

## Danish University Colleges

### Børns fysiske aktivitet i børnehaver

#### En analyse af 5-6 årige børns muligheder og betingelser for fysisk aktivitet i forskellige børnehaver og den fysiske aktivitets betydning for børns udvikling.

Sørensen, Hanne Værum

*Publication date:*  
2012

*Document Version*  
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*  
Sørensen, H. V. (2012). *Børns fysiske aktivitet i børnehaver: En analyse af 5-6 årige børns muligheder og betingelser for fysisk aktivitet i forskellige børnehaver og den fysiske aktivitets betydning for børns udvikling.*

#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

## **Ph.d.-afhandling**

# **Børns fysiske aktivitet i børnehaver**

En analyse af 5-6årige børns muligheder og betingelser for fysisk aktivitet  
i forskellige børnehaver og den fysiske aktivitets betydning for  
børns udvikling

**Hanne Værum Sørensen**

Center for Forskning i Børns Sundhed



**Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet**

**SYDDANSK UNIVERSITET**

**2012**

Hovedvejleder: Karsten Froberg, lektor, leder af Center for Forskning i Børns Sundhed, Syddansk Universitet.

Projektvejleder: Mariane Hedegaard, professor, Psykologisk Institut, Københavns Universitet.



SYDDANSK UNIVERSITET



## Resumé

Projektet tager udgangspunkt i, at der i Danmark er en stigende bekymring for folkesundheden og forekomsten af livsstilslidelser, som blandt andet er forårsaget af, at børn (og voksne) bevæger sig for lidt. Sundhedsvidenskabelige studier har vist, at fysisk aktivitet er vigtig for børns sundhed, og samfundsvidenskabelige studier bekræfter, at det er betydningsfuldt for børns udvikling, at de har gode muligheder for at bevæge sig og være fysisk aktive. Da børn i 5-6 års alderen tilbringer en væsentlig del af deres tid i hverdagen sammen med andre børn og sammen med pædagoger i børnehaver, er det vigtigt at gennemføre videnskabelige undersøgelser af, hvilke muligheder børn har for at være fysisk aktive i forskellige børnehaver. Endvidere er det vigtigt at undersøge, hvilken betydning deltagelse i fysiske aktiviteter har, og det er også vigtigt at se det fra de 5-6årige børns eget perspektiv.

Projektets metoder er: 1) Early Childhood Environment Rating Scale-Revised edition, ECERS-R, 2) dokumentanalyser, 3) semistrukturerede interviews og 4) videoobservationer.

De materielle rammer har stor betydning for, hvilke muligheder børn har for at være fysisk aktive. Men de sociale rammer, det vil sige pædagogernes holdninger til fysisk aktivitet og deres prioriteringer af fysisk aktivitet i børnehaven, har betydning for, hvordan og hvor ofte børn kan komme til at deltage i strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter. Nogle pædagoger opfatter børns bevægelsesglæde som det vigtigste mål i det pædagogiske arbejde, mens andre opfatter forberedelse til skolegangen som det vigtigste mål. Børnehavernes sundheds- og bevægelsesdiskurs har også indflydelse på børns muligheder for at være fysisk aktive.

Projektet fokuserer på den pædagogiske praksis og på 5-6årige børnehavebørns aktiviteter. Der har været særlig fokus på samspillet mellem den pædagogiske praksis og børns fysiske aktiviteter, hvor det er undersøgt, hvordan de materielle og de sociale rammer og hvordan den pædagogiske praksis er for børns fysiske aktivitet i forskellige børnehaver. Desuden er børns eget perspektiv på fysisk aktivitet undersøgt.

Der tilbydes flere muligheder og bedre betingelser for børns fysiske aktivitet i Idrætsbørnehaven end i de traditionelle børnehaver. Det kan lade sig gøre at organisere strukturerede krop og

bevægelsesaktiviteter, så alle børn deltager og oplever, at det er sjovt at være fysisk aktiv sammen med andre børn. Fysisk aktivitet har positiv indvirkning på børns udvikling af sociale – og personlige kompetencer og på deres kognitive – og emotionelle udvikling. Fysisk aktivitet spiller en vigtig rolle i børns leg og kan have flere forskellige betydninger og funktioner.

Analyserne af børns selvvalgte lege og aktiviteter viste, at der var forskellige betingelser for, at børn kunne være fysisk aktive i forskellige børnehaver. Mulighederne var bedst i Idrætsbørnehaven. Børnene i de forskellige børnehaver havde de samme motiver og intentioner for at være fysisk aktive, når de selv kunne bestemme. Børnene var fysisk aktive, fordi det var sjovt og rart at lege og være aktiv sammen med andre børn; fordi de kunne tilegne sig eller forbedre nogle specifikke færdigheder og fordi de i legen kunne udfordre deres egne og hinandens kompetencer.

Den pædagogiske praksis i børnehaverne kan medvirke til at fremme børns glæde ved at være i bevægelse og bruge kroppen aktivt og glæde ved at udforske sine færdigheder og styrke sin tro på sig selv. Den pædagogiske praksis kan også være med til at begrænse børns fysiske aktivitet og deres lyst til at være i bevægelse og bruge kroppen.

Fem principper for at fremme børns fysiske aktivitet må opfyldes i det pædagogiske arbejde:

1. Pædagogerne må organisere de fysiske aktiviteter, så alle børn deltager
2. Pædagogerne må tilbyde fysiske aktiviteter i forskellige variationer og grader af kompleksitet
3. Pædagogerne må gennemføre fysiske aktiviteter i meningsfulde samspil og facilitere samspil og relationer mellem børnene. Det gælder også mellem børn, der ikke sædvanligvis ville indgå i samspil med hinanden
4. Pædagogerne skal instruere både verbalt og kropsligt
5. Pædagogerne må være bevidste om, at de er rollemodeller for børnene.

## English summary

The growing concern in society about the health situation in Denmark and the occurrence of diseases caused by children's (and adults') passive lifestyle is the starting point of the project. Health studies have shown that physical activity is important for children's health. Studies in social science have confirmed the importance of physical activity in children's development. When the 5-6 year old children spend many hours with peers and pedagogues in preschool, it is important to find out, how their development through activities in preschools is. Therefore scientific research in preschools is needed to discover, what possibilities there are for children's physical activity in different preschools and also to investigate, what meaning children's participation in physical activities has from their own perspectives.

The methods in the project are 1) Early Childhood Environment Rating Scale-Revised edition, ECERS-R, 2) analysis of documents, 3) semi structured interviews and 4) video observations.

The physical environment means a lot for the possibilities that children have for being physical active. The pedagogues' attitudes to physical activity and their priority of physical activity in the preschool are the social environment and predicts how and how often children can engage in organized *body and movement activities*. Some pedagogues see children's joy of movement as the most important goal in the pedagogical practice, while the main goal for other pedagogues is to prepare children for school. Also the health- and movement discourse in the preschool is influencing on children's possibilities for physical activity.

Focus in this project is on the pedagogical practice and on 5-6 years old preschool children's activities, especially on the interactions between the pedagogical practice and children's physical activities. The physical and the social environments for children's physical activities have been investigated in different preschools. Also children's own perspectives on physical activity have been investigated.

The Sport Preschool offer better possibilities and conditions for children's physical activities than the Mainstream Preschools do. It is possible to organize body and movement activities so that all children participate and enjoy physical activity together with other children. There are positive

effects of physical activity on children's development of social and personal competences and on their cognitive and emotional development as well. Physical activity has an important role in children's play and has several meanings and functions.

Video observations of children's own play and other physical activities showed considerable differences in the conditions for children's physical activities in different preschools. The Sport Preschool offered the best possibilities.

Children in the different preschools had the same motives and intentions related to physical activity in their own play. Children were physical active in play, because it was funny. And it was also nice to be with friends in a physical activity. They could also achieve or qualify a special competence and also challenge the other children's competences as well as their own.

The pedagogical practice in preschools can support children's joy of movement and joy of using their body in an active way and they can investigate their own competences and strengthen their feeling of self-assurance. The pedagogical practice can also set limitations for children's physical activity and their joy of movement and body activity.

