



Forskning om barn og barndom i Norden



Fagfellevurderet artikel | Vol. 42, No. 2, 2024, s. 51–66

# Pædagogers betydning for børn med lavmælte handlingers deltagelsesmuligheder i legefællesskaber

**Lasse Stenmann Ellebæk**UC SYD, Danmark  
E-post: [lsjo@ucsyd.dk](mailto:lsjo@ucsyd.dk)**Benedicte Bernstorff**UC SYD, Danmark  
E-post: [bsbj@ucsyd.dk](mailto:bsbj@ucsyd.dk)

## Sammendrag

I denne artikel udforskes 0–3-årige børns lavmælte handlinger i forhold til, hvordan både barnet og dets handlinger gøres synlige for andre børn og pædagoger. Flere studier har undersøgt børns deltagelse i fællesskaber og børns mulighed for at blive synlige i sociale sammenhænge, men få studier omhandler de 0–3-årige. Empirien består af observationer og interviews med pædagoger i tre dagtilbud i forskellige danske kommuner. Analysen viser, at når pædagoger agerer højtaler for børnene ved at tolke og oversætte deres handlinger for de andre børn, får børnene øje på hinanden og forbinder sig relationelt i legefællesskaber. På tværs af disse fund træder pædagogers situationelle nærvær frem som en væsentlig forudsætning for, at deltagelsesmuligheder øges for børn med lavmælte handlinger.

**Stikord:** *lavmælte handlinger, pædagogen som højtaler, oversættelsesarbejde, situationelt nærvær, positionering*

## Abstract

### Enhancing Children with Subdued Actions' Participation Opportunities in Play Communities: The Role of ECEC Professionals

This article explores the subdued actions of 0–3-year-old children in relation to how both they and their actions are made visible to other children and ECEC (Early Childhood Education and Care) professionals. Several research studies have investigated children's participation in communities and their ability to become visible in social contexts, but few studies have examined 0–3-year-old children. The empirical data consists of observations and interviews with ECEC professionals in three ECEC settings in different Danish municipalities. The analysis shows that when ECEC professionals act as loudspeakers for the children by interpreting and translating their actions to the other children, the children become aware of each other and relate to each other in play communities. Across these findings, the situational presence of ECEC professionals emerges as an essential prerequisite for increasing participation opportunities for children with subdued actions.

**Keywords:** *subdued actions, ECEC professionals acting as loudspeakers, pedagogical translation work, situational presence, positioning*

## Introduktion

Børnekonventionens artikel 12 om børns ret til deltagelse og medbestemmelse har stor opmærksomhed i forhold til børns institutionelle hverdagsliv både i den danske dagtilbudslov og den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018). Jf. § 7 skal dagtilbud ”fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og **hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv**” (Dagtilbudsloven, 2020, vores fremhævning).

Den politiske forventning til pædagoger om at tage udgangspunkt i et børneperspektiv rejser spørgsmålet om, hvorvidt alle børns perspektiver gøres gældende i pædagogisk praksis, og hvilke udfordringer der kan være forbundet hermed. Ifølge den norske dagtilbudsforsker Berit Bae er der børn, der kan blive overset og som har let ved at blive overdøvet af andre børn på grund af, at der i institutionelle kontekster er megen støj og bevægelse (Bae, 2006, 2013). Bae italesætter en børnegruppe som ”lavmælte børn” og beskriver denne gruppe som børn, der kommunikerer ved hjælp af forsigtige ”opmærksomhedsmarkører” – en kommunikationsform, der ofte overses af pædagoger (Bae, 2006, s. 13). Bae problematiserer endvidere, at der er en risiko for, at lovbestemte indsatser primært kan følges i dokumenter og i mindre grad i hverdagspraksis: ”En fare kan derfor være at lovbestemmelserne følges opp på papiret i virksomhedsplaner, årsplaner, kursusvirksomhet og lignende, men at realiseringen i hverdagslig samspill i praksis vies mindre oppmerksomhet” (Bae, 2006, s. 24).

Den problematisering genkender vi fra en dansk kontekst – senest i forbindelse med implementeringen af en ny dagtilbudslov og ændringer i læreplanerne (fx Tegtmejer et al., 2021). I den styrkede pædagogiske læreplan defineres børn, der kan være udfordret i at

gøre deres perspektiver gældende og være deltagende, som værende i en udsat position: ”en sammensat gruppe af børn, der fx kan være børn med en svag socioøkonomisk baggrund, børn med en fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse, **børn i risiko for at stå uden for fællesskabet** mv.” (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 26, vores fremhævning).

Når Bae problematiserer, at børn er i risiko for at være udfordret i forhold til deltagelse i institutionelle fællesskaber, og at de derved risikerer, at de ikke får deres perspektiv gjort gældende, er der ikke tale om en ny problematik. Anden forskning peger på tilsvarende institutionelle problematikker. Eksempelvis har Hanne Warming kategoriseret fem børneprofiler: ”de bedst egnede; de absolut egnede, men ubemærkede; de socialt afhængige og sårbare; fighterne; og de ikke-egnede”, hvoraf kun de tre første synes at anerkendes i en institutionslogik, mens de to sidste synes at opleves som en udfordring (Warming, 2000 s. 53). Charlotte Palludan har udpeget en differentiering i, hvordan børn bliver mødt af to forskellige sprogtoner af pædagogerne. Hun peger på en ”udvekslingstone”, der retter sig mod en gensidig udveksling mellem pædagogerne og børnene, mens børn, der bliver mødt med en ”undervisningstone”, møder en hierarkisk opdeling i samtalen, hvor barnet lytter, og pædagogen afgør samtaleindhold. Børn, der bliver mødt med en undervisningstone, har svært ved at blive mødt i deres perspektiver i det institutionelle fællesskab (Palludan, 2005). Lone Svinth peger på, at børns medbestemmelse i det institutionelle hverdagsliv er begrænset i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Dette begrundes i et udtalt fokus på pædagogisk kontrol og ønske om opnåelse af det planlagte resultat, hvilket medfører hyppige disciplineringer af børn, der søger medbestemmelse. Svinth udpeger syv aspekter, der muliggør børns medbestemmelse: initiativ; dansksproglige ressourcer; sans for timing; position i børnegruppen; relation til pædagogen; mod og charme (Svinth, 2012, s. 51). Dette giver en ulige distribueret inddragelse af børns medbestemmelse, der også får konsekvenser i magtforholdet børnene imellem uden for aktiviteterne med pædagogerne, eksempelvis i børns lege. Svinth og Charlotte Ringsmose peger ligeledes på dette magtforhold og efterspørger en øget pædagogisk opmærksomhed herpå i legen, fordi der er børn, der er udfordret i at være medbestemmende (Ringsmose & Svinth, 2019). Arbejdet med at understøtte børn i at gøre deres perspektiver gældende har dermed ikke kun bevågenhed politisk, men også i pædagogisk praksis.

