

Børnefællesskaber

– i vuggestuen

Erik Hygum,
ph.d., chefkonsulent, VIA University College,
eh@via.dk

Lise Jönsson Koumaditis,
ph.d., lektor, VIA University College,
lhjo@via.dk

Resumé

Med afsæt i et antropologisk feltstudie i to vuggestuer og en strukturel-relational analyse baseret på Pierre Bourdieus feltteori viser artiklen, at vuggestuen ikke rummer ét samlet børnefællesskab, men forskellige børnefællesskaber, som børn konstant bevæger sig imellem. Vi undersøger, hvordan disse fællesskaber er forankret i tre sociale zoner med egne deltagelseskoder ved bordet, på tæppet og i legekrogen, og gennem to cases følger vi børns bevægelser indenfor, på kanten af og udenfor fællesskaberne. Afslutningsvis argumenterer vi for, at en mangfoldig forståelse af børnefællesskaber kan åbne for nye perspektiver på børns deltagelse i vuggestuens fællesskaber og inspirere til udvikling af pædagogisk praksis.

Nøgleord: Børnefællesskaber, vuggestue, sociale zoner, deltagelseskoder

Abstract: Children's Communities in the Nursery

Drawing on an anthropological field study in two nurseries and an analysis inspired by Pierre Bourdieu's field theory, this article argues that the nursery does not comprise a single, unified children's community but multiple communities that children continuously navigate. We examine how these communities are anchored within three distinct social zones: at the table, on the carpet, and in the play corner, each governed by its own participation codes. Through two case studies, we trace children's movements within, on the margins of, and outside these communities. Finally, we contend that embracing the diversity of children's communities opens new perspectives on children's participation in peer communities and offers pathways for developing pedagogical practice.

Keywords: children's communities, nursery, social zones, participation codes

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v10i1.168263

Vores fund peger på tre sociale zoner, der med forskellige deltagelseskoder sætter grænserne for tre forskellige børnefællesskaber, og hvordan et barns deltagelse i et eller flere børnefællesskaber er dynamisk over tid

Indledning

Børns behov for en stærk følelsesmæssig tilknytning til voksne omsorgspersoner er veldokumenteret (Bowlby, 1988; Fonagy, 2001; van Trijp, 2025), men forskning viser også, at 0-2-årige børns fællesskaber har betydning for deres trivsel og udvikling (Broström et al., 2018; Corsaro, 1979, 2005; Hygum & Hygum Ulrich, 2025; Juhl, 2023; Kousholt, 2019; Løkken, 2004; Pursi & Lipponen, 2020). Kragh-Müller (2025) fremhæver, at de andre børn i vuggestuen kan have en positiv rolle specielt i forbindelse med et barns start i vuggestuen. Marschall & Munck (2022) understreger ligeledes betydningen af tilhør i børnefællesskaber ved start i vuggestuen, og Hygum & Sørensen (2025) identificerer tre positioner, som nye vuggestuebørn indtager i vuggestuen. Denne artikel forfølger dette forskningsfokus på børns betydning for hinanden. I artiklen undersøger vi, hvordan børns deltagelse i børnefællesskaber er strukturelt-relationalt betinget på baggrund af følgende forskningsspørgsmål:

1. *Hvor og på hvilket grundlag opstår børnefællesskaber i vuggestuen?*
2. *Hvilke interaktionsformer anvender børn for at blive deltager i børnefællesskaberne?*

