fx føje ord til børnenes handlinger, rose for opfindsomhed, og hun kan anerkende børnene for at lege godt sammen. Hun kan herved dels støtte det enkelte barn, dels understøtte og forstærke legens sociale element og potentiale. Alt imens hun balancerer imellem på den ene side ikke at ville forpurre børnenes fine initiativ og optagethed og på den anden side den bevidste og fagligt intentionelle stilladsering.

## Praksiseksempel 2: Dagplejerens sprog om praksis

### 2.1 Situationen i sig selv

Interviewer: "Hvilken betydning har tidsfaktoren i forhold til legens forløb?"

Dagplejer 1

"Jeg tror ikke det har den store betydning, den kan vare et minut, hvor man har en eller andene intens leg i gang".

Dagplejer 2

"Det er vigtigt, at vi kan holde børnene og de kommer i en form for flow og er en del af legen. Hvor længe det varere er sådan set underordnet ... om man så den ene dag kunne fastholde dem 10 minutter, måske næste dag kun at kunne fastholde dem i 5 minutter."

### 2.2 Situationens udviklingsmuligheder; handleanvisninger – at facilitere det, der er

Den ene dagplejer (dagplejer 2) bringer i denne lille interviewsekvens det faglige begreb 'flow' i spil. Man kan her pege på, at informanternes fælles refleksion ville kunne blive mere nuanceret, dybdegående og lærerig, havde interviewer spurgte mere uddybende ind til udsagnene. At skabe læring hos dagplejerne var dog ikke intentionen, ej heller formålet med selve interviewet. Hvor forskningsprojektet har sit primære fokus på dagplejernes stilladsering af børnenes leg, er her dog tilsvarende et eksempel på og forslag til, hvordan dagplejerne som fagpersoner selv (også) kan stilladseres, med udvikling og kvalificering af praksis for øje.

### 2.3 Situationen stilladseret: gribe ind med en intention

Fælles læring og praksisudvikling i legestuens praksisfællesskaber vil kunne faciliteres som didaktiske samtaler og fælles faglig sparring, evt. struktureret som aktionslæringsforløb. Facilitator kunne i en sådan sammenhæng være en dagplejepædagog, en pædagogisk leder eller en pædagogisk konsulent. Afsættet ville her være at se legestuens praksisfællesskaber som professionelle læringsfællesskaber, der arbejder bevidst og målrettet med deres praksisudvikling og -læring. En praksisudvikling, der naturligvis er primært centreret omkring kerneopgaven: børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse.

# Sammenfatning

Dagplejerens brug af fagligt sprog kan inddeles i to kategorier, hhv. dagplejerens brug af talesprog i sin praksis samt dagplejerens brug af talesprog om sin praksis. I dette projekt særligt centreret omkring stilladsering af børns leg. Dagplejeren anvender talesproget i praksis i forskellige legesituationer og med tilsvarende forskellige intentioner. Hun handler gennem sproget, hun udfører pædagogiske sproghandlinger. Nogle gange går hun med i legen og bruger sproget dialogisk støttende, andre gange stilladserer hun legen fra sidelinjen/ved siden af legen.

Projektets observationer af børn og voksne i dagplejens legestuekontekster har vist, at denne brug af sproget typisk indgår som en helt naturlig del i dagplejerens deltagelse i og stilladsering af barnets legeaktiviteter. Den foregår ofte spontant og intuitivt, uden at dagplejeren nødvendigvis og tilsyneladende tænker nærmere over det.

Dagplejerens faglige sprog om praksis betegner dagplejerens italesættelse af praksis, herunder hendes italesættelse af refleksioner over praksis. Denne del af dagplejerens faglige sprog spænder over faglige begreber og forståelser. Fx hendes forståelse af – og italesættelse af – hvad leg er, og hvordan denne kan stilladseres mest hensigtsmæssigt og kvalificeret.

En analyse af de fokusgruppeinterviews, der er gennemført med dagplejerne, viser her nogle tendenser. Dagplejernes faglige sprog om praksis kan anses for at være betinget, dels af dagplejernes grad af formel uddannelse, dels af gruppesammensætningen i praksisfællesskabet samt den enkelte dagplejers personlige indstilling, erfaringer og holdninger.

Italesættelse af og italesat refleksion over praksis kan medvirke til at kvalificere praksis. Når dagplejeren stilladserer legen fra sidelinjen, kan hun bevidst positionere sig skiftende mellem at gå hhv. bag ved og ved siden af børnene, samt blive hhv. uden for eller gå ind i legen.