Five conditions for enhancing children's physical activity must be present in the pedagogical work:

1. The pedagogues have to organize the physical activities so that all children participate
2. The pedagogues have to offer different kinds of physical activities and on different levels
3. The pedagogues have to organize the physical activities for children in meaningful interactions and facilitate children's interactions and relations. It also means for children, who normally would not interact with each other
4. The pedagogues have to give verbal as well as physical instructions
5. The pedagogues have to realize that they are role models for the children.

## Indhold

Resumé.....	3
English summary.....	5
1. Forord.....	11
2. Formål med projektet .....	13
2.1 Odense Børnehaveprojekt .....	14
2.2 Afhandlingens indhold .....	15
3. Baggrunden for at undersøge børns fysiske aktivitet i børnehaver.....	17
3.1 Lovgivningen om børnehaver .....	17
3.2 Studier af børn i børnehaver.....	19
3.3 Sammenhængen mellem fysisk inaktivitet og børns sundhed og læring .....	22
3.4 Studier af danske børns sundhed og fysiske aktivitet .....	24
3.5 Forskelle på drenges og pigers fysiske aktivitet .....	26
3.6 Forældres betydning for børns fysiske aktivitet.....	27
3.7 Børnehavernes betydning.....	29
3.8 Idrætsbørnehaver i Danmark.....	33
3.9 Hvordan er børns fysiske aktivitet undersøgt?.....	35
3.10 Hvordan er børnehaverne vurderet?.....	37
4. Problemformulering .....	39
4.1 Forskningsspørgsmål .....	43
4.2 Definition af fysisk aktivitet .....	44
5. Børnehavebørns fysiske aktivitet i et kulturhistorisk udviklingsperspektiv .....	49
5.1 Børns fysiske aktivitet i børnehaver.....	52
5.2 Barnet i børnehaven .....	54
5.3 Hvad kendetegner en børnehave, der giver gode muligheder for at børn kan være fysisk aktive? .....	57
5.4 Legens betydning for det 5-6årige børnehavebarn .....	59
5.5 Barnets perspektiv.....	60
5.6 Børns motiver for at være fysisk aktive .....	61
5.7 Afrunding af teori afsnittet.....	63
6. Forskningsdesign .....	65
6.1 Deltagere .....	67
6.1.1 Børnehaver .....	68
6.1.2 Børn.....	70
6.2 Metoder .....	71
6.2.1 Kvantitativ metode.....	71
6.2.2 Kvalitative metoder.....	79



Resultater .....	101
7. Evaluering af alle børnehaver – første del af den empiriske undersøgelse.....	101
7.1 Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS .....	101
7.2 Resultater af ECERS-evalueringen .....	102
7.2.1 De materielle rammer.....	104
7.2.2 De sociale rammer .....	106
7.3 Konklusion på ECERS-evalueringen.....	112
7.4 Afslutning på den kvantitative del af den empiriske undersøgelse.....	114
8. Kvalitative studier i tre fokusbørnehaver – anden del af den empiriske undersøgelse.....	119
8.1 De pædagogiske rammer for børns fysiske aktivitet i Idrætsbørnehaven, Solsikken og Mælkebøtten.....	120
8.1.1 Beskrivelse af de tre børnehaver .....	120
8.2 Resultater af analyser af børnehavernes læreplaner for krop og bevægelse .....	124
8.2.1 Idrætsbørnehaven .....	125
8.2.2 Solsikken.....	127
8.2.3 Mælkebøtten.....	128
8.2.4 Opsummering på dokumentanalysen .....	128
8.3 Resultat af interviews med pædagoger og ledere.....	130
8.3.1 Idrætsbørnehaven .....	130
8.3.2 Solsikken .....	131
8.3.3 Mælkebøtten.....	132
8.3.4 Opsummering på interviews .....	133
8.4 Videoobservationer .....	137
9. Evaluering af de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter .....	139
9.1 Den pædagogiske praksis i forhold til krop og bevægelse .....	140
9.1.1 Hvilke strukturerede aktiviteter tilbydes børnene? .....	140
9.1.2 Hvilke mål har pædagogerne med de valgte aktiviteter?.....	141
9.1.3 Forberedelserne til de strukturerede aktiviteter .....	142
9.1.4 Pædagogernes interaktioner med børnene .....	143
9.1.5 Konflikter mellem pædagogernes mål og det, der sker i aktiviteten .....	151
9.2 Børns deltagelse i de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter .....	153
9.2.1 Børns motiver og intentioner .....	153
9.2.2 Interaktioner mellem børn og pædagoger .....	154
9.2.3 Konflikter mellem børnenes intentioner og det, der sker i de strukturerede aktiviteter ..	157
9.3 Analyse og diskussion af hvilke muligheder og betingelser, der er for børns fysiske aktivitet i strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter .....	157
9.4 Børnehavers forskellige muligheder og betingelser for børns deltagelse i strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter .....	165
9.5 Den selvfølgelige deltagelse .....	165
9.6 Når deltagelse er børnenes eget ansvar... ..	166
9.7 Den frivillige deltagelse .....	166
9.8 Børns deltagelse i de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter .....	167
9.9 De velvillige deltagere .....	168
9.10 De modvillige deltagere .....	169

10. Hvordan indgår fysisk aktivitet i børns selvvalgte lege og aktiviteter? .....	173
10.1 Hvilke betingelser er der i Idrætsbørnehaven for børns selvvalgte lege, hvor fysisk aktivitet indgår? .....	177
10.2 Hvilke lege leger Elizabeth i Idrætsbørnehaven? .....	178
10.3 Hvilke lege leger Jeff i Idrætsbørnehaven? .....	181
10.4 Hvilke betingelser er der for børns selvvalgte lege, hvor fysisk aktivitet indgår, i Solsikken? .....	185
10.5 Hvilke lege leger Johanne i Solsikken? .....	185
10.6 Hvilke lege leger Victor i Solsikken? .....	188
10.7 Hvilke betingelser er der for børns selvvalgte lege, hvor fysisk aktivitet indgår, i Mælkebøtten? .....	191
10.8 Hvilke lege leger Sophia i Mælkebøtten? .....	191
10.9 Hvilke lege leger Chris i Mælkebøtten? .....	194
10.10 Sammenhængen mellem børnehavens pædagogiske praksis og børns selvvalgte leg .....	197
10.11 Hvorfor er børn fysisk aktive, når de selv kan bestemme, hvad de vil lege? .....	200
11. Diskussion af projektets resultater .....	203
11.1 Hvilke muligheder og betingelser kan en Idrætsbørnehave i forhold til traditionelle børnehaver tilbyde for at 5-6årige børnehavebørn kan være fysisk aktive? .....	204
11.2 Forskelle i, hvordan strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter organiseres for børn i Idrætsbørnehaver og i traditionelle børnehaver og forskelle i, hvordan børnene deltager i disse aktiviteter .....	208
11.3 Hvordan indgår fysisk aktivitet i børns selvvalgte lege og aktiviteter i Idrætsbørnehaven og i de traditionelle børnehaver? .....	215
11.4 Opsummerende konklusion og perspektivering .....	224
11.5 Projektets styrker og svagheder .....	227
12. Referencer .....	233
Bilag 1. Anvendeligheden af ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) til vurdering af de materielle og de sociale rammer i danske børnehaver med fokus på 5-6årige børns muligheder for at være fysisk aktive. ....	249
Bilag 2. Skriftlig information til forældre med børn, der er født i 2003 .....	285
Bilag 3. Til opslagstavlen/til uddeling til alle forældre. Marts 2009 .....	289
Bilag 4. Til forældre til børn født i 2003 .....	291
Bilag 5. Samtlige punkter i ECERS-R .....	293
Bilag 6. De 19 kernepunkter i ECERS-R .....	295
Bilag 7. Deltagerne fra de tre børnehaver .....	303
Bilag 8. Opgørelse over videoobservationerne .....	305
Bilag 9. Oversigt over indholdet i videoobservationerne .....	305
Bilag 10. Videoobservation af strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter og tolkning af videoobservationen. ....	315
Bilag 11. Et eksempel på hvordan fysisk aktivitet kan indgå i børns leg. ....	335