Baseret på Bourdieus feltteori bygger artiklen på en strukturel-relational analyse (Alanen, 2014) af børns deltagelse i vuggestuens børnefællesskaber med en forståelse af vuggestuen som et socialt felt med specifikke sociale rammer for børnefællesskaber, og en undersøgelse af børns interaktioner, relationer og positionsskift indenfor, på kanten af eller udenfor børnefællesskaberne. Artiklen indleder med en redegørelse for vores metode og analytiske greb. Herefter definerer vi børne-

fællesskaber og præsenterer vores begreb: social zone. Vi viser, hvordan vores fund peger på tre sociale zoner, der med forskellige deltagelseskoder sætter grænserne for tre forskellige børnefællesskaber, og hvordan et barns deltagelse i et eller flere børnefællesskaber er dynamisk over tid. Analysen tager afsæt i to cases, hvor det bliver tydeligt, hvordan William (10 mdr.) og Laura (22 mdr.) indtager forskellige positioner indenfor, på kanten af eller udenfor et eller flere børnefællesskaber. Afslutningsvis argumenterer vi for, at en mangfoldig forståelse af børnefællesskaber kan inspirere til udvikling af pædagogisk praksis.

Metode og analytiske greb

Artiklen trækker på empiri, analyser og fund fra projekt "Børnefællesskaber i vuggestuen"¹ (Koumaditis & Hygum, 2025). Hovedvægten ligger på projektets multi-casestudie (Stake, 2006), der undersøger 30 børns deltagelse i børnefællesskaber i to vuggestuer. Som et perspektiverende element inddrages desuden fund fra projektets partcipatoriske forsknings- og udviklingsforløb, hvor ledere, pædagoger, studerede og forskere samarbejdede om pædagogisk udvikling i designbaserede professionscirkler (Koumaditis & Hygum, 2024, 2025).

Multi-casestudie

Casestudiet består af en indledende analyse af rammefaktorer for de to vuggestuer (lovgrundlag, organisering af det pædagogiske arbejde og de fysiske rammer).² Vi har herefter gennemført et ni måneders antro-

- 1 Projekt Børnefællesskaber i vuggestuen er medfinansieret af BUPLs forskningspulje.
- 2 Vores multi-casestudie indeholder ikke viden om børnenes sociokulturelle baggrunde og familiestrukturer, dvs. baggrundsviden om, hvad børnene bringer med ind i vuggestuen.

pologisk feltstudie i 2023-24 med 26 dage á ca. tre timer fordelt ligeligt mellem de to institutioner. Vi har fulgt 15 børn i hver vuggestue og observeret både nye vuggestuebørns og ældre børns initiativer og positioner i børnefællesskaberne. Feltstudiet er gennemført, når børnene ankommer, spiser, får skiftet ble, leger på stuen eller legepladsen, er i overgangssituationer eller deltager i vokseninitierede aktiviteter. Ca. 2/3 del af feltstudiet er gennemført på stuen. Den sidste tredjedel er gennemført på legepladsen, og når børnene har været på tur.

Forud for feltstudiet har vi skriftligt informeret institutionsledere og medarbejdere om projektets formål og forløb, og medarbejdere har haft mulighed for at fravælge at deltage i projektet. Vi har indhentet skriftligt samtykke fra forældre til de børn, der indgik i studiet. Samtykket omfattede information om studiets formål, metoder, anonymisering og retten til at trække samtykket uden konsekvenser. Herudover har vi under selve feltarbejdet været løbende opmærksomme på børns signaler og reaktioner og har trukket os fra situationer, hvor vi vurderede, at vores tilstedeværelse kunne kompromittere børns trivsel eller forskningsetiske principper.³ Sammen med de deltagende pædagogiske medarbejdere og ledere har vi reflekteret over betydningen af egne forforståelser, og vi har desuden overvejet forskerposition og rolle i felten (Gulløv & Højlund, 2015).

I analysefasen er feltstudiets observationer tilgået eksplorativt, og vi har kodet ud fra følgende spørgsmål:

- Hvor befinder vuggestuebørn sig, hvor søger de hen, hvilke krav og forventninger møder børn fra de øvrige børn, og hvordan forløber interaktionen?
- Hvilke interaktionsformer anvender børn, og hvilke positioner indtager børn over tid?
- Hvilken rolle har pædagogisk personale i børns deltagelse i børnefællesskaber?

I de næste afsnit præsenterer vi vores forståelse af vuggestuen som et socialt felt med specifikke sociale zoner og positioner.

