

Daglige rutiner og børns deltagelse – den inspirerende praksis ifølge pædagogisk personale



Lone Svinth
Lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet



Charlotte Ringsmose
Professor ved Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

Artiklen beskriver, hvordan pædagogiske medarbejdere fra 30 daginstitutioner og dagpleje i en nordsjællandsk kommune i grupper reflekterer deres inspirerende pædagogiske praksis i forhold til de daglige rutiner i deres dagtilbud. Med inspiration fra et sociokulturelt perspektiv er vi bl.a. optaget af, hvordan børn indgår som deltagere i daglige rutiner, og hvilke muligheder de har for at være med til at forme praksis gennem deres deltagelse (Wenger, 2004). Vi finder, at daglige rutiner gøres til genstand for en kompleks pædagogisk balancering mellem betingelser og vilkår på den ene side og pædagogiske og omsorgsmæssige intentioner på den anden side. Undersøgelsen viser, at betegnelsen ”daglige rutiner” giver et meget forsimplet billede af, hvordan bl.a. måltider, garderobe, badeværelsesituationer og overgange praktiseres i danske dagtilbud. Som analysen viser, er der ikke tale om den ”vante vej” forstået som noget ureflek-

teret og rutinepræget, hvor det samme mønster gentages dag ud og dag ind. I stedet får vi indblik i, at daglige rutiner i høj grad er pædagogisk faglighed i fuldt flor, og ifølge samtalerne på de 40 lydoptagelser gøres daglige rutiner til genstand for vedvarende overvejelser og justeringer. Undersøgelsen viser også, at daglige rutinesituationer er arnested for børns spirende identitetsdannelser og deres erfaringer med at blive til som mennesker i et fællesskab, hvor de oplever sig trygge og værdsatte.

Vi ønsker at undersøge hvordan pædagogisk personale reflekterer en inspirerende pædagogisk praksis med udgangspunkt i rutinesituationer. Baggrunden for undersøgelsen er, at daglige rutiner sammenlignet med leg og aktiviteter både forskningsmæssigt og politisk tildeles relativt begrænset opmærksomhed. Artiklen er baseret på følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan beskriver pædagogisk personale deres inspirerende praksis med daglige rutiner, herunder betydningen af fokus på åbenhed for børns perspektiver samt udvidelsen af børns deltagelsesmuligheder i rutinesituationer?

Ordet rutine stammer fra fransk og betyder egentlig ”den vante vej”.¹ Rutiner indgår som en del af dagtilbuddenes pædagogiske kultur og formes bl.a. af strukturer, normer, værdier og processer.

¹ <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=rutine>

Med indførelsen af den styrkede pædagogiske læreplan i 2018 blev det i dagtilbudslovens § 8 stk. 3 understreget, at danske dagtilbud skal etablere "et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og *daglige rutiner* giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes" (vores kursivering). Med daglige rutiner henvises der til fx bleskift, frokost, oprydning og når børnene tager tøjet på og af i garderoben (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018, s. 22). Ifølge ministeriet handler et pædagogisk læringsmiljø i de daglige rutiner i et dagtilbud fx om at tale med barnet, mens det får skiftet ble, "så barnet får stimuleret sin følelsesmæssige tilknytning og sproglige udvikling, at barnet støttes i selvhjulpethed ved at tage flyverdragt på i garderoben, at barnet lærer at tage hensyn til andre ved frokosten som en del af arbejdet med barnets alsidige personlige udvikling og sociale udvikling mv." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018, s. 23).

Sammenlignet med *leg* og *aktiviteter* synes det politiske fokus på de *daglige rutiner* dog at være begrænset. Således nævnes *daglige rutiner* ni gange i Børne- og Undervisningsministeriets publikation *Den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold²*. Til sammenligning nævnes *leg* 100 gange og *aktiviteter* 51 gange.

Daglige rutiner i den eksisterende forskning

Som led i en indkredsning af eksisterende forskning har vi bl.a. søgt i den nordiske dagtilbudsdatabase NB-ECEC, hvilket gav tre hits på ordet "rutinesituationer". Ingen af disse tre studier har dog rutinesituationer som genstandsfelt, men omhandler i stedet sprog samt børns individuelle og kollektive rettigheder. Ligeledes på NB-ECEC fandt vi en svensk ph.d.-afhandling af Grunditz (2013), som undersøger, hvor-

2 Dertil kommer, at betegnelsen "rutinesituationer" figurerer tre gange i dokumentet.

dan børn i alderen 1-3 år skaber forskellige former for deltagelse i forbindelse med deres middagslur i en daginstitution i Sverige. Studiet viser, hvordan børnene konstituerer deres eget sociale liv inden for rammerne af middagsluren, samt de institutionelle og voksenstrukturerede ordener (Grunditz, 2013). Børn lærer med andre ord både at finde deres plads i den voksenstrukturerede orden, samtidig med at de finder ud af, hvad der skal til for at ændre på luren som institutionel rutine. Studiet lægger sig op ad vores undersøgelse ved sin interesse for institutionelle rytmer samt børns perspektiver og deltagelsesmuligheder.

En søgning i Det Kongelige Biblioteks database på "rutiner i daginstitutioner" gav 10 hits, herunder Smidt og Krogh (2018), som har filmet hverdagssituationer i 15 daginstitutioner. De fandt, at rutiner kan fungere som arena for udvikling af bl.a. selvhjulpethed, selvstændighed, dannelse, handleevne, samarbejde og deltagelse i fællesskaber. Videre peger de på, at praktiske opgaver er gode til at synliggøre progressionen i børnenes udvikling: "I går kunne jeg ikke rigtig feje, i dag har jeg fejlet en masse sammen, i morgen kan jeg bruge fejebakken" (Smidt & Krogh, 2018). Daglige rutiner er også med til at skabe trykthed og trivsel hos børnene qua deres genkendelighed og rytme (Jørgensen, 2014).