## **Oversigt over figurer og tabeller i afhandlingen**

Figur 1. Forskningsdesign, side 67

Figur 2. Den analytiske proces, side 88

Figur 3. Børnehavernes placering på ECERS-R skalaen, side 102

Figur 4. Sundhedsadfærdstyper, side 136

Figur 5. Sammenhængen mellem børnehavens rammer, de pædagogiske målsætninger og pædagogernes opfattelse af sundhed og 'det gode liv' for børn, side 206

Figur 6. Forholdet mellem den pædagogiske praksis og børns fysiske aktivitet, side 213

Tabel 1. Børnehavebørns fysiske aktivitet, side 46

Tabel 2. Skema til analyse af den pædagogiske praksis, side 89

Tabel 3. Skema til analyse af børns fysiske aktivitet i børnehaver, side 90

Tabel 4. Børnehavernes gennemsnitsscore, samt laveste og højeste score, side 103

Tabel 5. Børnehavernes ECERS-score, forældres socioøkonomi, børnehavens fysiske beliggenhed og størrelse, side 123

Tabel 6. Strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, organiseret af pædagogerne, side 139

Tabel 7. Pædagogernes mål med aktiviteterne, side 161

Tabel 8. Pædagogernes interaktioner med børnene, side 162

Tabel 9. Problemer og løsninger, side 162

Tabel 10. Børns selvvalgte lege med indhold af fysisk aktivitet, side 174

Tabel 11. De analyserede lege og aktiviteter med fysisk aktivitet, side 174

Tabel 12. Forskelle mellem børnehavernes pædagogiske praksis i forhold til børns fysiske aktivitet i selvvalgte lege og aktiviteter, side 199

Tabel 13. Børns muligheder for at være fysisk aktive i strukturerede aktiviteter, side 209

## **1. Forord**

Hermed vil jeg takke mine to vejledere, Mariane Hedegaard og Karsten Froberg for på hver deres måde at støtte og udfordre mig gennem hele ph.d. forløbet. Jeg vil også takke Marilyn Fleer, både for at medvirke til at gøre mit ophold på Monash University til en succes og for det inspirerende samarbejde om visuelle metoder i kulturhistorisk forskning. Jeg vil gerne takke de mange ph.d.-studerende, der undervejs har fungeret som mit faglige og sociale netværk gennem processen. Desuden vil jeg takke mine kolleger og ledelsen i VIA University College; på Pædagoguddannelsen Peter Sabroe og i Videntcenter KOSMOS for at give mig støtte og tid til den nødvendige fordybelse.

Tak til pædagogerne og til børnenes forældre, som gav mig adgang til at studere hverdagslivet i børnehaverne. En særlig stor tak til de mange børn, som gav mig lov til at opleve det, som de er optaget af i deres børnehave. Mødet med børnene viste mig hvor sjovt og rart det er at være i bevægelse og at være fysisk aktiv med sine venner. Børnene gav mig også forståelse for, at det er i legen, at livet leves og at man netop gennem legen lærer sig at tackle udfordringer og mestre livet.

Jeg er nu mere end nogensinde før klar over, hvor vigtigt det er at anerkende at børn har ret til gode muligheder og betingelser for at lege og være fysisk aktive. Og jeg er blevet klar over, hvor stor betydning pædagoger har med deres uddannelse, deres værdier og holdninger til sundhed og fysisk aktivitet og deres opfattelse af hvad der er 'det gode liv' for børn.

*Hanne Værum Sørensen*

*Aarhus, november 2012.*



## 2. Formål med projektet

Både landspolitisk og lokalpolitisk er der i disse år sat særlig fokus på børns sundhed, kost og bevægelsesvaner, hvilket er sket samtidigt med, at der har været og stadig er en ret massiv medieomtale af sundhedsproblemer som følge af overvægt og inaktivitet. Børns fysiske aktivitet – eller mangel på samme, er godt stof i medierne,<sup>1</sup> og der gøres mange bestræbelser på at finde frem til, hvordan man tidligst muligt kan sætte ind for at forebygge problemer senere i børns liv. Udover oplysningskampagner rettet mod forældre til små børn, synes også offentlige omsorgsinstitutioner som børnehaver at være et relevant sted at sætte ind. Med nærværende projekt undersøges de pædagogiske processer og de sociale og kognitive udviklingsmuligheder, der er for børn i henholdsvis Idrætsbørnehaver og traditionelle børnehaver med speciel vægt på, hvilken betydning fysisk aktivitet har for børns udvikling og trivsel.

Projektet har flere formål: 1) At opnå en fænomenologisk forståelse af betydningen af at der indgår fysisk aktivitet i børns hverdagsliv, og af sammenhængen mellem den konkrete børnehavepraksis, som børn indgår i og børns eget perspektiv på fysisk aktivitet ud fra en udviklingspsykologisk teori om, at børn udvikler sig gennem deres sociale aktiviteter sammen med andre i de institutionelle sammenhænge, de indgår i, for eksempel i deres børnehave. 2) At undersøge børnehavers sundheds- og bevægelsesdiskurs, som er afgørende for, hvordan der arbejdes med at skabe muligheder og betingelser for, at børn kan være fysisk aktive, blandt andet igennem pædagogernes arbejde med at opfylde læreplanstemaet *Krop og bevægelse*. 3) At undersøge børns eget perspektiv på at være fysisk aktive, når de deltager i aktiviteter, som er organiseret af pædagogerne,<sup>2</sup> og når børnene på eget initiativ er fysisk aktive i selvvalgte lege og aktiviteter. 4) At undersøge om det at gå i en Idrætsbørnehave giver nogle særlige muligheder for børns udvikling og tilegnelse af kompetencer i forhold til en traditionel børnehave.

Projektet har ikke til formål at rangliste børnehaverne i forhold til hinanden eller at udpege hvilke pædagoger eller børnehaver, der ikke gør deres arbejde godt nok. Men hvis beskrivelser af en pædagogisk praksis, der støtter børns glæde ved at bevæge sig og bruge kroppen, kan virke

---

<sup>1</sup> Nærværende projekt omtales bl.a. i Fyns Stiftstidende, den 27. okt. 2008, i lokalradioen dagen efter og i DR2 Deadline, den 19. december 2008.

<sup>2</sup> Det personale, der indgår i det pædagogiske arbejde med børnene i børnehaverne, omtales i afhandlingen som pædagoger, selvom de ikke alle har en pædagogisk grunduddannelse.

inspirerende på andre praktikere, vil det være en gevinst ved projektet. Formålet er heller ikke at sammenligne kvindelige og mandlige pædagogers arbejde med børn i børnehaver, idet køn ikke tillægges betydning som en pædagogisk kvalifikation.

Gennem projektet indhentes empirisk forskningsviden om, hvilke rammer, der er for børns fysiske aktivitet i børnehaver, om børns deltagelse i de fysiske aktiviteter, som pædagogerne tilrettelægger og om børns eget perspektiv på at være fysisk aktive. Projektet kan desuden bidrage til udvikling af forskningsmetoder, der gennem en ny kombination af kvantitative og kvalitative metoder kan anvendes til videnskabelig undersøgelse af både konteksten, *den pædagogiske praksis*, og individet, *det 5-6årige barn* og barnets fysiske aktivitet i børnehaver og ikke mindst samspelet mellem individet og konteksten.

## **2.1 Odense Børnehaveprojekt**

Projektet indgår i et tværvidenskabeligt studie, Odense Børnehaveprojekt,<sup>3</sup> hvor det overordnede mål er at undersøge børns fysiske aktivitet, motorik, trivsel og udvikling med den hensigt at finde *determinanter*, der er afgørende for en positiv udvikling. Odense Børnehaveprojekt har sit afsæt i en sundhedsvidenskabelig tradition, og det er implicit, at fysisk aktivitet er positiv for børns sundhed, og da aktuel forskning viser, at børnehavebørn er mindre fysisk aktive end Sundhedsstyrelsen anbefaler, har Odense Børnehaveprojekt som formål at finde ud af, hvor fysisk aktive børn er i forskellige typer børnehaver, samt udpege faktorer, der kan fremme børns fysiske aktivitetsniveau.