Sociale zone

Vores analytiske tilgang er inspireret af Pierre Bourdieus forståelse af den sociale verden som opdelt i sociale rum og felter med egne regler, distinktioner, hierarkier og former for symbolsk kapital (økonomisk, kulturel, social), der giver respekt og anerkendelse. Hvert felt har sin egen logik og sine selvfølgeligheder, som Bourdieu betegner doxa (Bourdieu, 1987, 1997, 1999). Ud fra dette perspektiv betragter vi en vuggestue som et felt, hvor vi analyserer børns positioner og relationer med særlig fokus på deres deltagelse i fællesskaber med andre

børn. Centralt for vores forståelse af et børnefællesskab er begrebet social zone, der konfigurerer specifikke forventninger, værdier og krav til børns samvær, og som sætter rammen for et barns deltagelse i et børnefællesskab. Vi har gennem vores feltstudie i vuggestuerne identificeret tre sociale zoner, der materialiseres både på stuen og på legepladsen. Disse sociale zoner er relativt konstante og eksisterer uafhængigt af den konkrete børnegruppe på et givet tidspunkt. De kan tidsmæssigt fluktuere i løbet af dagen eller være konstant tilstedeværende, og de kan fysisk eksistere parallelt eller nærmest ligge oven i hinanden. De sociale zoner eksisterer forud for det enkelte barns start i vuggestuen, og de fleste børn udvikler i løbet af de første 2-3 måneder i vuggestuen deltagelseskoder til de sociale zoners børnefællesskaber. Men for en mindre gruppe børn er dette ikke tilfældet. De har svært ved at navigere mellem de sociale zoner, de deltager ikke i børnefællesskaberne og har ofte uenigheder med både børn og voksne.

Børnefællesskaber og sociale zoner

Vores analyser placerer sig i forlængelse af forskning på området. Vi tager udgangspunkt i Munchs (2017) definition af, at deltagelse i et fællesskab er en ontologisk præmis for al menneskelig aktivitet. Centralt for børns trivsel er, at de oplever tryghed, handlekraft og har en følelse af både at kunne være sig selv og høre til i det sociale fællesskab (Simovska & Kousholt, 2021). Deltagelse i et børnefællesskab skaber "øjeblikke af intensitet" (Quiñones & Fleer, 2011). Der opstår en "vi følelse" blandt de deltagende børn (Løkken, 2004), hvor børn lærer af hinanden, giver omsorg og udfordrer hinanden (Lisina, 1989; Hygum & Ulrich Hygum, 2025). Derudover kan vi på baggrund af vores feltstudier yderligere identificere en række fælles kendetegn for de forskellige børnefællesskaber i vuggestuen:

- Børnefællesskaber kan være tidsmæssigt korte eller langvarige. De kan bestå af to børn eller en gruppe af børn.
- Børnefællesskaber både opstår, udvikles og afvikles af børn og voksne.
- Børnefællesskaber er baseret på kropslighed, kamp, omsorg, hjælp, leg m.m.
- Et barn kan være del af, på kanten eller udenfor et eller flere børnefællesskaber og kan skifte position over tid.
- At blive del af et børnefællesskab fordrer, at barnet har tilegnet sig en legitim deltagelseskode i forhold til det specifikke børnefællesskab.
- Børn er med til at både at reproducere og udfordre børnefællesskaber ved bordet, tæppet og legekrogen

I vores studie har vi haft fokus på børnefællesskaberne i de sociale zoner på stuen: ved bordet, på tæppet og i legekrogen, fordi disse zoner sætter rammer for fællesskaber, der tidsmæssigt- og aktivitetsmæssigt fylder meget i børnenes hverdag i vuggestuen. Men de sociale zoner

3 Dette er i overensstemmelse med Danish Code of Conduct for Research Integrity.

materialiserer sig også andre steder. På legepladsen har sandkassen og gyngen, f.eks. samme funktion som tæppet, ligesom gemmesteder i buskadsen eller et legehuse kan have samme funktion som legekrogen på stuen.