Ahrenkiel et al. (2012) viser, hvordan der hele tiden foregår et fagligt arbejde med at få overgange, aktiviteter, rammer og opgaver til at fungere i en helhed med rytmiske og sociale kvaliteter. Forskergruppen påpeger også, at pædagogers arbejde i forbindelse med aflevering og hentning af børn, måltider, bleskift og i overgange mellem aktiviteter traditionelt er blevet opfattet som rent praktiske opgaver, der i deres gentagne trivialitet ikke fordrer teoretisk viden, men snarere en god portion erfaring og praktisk hånddelag (Ahrenkiel et al., 2012). Som Warring (2014) påpeger, er daglige rutiner baseret på både teoretisk, prak-

tisk, erfaringsbaseret, kollektiv og individuel viden, desværre ses der en tendens til at daglige rutiner overses bl.a. i de pædagogiske lærebøger og i den offentlige debat, bl.a. fordi rutinernes hverdagsagtighed kan være med til at gøre dem usynlige (Krogh & Smidt, 2014).

Drugli (2017) finder, at personalets syn på rutinesituationerne har stor betydning for, hvordan de håndteres, og om de fx ses som noget praktisk, der skal overstås, eller som et betydningsfuldt element i det pædagogiske arbejde. Hun understreger, at især for de yngste børn spiller et udviklingsfremmende samspil, bl.a. når der spises, skiftes ble og i garderoben, en stor rolle (Drugli, 2017).

I Australien fandt Degotardi (2010), at medarbejderne var mindre sensitive og mindre stimulerende i rutinesituationer. I en anden australsk undersøgelse ses det, at medarbejdernes refleksioner var mindre nuancerede og komplekse i relation til rutinesituationer end i relation til børns leg, og at det ofte er de praktiske gøremål, der er i fokus i rutinesituationer fremfor samspillet med børnene (Degotardi & Davis, 2008).

Sociokulturelt perspektiv på daglige rutiner og børns deltagelse

Artiklen henter sin teoretiske inspiration fra et sociokulturelt perspektiv på daglige rutiner og børns deltagelse heri. Overordnet kan man sige, at et sociokulturelt perspektiv forstår menneskelig udvikling som et gensidigt samspil mellem individ, kultur og samfund. Ud fra et sociokulturelt perspektiv er det interessant at undersøge, hvordan bl.a. strukturelle betingelser som normeringer og fysiske rammer samt de pædagogiske organiseringer og rytmen er med til at forme de daglige rutiner og ikke mindst børns deltagelse heri.

Når vi i pædagogisk praksis vil forstå de konkrete udviklingsmuligheder, som børn tilbydes, kan det

således være relevant at rette blikket mod børns muligheder for deltagelse, for som bl.a. Etienne Wenger påpeger sker menneskelig læring og udvikling gennem deltagelse i praksisfællesskaber (Wenger, 2004). Hvis barnet får mulighed for at deltage på en frugtbar måde, danner det grobund for barnets spirende identitetsdannelse, da barnet får mulighed for at forstå sig selv som en, der er værd at lytte til og være i relation med (Svinth, 2024). Netop fordi deltagelse former børns tanker, emotioner og handlinger, bliver børn med andre ord til som mennesker qua de muligheder for deltagelse, som vi tilbyder dem.

Deltagelsesbegrebet har desuden som implicit præmis, at pædagogisk arbejde, herunder voksen-barnsamspillet, har en rettet mod, at barnet bliver en del af fællesskabet. Denne rettet må dog ikke forstås som noget, den enkelte medarbejder alene har ansvaret for. Snarere skal der kigges på, hvordan forskellige facetter af dagtilbudslivet udgør betingelser for denne rettet og i sidste ende børns deltagelsesmuligheder. Netop betingelserne betydning for deltagelse er helt centrale at holde sig for øje, da dialektikken mellem individ og dagtilbuddet som pædagogisk sammenhæng udgør kernen i et sociokulturelt perspektiv på udvikling. At kigge på betingelser peger tilbage på den overordnede pointe om sociokulturelle udviklingsperspektiver – nemlig at udvikling ikke kan forstås som en kontekstfri proces, altså som noget der sker inde i barnet, og ej heller som et resultat af samspillet mellem barnet og den voksne (Svinth, 2024).

Når vi skal forstå børns læring, udvikling, trivsel og dannelse, skal vi således se på kvalitative skift i barnets deltagelsesmåder og sociale position snarere end på kvantitative ændringer i psykiske eller mentale funktioner som fx antal aktive ord i ordforrådet (Winther-Lindqvist & Aabro, 2019).

Artiklens empiriske grundlag, metode og analysestrategi

Undersøgelsen er baseret på 40 lydoptagelser af gruppesamtaler hver med deltagelse af fem til syv pædagogiske medarbejdere fra 30 daginstitutioner og dagpleje i en nordsjællandsk kommune. Gruppesamtalerne, der fandt sted i februar 2023, havde hver en varighed på ca. 45 minutter. De indgik i et kompetenceudviklingsforløb med titlen *Pædagogisk nær-vær i lyset af den styrkede pædagogiske læreplan*, som artiklens forfattere forestod.

Gruppesamtalerne blev lydoptaget på deltagernes telefoner og sendt til artiklens førsteforfatter, som har stået for transskribering og den tematiske bearbejdning af materialet. Deltagerne blev forud for optagelserne bedt om at udveksle gode erfaringer med, hvordan de arbejder med åbenhed for børns perspektiver samt en udvidelse af børns deltagelsesmuligheder i daglige rutiner. Deltagerne fordelte sig i fire tematiske grupper efter eget valg: garderoben, måltider, badeværelsesituationer og mikroovergange. Grupperne stod selv for at facilitere samtalerne.