Men samtidig viser anden dansk forskning, at det kan være en udfordring. Pædagogers muligheder kan variere meget i det institutionelle hverdagsliv, idet strukturelle forhold såsom fysiske og økonomiske rammer, normeringer, rekrutteringsudfordringer, politiske krav til bestemte pædagogiske indsatser etc. har afgørende betydning for det pædagogiske arbejde (Bernstorff, 2021; Gitz-Johansen, 2019; Munck, 2019, 2020). Crisstina Munck peger eksempelvis på, at organisering af det institutionelle hverdagslivs mangfoldige opgaver kan ses som en form for ”praksismingelering” (Munck, 2017). At mingelere i og med praksis handler om, hvordan det aktuelle hverdagsliv indordnes og følger de fastlagte strukturer, samtidig med at disse strukturer tilrettes det aktuelle hverdagsliv. Ifølge Munck kan det forstås som, at ”Praksismingelering handler dermed ikke alene om at navigere i strukturer, men også om at *mingelere strukturer*” (Munck, 2017, s. 152). Hvordan dette gøres, har

ligeledes betydning for børns deltagelse og medbestemmelse og kan ses i sammenhæng med Baes problematisering af, at Børnekonventionens artikel 12 kan omsættes for snævert, hvis der alene fokuseres på, hvorvidt og hvordan børn bliver inddraget i beslutningsprocesser (Bae, 2006). Bae peger på, at der i pædagogisk praksis eksisterer tilgange til, at de yngste børn er for små til medbestemmelse, og at de skal vente, til de bliver større. Bae fremhæver, at dette ikke er i tråd med konventionens intention om, at der ikke er nogen nedre aldersgrænse (Bae, 2012).

I småbørnsforskningen fremstår det underbelyst, hvordan 0-3-årige børns deltagelse og medbestemmelse bliver til i mødet med andre børn og pædagoger. Det har inspireret os til at undersøge, hvordan børn, hvis opmærksomhedsmarkører kan karakteriseres som lavmælte handlinger, kan få deres perspektiver gjort synlige og gældende i sociale sammenhænge – og derved modvirke, at de kommer til at stå uden for fællesskabet. Til undersøgelse heraf lyder vores forskningsspørgsmål:

Hvilken betydning har pædagogers måder at adressere og praktisere interesse for børns intentioner og invitationer for børn med lavmælte handlingers deltagelsesmuligheder i mødet med andre børn?

Artiklens centrale bidrag er at tilbyde nye perspektiver på børns deltagelse i forhold til lavmælte handlinger blandt 0–3-årige børn. Artiklen sætter fokus på, hvordan pædagoger kan understøtte børns deltagelsesmuligheder ved at agere *højtalerfunktion* og *oversætte* børnenes lavmælte handlinger, så børnene *forbinder sig* til hinanden, samt hvordan organisering af det pædagogiske arbejde kan understøtte mulighederne for pædagogers *situationelle nærvær* i samvær med børnene.

## Medvirkning og pædagogiske positioneringer som teoretisk ramme

Projektets deltagelses- og medbestemmelsesforståelse tager sit afsæt i Baes begrebssætning af ”medvirkning”. I Baes forståelse rummer begrebet

å få støtte i å udtrykke sig, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng. Det handler altså om å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke/handle sammenmed andre. En slik fortolkning vil inkludere deltagelse i beslutningsprosesser. (Bae, 2006, s. 8)

Med dette afsæt har vi rejst en særlig opmærksomhed mod de handlinger, som børn retter mod andre børn og voksne, men som bliver overset. Denne type oversete handlinger har vi kategoriseret som lavmælte handlinger. De lavmælte handlinger medfører, at børnene ikke bliver støttet i at udtrykke sig, hvilket gør, at børnenes initiativer ikke bliver synlige eller betydningsfulde i den sociale sammenhæng. Ifølge Bae anvender børn opmærksomhedsmarkører til at få kontakt til de voksne. Bae skriver om sit blik for børns opmærksomhedsmarkører, at:

Det jeg trekker ud av oversiktene er at nonverbale signaler og da særlig bruk av stemmen (tonefall og stemmeleie) og blick og ansiktsuttrykk, er avgjørende faktorer når det gjelder å starte eller for å komme inn i en pågående interaksjon. (Bae, 2004, s. 73)

Bae beskriver oppmerksomheden på samspillet mellem barn og voksen som et intersubjektivt møte, hvor barn og voksen er gensidigt afhængige af den andens anerkendelse og respons. I det intersubjektive møde har barn og voksen lignende oplevelser, som dog opleves forskelligt (Bae, 2004). Centralt i dette er, at den voksne (her pædagogen) er afgrænset i forhold til egne oplevelser og perspektiver og har en erkendelse af, at disse er forskellige fra barnets, før barnet kan mødes med indlevelse, hvor der er plads til barnets oplevelsesverden.

Hvor Baes fokus er på voksen/barn relationer og på børns forsøg på kontakt til de voksne, har vi i projektet haft vores primære fokus på, hvordan pædagogerne får øje på børns indbyrdes henvendelser til hinanden og gennem deres positioneringer understøtter børns interaktioner. Ifølge Marilyn Fleer har pædagoger tradition for en mere passiv positionering end den, Bae beskriver. Fleer skriver, at "Although there is a long tradition of play pedagogy in early childhood education, teachers have mostly taken a passive role in children's play" (Fleer, 2015, s. 1). Fleer problematiserer den passive rolle ud fra, at pædagoger mister blikket for børns perspektiver, især hvis de går meget til og fra børn i deres leg. Dette genkendes i Baes blik for pædagogers positionering, hvorom hun skriver, at

... pædagogens fokuserende tilstedeværelse og oplevelsesmæssige nærvær skaber forudsætninger for, at pigen oplever, at hun og hendes oplevelse er af værdi. Hun får støtte til at træde frem foran de andre børn som en, der har noget interessant at fortælle og er værd at lytte til. Den voksnes lyttende og modtagelige samspilsmåde skaber forudsætning for, at pigen deltager i fællesskabet ud fra egne forudsætninger og knytter positive følelser til deltagelsen. (Bae, 2013, s. 50)

For børn med lavmælte handlingers mulighed for medvirkning peger dette på nødvendigheden af at have fokus på, hvordan det pædagogiske nærvær udøves som aktivt eller passivt i relation til børnene.