Bordet som social zone

Måltider og enkelte andre aktiviteter foregår ved bordet med høje stole eller skamler. Børnene har faste pladser og spiser fortrinsvis med den samme pædagog. Frokosten er mere struktureret end morgen- og eftermiddagsmåltidet, hvor børnene deltager, når de ankommer om morgenen eller kommer op fra middagssøvnen, men overordnet gælder de samme krav og regler. Bordet som social zone betyder, at barnet skal følge en fast tidsstruktur og specifikke bordregler og skal kontrollere sin kropsaktivitet og stemmevolumen. Hvis et barn er i færd med at bryde bordreglerne, italesættes det af pædagogen, ofte med henvisning til, at barnet forstyrrer de andre børns måltid. Børnefællesskabet ved bordet rammesættes af disse krav og regler, som børnene generelt samarbejder med pædagogerne om at efterleve. Der er få konflikter mellem børnene og mellem børn og pædagoger, og i løbet af feltstudiet er der ingen eksempler på børn, der konstant anfægter krav og regler. Samtalen ved bordet styres af pædagogen, som kommenterer og stiller spørgsmål til børnene enkeltvis, og børnenes indbyrdes kontakt opstår gennem øjenkontakt og ansigtsudtryk. Nye vuggestuebørn kigger nysgerrigt på de andre børn, og de lytter intensivt på dialogen mellem pædagogen og børn. Børnenes observatørrolle kan ændre sig, når pædagogen forlader bordet for at hente mere mad eller er i gang med oprydningen. I disse situationer kan der opstå aktiviteter, hvor børnene bliver højlydte og fysisk aktive, indtil pædagogen er tilbage og genopretter den sociale orden og det legitime børnefællesskab.

Tæppet som social zone

Tæppet eksisterer som social zone om morgenen, når børnene drypvist ankommer. Det eksisterer i overgange mellem f.eks. frokost og middagslur, men også i løbet af dagen, både i relation til voksen- og børneinitierede aktiviteter. Tæppets begrænsede omfang på 3-4 m² giver ro, omsorg og nærvær. Pædagogen er kropslig tilgængelig og kan fysisk favne et eller flere børn. På tæppet kan et nyt vuggestuebarn møde et mere erfarent vuggestuebarn, der kan fungere som mentor og hjælpe det nye vuggestuebarn. Tæppet fungerer specielt for nye vuggestuebørn som et helle, hvor et barn kan iagttage de andre børn, blive inspireret, bevæge sig over i legekrogen og vende tilbage. Børnefællesskab på tæppet opstår som et resultat af samstemthed mellem pædagog og børn om at sidde tæt sammen, synge eller lege sammen. Børn kan frit bevæge sig ind på og ud af tæppet. Der eksisterer ikke en tydelig struktur for deltagelse, men der er krav om, at barnet har både kropslig og verbal afdæmpet interaktion med de andre børn. Uenigheder mellem børnene opstår primært pga. tæppets begrænsede areal, der

skaber situationer, hvor barnet oplever ikke-ønsket fysisk kontakt med andre børn. Uenigheder opstår også, når børn skal deles om pædagogens opmærksomhed og f.eks. om retten til at sidde på pædagogens skød. Pædagogen medierer uoverensstemmelser mellem børnene ved at skabe mere plads og rum for børnene eller ved at tilbyde børnene fællesaktiviteter.

Legekrogen som social zone

Legekrogen er i begge institutioner indrettet som et køkken med komfur, køkkenskab, gryder, tallerkener, mm. Det er børnenes mest søgte legested, hvor børnene er meget fysisk aktive. Deltagelse i børnefællesskabet forudsætter, at barnet både kan være tålmodig og vente på at blive inviteret ind i legen, være sensitiv overfor legens rytme, komme med nye legeidéer, løse uenigheder og være i stand til at beskytte eget legested og legetøj mod andre børns indtrængen. Deltagelsen i børnefællesskabet har for mange børn et forløb, hvor barnet først kigger på andre børns leg, cirkler rundt, smiler, griner, for derefter forsøgsvis at kopiere legehandlerne. Indimellem lykkes det ikke for et barn at blive deltager i legen, fordi de andre børn opfatter kontaktforsøget som en fjendtlig indtrængen, eller kontaktforsøget bryder legens forløb og rytme. Når uenigheder opstår, skal børn løse dem uden involvering af voksne. Når det ikke lykkes, må barnet søge hen til andre sociale zoner med andre deltagelseskoder.