Gruppesamtalerne tog udgangspunkt i følgende spørgsmål:

- Hvordan prioriteres børns perspektiver i den pågældende rutinesituation? Kom med konkrete eksempler.
- Giv et eksempel på, hvordan jeres inspirerende praksis får betydning for børns deltagelsesmuligheder.
- Hvilke barrierer er der i forhold til at prioritere børns perspektiver og deltagelse i daglige rutiner?

Metodisk vil vi beskrive det, der foregik i grupperne, som kollegial sparring forstået som en spontan og gensidig proces, hvor sagen gøres til et "fælles projekt", og hvor målet er sammen at udforske den pædagogiske praksis (Wistoft, 2014). Med "sagen" refereres her til deltagernes udveksling af erfaringer med inspirerende praksis relateret til hverdagens daglige rutiner.

Af etiske årsager er alle referencer til navne og dagtilbud udeladt i artiklen, og de 40 lydfiler bliver slettet i forbindelse med artiklens udgivelse.

Undersøgelsens analysestrategiske arbejde er inspireret af de seks faser i Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse. Med den tematiske analyse har vi været optaget af at få øje på mønstre forstået som emner, der går igen i materialet, men også sprækker i materialet, hvor noget skiller sig ud. Konkret bestod dette arbejde i at kode materialet for mønstre, modstillinger, sammenhænge og interessante passager relateret til problemstillingen. Dette initiale kodningsarbejde blev efterfulgt af en sortering og opdeling af de forskellige koder i mulige temaer og deltemaer. Disse temaer blev gennemgået for indre homogenitet og ydre heterogenitet, jf. den fjerde fase i Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse. Som led i den tematiske analyse har vi valgt at strukturere analysen efter de forskellige betingelser og tematikker, som synes at have betydning for de pædagogiske prioriteringer og ikke mindst børns deltagelse i daglige rutiner. Konkret betyder det, at analysen er struktureret efter tre overordnede temaer:

1. Normeringer, daglige struktureringer og rytme som betingelser for den inspirerende praksis
2. Den gode stemning og en legende tilgang til daglige rutiner som betingelse for den inspirerende praksis

3. Åbenhed for børns perspektiver og justeringer af praksis som betingelse for den inspirerende praksis.

Det skal understreges, at temaerne i praksis er sammentvævede, og at de udgør forudsætninger for hinanden. Når vi alligevel vælger at opdele analysen efter forskellige betingelser og tematikker, er det for at synliggøre, hvor omfattende og komplekse pædagogiske overvejelser og hensyn der jongleres fra øjeblik til øjeblik i de daglige rutiner.

Analyse

Indledningsvist skal det understreges, at det både har været bevægende og tankevækkende at lytte til de mange lydoptagelser af det pædagogiske personalets beskrivelser af og refleksioner over en inspirerende praksis for daglige rutiner. Inspireret af Warring (2014) må det understreges, at optagelserne rummer faglighed i fuldt flor. Daglige rutiner er på ingen måde fasttømrede "vante veje." De genovervejes, forhandles, justeres og tilpasses igen og igen bl.a. i lyset af dagtilbuddenes betingelser og børnegruppens sammensætning. Ikke desto mindre understreger flere pædagogiske medarbejdere i vores undersøgelse, at daglige rutiner sjældent drøftes på ugemøder eller er i fokus i dagtilbuddets dokumentationspraksis. Dette er i sig selv et interessant fund, som desværre stemmer fint overens med den eksisterende forskning (Krogh & Smidt, 2014).

På tværs af empirien ses en stor spændvidde i, hvordan struktureringer og pædagogiske prioriteringer praktiseres på tværs af dagtilbud – der eksisterer på ingen måde en "one size fits all"-praktisering af daglige rutiner. Et eksempel på denne spændvidde ses i de pædagogiske refleksioner over aldersspredningen på børn i garderobesituationer. I nogle dagtilbud prioriteres det, at der er en aldersmæssig spredning på børnene i garderoben, så de kan hjælpe hinanden. I

andre dagtilbud undgås aldersspredningen i garderoben, da erfaringen er, at det giver øget uro. Et andet eksempel på den store spændvidde er de pædagogiske refleksioner over børns muligheder for at samtale under frokosten. I en institution er der åbenhed for, at børn må tale med mad i munden. Det pædagogiske argument er, at denne praksis gør det nemmere at sikre, at alle børn får spist under måltiden uden at begrænse samtalerne mellem dem. I andre dagtilbud anvendes der tidsindstillet stillestunder, hvor der ikke må tales i fx 10 minutter, med den begrundelse, at børnene har brug for at hvile ørerne, eller at nogle børn ikke får spist, fordi der snakkes (for) meget under måltiderne. Generelt synes det at tilbyde børn erfaringer med deltagelse dog at udgøre en central pædagogisk bestræbelse i daglige rutiner på tværs af mikroovergange, måltider, garderobe- og badeværelsessituationer.

I denne introduktion til analysen skal det også nævnes, at måltider og garderobesituationer fyldte væsentlig mere i de lydoptagede gruppesamtaler end mikroovergange og badeværelsessituationer, hvilket også afspejles i analysen nedenfor. Det er ikke på baggrund af denne undersøgelse muligt at konkludere, at måltidet og garderobesituationer generelt nyder større pædagogisk bevågenhed end mikroovergange og badeværelsessituationer. Når alt kommer til alt, fylder måltider og garderobesituationer tidsmæssigt mere end fx badeværelsessituationer i mange dagtilbud, hvilket kan være medvirkende årsag til den øgede bevågenhed på disse to rutinesituationer i denne undersøgelse.