Der indgår yderligere to ph.d.-projekter i Odense Børnehaveprojekt:

**Projekt 2:** Fysisk aktivitet, motorik og antropometri, herunder overvægt og fedme, undersøges ud fra et idræts- og naturvidenskabeligt perspektiv (Olesen 2009). I projekt 2 måles børns og pædagogers fysiske aktivitetsniveau; børnenes motorik, balance og kondition testes, og der gennemføres en spørgeskemaundersøgelse af familiernes og pædagogernes fysiske aktivitet.

**Projekt 3:** Børns trivsel og børnehavers kropskultur undersøges ud fra et sundhedsvidenskabeligt og antropologisk perspektiv (Koch 2012). I projekt 3 er der gennemført et feltstudie om børns opfattelser af fysisk aktivitet i børnehaven og en spørgeskemaundersøgelse af, hvordan forældrene og pædagoger opfatter børnenes trivsel. Dette ph.d.-projekt er afsluttet, og beskrevet i afhandlingen: Når børn trives i børnehaven af Anette Boye Koch, 2012.

---

<sup>3</sup> Projektets engelske titel er: The Odense Preschool Study (TOPS)

Ved at gennemføre et tværvidenskabeligt projekt, hvor ny teoretisk og empirisk viden genereres gennem tre forskellige videnskabelige tilgange, forventes det at projektet kan inspirere de ansvarlige for den pædagogiske praksis i institutioner for børn, og dermed bidrage til at små børns muligheder for at være fysisk aktive i deres daginstitutioner forbedres. Hensigten er at øge børns muligheder for udvikling, trivsel og glæde ved at være fysisk aktive og derigennem medvirke til at forebygge fremtidige sundhedsproblemer.

## **2.2 Afhandlingens indhold**

I afhandlingens kapitel 1 og 2 præsenterer jeg formålet med at gennemføre ph.d.-projektet 'Børns fysiske aktivitet i børnehaver' og projektets indlejring i Odense Børnehaveprojekt.

I kapitel 3 fremlægger jeg baggrunden for at undersøge børns fysiske aktivitet i børnehaver. Det gør jeg ved først at gennemgå lovgrundlaget for det pædagogiske arbejde i børnehaver i Danmark, herunder lov om læreplaner for børn i dagtilbud, med fokus på temaet *krop og bevægelse*, dernæst præsenterer og diskuterer jeg en række videnskabelige undersøgelser af børn i børnehaver og studier af børns sundhed, fysiske aktivitet og læring. Jeg gennemgår studier, der har undersøgt om der er forskelle på drenges og pigers fysiske aktivitet samt studier, der har undersøgt forældres betydning for børns fysiske aktivitet. Derefter gennemgår jeg en række videnskabelige undersøgelser af hvilken betydning det har for børn at gå i børnehave, herunder pædagogernes indflydelse på børns udvikling. Jeg præsenterer de få undersøgelser, der til nu har beskæftiget sig med fænomenet Idrætsbørnehaver. De sidste undersøgelser, som jeg præsenterer og diskuterer i dette kapitel handler om, hvordan børns fysiske aktivitet er undersøgt og hvordan børnehaverne er vurderet.

Kapitel 4 indeholder projektets problemformulering og – forskningsspørgsmål, samt en definition af børns fysiske aktivitet, som begrebet bruges i projektet.

I kapitel 5 gennemgår jeg projektets teoretiske grundlag, hvor jeg diskuterer, hvordan børns fysiske aktivitet ses i et kulturhistorisk udviklingsperspektiv, herunder legens betydning, barnets perspektiv og børns motiver for at være fysisk aktive.



I kapitel 6 gennemgår jeg projektets forskningsdesign og jeg præsenterer deltagerne og de forskningsmetoder, jeg anvender i projektet.

I afhandlingens kapitel 7 præsenterer jeg min evaluering af børnehaverne, som de er vurderet med ECERS-R.

I kapitel 8 præsenterer jeg resultaterne af analysen af børnehavernes læreplaner og af interviews med pædagogerne, om deres værdier og holdninger til fysisk aktivitet. Desuden indledes diskussionen af resultaterne af videoobservationerne.

Kapitel 9 består af analyse og evaluering af de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, som børnene tilbydes i én Idrætsbørnehave og to traditionelle børnehaver.

Kapitel 10 er beskrivelse og analyser af hvordan fysisk aktivitet indgår i seks aktive børns selvvalgte lege og aktiviteter sammen med andre børn, i én Idrætsbørnehave og to traditionelle børnehaver.

Det afsluttende afsnit, kapitel 11, er en besvarelse af forskningsspørgsmålene og en diskussion af de resultater, jeg er kommet frem til, gennem projektet. Desuden er der en perspektivering af projektets resultater og en diskussion af projektets reliabilitet og validitet.

Som bilag til afhandlingen vedlægges (bilag 1) en artikel med titlen: *Anvendeligheden af ECERS-R til vurdering af de materielle og de sociale rammer i danske børnehaver, med fokus på 5-6årige børns muligheder for at være fysisk aktive*. I denne artikel er betingelserne for børns fysiske aktivitet undersøgt og beskrevet ved hjælp af en amerikansk metode. Artiklen er udkommet i Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift nr. 6, december 2011 (side 498-539).

Derudover er vedlagt en række bilag med supplerende information om projektet og deltagerne i projektet samt om de anvendte forskningsmetoder.

### 3. Baggrunden for at undersøge børns fysiske aktivitet i børnehaver

Kendskab til børnehaver og til læreplaner for børn i børnehaver er et vigtigt fundament for et forskningsprojekt, der har til formål at skabe viden om, hvilke muligheder og betingelser børn har for at være fysisk aktive i deres børnehaver. I dette afsnit om baggrunden for at undersøge børnehavebørns fysiske aktivitet vil jeg søge at afdække, hvordan det forholder sig med danske børns sundhed, udvikling og trivsel. Jeg vil også komme ind på børns sundhedssituation, da der er konstateret sammenhænge mellem langvarig fysisk inaktivitet, overvægt og livsstilslidelser.

Afsnittet indledes med en præsentation af den gældende lovgivning for pædagogers arbejde i børnehaver, hvorefter forskning, der er gennemført om børns fysiske aktivitet fra forskellige vinkler, præsenteres med indikation af hvilke andre temaer, der også bør undersøges nøjere.

#### 3.1 Lovgivningen om børnehaver

Daginstitutioner har en væsentlig rolle i danske børns og familiers hverdagsliv, idet 96 % af alle tre til seksårige børn i Danmark er indskrevet i et offentligt støttet dagtilbud (Danmarks Statistik 2011). De politiske og samfundsmæssige krav og forventninger til pædagogernes arbejde med børnene er ekspliciteret i Lov om Dagtilbud (2007), som udgør det lovmæssige grundlag:

*Formålet er at give børn i dagtilbud et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring. Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd samt bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst. Dagtilbud skal fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring”(mine understregninger).*

Der lægges altså fra samfundsmæssig og politisk side vægt på at børns trivsel, sundhed, udvikling og læring fremmes i deres børnehaver, og det skal ske gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, som giver mulighed for børns fordybelse, udforskning og erfaring.

For at sikre gode lærings- og udviklingsmuligheder for børn i børnehaver (og andre dagtilbud for børn under skolealderen) blev der i 2004 lovgivet om, at alle dagtilbud fremover skal udarbejde en læreplan, der giver rum for børns leg, læring og udvikling. Læreplanen skal beskrive dagtilbuddets mål for børnenes læring og de relevante pædagogiske metoder og aktiviteter, der iværksættes for at nå målene. Desuden skal det beskrives, hvordan læreplanen evalueres.