Ifølge Annukka Pursi og Lasse Lipponen er "adults' practices [are] central to the process of constitution, maintaining and repairing joint play and creating interactional resources for sustained co-participation" (Pursi & Lipponen, 2018, s. 23). Pursi og Lipponen fokuserer på, hvornår og i hvilket omfang pædagoger får vuggestuebørn til at forbinde sig til legen og til hinanden om legens indhold, samt hvordan børn fastholder de etablerede forbindelser.

At vuggestuebørn forbinder sig til hinanden, er ifølge Ellen Os en generel udfordring, når det gælder "at adressere og markere sig; at modtage adresseringer fra andre og at respondere på adresseringer fra andre børn" (Os, 2020, s. 24). Os påpeger, at dette kalder på voksnes mediering af relationer mellem jævnaldrende, hvor pædagoger forstørret det, som kommunikeres. Os kategoriserer to former for mediering (1) den direkte involvering,

der omsættes i stærk styring relateret til læring og påmindelse om regler, og (2) den indirekte involvering, der omsættes i at stille åbne spørgsmål med henvisninger til andre børns opmærksomhedsmarkører og derigennem invitere til delt opmærksomhed.

I forskningsprojektet har vores fokus været på både, hvordan pædagoger involverer sig, og på hvilken form for mediering de gør brug af i forhold til, at barnet med lavmælte handlinger bliver synligt for andre børn. Som opmærksomhedsmarkører har vi haft fokus på både børns verbale initiativer og på de nonverbale, såsom blikretning, kropsholdning samt deres fysiske placering i rummet i forhold til de børn, det enkelte barn ønsker kontakt med. Denne tilgang ligger i tråd med Baes tolkning af, at børns ret til medbestemmelse ”fordrer respekt for barns mange udtryksmåter, for eksempel varianter af ikke-verbal kommunikation, lek, kropsspråk, ansigtsudtryk, maling og tegning” (Bae, 2012, s. 19).

## Forskningskontekst og -metode

Forskningsprojektet omfatter et etnografisk feltarbejde (Hastrup et al., 2011) i tre sydjyske kommuners dagtilbud i henholdsvis vuggestue- og småbørnsgrupper med fokus på de 0–3-årige. I vuggestuegrupperne er børnene i alderen 0–2 år og i småbørnsgrupperne 2–4 år. I alt indgår 38 børn og 12 pædagoger. Feltarbejdet er foretaget i efteråret 2021 med i alt 26 observationsdage af seks timers varighed. Fra det empiriske materiale har vi udvalgt to forskellige hverdagssituationer: ’leg’ og ’måltidet’. Intentionen har fra starten været at undersøge børns deltagelse i leg, men under vores observationer har måltidet vist sig ligeledes at være interessant for problemstillingen, når det rummer ”legende-humoristiske kommunikationssignaler” fra barnet – set i forhold til, hvordan disse bliver mødt af pædagogerne (Bae, 2013, s. 3). Måltidet adskiller sig typisk fra legen, idet børn kan siges at blive placeret på kanten af fællesskabet, i hvert fald fysisk, når børnene placeres ved bordet. Hvor legen er relativt ustruktureret, er måltidet mere struktureret med klarere styring og ledelse (jf. Munck, 2020; Os, 2020). I måltidets organisering bliver pædagogens rolle mere aktiv, hvorved der kan skabes et mulighedsrum for, at børn kan få støtte i at blive synlige for andre børn.

Hensigten har ikke været at lave et komparativt studie mellem dagtilbud eller mellem hverdagssituationer, men derimod at opnå bredde i det empiriske materiale. Der kan ikke observeres en forskel i forhold til organiseringen af de tre dagtilbud, som har betydning for pædagogikken. Det fremgår derfor ikke, hvor observationerne eller de interviewede pædagoger er fra.

Det etnografiske feltarbejde er udført som dels deltagende observationer og situerede interviews undervejs, dels afsluttende semistrukturerede interviews med fem pædagoger. Undersøgelsesmetoden tager udgangspunkt i, at feltarbejde som metode anerkender, at feltet er påvirkeligt og kan bidrage til refleksion og diskussion af undersøgelsens løbende fund. Observationerne og de efterfølgende analyser har afsat i et tilstræbt indfroperspektiv til forståelse af barnet og dets muligheder (Warming, 2011). I mødet med praksis har vi haft opmærksomhed på, at vi med vores baggrund som pædagoger har forsket i kendt praksis og dermed har en insiderforståelse af institutionelle hverdagspraksisser i



en dagtilbudskontekst. Dog har ingen af os arbejdet i pædagogisk praksis de seneste 10 år, og vi har ikke haft forudgående kendskab til de deltagende dagtilbud. Vi har tilstræbt at komme bag det tilsyneladende ved at stille os nysgerrige på både det kendte og det ukendte, ligesom vi har gjort vores observationer til genstand for interviewene – ved i de situerede interviews at spørge direkte til det aktuelle, også det umiddelbart indlysende ud fra egne erfaringer, og ved i de afsluttende interviews at læse observationer højt som en del af interviewspørgsmålene (Hastrup et al., 2011; Hastrup & Ramløv, 1988).

Det empiriske materiale er produceret i henhold til gældende GDPR-regler og følger Danish Code of Conduct for Research Integrity (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 2014) samt retningslinjerne for forskningsetik ved professionshøjskolen UC SYD. Børn og pædagogers navne er anonymiserede.