Normeringer, daglige struktureringer og rytme som betingelse for den inspirerende praksis

I lighed med Warring (2014) ser vi, at pædagogisk faglighed i daglige rutiner i høj grad sigter mod at skabe meningsfulde rytmer og sammenhænge i hverdagen for børn og medarbejdere vel at mærke inden for nogle

strukturelle rammer (som fx normeringer, gruppestørrelse og fysiske rammer), som medarbejderne har begrænset indflydelse på. Dette medfører i praksis bl.a. en kompleks balancering af betingelser og vilkår på den ene side og pædagogiske og omsorgsmæssige intentioner på den anden side. Fra tidligere undersøgelser ved vi, at strukturelle rammer har stor betydning for kvaliteten af det pædagogiske arbejde (Christoffersen et al., 2014). Det er derfor ikke overraskende, at de pædagogiske medarbejdere i undersøgelsen fremhæver normeringer som en betingelse, der kan stå i vejen for at skabe daglige rutiner, med øje for børns perspektiver og deltagelse. Som en informant siger:

"Det er en barriere, når der ikke er hænder nok, og vi er nødt til at være flere steder på en gang. Om eftermiddagen er overgangene bare mere udfordret. Når vi er to voksne til 14 børn, er det bare svært at være der for alle børn."

Bestræbelsen på at skabe daglige rutiner med rytmiske og sociale kvaliteter foregår tydeligvis ikke i et vakuum, men skal ses i lyset af, hvad der normeringsmæssigt er muligt. Dialektikken mellem de strukturelle betingelser og den pædagogiske formåen bliver synlig i ovennævnte citat og viser, at børns deltagelsesmuligheder ikke kan ses uafhængigt af de strukturelle betingelser – ej heller når det kommer til de daglige rutiner. De fleste danske daginstitutioner oplever reducerede normeringer om eftermiddagen, hvilket må siges at harmonere dårligt med de politiske ambitioner for den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018, herunder ønsket om, at "læringsmiljøet er hele dagen – under frokosten, i garderoben hvor børnene får tøj på, i den planlagte aktivitet og i legen."³ Dette mismatch mellem politiske visioner og konkrete betingelser i et dagtilbud fører til en daglig

jonglering af pædagogiske prioriteringer og hensyn, også når det kommer til de daglige rutiner. I dette arbejde spiller de daglige struktureringer en stor rolle, og det faglige arbejde med at få daglige rutiner, aktiviteter og leg til at fungere i en helhed fra morgen, formiddag og hen over eftermiddagen kommer da også til udtryk mange steder i interviewene. Fx forsøger medarbejderne med den daglige strukturering at finde løsninger, så bl.a. pladsforhold og normeringsudfordringer belaster samspillet med børnene og det pædagogiske virke mindst muligt. En informant giver et eksempel:

"Vi prøver at sidde i to forskellige rum under frokost, så børns indbyrdes snak ikke bliver forstyrrende for andre børn."

En anden informant fortæller:

"Hos os er der en voksen, der rydder op på to stuer, det frigiver en ekstra person."

I en vuggestue vælger de at tage oprydning efter frokost, når børnene er lagt ud.

Mange steder inddrager medarbejderne børnene i hverdagsrutinerne både ud fra pædagogiske hensyn, og fordi det letter trykket på de øvrige kollegaer:

"Jeg er meget bevidst om at have børnene med i alt, hvad jeg gør. Jeg går fx ikke i køkkenet alene mere, jeg har altid et eller to børn med, som jeg snakker med og inddrager i det gøremål, som jeg har gang i, fx at dække bord og servere mad. Det gør jeg, både fordi det pædagogisk giver mening, og fordi mine kollegaer så har færre børn, som de har ansvaret for."

Ovenstående eksempler viser, hvordan daglige rutiner fungerer i en pædagogisk helhed, som inklude-

3 <https://www.uvm.dk/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/laeringsmiljoe>

rer mange forskelligartede hensyn. Nedenfor ses et eksempel på, hvordan medarbejderne forsøger at skabe en daglig strukturering, hvor børns deltagelsesmuligheder er i fokus:

"Vi har børnehavebørn med ud for at hente rullebord, de er med til at fylde tallerkner og glas på rullebordet. De hjælper med til at dække bord, de tager også selv maden og sender skåle rundt. Børnene, som sidder ved bordet, kigger i pixi-bøger, mens de venter. Når alle har fået mad, synger vi madsang. De bestemmer selv, hvad de tager på tallerkenen. Børnene hjælper med at rydde op. De, som er færdige, går i garderoben, mens de andre spiser færdigt."

Medarbejderens opremsning illustrerer de mange mikrostruktureringer og pædagogiske afvejninger, som er knyttet til de daglige rutiner. Det viser med al tydelighed vigtigheden af, at der skabes et pædagogisk refleksionsrum for daglige rutiner i alle dagtilbud.

I forlængelse heraf er det interessant at høre medarbejdere berette om, hvordan den daglige strukturering bruges til et opgør med forestillingen om, at alle børn skal gøre det samme på samme tid. En informant fortæller, hvordan den daglige strukturering ikke må trumfe hensynet til børnene og åbenheden for deres perspektiver:

"Det, der er kongstanken hos os, er at have fokus på, om det er strukturerne, der skal diktere arbejdet, frem for hensynet til børnene. I vores børnehave, hvor vi er tre voksne og 20 børn, spiser vi fx i hold for at tage hensyn til, at børnene jo faktisk kommer på meget forskellige tidspunkter. De børn, der møder sidst, spiser sidst. Vi går ikke så meget op i, om maden er varm, det er vigtigere, at børnene reelt er sultne. Denne praksis letter også presset på garderoben. De to

hold, der ikke spiser, er typisk på legepladsen. Det giver meget mere ro på spisesituationen."

Her bliver hensynet til børnenes behov og trivsel styrende for de pædagogiske overvejelser om måltidet, og det bliver synligt, hvordan den daglige strukturering udgør en betingelse, som har betydning for åbenheden for børns perspektiver og deltagelsesmuligheder.