Læreplanen skal indeholde følgende temaer:

- 1) Barnets alsidige personlige udvikling
- 2) Sociale kompetencer
- 3) Sproglig udvikling
- 4) **Krop og bevægelse**
- 5) Naturen og naturfænomener
- 6) Kulturelle udtryksformer og værdier

De to politisk udpegede eksperter, idrætsforskerne Thomas Moser og Mia Herskind påpeger, at lovforslaget om læreplanstemaet *Krop og bevægelse* tager udgangspunkt i et helse- og sundhedsorienteret kropsbegreb. De gør opmærksom på, at kropslighed i dagtilbud ikke kun er motion og motoriske færdigheder, det er også sanselige, æstetiske og sociale læreprocesser, idet ... ”det er igennem kroppen barnet sanser og erfarer. Her får det ikke blot viden om den sociale og fysisk-materielle verden, men også erfaring med og viden om sig selv. Det lærer” (Moser & Herskind 2004:2). Krop og bevægelse kan for barnet være en sanselig tilgang til verden, det kan være et redskab til at erobre verden, det kan være barnets grundlag for social iscenesættelse, for kommunikation og samarbejde, og det har betydning for barnets identitetsdannelse (ibid.).

Pædagogerne i børnehaverne har ansvaret for at varetage den pædagogiske opgave med at opfylde kravene i lovgivningen og dermed sikre børnene de optimale betingelser og rammer (Pædagogens kompetenceprofil 2004). Udover hvad der er formuleret i lovgivningen om indhold i dagtilbud for børn, er der også i grundlaget for pædagoguddannelsen beskrevet forventninger til, at pædagoger arbejder med menneskers sundhed og kropslighed, blandt andet med henblik på at kunne arbejde med menneskers kropsbevidsthed, aktivitetsglæde, udfoldelseslyst og sundhed (Bekendtgørelse for Pædagoguddannelsen 2007).

Ansvar for børns sundhed og trivsel tillægges primært forældrene, men børnehaver har også betydning for børns udvikling, og det forventes, at pædagogerne tager medansvar for børns sundhed, og medvirker til forebyggelse af passiv livsstil, sygdomme mv. (Sommer 2003; Sundhedsstyrelsen 2006; Dagtilbudsloven 2007).

Såvel nationalt som internationalt er der en særlig opmærksomhed på børns ret til sundhed, beskyttelse og udvikling, hvilket blandt andet beskrives i den børnekonvention, der blev vedtaget af FN i 1989, og som Danmark tilsluttede sig i 1991. Børnekonventionen handler om børns ret til at opnå den højst mulige grad af sundhed og at have adgang til sundhedsydelse og lægehjælp med særlig vægt på forebyggende sundhedspleje og dermed betones at børns sundhed skal have en særlig bevågenhed fra samfundets side (FN's Børnekonvention 1989). Børnekonventionen er i overensstemmelse med den danske sundhedslov, hvori det er formuleret at *"formålet med de forebyggende sundhedsydelser til børn og unge er at bidrage til at sikre børn og unge en sund opvækst og skabe gode forudsætninger for en sund voksen tilværelse"* (Sundhedsloven 2010).

Siden 2007 har kommunerne haft ansvaret for at skabe rammer for en sund levevis for alle borgere, og kommunerne har pligt til at tilbyde både familier og daginstitutioner forebyggende og sundhedsfremmende indsatser. Ifølge Sundhedsstyrelsen skal det kommunale sundhedstilbud også omhandle indsatser vedrørende institutionens aktiviteter i forhold til fysisk aktivitet og forebyggelse af overvægt blandt børn og unge, og der skal være en øget indsats til børn med særlige behov (Sundhedsstyrelsen 2011).

### **3.2 Studier af børn i børnehaver**

Børnehavernes økonomiske og personalemæssige ressourcer danner rammerne for børns hverdag, som er reguleret af samfundsmæssige betingelser, så som hvilken adgang forældre og børn har til daginstitutioner, uddannelsen af pædagoger, de lovgivningsmæssige rammer og de økonomiske ressourcer for det pædagogiske arbejde samt anbefalinger fra eksempelvis Sundhedsstyrelsen.

Hvert enkelt barn indgår i børnehavekonteksten med sine intentioner, motiver og erfaringer med at være fysisk aktiv; med sin fysiske konstitution (motorik, styrke, udholdenhed) og med sine sociale, emotionelle og kognitive kompetencer.

Flere sundhedsvidenskabelige studier har påvist, at der er forskelle på de fysiske rammer som for eksempel legepladsens størrelse og på, hvordan børns udeleg prioriteres af pædagerne i forskellige dagtilbud for børn og dermed de muligheder og betingelser, som børn tilbydes, ligesom der er betydelige forskelle på, hvor fysisk aktive børn er i forskellige børnehaver (Baranowski et al. 1993; Dowda et al. 2004 & 2009; Grøntved et al. 2009). Men disse studier har ikke kunnet forklare årsagerne til, at der er disse forskelle. Hvorfor er børn i nogle børnehaver mere fysisk aktive end børn i andre børnehaver er? Hvordan har børnehaver og pædager indflydelse på børns aktivitetsniveau? Det er der brug for at få undersøgt nærmere.

Odense Børnehaveprojekt har sit afsæt i den sundhedsvidenskabelige problemstilling: at små børn er for lidt fysisk aktive i deres børnehaver og at fysisk inaktivitet er problematisk for opretholdelse af sundhed og trivsel.

Dette ph.d.-projekt bygger på den samfundsvidenskabelige grundopfattelse, at det ikke er tilstrækkeligt kun at fokusere på enten børnehaverne eller på børnene, når målet er at opnå en fænomenologisk forståelse af hvilke faktorer, der har betydning for børns fysiske aktivitet. Fokus må flyttes til barnet i sin kontekst, idet al menneskelig aktivitet skal forstås som indlejret i en kulturhistorisk sammenhæng (Vygotsky 1978).

Den amerikanske forsker, professor i psykologi, Barbara Rogoff (2003) har gennemført omfattende fænomenologiske studier af små børns opvækst i forskellige kulturer for at afdække kulturelle traditioner og opdragelsesmønstre, som har indflydelse på børns opvækst. Rogoff har eksempler fra børns opvækst i et amerikansk middelklassesamfund og en fattig sydamerikansk stamme, og påviser hvordan børn, gennem deres aktive deltagelse, tilegner sig de gældende normer, værdier og sædvaner, i de hverdagsaktiviteter, der finder sted, sammen med voksne og sammen med andre børn, som dermed bidrager til børnenes opvækstbetingelser gennem en socialisering ind i den aktuelle kulturelle og historiske kontekst. Børnene indgår i en form for mesterlære, hvor de igennem deres relationer og aktiviteter sammen med andre mere erfarne deltagere i konteksten tilegner sig den viden og de kompetencer, der er betydningsfuld for deltagelse i det konkrete samfund (Rogoff 1990). De andre deltagere er dels de voksne, men i høj grad også ældre børn, for eksempel ældre søskende, som varetager omsorgen for de mindre søskende. Den amerikanske småbørnsforsker og udviklingspsykolog Jo Ann Farver (1999) har gennemført studier af sammenhænge mellem

kulturelle faktorer og små børns udvikling. Hun har set på samspillet mellem børns opvækstmiljø, kulturelle opdragelsestraditioner og omsorgspersonernes børneopfattelse. Hun påpeger, at alle aktiviteter både har objektive og subjektive kendetegn. Det vil sige, at omgivelserne skaber muligheder og betingelser for aktiviteter – og aktiviteterne skabes af deltagerne selv. Det vigtige er, ifølge Farver, at søge at forstå, *hvordan* det at vokse op i et specifikt samfund bidrager til individens forskellige psykologiske udvikling.