Med stilladserende sproghandlinger (sprog i praksis) kan hun dels støtte det enkelte barn, dels understøtte og forstærke legens sociale element og potentiale. Alt imens hun balancerer imellem på den ene side ikke at ville forpurre børnenes initiativer og på den anden side den bevidste og fagligt intentionelle stilladsering.

Hvor forskningsprojektet har sit primære fokus på dagplejernes stilladsering af børnenes leg, giver teksten her ligeledes et eksempel på og forslag til, hvordan dagplejerne som fagpersoner selv (også) kan stilladseres, med udvikling og kvalificering af praksis for øje. En vigtig detalje er her, at dagplejerens faglige sprog og viden ikke bør bero på den enkelte dagplejer, men i stedet kvalificeres gennem fælles refleksion i praksisfællesskabet.

Anbefalingen vil her være at se legestuens praksisfællesskaber som professionelle læringsfællesskaber, der bevidst og målrettet arbejder med deres praksisudvikling og -læring. En praksisudvikling, der naturligvis er primært centreret omkring kerneopgaven: børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse.

# Referencer

Bjerresgaard, H. (2019): Stærke fællesskaber – Følg børnenes spor – et udviklingsprojekt. Børneunivers NORD Haderslev kommune 2017–2019. UC SYD.

Børne- og socialministeriet (2018): Den styrkede pædagogiske læreplan, rammer og indhold. [https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/7044%20EVA%20SPL%20Publikation\\_web\\_1.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/7044%20EVA%20SPL%20Publikation_web_1.pdf)

Csikszentmihalyi, M. (2005): Flow. Optimaloplevelsens psykologi. Virum. Dansk Psykologisk Forlag

Dale, E. L. (1998): Pædagogik og professionalitet, 1. udgave, Århus, Klim.

Harms et al. (2016): ITERS-R – Småbørnsmiljøvurderingsskala – Infant/Toddler Environment Rating Scale. Hogrefe Psykologisk Forlag.

Hjort, K. (2005). Professionaliseringen i den offentlige sektor. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.

Horn, L.H. et al. (2019): Hvidbog om reflektiv praksislæring. Professionshøjskolen UCN.

Hygum, E. (2004): Pædagogiske læreplaner og den didaktiske tænkning. I: Olesen (red.): Pædagogiske læreplaner i dagtilbud – undervisningsmateriale. Styrelsen for Social Service og Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, kap. 2.

Kjær, B. (2010): Inkluderende pædagogik. God praksis og gode praktikere. Akademisk forlag.

Klausen, S. H. (2013): Teoretisk erkendelse og læring. Studier i Pædagogisk Filosofi 2, 2, 1-18.

Plum, M. (2017): I mangetydighedens mellemrum. Om pædagogers daglige vidensprocesser. <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2018/01/filer-i-mangetydighedens-mellemrum-rapport-3538.pdf>

Polanyi, Michael (1966). The tacit dimension. Gloucester: Doubleday & Company, Inc.

Qvortrup, A.; Laustsen, M.S.; Tjalve, L.T. (2018): Professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud. Dafolo Forlag.

Ane Qvortrup & Peter Henrik Raae (red.): Der styres for vildt – om paradokser i styring af pædagogik. Århus, Forlaget Klim, 123-139.

Schön, D. A. (2001): Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Århus, Forlaget Klim (dansk udgave), 29-68.

Wenger, E. (2004 [1998]): Praksisfællesskaber. København K, Hans Reitzels Forlag (dansk udgave).

Wiedemann, F. (2012): Styring af styringsværktøjer – folkeskolelærernes erfaringer med "Fælles Mål". I: Kathrin Hjort, Ane Qvortrup & Peter Henrik Raae (red.): Der styres for vildt - om paradokser i styring af pædagogik. Århus, Forlaget Klim, 123-139.

UC SYD forskning for FOA

Foråret 2021

Forskningsprojektet 'Leg i dagplejen - Leg som en måde at blive til på'

Find pixi udgave og den animerede video til materialet på

<https://www.ucsyd.dk/forskning/leg-og-legekultur-i-dagtilbud>

<https://www.foa.dk/forbund/temaer/p-aa/styrket-paedagogisk-laereplan>

**Kontakt**

Lisbet Baad Pedersen

Efter- og videreuddannelsen

7266 5417 | libp@ucsyd.dk

UC SYD

Degnevej 16

6705 Esbjerg Ø

[ucsyd.dk/forskning](https://ucsyd.dk/forskning)