At deltage, være på kanten eller udenfor

De tre sociale zoner skaber forskellige rammer for børns deltagelse i vuggestuens børnefællesskaber. Hvilke interaktionsformer anvender børn, og hvordan lykkes de med at bevæge sig fra at være udenfor eller på kanten af et eller flere af børnefællesskaberne til at være deltager?

Case William

William er 10 måneder, da han starter i vuggestuen. Hans mor er sammen med ham i vuggestuen i et aftagende antal timer den første uge. De første tre måneder er bordet og tæppet Williams foretrukne sociale zoner. På tæppet får han tryghed og omsorg af den voksne, og ved bordet kan han på afstand observere de andre børn i en meget rammesat situation af den voksne. På tæppet er hans opmærksomhed rettet mod den voksne på tæppet, men han observerer også intensivt de andre børns leg i legekrogen. Han søger ikke direkte kontakt, men kravler f.eks. hen til legetøj, som de andre børn har forladt, og undersøger legetøjet og kopierer de større børns leg. Han kravler tæt på de legende børn, men når større børn har brug for mere plads til en køkkenleg og skubber til William, fjerner han sig straks og vender tilbage til tæppet.

Efter tre måneder i vuggestuen har han indimellem stadig brug for at opholde sig på tæppet, men bruger det ikke længere som et helle, hvorfra alle hans aktiviteter og interaktioner udgår. William (nu 13

mdr.) sidder en dag alene ved bordet og spiser. Han har sovet et par timer om formiddagen, og de andre børn har allerede spist frokost. Da han også er færdig, kravler han ned fra sin stol og direkte over til en gruppe af børn ved legekøkkenet uden at bruge tæppet som mellemstation. En yngre dreng smiler til ham og kravler henimod ham. William smiler tilbage, men da drengen vil tage hans legetøj, en mobiltelefon, forsvarer William sit legetøj ved at give drengen et lille puf. Senere opdager William, at en ny dreng meget gerne vil have fat i en legetøjsbil. Drengen tør ikke kravle helt hen til bilen, der er tæt på forskeren. William henter bilen og griner til forskeren. Samtidig med disse interaktioner har pædagogen klos op ad legekrogen etableret en leg, hvor børnene efter tur kan få en tur i en gyngel. De jubler og hjælper hinanden op og ned fra gyngelen.

William deltager meget aktivt i alle lege og er generelt i gang med at udvide sit handlerum; f.eks. kravler han nu ikke blot rundt i stuen, men også ud i garderoben. Williams deltagelse i legekrogens aktiviteter fortsætter i de kommende måneder, hvor han f.eks. har en leg med en dreng, hvor de hopper op og ned ad køkkenbordet. I legen synkroniserer de to drenge deres bevægelser, de hopper, griner og råber i takt og med samme styrke. På et tidspunkt bevæger William (19 mdr.) sig hen til forskeren, kigger på ham, som om han vil sige, kan du se, hvor sjovt vi har det? På legepladsen udvikler William på samme måde sit deltagelsesrepertoire, han bevæger sig væk fra pædagogerne og bliver integreret i lege i buskadset og på cykelbanen.