I et nyere dansk studie har psykolog Dorte Kousholt (2011) undersøgt børns liv på tværs af familie og daginstitution. Kousholt viser, hvordan samarbejdet mellem forældre og pædagoger har betydning for børns udviklingsbetingelser og for deres deltagelse i fællesskaber med andre børn. Børn etablerer og udvikler fællesskaber med andre børn, når de er sammen i forskellige institutionelle kontekster. Ønsket om at være en del af fællesskabet og være sammen med de andre er med til at bestemme, hvilke aktiviteter børn deltager i. Et eksempel er, hvordan der leges. Kousholts teorier om børnefællesskabernes betydning bekræftes af Anja Stanek (2011), som i sin ph.d. afhandling beskriver, hvor vigtigt det er for børns trivsel og læring, at de oplever sig som en del af fællesskabet, og at accepten fra de andre børn kan vægte højere end anerkendelsen fra de voksne. Anette Boye Koch (2012) har i et antropologisk studie undersøgt børns trivsel i børnehaver, og hun peger på, at børn gennem deres aktiviteter i børnehaven stræber efter at opnå anerkendelse og respekt fra de andre børn. Hun argumenterer for, at den optimale trivsel i børnehaven for de ældste børnehavebørn blandt andet kan opnås ved, at barnet kan være så tilpas frækt, at han eller hun opnår gruppens respekt, men uden at være så frække, at de voksne bliver virkelig vrede på dem.

Der er altså empirisk belæg for den opfattelse, at de andre deltagere i børns hverdagsliv har betydning for børns fysiske aktivitet, men selv om lovgivningen og kulturelle traditioner sætter rammer, kan udfaldet være forskelligt. Det er derfor vigtigt at få undersøgt, hvordan pædagogerne har betydning for børns fysiske aktivitet og hvordan børnefællesskaber har betydning for børns aktiviteter i samspil med andre i deres børnehave.

### **3.3 Sammenhængen mellem fysisk inaktivitet og børns sundhed og læring**

Der har længe været fokus på sammenhængen mellem fysisk aktivitet og sygdomsforebyggelse, i både den sundhedsvidenskabelige forskning og i den offentlige debat. I USA er der massive problemer med overvægt og med de deraf følgende sundhedsproblemer. Og der er bekymring for, om en lignende udvikling kan være på vej i Danmark med de betydelige sundhedsmæssige og samfundsøkonomiske konsekvenser, det vil medføre. For at finde ud af, hvordan man kan bremse den uheldige udvikling, er der forsket i årsagerne til, at mennesker udvikler overvægt eller pådrager sig diabetes eller hjerte-karsygdomme. Rygning, alkohol, usund kost og fysisk inaktivitet synes at være stærke risikofaktorer, i hvert fald for voksne. Flere studier har påvist, at mennesker der er fysisk aktive og har en sund livsstil, har større sandsynlighed for at leve et langt og sygdomsfrit liv end mennesker, der er inaktive, spiser usundt, samt ryger og drikker (se bl.a. Klesges et al. 1990 og Schnohr et al. 2011). Det er påvist, at uhensigtsmæssige livsstilsforhold som for eksempel overvægt, fysisk inaktivitet og dårlig kondition, har en tendens til at vare ved fra barndommen og videre i ungdoms- og voksenlivet, hvilket medfører øget risiko for livsstilslidelser i voksenalderen. Et fænomen, der kaldes ”tracking” (Oliver et al. 2007; Thompson et al. 2003). En engelsk undersøgelse (Berenson et al. 1998) har påvist forandringer i blodårerne hos 3årige børn, som de tidligste indikatorer på begyndende hjerte-karsygdomme.

At fysisk aktivitet har positive effekter for børns udvikling på flere områder, viser for eksempel det svenske Bunkeflo projekt, hvor Karlsson (2012) med sine medicinske studier af betydningen af fysisk aktivitet og træning for børns (og voksnes) knogleopbygning har vist at fysisk aktivitet i barndommen medfører øget knoglemasse og stærkere skelet, mens fysisk aktivitet i voksenalderen ikke har samme opbyggende effekt, men kun bidrager til vedligeholdelse af knoglemassen. Studiet viser således vigtigheden af, at der sættes tidligt ind i forhold til fysisk inaktivitet.

I sin doktordisputats, hvor Bunkeflo projektet indgår, fremhæver den pædagogiske og idrætsvidenskabelige forsker; Ingegerd Ericsson (2003) vigtigheden af, at både skoler og forældre er opmærksomme på, om børn udvikler og automatiserer deres grovmotoriske bevægelsesmønster. Ericsson beskriver resultater fra et delstudie, hvor 251 børn fik en ekstra idrætslektion dagligt i to år. De motoriske vanskeligheder hos de børn, som havde haft én ekstra idrætslektion hver dag, var

allerede efter ét år forsvundet eller mindsket betragteligt, mens det ikke var tilfældet for børnene i kontrolgruppen. Der var desuden en forbedring af koncentrationsevnen hos de børn, der havde motoriske vanskeligheder og fik en times ekstra idræt hver dag. Det kan betyde, at motoriske vanskeligheder kan være en hindring for, at børn kan udnytte deres forudsætninger for at læse, skrive og regne – og derfor mener Ericsson, at børn bør tilbydes ekstra motorisk træning som supplement til andre specialpædagogiske indsatser. Ericsson peger videre på, at børn med motoriske vanskeligheder ofte ikke selv vælger at lege bevægelseslege med deres kammerater eller at de vælges fra af kammeraterne, og derved kan der opstå en negativ cirkel, idet motoriske vanskeligheder leder til mindre fysisk aktivitet, og dermed til endnu dårligere motorik. I et nyere samfundsvidenskabeligt idrætsstudie har førnævnte Ericsson, sammen med Margareta Cederberg (2011) gennem spørgeskemaer til de unge undersøgt fysisk aktivitet hos unge, der ikke har gennemført folkeskolen. Ericsson og Cederberg konstaterer, at børn og unge med motoriske problemer også ofte har koncentrations- og indlæringsproblemer, og dermed er i risiko for at have det svært i skolen, og at unge, der ikke har gennemført folkeskolen, oftest er fysisk inaktive. De konkluderer, at fysisk aktivitet både hænger sammen med gode skolepræstationer og med selvtillid.

De studier, der er præsenteret i dette afsnit, bekræfter konklusionen i den fælles erklæring, der blev underskrevet af deltagerne i en konsensuskonference om fysisk aktivitet og læring, som var arrangeret af Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning i oktober 2011. I erklæringen står der: *På baggrund af de fremlagte forskningsresultater og diskussionerne på konferencen kunne det konkluderes, at der er en dokumenteret sammenhæng mellem fysisk aktivitet og læring, uanset alder.* Konklusionen er blandt andet baseret på, at det gennem videnskabelige undersøgelser er påvist, at fysisk aktivitet forbedrer kognitionen i forhold til for eksempel problemløsning, logisk tænkning, hukommelse, opmærksomhed, sproglige færdigheder og selvopfattelse. Det er også påvist, at fysisk aktivitet fremmer læring og at fysisk aktivitet kan være et redskab til en positiv udvikling af mentale, emotionelle og sociale processer. Og endvidere er det påvist, at læringen fremmes bedst, hvis den fysiske aktivitet er udfordrende, varieret og indebærer succesoplevelse (Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning Kunststyrelsen 2011).

På baggrund af den hidtidige forskning er det herved påvist, at en uhensigtsmæssig og inaktiv livsstil oftest begynder i barndommen og har vidtrækkende betydning for barnets sundhed og læring samt for eventuel pådragelse af livsstilslidelser senere i livet. Afdækning af risikofaktorer og en



tidlig indgriben er påkrævet, fordi årsagerne til uhensigtsmæssig livsstil er komplekse og svære at gennemskue. Det gælder både, når mennesker selv vælger livsstil eller ufrivilligt kommer til at få en uhensigtsmæssig livsstil. Derved vil livsstilslidelser, manglende trivsel og problemer med koncentration og læring muligvis kunne forebygges for de kommende generationer. Ud fra en normativ vinkel er det indlysende, at der må gøres noget, der må sættes ind, så mennesker med en usund livsstil kan ændre på deres livsstil og komme til at leve efter anbefalingerne om at være aktive. Og det er helt oplagt at rette en indsats mod samfundets børn og unge, især de børn og unge, hvis forældre har vanskeligt ved at magte opgaven.