Tæt forbundet med overvejelser om den daglige strukturering er også ønsket om at skabe rytme og forudsigelighed i de daglige rutiner. En informant fortæller:

"Vi synger en sang i overgangen til frokost: 'Ting, tingeling, alle tager en ting, rydder op og lægger ned, alle børn må være med'. Hver gang vi synger denne sang, ved alle, hvad det handler om. Den følelse af fællesskab, som sangen giver, betyder, at oprydningen forløber mindre trægt, den bliver til noget positivt, og børnene går og synger sangen."

Som Warring (2014) påpeger, betyder pædagogisk faglighed i daglige rutiner bl.a. at skabe meningsfulde rytmer og sammenhænge i hverdagen for børn og medarbejdere. At ville skabe en rytmisk sammenhæng i børns tilværelse kan dog også, som Kristensen (2013) understreger, ses som udtryk for et mål om at skabe kvalitet i børns livsproces, hvorved rytmen bliver en måde at frigøre kræfter og resurser til, at børn kan trives og udvikle sig. I eksemplet ovenfor er rytmen så at sige blevet en del af børnene, og de viser glæde derved. Rytmen med at synge en rydde op-sang kan skabe en følelse af sikkerhed og trykthed baseret på børnenes gentagne erfaringer med, at verden hænger sammen.

Som en pædagogisk medarbejder fortæller, kan rytme og forudsigelighed i de daglige rutiner også gøre

institutioner mindre sårbare over for normeringsmæssige udsving:

"Fordi der er en rytme, som vi følger, er vi faktisk mindre sårbare ved sygdom, for børnene ved jo grundlæggende godt, hvad det er der skal ske."

Igen bliver det synligt, hvordan pædagogiske overvejelser hele tiden balanceres med de vilkår og betingelser, som det pædagogiske arbejde er underlagt. En anden informant beretter om, hvad en daglig rytme med at synge ved frokosten kan betyde for en normeringsmæssigt presset situation:

"Hos os synger børnene selv vores fællessang til frokost, også hvis der ikke er en voksen ved bordet."

Der er i det hele taget stort fokus på at skabe rytmer og pædagogisk indhold ved bl.a. at synge, læse og samtale fx i overgange og situationer med ventetid. Nedenstående viser forskellige eksempler på rytmer og praksisser, som medarbejderne har etableret for at skabe meningsfulde, trygge og engagerede rytmer for børnene.

"Vi har en aktivitetsvæg i garderoben, hvor vuggestuebørn, der venter på hjælp, kan hygge sig lidt. Når jeg går i garderoben med fire børn, kan de underholde sig lidt. Jeg oplever, at det giver mere ro på gruppen."

"Vi har forskellige aktiviteter ved bordet, inden maden kommer. Vi kan spille billedlotteri eller lege 'gæt et dyr'."

"Jeg har de 3-4-årige. I sidste halvdel af måltidet læser vi en bog, som får samtalen i gang."

"I vores vuggestue er der altid en voksen på gulvet efter måltidet, så børnene kan gå ned fra bordet, når de er færdige. Vi sidder fx med bøger eller klodser. I dag var der en, der efterlyste, at vi lavede en hule, det gjorde vi så, det var hyggeligt."

Der er således mange eksempler på, at medarbejderne forsøger at skabe en inspirerende praksis i de daglige rutiner ved bl.a. at skabe gode og meningsfulde oplevelser for børnene.

Den gode stemning og en legende tilgang til daglige rutiner som betingelse for den inspirerende praksis

I dette analyseafsnit ser vi på de dele af empirien, hvor medarbejderne i forbindelse med gruppesamtalerne eksplicit begrundede deres pædagogiske overvejelser og prioriteringer i forhold til daglige rutiner med et ønske om at understøtte den gode stemning i institutionen eller dagplejen. En informant nævner eksplicit, at en legende tilgang til samspillet med børnene er vigtig for hende og kollegaerne. Hun fortæller:

"Vi har opdaget, at det fungerer meget bedre, når vi har en mere legende tilgang. Vi har fx en dreng hos os, som nemt bliver frustreret, når han skal have sin flyverdragt på. I den situation har jeg gode erfaringer med at tage min flyverdragt på samtidig med drengen, så prøver vi at se, hvem der er hurtigst. Jeg kan også finde på at prøve at tage hans flyverdragt på. Så siger han: 'Nej, nej du kan slet ikke være i den, nu skal jeg vise dig, hvordan man gør'."

Som vi har været inde på tidligere, bliver det også synligt i de daglige rutiner, at børns deltagelse og deres måder at være i verden på ikke kan forstås løst fra den sammenhæng, de indgår i. For drengen i ovenstående eksempel spiller det pædagogiske per-

sonales fantasifuldhed og engagement en stor rolle for hans deltagelsesmuligheder og oplevelse af, at garderobesituationen faktisk kan være ganske fornøjelig. En anden informant nævner, at de i deres garderobe synger en sang for at lette på stemningen. I en institution benytter de samtalekort for at opretholde den gode stemning i forbindelse med hverdagens mange overgange. Medarbejderen fortæller:

"Vi har nogle samtalekort, som vi tager frem i ventesituationer, så børnene ikke keder sig for meget eller kommer i konflikt, fordi der ikke sker noget. I det hele taget prøver vi at gribe børnenes initiativer, så det fx bliver hyggeligt at spise."

Flere informanter nævner eksplicit, hvordan de prioriterer den gode stemning:

"Hos os går vi meget op i at skabe begejstring. Fx når vi introducerer en ny grøntsag som fx broccoli, så er det vigtigt, at vi selv synes, at det er spændende at undersøge, hvordan den føles, dufter og smager."