Case Laura

Laura (22 mdr.) tilhører gruppen af de ældre børn. Hun har været i vuggestuen i 12 måneder. Gennem hele feltstudiet orienterer Laura sig i forhold til lege med stor fysisk aktivitet, hvor der løbes, hoppes, kastes med bold eller skubbes rundt med møblementet. Hun går og løber sikkert, og specielt drengene på hendes egen alder tager hende med i deres aktiviteter, og hun accepterer, at de fører an. I legekrogen cirkler hun omkring de andre børn, hun iagttager dem og forsøger at deltage, men som regel opstår der uenigheder, når hun vil være med. Hun virker rådvild, når hun bliver uenig med de andre børn om, hvem der f.eks. har retten til noget legetøj. Hun bruger ikke grin, smil eller sprog til at reetablere legen, men fjerner sig fra fællesskabet. I slutningen af feltstudiet begynder Laura at deltage i længere legeforløb, hvor pædagogen sidder sammen med Laura og de andre børn.

Laura befinder sig sjældent på tæppet, og når det sker, er resultatet ofte, at hun i sin bestræbelse på at komme til at sidde helt tæt på pædagogen, støder ind i de andre børn, så de bliver kede af det. Når pædagogerne etablerer fællesaktiviteter som at tegne, lege med klodser eller høre historie, deltager hun kun kortvarigt, for derefter

at bevæge sig væk fra gruppen. Ved bordet følger hun bordreglerne, men hun er ikke optaget af, hvad de andre spiser, eller hvad pædagogen taler om. På legepladsen gentages samme mønster, hvor Laura er med i løbe- og klatreaktiviteter, men hvor hun ellers går rundt meget alene.

De to cases illustrerer nogle af de forskellige interaktionsformer, som børn anvender for at blive en del af børnefællesskaber i vuggestuen. I løbet af otte måneder finder William ud af, hvordan han skal agere i de tre sociale zoner. Han forstår, hvordan han skal kontakte de andre børn, så han kan blive del af et børnefællesskab. William går fra at være en observatør udenfor børnefællesskabet i legekrogen til at være deltager. Han er ikke længere novice, men er blevet mentor for de yngste. Denne udvikling er sket med støtte fra pædagogerne og i takt med, at han kan gå.

Laura befinder sig i løbet af feltstudiet fortrinsvis på kanten af eller udenfor fællesskaberne. Hun oplever kun momentvis at være deltager i et børnefællesskab, når børnene tumler rundt. Det er i lege, hvor hun har kropslige færdigheder til at deltage. Hun søger ikke børnefællesskabet på tæppet, og ved bordet er hun observerende men ikke deltagende i dialoger. Hun har svært ved at skabe den første kontakt til børn, der sidder på tæppet, eller er i legekrogen, og når der opstår uenigheder, trækker hun sig eller tager legesagerne og løber væk. Hun har tydeligvis brug for hjælp fra pædagogerne til at kontakte de andre børn på tæppet og i legekrogen på en legitim måde. Pædagogerne er opmærksomme på hendes manglende deltagelse. De forsøger at involvere hende i vokseninitierede aktiviteter, hvor pædagogerne medierer uenigheder mellem Laura og de andre børn ved til stadighed at kommentere på turtagningen i legen og forklare, hvorfor Laura eller de andre børn handler, som de gør. Når pædagogen forklarer børnene, hvad der sker mellem dem, kan Laura deltage i tidsmæssigt længere aktivitetsforløb.

De to cases viser, at uanset de to børns positioner som del af, på kanten af eller helt uden for fællesskaberne, så har de en fælles, grundlæggende lyst til at være sammen med andre børn. En gang imellem er deltagelsen dog socialt og tidsmæssigt forskudt. Det gælder f.eks. William, som i den første tid i vuggestuen iagttager de andre børn, dernæst overtager han et stykke legetøj, når de andre børn har forladt det, for så på et tidspunkt at deltage aktivt i fællesskabet. Over tid viser der sig for begge børn muligheder for deltagelse i takt med, at børnene erhverver sig de legitime deltagelseskoder og udvikler sig sprogligt, socialt og motorisk. Pædagogerne har en afgørende rolle i denne udvikling, som det f.eks. illustreres i Lauras tilfælde, når hun meget detaljeret guides af en pædagog til at bygge et tårn af klodser sammen med et andet barn.