## Etiske refleksioner

Ved projektets start er der indhentet samtykke ved hjælp af en informationsskrivelse til de medvirkende institutioner og ved at deltage på personalemøder, hvor formålet med projektet er blevet præsenteret – samt at der er givet mulighed for spørgsmål forud for samtykke til deltagelse. Foruden de formelle aftaler ud fra de forskningsetiske retningslinjer har det været projektets etiske bestræbelse, at der under feltarbejdet kontinuerligt genforhandles om deltagelse med børnene i projektet. Dette beskrives som ”barnas midlertidige passive samtykke” (Menning & Kampmann, 2021, s. 151). At arbejde med børns midlertidige passive samtykke stiller andre krav til forskeren end at indhente det formelle samtykke, idet denne i observatørpositionen kontinuerligt må rette sin opmærksomhed mod, om barnet giver sit samtykke: ”Dersom et barn på en hvilken som helst måde udtrykker motvilje eller ubehag ved min tilstedeværelse og observerende tilnærming, forstår jeg det som at barnet trekker tilbage sit samtykke” (Wolf, 2015, s. 30). Opnåelse af samtykke ved at tolke på barnets kropssprog er særlig egnet, når forskningen foretages blandt yngre børn. ”Efter vår mening fører midlertidig samtykke basert på en relasjonsetisk forståelse primært til forskerens ansvar til å lese kroppsspråk og vurdere situasjonen der og da” (Menning & Kampmann, 2021, s. 152). Det har for feltarbejdet betydet, at børnenes tryghed har stået centralt. I situationer, hvor børnene har udtrykt utryghed, har vi ændret vores rolle til mere deltagende end undersøgende eller helt flyttet os fra pågældende situation. Eksempelvis når et barn har undladt at bevæge sig hen til områder i vuggestuen, men er stoppet op og har kigget på observatøren, som om denne har siddet i vejen. Dette tolker vi som utryghed, og vi har flyttet os til en anden fysisk placering i rummet. Ofte har vi efterfølgende oplevet, at børnene er gået til det område, vi har siddet i vejen for. Dette forstår vi som en bekræftelse på at have aflæst barnet rigtigt i forhold til, at observatøren har skullet flytte sig.

## Pædagogen som højtaler

I dette afsnit vil vi rette opmærksomhed mod, hvordan pædagogen spiller en vigtig rolle som oversætter og italesætter af børns opmærksomhedsmarkører og handlinger, for at børn kan træde frem og blive synlige og dermed også interessante for hinanden. En rolle, vi

betegner som *pædagogen som højtaler*. En højtalerfunktion, som samtidig kalder på pædagogernes sensitivitet i forhold til børnenes mangfoldige opmærksomhedsmarkører.

At blive set, hørt og mødt i sine lavmælte handlinger og dermed blive synlig i fællesskabet er ikke nødvendigvis let for et barn, og det fordrer desuden, at der er modtagere til de opmærksomhedsmarkører, barnet kommunikerer med. Den pædagogiske sensitivitet er vigtig i al pædagogisk arbejde, men i særlig grad når det gælder at afkode børns nonverbale signaler (jf. også Stanek et al., 2018). For at pædagoger kan agere som højtaler, er det centralt, at de fanger børnenes signaler. Højtalerfunktionen kan ses som tæt forbundet med det, pædagogerne har italesat som gæteri. Dette kommer til udtryk i såvel vores observationer som i interviews, hvor pædagogerne italesætter: ”Vi siger faktisk også her i huset ... Vi tør gætte på, hvad børnene tænker og føler” (Pædagog A), og

Ja at vi må gætte ... Men jeg tror det er det der med, at man skal turde også at sætte ord på deres følelser, eller hvad, vi tror, er deres initiativ ind i det, vi ser. Og jeg tror egentlig, at hvis vi rammer forkert, så skal de nok give et eller andet signal om, at *det var ikke det, jeg mente* [ryster demonstrativt på hovedet], eller et eller andet. Men det hjælper jo også dem på vej til, at *JA! Du forstod mig!* Så det kan man også godt se, fordi de [børnene] har jo et ret tydeligt kropssprog før det talende sprog. (Pædagog B)

På den baggrund betegner vi det, pædagogerne beskriver som gæteri, som *pædagogers interaktionelle og fagligt tolkende oversættelsesarbejde*. Oversættelsesarbejdet beror ikke på tilfældige indskydelser eller gæteri i det pædagogiske arbejde, men er udtryk for det, der kan forstås som ”pædagogisk takt” (van Manen, 2022), hvor pædagogen agerer med opmærksomhed og betænksomhed ud fra sin pædagogiske sensitivitet og refleksion uden at have sikkerhed for sin tolkning. Tilgangen til at turde tolke på børnenes intentioner og invitationer kan ses som et udtryk for, hvordan pædagogerne udviser anerkendelse og interesse overfor det enkelte barns væren i verden og støtter barnet i at synliggøre dets perspektiver ved hjælp af pædagogens oversættelser i fællesskabet. Denne forståelse af pædagogers interaktionelle tolkninger kan ses som et tilstræbt indefra-perspektiv (Warming, 2011, 2019), hvor pædagogen tolker barnets handlinger og opmærksomhedsmarkører. I anerkendelsen af, at det er et tilstræbt indefra-perspektiv, ligger også anerkendelsen af, at man som pædagog kan tolke og dermed oversætte forkert og er parat til at udvise opmærksomhed overfor barnets reaktioner på ens tolkninger. Som her, hvor pædagogen synes at tolke rigtigt:

Formiddagsmaden starter med en sang om madro. Børnene er samlet ved to borde med én voksen ved hvert. 4–5 børn ved hvert bord – stemningen er rolig, imens der er lidt småsnak mellem børnene. Efter ca. 20 min. ved bordene begynder de første børn at være færdige, og disse børn får en klud til at tørre mund og fingre. Sonja har siddet stille ved bordet under maden, men da Thomas, som sidder ved samme bord, lægger kluden ovenpå sit hoved, smiler og kigger



Sonja mod Thomas, der har kluden foran øjnene. Pædagogen siger: ”Sonja, du synes, det er sjovt, at han tager kluden på hovedet”. Thomas tager kluden af hovedet og kigger mod Sonja. De griner, imens de kigger på hinanden – og Thomas tager igen kluden på hovedet. Sonja griner nu lidt højere – og Thomas tager kluden ned og griner med, imens han kigger på Sonja. Pædagogen smiler og siger; ”nu må du hellere komme ned, du er vist færdig”. Thomas kravler ned fra stolen – og Sonja spiser videre.