En anden udtaler, at de ikke går op i, om rugbrødet bliver spist først, men at de snarere går op, i at det er hyggeligt. At stemningen har betydninger, der rækker ud over at det er hyggeligt og rart, indikerer følgende udtalelse:

"Jeg har bemærket, at der er forskel på, hvor meget børnene spiser ved de forskellige borde, og jeg tænker nogle gange, at der, hvor skålene er tomme, det er der, hvor der har været en begejstret medarbejder."

Det er på mange måder en interessant udtalelse, og igen træder stemningens og engagements enorme omsorgsmæssige og pædagogiske betydning for den inspirerende praksis frem. Set fra børnenes perspek-

tiver er de oplevelsesmæssige implikationer af denne observation uhyre væsentlige – både for de børn, som sidder ved borde, hvor skålene er tomme, og de, som ikke gør.

Det er svært at benægte, at daginstitutionslivet indeholder masser af situationer, hvor det pædagogiske personale vil noget med børnene, som af forskellige årsager ikke giver mening for børnene. Den kontinuerlige refleksion over, hvordan den pædagogiske praksis kan justeres i, for børnene, mere meningsfulde retninger, er der flere informanter, der kommer med eksempler på:

"Vi havde et problem med, at børnene ikke gad at få vasket hænder, så fik vi den idé, at de i stedet skulle vaske dyr. Vi havde rigtig mange dyr liggende på badeværelset, og det hjalp os virkelig. Nogle børn stod i lang tid og vaskede dyrene."

Set fra børnenes perspektiver er det afgørende, at der er tid og mulighed for pædagogisk refleksion, der muliggør et endrende blik på praksis – og ikke mindst en justering af praksis, når behovet opstår.

Åbenhed for børns perspektiver og justeringer af praksis som betingelse for den inspirerende praksis

I gruppesamtalerne er der mange bud på, hvordan pædagogisk åbenhed for specifikke børns perspektiver fører til justeringer af praksis i en for børnene mere rummelig og inkluderende retning. Pædagogisk set kan man sige, at intentionen om åbenheden typisk er at gøre barnets oplevelser, meningsdannelse og intentioner mere synlige for pædagogen (Svinth, 2016), og derved udvide grundlaget for den voksnes vurdering af, hvad næste skridt i samspillet med barnet skal være. Nedenfor er tre citater, som viser, hvordan denne åbenhed konkret kan se ud:

"Vi har en dreng, der har svært ved at sidde ned og spise, han får lov til at stå op og spise."

"Vi har en dreng, som spiser superhurtigt, og som er blevet vant til, at vi er lidt efter ham i forhold til at spise det, der bliver stillet frem. Vi voksne har aftalt, at nu skal der lidt ro på i forhold til vores formaninger og krav. Vi har også lavet en aftale med drengen om, at hvis han ikke kan sidde ved bordet længere, kan han gå hen og sætte sig i legekrogen."

"Vi har børn, som gerne vil sidde på en pude, når de spiser, det får de også lov til. Vi oplever, at det kan være med til at holde dem lidt længere ved bordet."

Citaterne viser bl.a., at frokoststunden i lighed med andre daglige rutiner pædagogisk set er udspændt mellem en aktivitet – som her at spise – hvor institutionelle normer og regler på den ene side balanceres med børns autonomi og medbestemmelse på den anden side. Spændvidden i, hvordan disse forskellige hensyn balanceres i praksis, er stor, hvilket følgende to citater fra forskellige institutioner illustrerer:

"Vi har børn, som ikke får spist, fordi de snakker for meget, så vi har æggeuret på i 10 minutter til frokost, hvor ingen må sige noget."

"Hos os prioriterer vi, at børn snakker under frokosten, derfor må børnene gerne tale med mad i munden, for ellers får de ikke noget at spise."

Det er interessant at erfare spændvidden i de praksisser, der diskuteres på lydoptagelserne. Det vidner om, at pædagogisk åbenhed for børns perspektiver kan resultere i mange typer af praksis. Givet er det, at pædagogisk refleksion og nysgerrighed udgør en central ressource i dette arbejde, og at det fordrer et

åbent blik på egen praksis at få øje på de vanemæssige benspænd, som pædagogisk arbejde også kan indeholde:

"Opfattelsen af tid kan godt spænde ben for børneperspektivet, fordi vi lader os styre af tiden, selv om det måske ikke altid er nødvendigt. Hos os kan vi fx finde på at sige, at børnene ikke behøver rydde helt op inden frokost, det giver et bedre flow, synes jeg."

"Vi havde en dreng, som elskede at klovne ved frokost. Han har nu fået ansvaret for at hente vand til alle. Det har givet mere ro på ham, at han ved, at han har en opgave at fokusere på."

Set fra et deltagelsesperspektiv synes det lovende, at pædagogisk personale søger opfindsomme måder, hvorpå man kan inddrage børnene i meningsfulde praksisser, bl.a. ved at justere disse praksisser, så de optræder mere meningsfulde for børnene. Derved bliver daglige rutiner som fx måltidet en arena, som kan give børn adgang til erfaringer, der styrker deres deltagelse og bibringer dem oplevelsen af, at de har en stemme i fællesskabet, og at de bliver værdsat som mennesker. I alle tre citater bliver det synligt, hvordan børns deltagelse er tæt knyttet til de *muligheder* for deltagelse, som det pædagogiske personale skaber gennem bl.a. deres åbenhed for børnenes perspektiver og situationen. Også i citatet nedenfor træder værdien af at skabe en for børnene meningsfuld praksis frem:

"Vi har en dreng, som er rigtig hurtig til at blive færdig med at spise, ham er vi ekstra opmærksomme på at være i dialog med om noget, der giver mening for ham."

Også her træder barnets oplevelse af meningsfuldhed frem som et helt centralt fokusområde i frokost-

stunden, og den pædagogiske bevidsthed om at være ekstra opmærksom på at være i dialog med ham bliver en ressource, der åbner for en udvidelse af drengens deltagelse i frokosten.