Der synes ikke at være nogen grund til at tvivle på, om fysisk aktivitet kan medføre forbedringer af fysiske og kognitive præstationer. Men de psykologiske forandringer er stadig uafklarede og desuden ret komplekse. Er det nu for eksempel også sikkert at det er den fysiske aktivitet, der fører til en bedre selvopfattelse, eller forholder det sig omvendt? Er det børn og unge med selvtillid, der vælger at være fysisk aktive? Og hvordan har omgivelserne indflydelse? Det er der behov for at undersøge nærmere med metoder, der kan håndtere kompleksiteten i det, der skal undersøges.

### **3.4 Studier af danske børns sundhed og fysiske aktivitet**

Mange videnskabelige studier har undersøgt danske børns sundhed og fysiske aktivitet, men de har primært været rettet mod skolebørn. Kun få studier har været rettet mod børn under skolealderen, så informationer må uddrages og tolkes gennem studier af ældre børn og gennem internationale studier af små børn. Når menneskers sundhedsadfærd og aktivitetsniveau sandsynligvis bliver grundlagt tidligt i livet (Oliver et al. 2009; Nielsen og Eiberg 2006), må det formodes, at eventuelle risikofaktorer allerede har været til stede i de første leveår, hvorfor resultater fra undersøgelser af skolebørn kan bidrage til forståelse af problemstillinger hos yngre børn. Og når de internationale studier, der refereres til, anvendes med forbehold for kulturelle og nationale forskelligheder, kan også undersøgelser fra lande, der i opbygning og struktur ligner Danmark, bidrage til en forståelse af hvilke forhold, der gælder for danske småbørn (Ericsson 2003).

De sundhedsmæssige aspekter af et treårigt interventionsforsøg i to danske kommuner, Ballerup og Tårnby, beskrives gennem en række sundhedsvidenskabelige delstudier i en samlet rapport af Lars Bo Andersen og Karsten Froberg (2006). Resultaterne fra Ballerup-Tårnbystudiet bekræfter, at der hos børn helt ned til 9års alderen kan observeres risikofaktorer, der på længere sigt vil kunne føre til hjerte-karlidelser. Det påvises, at det allerede i 6-7års alderen kan registreres hvilke børn, der har en

dårlig risikofaktorprofil. Det er ikke kun overvægt, der udgør risikofaktorer. Også normalvægtige, inaktive børn med dårlig kondition er i risiko for at udvikle livsstilsrelaterede lidelser. I interventionsforsøget indgik en fordobling af idrætsundervisningen, fra to til fire lektioner pr. uge. Den ekstra idrætsundervisning blev suppleret med teoretisk sundhedsundervisning til børnene og både teoretisk og aktivitetsmæssigt efteruddannelse af lærerne. Interventionen viste ingen målbar effekt på børnenes fysiske aktivitet, så konklusionen på interventionsforsøget er, at to ekstra lektioner idræt om ugen ikke er tilstrækkeligt til at ændre på børns risikokurs. Der skal andre og mere grundlæggende indsats til. Forskergruppen konstaterer også, at fysisk aktivitet ikke kan ses løsrevet fra barnets tilværelse som helhed, idet fysisk aktivitet og bevægelse også består af kropslig læring og sociale handlinger (Andersen og Froberg 2006). I forsøget konstateredes i øvrigt en bekymrende tendens til en polarisering, idet forskellen mellem normalvægtige og overvægtige børn, er stigende.

Mens der i de ovenfor omtalte undersøgelser i høj grad har været fokus på mængden af fysisk aktivitet og på de sundhedsmæssige problemer, det kan føre til, hvis børn ikke er fysiske aktive i passende omfang og intensitet, har der været mindre fokus på at undersøge sammenhængen mellem børns fysiske aktivitet og de muligheder og betingelser, børn lever under. Det er derfor essentielt at rette opmærksomheden på i hvilke sammenhænge børn er fysisk aktive og hvad der tilskynder eller begrænser den fysiske aktivitet.

Glen Nielsen og Stig Eiberg (2006) konkluderer i deres delrapport fra Ballerup-Tårnbystudiet, på baggrund af accelerometermålinger,<sup>4</sup> spørgeskemaer, opmåling af legefaciliteter og kvalitative observationer, at der er flere faktorer, der har betydning for hvor fysisk aktive børn er. En faktor er hvilken værdi forældrene tillægger, at børn er aktive og dermed i hvor høj grad de støtter op om børnenes deltagelse i sportsaktiviteter i fritiden: for eksempel den tid de bruger på at køre til træning og stævner. En anden faktor er de forhold, der er, for at børn kan være fysisk aktive i deres skoler og fritidsinstitutioner. Især legepladsforholdene har indflydelse på aktivitetsniveauet. Ligeledes har forhold ved børnene selv betydning. Børnenes oplevelser af og motivation for bevægelse er dels under indflydelse af de første to faktorer, men afhænger sandsynligvis også af kvaliteten af de bevægelsesaktiviteter, som børnene tilbydes i deres børnehaver, skoler og foreninger. Også børnenes individuelle kompetencer og forudsætninger har betydning, ifølge Nielsen og Eiberg, hvor

---

<sup>4</sup> Accelerometri er en elektronisk metode til måling af bevægelsesmængde og –intensitet. Med en klips monteres den avancerede bevægelsesmåler på barnets hofte, og dermed kan barnets bevægelser i tre dimensioner registreres.

de sociale kompetencer også synes at have væsentlig betydning, idet sociale kompetencer er vigtige i forhold til at kunne indgå i lege med andre børn, mens også de fysiske og tekniske kompetencer har betydning for, om børn kan magte at deltage i legen. Børn, der både kan lide at være fysisk aktive, og foretrækker at være ude i frikvartererne, er mere fysisk aktive end andre børn er. Nielsen og Eiberg (2006) konkluderer at de væsentligste barrierer for 5-7årige børns fysiske aktivitet er manglende legemuligheder og faciliteter; manglende opbakning fra familiens side; manglende sociale kompetencer hos det enkelte barn og mangel på gode oplevelser med bevægelsesaktiviteter.

Et eksempel på et studie af danske børns og unges velfærd og trivsel, herunder børnenes og de unges fysiske aktivitet, er gennemført af en forskergruppe ved Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (Ottosen et al. 2012). De har undersøgt danske børn og unge i alderen 3, 7, 11, 15 og 19 år. De anvendte metoder var spørgeskemaer, udfyldt af mødrene til de 3årige og de 7årige børn, som var for unge til selv at kunne besvare spørgeskemaet, og af de øvrige unge selv (på 11, 15 og 19 år), suppleret med registerbaserede oplysninger om forældres uddannelses-, beskæftigelses- og indtægtsforhold fra Danmarks Statistik. Ottosen et al. (2012) konkluderede at de fleste små børn er aktive, og de trives godt og spiser sundt. Men når børnene kommer til teenageårene, bliver deres tilværelse mere risikobetonet med bekymrende højt forbrug af alkohol, rygning samt dårlige motions- og kostvaner. Børn i eneforsørgerfamilier og i familier med anden etnisk baggrund end dansk er mere udsatte for dårlige helbredsforhold, viser undersøgelsen.