Pædagogens tolkning af Sonjas smil og blik mod Thomas – ”Sonja, du synes, det er sjovt, at han tager kluden på hovedet” – bidrager til at skabe forbindelse mellem de to børn. Med pædagogens tolkning agerer hun højtaler for, hvad der kan være Sonjas intention og invitation på en måde, der gør, at Thomas også får øje på Sonja. Herved bidrager pædagogens interaktionelle tolkning og forståelse til, at Sonja bliver støttet i, at hendes lavmælte handling bliver oversat og synlig i fællesskabet, og dermed får hendes opmærksomhedsmarkører betydning i den sociale sammenhæng, måltidet udgør.

Et mønster i observationerne, som vi genkender fra anden forskning (fx Munck, 2020; Os, 2020), er, at måltidet som en social sammenhæng hyppigere er styret af regler og normer for bordskik end af børnenes interaktionelle muligheder. Eksempelvis er det kendetegnende, at når pædagogerne taler til børnene, er det med venlige påmindelser om madro/bordskik og med fokus på at få måltidet gennemført, samtidig med at pædagogerne går til og fra – både for at hente ting til måltidet, og fordi børn skal hentes ind eller lægges ud at sove. Dertil kommer deres fælles justering af dagen og udveksling af forældre forventninger til børns søvn. Måltidet som social sammenhæng er på denne vis omgærdet af mange forskellige agendaer, der kan blokere for opmærksomhed mod det sociale potentiale, der er i børns lavmælte handlinger. At måltidets gennemførelse har forrang, kommer også til udtryk i ovenstående observation, hvor pædagogen stopper interaktionen mellem Sonja og Thomas med kommentaren til Thomas om, at ”nu må du hellere komme ned, du er vist færdig”. Denne afbrydelse kan ses i lighed med det, Anja Hvidtfeldt Stanek, Maja Røn Larsen og Solmai Sofia Mikladal skriver om børns deltagelsesbetingelser: ”Ved at anskue børnenes handlinger i deres kontekst får vi viden om, hvad der er relevant for børnene, hvad de retter sig hen imod og væk fra, og hvilke betingelser de har for deres deltagelse (Stanek et al., 2018, s. 27). Pædagogers interaktionelle tolkninger og ageren højtalerfunktion kan dermed ikke ses uafhængigt af det institutionelle hverdagsliv, som udgør de sociale sammenhænge, børn med lavmælte handlingers deltagelses- og mulighedsbetingelser udspiller sig i.

## Situationelt og forskudt nærvær

At kunne agere højtalerfunktion for børn kan ikke ses uafhængigt af det pædagogiske nærvær. I det følgende vil vi rette fokus mod, hvilken form for nærvær pædagoger tilstræber, og hvordan dette kommer til udtryk. I vores observationer viser der sig to forskellige former for nærvær: henholdsvis *situationelt nærvær* og *forskudt nærvær*. Dette skal forstås sådan, at pædagogen i det situationelle nærvær er både fysisk i nærheden af børnene og har sin

opmærksomhed rettet mod dem i den givne sociale sammenhæng. I det forskudte nærvær kan pædagogen derimod være i nærheden fysisk, men har sin opmærksomhed rettet andet steds hen eller mod fremtidige gøremål. I de deltagende vuggestuer har det pædagogernes bevågenhed, hvordan strukturer og politiske krav har indvirkning på muligheden for at være nærværende. Det kommer til udtryk i, hvordan de organiserer gennemførelsen af de politisk fastlagte opgaver som uafhængige af det øvrige pædagogiske arbejde:

Det, der spænder ben for, at vi kan arbejde med børnene eller fællesskaber eller deltage i deres leg, og som kræver vores tid er: læringsledelsen, dokumentation, kompetencehjul, GDPR-test, som faktisk tager 45–60 min. pr. mand. Men det forsøger vi kun at lægge mandag og fredag! (Pædagog A)

I vuggestuerne ses de mange opgaver som et benspænd for, at pædagogerne kan være sammen med børnene. Måden, hvorpå pædagogerne tilretter deres arbejde i henhold til strukturer og politiske krav, kan ses som, hvordan de praksismingelerer (jf. Munck, 2017). Med praksismingeleringerne tilstræber pædagogerne at få indflydelse på og øge deres muligheder for at være sammen med børnene. Det har betydning for, hvilken opmærksomhed der kan rettes mod børns lavmælte handlinger. Det får igen betydning for de interaktionelle fortolkninger af, hvad der kan være børns perspektiv i handlingen, fordi det fordrer pædagogernes nærvær og samspil med børnene. Et nærvær, der kan ses som udfordret. Dette har eksempelvis betydning for Frejas mulighed for at blive set, hørt og mødt:

Under formiddagsmaden rejser pædagogen Tine sig fra et af de to borde. Et sovende barn skal vækkes. Nu sidder fire børn selv ved bordet uden voksen – og Freja vender sig om mod det andet bord og pædagogen Malene og beder med stille stemme om vand, samtidig med at hun rækker armen med koppen ud og ryster koppen. Malene reagerer ikke på det, at Freja kalder på vand flere gange. Da to drenge på to år begynder at sidde urolige og være højlydte, rejser Malene sig. Freja kalder stadig på vand med sin kop i hånden. De to drenge kalder på bananer. Malene giver drenge banan-stykker på skift. Freja kigger ned i bordet og siger også ”banan”, stadig med stille stemme. Malene giver hende en banan. Freja får ikke vand.

Sociale sammenhænge som denne, hvor pædagogerne flytter sig både væk fra rummet og væk fra de børn, de sidder sammen med om måltidet, eksemplificerer, hvordan der er børn, der bliver overdøvet af andre (Bae, 2006). I de sociale sammenhænge, hvor hverdagens støj opstår, øges risikoen for, at børn mødes af det forskudte nærvær, hvori lavmælte handlinger som Frejas bliver overdøvet af andre børn og derved usynlige for pædagogen. Dette har ikke kun konsekvenser for Freja, men for børnegruppen og børnenes væren i fællesskabet generelt, idet ”Pædagogikken [er] ikke alene [...] et anliggende mellem den voksne og barnet – men etablerer en rettethed ud i børnenes sociale liv” (Stanek et al., 2018, s. 31).