En vuggestuepædagog beskriver noget tilsvarende fra sin praksis:

"Jeg er i en vuggestue, hvor vi går meget op i at følge børnene. Hos os er det o.k., hvis det giver mere mening for et barn at spise sin mad på gulvet."

Fra en anden vuggestue beretter en informant om, at de havde en pige som ikke kunne lide, at fx pasta og kødsovs rørte hinanden. Hun fik to tallerkener, så var hun glad. At der generelt kan være meget på spil for børnene i daglige rutiner, vidner udsagnet neden for om:

"Vi arbejder med at gøre måltidet spændende og gøre maden spændende. Vi har en dreng, han spiser mere, når han sidder ved mit bord, end når han sidder ved kollegaens bord."

Igen bliver det synligt, at det pædagogiske virke kan have enorm betydning for det enkelte barn, og at barnets deltagelse formes i og med samspillet med bl.a. de voksne og andre børn. Det frugtbare samspil fordrer en åbenhed for barnets perspektiv for overhovedet at få øje på den forskel i fødeindtaget, der er, alt efter hvor drengen er placeret.

Det er også interessant at se, hvordan børns deltagermuligheder i nogle dagtilbud udvides betragteligt, når de bliver ældre. Her er endnu et eksempel, som vedrører måltidet:

"Jeg har de ældste børn i børnehaven. Hos os er det i stor udstrækning børnene, der bestemmer

vores rutiner omkring frokost, de aftaler selv, hvem der siger "værsgo" ved bordet, de henter selv en klud, eller hvad der nu mangler i køkkenet. Når de er færdige med at spise, rejser de sig og går selv i garderoben og på legepladsen. De diskuterer selv, om der er noget, der skal gøres på en anden måde, om vi fx skal mixe bordene på en ny måde. Vi benytter os desuden af afstemninger, hvis der er noget, børnene gerne vil have ændret. Børnene er jo i flertal og kan se, hvor meget det betyder, at de byder ind med nye ideer."

Inspireret af Wenger (2004) kan man sige, at der i denne børnehave er skabt en praksis, som åbner børns horisonter ved at give dem erfaringer med at forme praksis. Der bliver skabt daglige rutiner, som børnene kan identificere sig med, netop fordi børnene er involveret i forhandlinger, diskussioner og overvejelser om selvsamme praksis. Flere beskriver da også, hvordan en øget pædagogisk bevidsthed er med til at åbne for refleksioner over formålet med og indholdet i de daglige rutiner. Nedenfor viser to citater, hvordan et ændret pædagogisk mindset har haft betydning for de daglige rutiner:

"Før tænkte vi nok mere, at de praktiske ting kom i vejen for børnene. Nu kobler vi dem med samspillet med børnene, de synes jo, at det er megasjovt at være med. Hvis jeg spørger efter frokost, om der er nogen, der vil tørre borde af eller feje, melder de sig alle sammen. De synes, det er vildt sjovt."

En anden informant beretter:

"Før var der kaos efter frokost, fordi nogle af børnene ikke havde lyst til at komme ud. Vi lettede overgangen til legepladsen ved at lave nogle piktogrammer over, hvad man kan lave på le-

gepladsen. Disse piktogrammer drøfter vi rundt om ved bordene til frokost. Det har engageret børnene, og vi oplever, at det er blevet meget nemmere for børnene at klare overgangen efter denne ændring.”

Måltiderne fylder rigtig meget i dette afsnit, men nedenfor gengives tre citater, der vedrører garderobesituationen. Også her ses det, hvordan åbenhed for barnets perspektiv kan føre til, at barnet mødes med færre krav og forventninger, fx i en situation, hvor barnet er træt. To informanter fortæller:

”Hvis jeg har et barn, som ikke vil have tøj på, bruger jeg meget det at bede barnet hjælpe mig med at få tøj på, det synes de er sjovt.”

”For mig at se er det vigtigt ikke at insistere på, at børnene altid skal klare tøjet selv. Er barnet rigtig træt, kan det have brug for hjælp til noget, som det på andre tidspunkter nemt kan løse.”

”Når et barn er træt og ikke kan overskue at få overtøjet af, vælger jeg nogle gange bare at sætte mig ned og bare trække vejret sammen med barnet – uden en masse ord og anvisninger.”

Denne åbenhed for børns perspektiver kan, som analysen viser, tage mange former, og den indebærer nogle gange at justere praksis, så barnet føler sig mødt og rummet lige nu og her. Set i forhold til børns deltagelsesmuligheder og spirende identitetsdannelse spiller denne åbenhed og en justering af praksis i lyset deraf en stor rolle:

”Hos os har vi et maksimum på seks børn i garderoben på samme tid. Før var der masser af konflikter i garderoben, børn sparkede og slog hinanden. Vi synger, når vi går derud, og børnene går glade på legepladsen.”

”Vi har en dreng, der var meget udadreagerende i vores lille garderobe. Vi valgte derfor at justere vores struktur, så nu går jeg først ud med ham og tre-fire andre børn. Det har medført en kæmpe forandring. Der er en klare rollefordeling mellem de voksne, alle ved, hvad de skal. De voksne går heller ikke og retter på ham længere. Konflikterne er helt ophørt, og narrativet om denne dreng er ændret. Nu er der god tid i garderoben og gode oplevelser for alle børn, det har betydet så meget.”