Mere end ét børnefællesskab

Vores undersøgelse underbygger eksisterende viden om, at langt de fleste børn, som William, i løbet af de første 3-4 måneder i vuggestuen bliver en del af børnefællesskaberne (Hygum & Sørensen, 2025). Men vores undersøgelse viser samtidig, at et mindre antal vuggestuebørn, som Laura, har svært ved at gennemskue deltagelseskoderne. For disse børn kan vuggestuen fremstå som et risikofyldt socialt rum, der stiller komplekse og flertydige krav og forventninger til dem (Gilliam & Gulløv, 2012).

På baggrund af dette vil vi pege på en vigtig pædagogisk opgave i at identificere sociale zoner i vuggestuen og lægge en plan for, hvordan alle børn kan hjælpes ind i børnefællesskaberne. For at udfolde, hvordan denne opgave kan gribes an i praksis, vil vi her afslutningsvist inddrage den del af vores studie af børnefællesskaber, der er baseret på designbaserede professionscirkler. I denne del arbejdede pædagogiske medarbejdere, ledere, studerende og forskere sammen om konkrete bud på, hvordan der kan arbejdes med børnefællesskaber i vuggestuen. I den ene vuggestue var pædagogens roller i de sociale zoner utydelige og børnene havde svært ved at aflæse deltagelseskoderne. Derfor udarbejdede de en skematisk rollefordeling, hvor hver voksen i tidsrummet fra frokost til lur tildelt en funktion som enten spisevoksen, fordybelsesvoksen, oprydningvoksen eller skiftevoksen. Pædagogerne oplevende, at rollefordelingen gav mere nærvær, og at især børn som Laura, blev mere trygge og i højere grad fik støtte til at blive en del af børnefællesskaberne. I den anden vuggestue blev pædagogerne optaget af at eksperimentere med de sociale zoner. Ved at flytte aktiviteter som sæbebobler, tørklædeleg og ærteposer fra tæppet op til bordet, kunne de se nye deltagelsesmuligheder for børn, der har svært ved at indgå i fællesskaber på tæppet. Bordet blev omdefineret, og helt små børn, der endnu ikke kunne sidde eller kravle, fik øjenkontakt med de større børn, og Laura, der har brug for tæt kontakt til en pædagog,

kunne opleve at være med. Ikke blot som tilskuer, men som deltager i et fællesskab.

Med artiklen tilbyder vi nogle greb til at få øje på de sociale zoner og på sammenhængen mellem zonerne deltagelseskoder og deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne i vuggestuen. Men det er vigtigt at understrege, at selvom alle vuggestuer vil have sociale zoner, så vil de manifestere sig på forskellig vis.

Evalueringer og kvalitetsanalyser af det pædagogiske arbejde i vuggestuen konstaterer, at der blandt ledere og pædagogisk personale eksisterer en mangfoldighed af forståelser af et børnefællesskab (Vive, 2023). Men måske er det netop denne mangfoldighed, der afspejler virkeligheden i vuggestuen, hvor forskellige sociale zoner betyder forskellige børnefællesskaber? Flere forståelser er ikke et udtryk for uklarhed, men for kompleksitet, og det er netop her, at et potentiale viser sig. Hvis vi favner mangfoldigheden, åbnes der for flere perspektiver på børns deltagelsesmuligheder og for pædagogiske handlemuligheder, der ellers ville forblive skjulte.

Afslutningsvist vil vi pege på, at vi i projektet har haft fokus på børnefællesskaber på stuen, og i mindre grad på de fællesskaber, der opstår f.eks. i garderoben, på tur, på legepladsen eller i forbindelse med børnenes formiddags- eller eftermiddagslur. Vi har også kun sporadisk viden om et barns positioner i børnefællesskaber i vuggestuen gentages i børnehaven. Ligeså kunne en afdækning af en evt. sammenhæng mellem deltagelse i børnefællesskaberne og børnenes socioøkonomiske baggrund supplere vores analyser. Men uanset mulige baggrundforklaringer viser vores projekt, at der er mere end bare ét børnefællesskab, og at pædagoger spiller en stor rolle i at åbne disse fællesskaber for det barn, der længselsfuld kigger mod legekrogen, samværet på tæppet eller snakken ved bordet uden selv at have nøglen til at komme ind.