Når pædagogens tilstedeværelse derimod er forankret i et situationelt nærvær, øges muligheden for, at børn bliver spejlet og støttet i, at deres perspektiv får betydning i den sociale sammenhæng, hvilket vi i det følgende vil give tre forskellige empiriske eksempler på:

Ved to borde sidder ni børn fordelt med en pædagog ved hvert bord. De spiser formiddagsfrugt og -brød. Ved det ene bord får Inela øje på en Playmobil-hest, som ligger på gulvet mellem de to borde – hun kigger og peger på hesten. De andre børn ved hendes bord og pædagogen ser det ikke. Inela prøver at vise hesten til Sonja, som sidder ved siden af hende. Inela henvender sig til pædagogen Henriette ved bordet med lyde og peger. Henriette er ved at hjælpe de andre børn med at få frugt. Pædagogen Louise ved det andet bord ser, at Inela forsøger at få de andre til at se hesten. Louise samler hesten op og siger: ”du peger på hesten, Inela”. Louise siger nu som en hest med en stille stemme, imens hun retter blikket mod de andre børn ved begge borde. Hun gentager den stille hestevrinsken. Louise samler fokus fra alle børn ved begge borde, imens hun går med hesten, henleder opmærksomhed med sit blik mod hesten, dramatiserer hestelyde. Inela smiler og virker begejstret for hestens medvirken ved måltidet. Hesten spiser af frugten, som ligger på fade på begge borde. Hesten bliver træt, og Louise lægger den ned, som om den sover. Børnene følger hesten rundt og begynder at sige snorkelyde og lægger deres hoveder på skrå. De kigger på hinanden og griner stille, imens de spiser deres frugt. Louise tager hesten op og går rundt ved alle børn og hilser ved at sige *hej* og barnets navn. Et barn ser utilfreds ud med kontakten – og Louise siger; ”vi hopper bare videre”. Til sidst siger Louise: ”Nu skal vi sige farvel til hesten ... hej hej alle børn...” Flere børn svarer med ”hej hej hest...”, imens de vinker. Hestelegen varer ca. ti minutter, hvor hesten (og Louise) interagerer med børnene, samtidig med at de spiser.

Med den måde, hvorpå Louise ser, hører og møder, hvordan Inela forsøger at få de andre til at se hesten, agerer hun pædagogen som højtaler. Ved at italesætte ”du peger på hesten, Inela” synliggør Louise Inelas interesse for hesten for fællesskabet. At Louise lader hesten deltage i måltidet eksemplificerer det interaktionelle oversættelsesarbejde, der foregår i samspillet mellem pædagog og barn. Louise kunne i stedet have tolket, at Inela vil vise, at hesten ikke er ryddet op, eller at Inela gerne vil have, andre også ser, at hesten ligger der. Inela møder Louises tolkning og efterfølgende inddragelse af alle børnene i mødet med hesten med smil og begejstring. Louises måde at inddrage sig selv og agere indenfor legens ramme på (jf. Bateson, 2014) foregår som en *aktiv positionering* i samspillet, mens Louise i nedenstående observation sætter sig selv i spil i en *passiv positionering*, hvor oversættelsen af barnets perspektiv foregår uden for legens ramme:

I vuggestuen er otte børn og to pædagoger, Henriette og Louise. Efter en pædagogisk aktivitet med ris og kartoffelmel aftales det mellem pædagogerne, at Henriette går i gang med oprydning, og Louise tager børnene med ud på gangen med nogle bolde. Her trilles/leges med bolde. Louise sidder på gulvet,

italesætter børnenes handlinger og triller bolde, imens hun også tager imod et ked af det barn og udveksler beskeder med moderen. Bo har en stor bold, og et andet barn, ved navn Peter, viser interesse for bolden. Bo rynker på panden og trækker bolden til sig, imens han kigger vredt på det andet barn. Louise siger: ”Jeg tror også, Peter synes, bolden er fin. Han rører lige ved din bold”. Bos rynker forsvinder igen, og Peter rykker nærmere. Bo viser nu bolden frem mod Peter, og begge smiler.

Med pædagogernes organisering har de skabt mulighed for, at Louise kan være situationelt nærværende sammen med børnene, mens Henriette rydder op, fremfor at begge pædagoger er optaget af praktiske gøremål, samtidig med at de er sammen med børnene. I Louises måde at agere højtaler for Peters interesse på, viser hun Bo, hvad hun tolker, der er på spil for ham, når han rynker på panden og trækker bolden til sig. Ved også at agere højtaler for, hvad Louise tolker som Peters perspektiv, muliggør hun, at Bo og Peter bliver synlige for hinanden som to med en fælles interesse, hvilket bidrager til, at de to drenge af sig selv skaber en fælles interaktion.

I empirien viser sig også eksempler på situationelt nærvær, hvor pædagogen gennem sin højtalerfunktion henleder udpegede børns opmærksomhed på, hvad der kan forbinde dem med hinanden. Herved understøttes børns synlighed for hinanden. Det sker eksempelvis, når fiktive figurer, børnene kender fra det ikke-institutionelle hverdagsliv, bringes i spil som her:

På stuen er samlet ni børn og to voksne, pædagogen Janni og pædagogmedhjælper Sine. Et bord med tre børn og Sine og et bord med seks børn og Janni – hvor det ene barn sidder på hendes skød. Oliver fra den modsatte bordende henvender sig til Janni om sin drikkedunk, som har PawPatrol på siden. Janni svarer Oliver – og tilføjer; ”har du set, at Markus har PawPatrol på sin madkasse?” Markus svarer mod Oliver, imens han holder låget fra madkassen op: ”ja, og hvis man dutter på Sky (en hund med raketrygsæk), så kan man faktisk flyve”. Oliver dutter på madpakken og siger som en raket, imens han flyver med sin leverpostejmad. Drengene griner sammen. Janni henvender sig til en tredje dreng ved bordet: ”Kasper, var det ikke noget med, at du var med mor i biografen og se PawPatrol for nylig?” Kasper nikker, og de andre to drenge kigger på ham. De tre drenge snakker om PawPatrol og de forskellige figurer. Janni spørger Sirius, som hun har siddende på skødet, om han kender PawPatrol, men han siger ”nej”. De tre drenge forsætter deres snak om PawPatrol. De sidste 15 min. af madpakkespisningen ”flyver” drengene med rugbrødsmitter, samtidig med at de spiser dem. Janni og Sirius snakker om vindruer, som de begge har med i madpakken.