På tværs af empirien er det interessant at få indblik i, hvordan den pædagogiske bevidsthed på forskellig vis udgør en betingelse for de daglige rutiner og børns deltagelse heri. Daglige rutiner bliver ofte beskrevet som et godt læringsrum for børn, fordi de kan understøtte børns selvstændighed og medvirke til at gøre dem selvhjulpne og handlekraftige (Smidt & Krogh, 2018). Som citaterne viser, bidrager daglige rutiner dog med langt mere end selvhjulpne og handlekraft. Børns spirende identitetsdannelse er i spil, og deres erfaringer med og i daglige rutiner er en vigtig kilde til både trivsel, dannelse og udvikling. Fortællingerne viser også, hvordan pædagogisk bevidsthed og refleksion fører til justeringer i praksis og dermed justeringer i betingelserne for børns deltagelse. Set fra børnenes perspektiv kan betydningen af disse justeringer af praksis og de kvalitative skift i børns deltagelsesmåder og sociale positioner, som de muliggør, kun undervurderes.

Sammenfatning og diskussion

På baggrund af analysen tegner der sig et billede af, at betegnelsen ”daglige rutiner” på mange måder giver et meget forsimplet billede af, hvordan bl.a. måltider, garderobe, badeværelsessituationer og overgange praktiseres i danske dagtilbud. Som analysen viser, er der ikke tale om den ”vante vej” forstået som noget ureflekteret og rutinepræget, hvor det samme

mønster gentages dag ud og dag ind. I stedet får vi indblik i, at daglige rutiner i høj grad er pædagogisk faglighed i fuldt flor, og ud fra samtalerne på de 40 lydoptagelser gøres daglige rutiner til genstand for vedvarende overvejelser og justeringer. Undersøgelsen viser også, at der er langt mere på spil for børnene end selvhjulpethed og handlekraft i rutinesituationerne. Daglige rutinesituationer er arnested for børns spirende identitetsdannelser og deres erfaringer med at blive til som mennesker i et fællesskab, hvor de oplever sig trygge og værdsatte.

Når det kommer til den inspirerende praksis for daglige rutiner, viser undersøgelsen også, at en række betingelser får betydning for det pædagogiske arbejde med de daglige rutiner, og at det pædagogiske personale igen og igen, hvor det er muligt, justerer og reflekterer disse betingelser for at imødekomme åbenheden for børns perspektiver og udviklingen af børns deltagelsesmuligheder.

Det politiske fokus synes om nævnt at være på *leg* og *aktiviteter* fremfor de *daglige rutiner*. Når *daglige rutiner* nævnes ni gange i *Den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold*, mens *leg* nævnes 100 gange og *aktiviteter* 51 gange, viser det måske mest af alt, at daglige rutiner stadig bedst kan beskrives som upåagtet faglighed (Arhenkiel et al., 2012),

som sjældent tildeles tid og opmærksomhed på personalemøder og i andre faglige sammenhænge. Den bliver så at sige taget for givet, hvilket kan være decideret undergravende for udviklingen af inspirerende pædagogisk praksis relateret til daglige rutiner. Der er brug for, at de daglige rutiner som fælles tilrettelagte rytmer og organiseringer af hverdagskulturen gøres til genstand for politisk og forskningsmæssig bevågenhed, ikke mindst i anerkendelse af det enorme pædagogiske arbejde der lægges i at tilrettelægge og justere inspirerende daglige rutiner med fokus på børns perspektiver og deltagelse.

Undersøgelsen har implikationer for praksis, både forstået som en anerkendelse af betydningen af den pædagogiske refleksion og idérigdom, og som en opfordring til at bringe rutinesituationer mere i centrum for pædagogisk udvikling og prioriteringer.

I forlængelse heraf er det relevant at pege på denne undersøgelses begrænsninger. Metodisk havde det været relevant at supplere det empiriske grundlag med forskningsinterviews, hvor informanternes erfaringer blev uddybet og nuanceret. Ud fra samme hensyn havde det metodisk set også været relevant at foretage observationer i dagtilbuddene. Dette ville kunne tilføre undersøgelsen vigtige nuancer og perspektiver.

Referencer

- Ahrenkiel, A., Warring, N., Nielsen, B. S., Schmidt, C. & Sommer, F. (2012). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frydenlund.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018), *Den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold*. https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf
- Christoffersen, M. N., Sørensen, A. K. H. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutioners betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41.

- Degotardi, S. & Davis, B. (2008). Understanding infants: Characteristics of early childhood practitioners' interpretations of infants and their behaviours. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 28, 221-34.
- Drugli, M. (2017). *Det ved vi om gode rutinesituationer i dagtilbud*. Dafolo.
- Grundtitz, S. (2013). *Små barns sociala liv på vilan: Om deltagande och ordningsskapande i förskolan*. Ph.d.-afhandling. Uppsala Universitet, Uppsala.
- Jørgensen, P. S. (2014). Hverdagsrutiner giver trygge rammer. *VERA*, 68.
- Kristensen, K. A. (2013). At skabe rytmisk sammenhæng i tilværelsen. *Steinerskolen*, 1, 49-52.
- Krogh, S. & Smidt, S. (2014). Der foregår læring hele tiden. *VERA*, 68.
- Smidt, S. & Krogh, S. (2018). *Pædagogiske rutiner i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo
- Svinth, L. (2016). Udvikling af pædagogisk åbenhed for børns perspektiver og deltagelse i vuggestue og dagpleje. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 53(1).
- Svinth, L. (2024) Sociokulturelle perspektiver på udvikling. I Lund, A. S. S. & Testmann, L. (red.), *Udviklingspsykologi i Pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Warring, N. (2014). Få øjnene op for upåagtet faglighed. *VERA*, 68.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.
- Winther-Lindqvist, D. A. & Aabro, C. (2019). Alsidig personlig udvikling. I Aabro, C. (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: baggrund, perspektiver og dilemmaer*. Samfundslitteratur.
- Wistoft, K. (2014). *Kollegial supervision og sparring i universitetsundervisningen*. Adjunkt pædagogikum modul 1, 22.10.2014. https://pure.au.dk/ws/portalfiles/portal/82298502/Adjunkt_p_d_Kollegial_Supervision_22_10_14_kw.pdf.