Litteratur

- Alanen, L. (2014). Childhood and intergenerationality: Toward an intergenerational perspective on child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J.E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 131-160). Springer.
- Bourdieu, P. (1987). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (New ed.). Routledge.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. H. Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1999). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Polity Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. Routledge.
- Boström, S., Christoffersen, G.D., Fisker, T.B., Gitz-Johansen, T., Hansen, O.H., Petersen, K.S., Rasmussen, K., Stanek, A.H., & Thomsen, P. (Eds.). (2018). *Det store blandt de små*. Dafolo.
- Corsaro, W.A. (1979). "We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8(3), 315-336.
- Corsaro, W.A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Pine Forge Press.
- Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. Karnac.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2015). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (1. udg.). Gyldendal.
- Hygum, E., & Hygum, C.U. (2025). Beyond the rules, behind a smile: Children's oppositional actions in nurseries. *Early Years*, 5(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2333876>
- Hygum, E., & Sørensen, S.K. (2025). Suddenly he starts to say goodbye! Young children's relationships during the transition from homecare to ECEC institution. In L. Bøttcher, M. Fleer, M. Hedegaard, & D. Winther-Lindquist (Eds.), *Sustainability, care, play and the zone of proximal development* (pp. 263-279). Springer Nature.
- Juhl, P. (2023). *Exploring young children's agency in everyday transitions*. Bloomsbury Academic.
- Koumaditis, L., & Hygum, E. (2024). *Participatorisk design som afsæt for at styrke og udvikle børnefællesskaber i vuggestuen*. VIA University College.
- Koumaditis, L., & Hygum, E. (2025). *Børnefællesskaber i vuggestuen*. VIA University College.
- Kousholt, D. (2019). Children's everyday transitions: Children's engagements across life contexts. In M. Hedegaard & M. Fleer (Eds.), *Children's transitions in everyday life and institutions* (pp. 145-165). Bloomsbury Academic.
- Kragh-Müller, G. (2025). *Tidlige indsatser for børn i udsatte positioner – i og på tværs af de mest betydningsfulde samfundsmæssige handle-sammenhænge*. DPU, Aarhus Universitet.
- Løkken, G. (2005). *Toddlerkultur*. Socialpædagogisk Bibliotek.
- Marschall, A., & Munck, C.C.C. (2022). Betydning af tilhør: Oversete perspektiver på "den gode opstart" i vuggestuen. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 6(2), 7-17. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134271>
- Munck, C.C.C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestue-praksis*. Roskilde Universitet.
- Pursi, A., & Lipponen, L. (2020). Creating and maintaining play connection in a toddler peer group. In A. Ridgway, G. Quinones, & L. Li (Eds.), *Peer play and relationships in early childhood: International research perspectives* (pp. 93-111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5_7
- Quiñones, G., & Fleer, M. (2011). "Visual vivencias": A cultural-historical tool for understanding the lived experiences of young children's everyday lives. In E. Johansen & E. J. White (Eds.), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers* (pp. 107-133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2394-8_6
- Simovska, V., & Kousholt, D. (2021). Trivsel – et befordrende eller tyrannisk begreb? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, (1), 54-63.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Van Trijp, C.P.J., Ree, M., Belland, T.E., Esmaeli, S., Eidsvåg, G.M., Asikanius, M.A., & Rosell, L.Y. (2025). A systematic scoping review on the transition of under-3-year-old children from home to early childhood education and care. *Education Sciences*, 15(5), 589. 1-40. <https://doi.org/10.3390/educsci15050589>
- VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. (2023). *Kvalitet i dagtilbud – National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn*. VIVE.