Observationen viser, hvordan situationelt nærvær også handler om at tage udgangspunkt i børns opmærksomheder som her, hvor Oliver viser Janni sin PawPatrol drikkedunk. PawPatrol kan ses som fiktive figurer, børn kan have et personificeret forhold til, og som pædagogen kan skabe en fælles interesse om. Ved at Janni på baggrund af Oliveres interesse

for sin drikkedunk udpeger Markus' madkasse og italesætter Kaspers biograftur, bidrager hun til, at de tre drenge kan forbinde sig til og blive synlige for hinanden med en fælles reference til PawPatrol. Ved at Janni samtidig udviser fleksibilitet overfor måltidets regler og normer, lader det interaktionelle samvær få forrang og lader børnene flyve med maden, skaber Janni mulighed for, at drengene opøver en fælles interesse, som understøtter deres synlighed for hinanden.

Fælles for de tre observationer er, at pædagogernes organisering understøtter deres mulighed for at være såvel fysisk til stede som situationelt nærværende. Dette styrker pædagogers mulighed for at se, fange og forstørre børns lavmælte handlinger, så både de lavmælte handlinger og børnene bliver synlige i fællesskabet.

## Afsluttende diskussion

I forskningsprojektet har vi problematiseret, at der er børn, der har sværere ved at få deres perspektiver gjort synlige og gældende i sociale sammenhænge i den institutionelle kontekst og derved i mindre grad bliver medbestemmende.

Artiklen peger på, hvordan pædagoger kan understøtte børn med lavmælte handlinger ved at agere højtalerfunktion og ved at give situationelt nærvær forrang i samvær med børnene. Det skal ikke forstås som en idealisering af det pædagogiske arbejde eller en forventning om, at nu vil alle børn kunne få deres perspektiv gjort gældende i alle sammenhænge. Det institutionelle hverdagsliv rummer en kompleksitet og et krydspres af modsatrettede hensyn, der også er en del af det levede liv. Derimod ønsker vi fortsat at invitere til diskussioner i og om pædagogisk praksis, i forhold til hvad der kan ses som deltagelse og medbestemmelse, og hvordan der fortsat kan udvikles nye praksisformer, der understøtter forskellige børns muligheder for medbestemmelse og deltagelse.

En diskussion kan være, hvorvidt pædagogen med passiv positionering medvirker til at gøre børn synlige for hinanden, eller om de forbliver usynlige? Med Baes ovennævnte perspektiv på, at pædagogers nærvær skaber forudsætninger for, at børn kan træde frem for andre børn (Bae, 2013), finder vi, at det er betydningsfuldt, at pædagoger har fokus på, om de forbindelser, de medierer mellem børn, er bæredygtige. Som vist har vi i vores observationer mødt forskellige forståelser af, hvordan den passive positionering skal praktiseres, men også forståelser som Fleers om, at pædagogers fortrukne positionering er at deltage på afstand (Fleer, 2015). Pædagogers nærvær som noget, der foregår på afstand eller forskudt, finder vi kan være problematisk i forhold til børns deltagelse ved hjælp af pædagogen som højtaler. I stedet synes børns forbindelser og deltagelse at være afhængig af, at det situationelle nærvær fortsættes. Eksempelvis ved at pædagogen retter opmærksomhed mod, hvor længe forbindelsen bliver bevaret af børnene og baggrunden for, at den eventuelt ophører. Ligeledes kan pædagogers hurtige tilbagetrækning hindre en opmærksomhed på, om barnet kommer til at være med som synlig for de andre børn eller blot er placeret ved en leg eller aktivitet. Hvis barnet ikke får støtte i sin deltagelse, risikerer det med sine lavmælte handlinger at forblive usynlig for de andre børn, som eksempelvis Peter, der ikke bliver synlig for Bo som en mulig deltager, før Louise agerer højtaler og italesætter

Peters mulige interesse. Børns deltagelsesmuligheder er dermed i tæt samspil med måden, hvorpå pædagogen udøver sin interaktionelle og faglige tolkning i en passiv positionering.

En anden diskussion kan være rettet mod, hvad der gives forrang i hverdagslivet, og hvilken betydning det har for, at børn møder situationelt nærværende pædagoger. Ifølge Christina Haandbæk Schmidt har de ændrede politiske krav til det pædagogiske arbejdet fra 2004 og frem betydet, at pædagoger giver forrang til pædagoginitierede aktiviteter og rutiner, hvilket bidrager til at favorisere gennemførelse af disse (Schmidt, 2019). Dette kan ses som en udfordring i forhold til vores forskningsperspektiv om, hvordan børn bliver set, hørt og mødt i at gøre deres perspektiver gældende i samværet med hinanden. Schmidt viser, hvordan børnenes indbyrdes samvær i leg opfattes som en mellemrumsaktivitet, der ikke har tilsvarende pædagogdeltagelse som de pædagoginitierede aktiviteter. Fra egen tidligere forskning genkendes to positioner: Den ene er et fravær af pædagogisk deltagelse i børns lege både forårsaget af praktiske gøremål og af pædagogiske aktiviteter, mens den anden er en overtagelse og styring af børns lege (Bernstorff, 2019, 2021; Jørgensen, 2019). Udfordringen i favoriseringen af aktiviteter, hvor den pædagogiske kontrol og styring har forrang, kan ifølge Svinth spænde ben for børns initiativer og forsøg på at skabe mening i en aktivitet (Svinth, 2012). Kontrol og styring genfinder vi i vores empiri. Eksempelvis som i det ovennævnte eksempel med Sonja og Thomas, der støttes i at skabe forbindelse og grine sammen om kluden på hovedet, men så stoppes igen af pædagogen, fordi legen ses som udtryk for, at måltidet er slut for Thomas. Her får måltidets rolige afvikling forrang for den sociale forbindelse, der er blevet skabt mellem Sonja og Thomas. En forrang, der både kan ses i sammenhæng med den enkelte situation, men også i sammenhæng med de pædagogiske forventninger blandt pædagoger til, hvordan praksis skal være. Når rutineopgaver og pædagogiske aktiviteter har forrang og udføres med høj grad af styring og kontrol, risikerer retten til medbestemmelse at være svær at opnå for børn i det institutionelle hverdagsliv, hvilket øger risikoen for, at børns perspektiver ikke gøres gældende, men forbliver usynlige.

## Afrunding

Vores analyser viser, at børn som Peter, Sonja, Inela og Freja har brug for pædagogers interaktionelle tolkning og oversættelsesarbejde. Når børn med lavmælte handlinger forsøger at få deres perspektiver gjort gældende i sociale sammenhænge ved at pege, stille sig nær ved eller på anden vis markere opmærksomhed rettet mod andre børn, så kalder det på situationelt nærværende pædagoger. Det situationelle nærvær er forudsætning for, at pædagoger kan agere højtalerfunktion for netop børn med lavmælte handlingers perspektiver. Selvom nærværende forskningsprojekt retter blikket mod en velkendt, kompliceret pædagogisk problematik, så tilbyder vi nye perspektiver på børns deltagelse og retten til medbestemmelse i forhold til børn med lavmælte handlinger. Hvis retten til medbestemmelse skal gælde alle børn i dagtilbud, så kan forskningsprojektet være et bidrag til at rette fokus på, hvordan pædagoger kan understøtte børns deltagelsesmuligheder gennem en såvel aktiv som passiv positionering i og omkring legen samt i legende samspil i vuggestuen.



## Referencer

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellem førskolelærer og barn* [Doktorafhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte\\_om\\_barns\\_medvirkning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf)
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 13–31). Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2013). Plads til deltagelse. I M. M. Nielsen (Red.), *Relations- og ressourcerorienteret pædagogik – ICDP* (s. 40–60). Dafolo.
- Bateson, G. (2014). Mentale systemers økologi. I H. Skovbjerg Karoff & C. Jessen (Red.), *Tekster om leg* (s. 105–123). Akademisk Forlag.
- Bernstorff, B. (2021). *Deltagelse gennem legens sprog. En social analyse af børns deltagelse i den selvorganiserede legs legefællesskaber*. Academic Books RUC.
- Bernstorff, B. (2019). Rummene i rummets invitationer til leg. I L. H. Sønnichsen & H. H. Jørgensen (Red.), *Legens magi. Om det professionelle arbejde med at forstå, inspirere, støtte og rammesætte 1-6-åriges leg* (s. 229–243). Akademisk Forlag.
- Børne- og Socialministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer & indhold*. [https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den\\_styrkede\\_paedagogiske\\_laereplan\\_21\\_WEB%20FINAL-a.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf)
- Dagtilbudsloven. (2020). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids og klubtilbud m.v. til børn og unge* (LBK nr 1326 09/09/2020). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1926>
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1801–1814.
- Gitz-Johansen, T. (2019). *Vuggestueliv: Omsorg, følelser og relationer*. Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. & Ramlø, K. (1988). *Feltarbejde: Oplevelse og metode i etnografien*. Akademisk Forlag.
- Hastrup, K., Rubow, C. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse – kort fortalt*. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, L. S. (2019). Pædagogens deltagelse i små børns lege. I L. H. Sønnichsen & H. H. Jørgensen (Red.), *Legens magi. Om det professionelle arbejde med at forstå, inspirere, støtte og rammesætte 1-6-åriges leg* (s. 111–125). Akademisk Forlag.
- Menning, S. F. & Kampmann, J. (2021). Når etikken er under press – relasjonsetiske aspekter og overveielser i aktuell etnografisk inspirert barnehageforskning. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn: Kvalitative metoder* (s. 145–162). Cappelen Damm Akademisk.
- Munck, C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. Roskilde Universitet.
- Munck, C. (2019). Når små børns trivsel og fællesskabelse udfordres i vuggestuens hverdagsliv. I A. Marshall & S. H. Thingstrup (Red.), *Trivsel i daginstitutionen – mellem politik, pædagogik og praksis* (s. 115–135). Akademisk Forlag.
- Munck, C. (2020). *Børns perspektiver i vuggestuen*. Dafolo.
- Os, E. (2020). *Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager: En undersøkelse av voksnes bidrag til samhandling mellom barn under tre år*. Universitetet i Oslo.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pursi, A. & Lipponen, L. (2018). Constitution play connection with very young children: Adult's active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 21–37.
- Ringsmose, C. & Svinth, L. (2019). *Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud*. DPU Aarhus Universitet.
- Schmidt, C. H. (2019). Leg som mellemrumsaktivitet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 67–79.
- Stanek, A. H., Larsen, M. R. & Mikladal, S. S. (2018). *Små børns hverdagsliv – situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje*. Frydenlund.
- Svinth, L. (2012). Børnehavebørns medbestemmelse i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. I L. Svinth & C. Ringsmose (Red.), *Læring og udvikling i daginstitutioner* (s. 60–88). Dansk psykologisk Forlag.

- Tegtmejer, T., Nielsen, K. W., Ellebæk, L. S., Langerhuus, J. T., Huusfeldt, M. & Jerg, K. (2021). Hvem tilhører læreplanen? Spørgsmålet om lokalt ejerskab i implementeringen af Den styrkede pædagogiske læreplan i fire kommuner. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 146–162.
- Undervisnings- og forskningsministeriet. (2014). *The Danish code of conduct for research integrity*. <https://ufm.dk/en/publications/2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity>
- van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt. At vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. Akademisk Forlag.
- Warming, H. (2000). Børnehaven – integration eller marginalisering? *Social Kritik*, 12(69), 52–59.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pædagogikk og kritikk*, 19(9), 62–76.
- Wolf, K. D. (2015). Oppfordringer til små barns lekende samspill i barnehagen. *Barn*, 18(2), 25–39.

## Forfatteromtaler

Benedicte Bernstorff, ph.d. og lektor på Institut for pædagogik, UC SYD, Danmark, og forsker i forskningsprogrammet Pædagogik og pædagogisk praksis. Hun forsker i menneskers deltagelse i samfund og institutionelle sammenhænge, herunder børns institutionelle hverdagsliv og deltagelse i selvorganiserede lege og legefællesskaber, tidlig indsats og institutionel koreografi.

Lasse Stenmann Ellebæk er lektor og underviser ved Institut for pædagogik, UC SYD, Danmark. Hans interessefelt er pædagogers arbejde i og omkring legen, børns deltagelsesmuligheder og legefællesskaber.