### **3.5 Forskelle på drenges og pigers fysiske aktivitet**

Allerede i børnehavealderen er der, ifølge Grøntved et al. (2009), forskel på drenges og pigers fysiske aktivitet. Drengene er mere aktive end pigerne er, hvilket er i overensstemmelse med undersøgelser af ældre børn. Flere studier af skolebørn har vist, at drenge bruger mere tid på fysisk aktivitet af moderat til hård intensitet og har et højere totalt fysisk aktivitetsniveau, end pigerne har. Og drengene er desuden i bedre fysisk form end pigerne (Boldemann et al. 2006; Bower et al. 2008; Cardon et al. 2009; Klesges et al. 1990; Brown et al. 2006 & 2009; Dowda et al. 2010; Pate et al. 2008). I Ballerup-Tårnbystudiet blev drengene af deres lærere vurderet til at udvise højere grad af problemadfærd som hyperaktivitet og udadreagerende adfærd end pigerne, som til gengæld blev vurderet til at have bedre sociale færdigheder. Denne kønsforskel blev yderligere belyst gennem kvalitative observationer af børnene, mens de deltog i idrætsundervisningen. Idrætsforskerne Helle Rønholt og Lis Engel beskriver, hvordan pigerne tålmodigt stod og ventede på hinanden, mens de fulgte hinandens udfoldelser, hvorimod drengene ofte fandt noget andet at lave, indtil det blev deres

tur (Rønholt og Engel 2006). Disse ret forskellige måder at vente på, kan være medvirkende til vurderingen af drengene som mere urolige. Men Rønholt og Engel forholder sig ikke til, om det er den måde, som idrætsundervisningen gennemføres på, der passer bedre på piger end på drenge, eller om drengenes uro og vanskeligheder med at koncentrere sig – og pigernes tilsyneladende bedre sociale kompetencer er medfødt, eller tilegnet i de første leveår.

Når de sundhedsvidenskabelige studier viser, at der er signifikante kønsforskelle med hensyn til små børns fysiske aktivitet, vil det være oplagt at inddrage køn som et tema i et kvalitativt studie af 5-6årige børns fysiske aktivitet i børnehaver. Kan der være tale om, at piger og drenge af genetiske årsager vælger forskellige aktiviteter, eller er der tale om, at kulturelle og opdragelsesmæssige traditioner hos forældrene og i børnehaverne medfører, at det er mere oplagt for pigerne at engagere sig i stille aktiviteter og for drengene at engagere sig i mere vilde aktiviteter?

### **3.6 Forældres betydning for børns fysiske aktivitet**

En del studier har undersøgt forældres betydning for børns aktivitet (Dowda et al. 2011; Finn et al. 2002; Hinkley et al. 2008; Klesges et al. 1990). Dowda et al. (2011) har anvendt metoderne accelerometri, direkte observation af fysisk aktivitet, forældrespørgeskema og målinger af børns BMI<sup>5</sup> for at undersøge, hvilken betydning forældrenes aktivitetsniveau og forældrenes støtte til børnenes fysiske aktivitet har på børnehavebørns fysiske aktivitet. Forældres fysiske aktivitetsadfærd viste sig at have signifikant betydning for børns fysiske aktivitet. Forældres glæde ved at være fysisk aktive og den betydning forældre tillagde børnenes deltagelse i sport og fysisk aktivitet var tæt relateret til familiens støtte til børns fysiske aktivitet, som igen var tæt relateret til, hvor meget børn var fysisk aktive på niveauer af moderat og høj intensitet. Det bekræftes af flere studier, at børn, af aktive forældre, selv var mere tilbøjelige til at være aktive end børn, hvis forældre ikke var aktive (se eksempelvis også Finn et al. 2002; Hinkley et al. 2008). Internationale studier påpeger i overensstemmelse hermed, at forældrenes fysiske aktivitetsvaner, kostvaner og livsstil i øvrigt har indflydelse på, hvor fysisk aktive børn er. Ligeledes har forældrenes socioøkonomiske vilkår, det vil sige deres uddannelse, beskæftigelse og indkomst, betydning for, hvilke betingelser barnet har for at være fysisk aktiv i sin familiekontekst; dels i forhold til hvor fysisk aktive forældrene selv er, og hvor aktive de synes deres børn skal være. Også forældrenes

---

<sup>5</sup> Body Mass Index. En beregning af forholdet mellem en persons højde og vægt.

holdning til vigtigheden af børns fysiske aktivitet, sundhed og trivsel har indflydelse på de muligheder, som børn har for at være aktive (Hinkley et al. 2010).

Ballerup-Tårnbystudiet bekræfter resultaterne af et studie fra 1990, hvor Klesges et al. har observeret 222 børn i alderen 3-6 år i deres hjem, hvor de har undersøgt effekten af overvægt, sociale interaktioner og de fysiske omgivelser på småbørns fysiske aktivitet. Flere dimensioner blev registreret: forældres og børns vægt, børnenes aktivitetsniveau, om børnene var ude eller inde, om børnene var sammen med deres forældre og om forældrene deltog i børnenes fysiske aktivitet. Der blev fundet sammenhænge mellem overvægtige forældre og børns lavere niveau af fysisk aktivitet og mellem udendørsaktiviteter og højere niveau af fysisk aktivitet. Børn, hvis forældre deltog i børnenes aktiviteter, var mere fysisk aktive end børn, hvis forældre ikke deltog (Klesges et al. 1990).

Også i Danmark er der en betoning af forældres betydning for børns sundhed og trivsel, både når det handler om børns fysiske aktivitet og når det handler om kosten. Sundhedsstyrelsen peger i sin rapport fra 2011 på, at der er grupper af udsatte børnefamilier, der også skal have særlig opmærksomhed fra sundhedspersonalet. Det er eksempelvis eneforsørgerfamilier og familier fra etniske minoriteter, hvor forældrenes ressourcer til at sørge for sund kost og for at støtte op om børns fysiske aktivitet, blandt andet gennem økonomi til deltagelse i foreningsaktiviteter, og hvor forældres eget overskud til at dyrke motion kan være begrænset. Forældres manglende ressourcer, eksempelvis i forhold til at kunne have overskud til at sørge for sund kost og tilstrækkelig aktivitet, skønnes at kunne have alvorlige konsekvenser for børn. Ottosen et al. (2010) peger for eksempel på de alvorlige psykologiske følgevirkninger, det kan have for børn at være så overvægtige eller i så dårlig form, at de ikke kan følge med, for eksempel når kammeraterne spiller fodbold. Selvom børnene ikke bliver drillet af deres kammerater, mærker de selv følelsen af afmagt og af ikke at være kompetente deltagere i fællesskabet.

Når studierne af børns sundhed og fysiske aktivitet kobles sammen og ses i forhold til forældres socioøkonomiske vilkår, træder uligheden i børns og familiers sundhed frem. Det bliver tydeligt at der på trods af samfundsmæssige bestræbelser på at sikre alle børn lige og gode vilkår, opstår uligheder i sundhed og livsstilsfaktorer, som både hænger sammen med familiernes overskud (eller mangel på overskud) og på de socioøkonomiske vilkår, familierne lever under. Psykologen og

forskeren Bente Jensen har sammen med en række forskerkolleger gennemført et interviewstudie med 16 efterskoleelever, som bekræfter sammenhængen mellem ulighed i sundhed og social kapital i forhold til unges sunde eller mindre sunde livsstil, herunder rygning, alkohol og fysisk aktivitet. (Jensen et al. 2008). Forældrenes indflydelse og de unges eget valg i forhold til sundhedsadfærd giver sig, ifølge Jensen et al., udslag i, at tre typer af sundhedsadfærd hos de unge kan identificeres. Den første type er den afslappede, naturlige sundhedsadfærd, hvor sundhed er en naturlig del af livsstilen, og ikke noget som den unge tænker videre over. Sundhed er "bare" blevet muligt i den unges liv på grund af forældrenes livsstil og sociale grundlag. Den anden type er den kontrollerede sundhedsadfærd, hvor sundhed er et dagligt slid, og hvor sundhed ofte søges som kompensation for andre forhold i livet, som ikke fungerer så godt. Kontrollen over sundheden eller vægten, skal tilkæmpes, og det kan være en svær opgave. Den tredje type er den opgivende sundhedsadfærd, hvor dilemmaerne synes for svære, og hvor den unge ikke selv føler at have magten over eget liv og/eller sundhed (Jensen et al. 2008).

Selvom dette projekt handler om 5-6årige børn, som næppe spekulerer det mindste på, om deres sundhedsadfærd er naturlig, noget, der skal kontrolleres eller er opgivet, så kan de tre nævnte typer alligevel være relevante i analyserne af, hvad der har medvirket til at forme de voksnes sundhedsadfærd, dels forældrenes, men i høj grad også pædagogernes sundhedsadfærd. Da danske børn er sammen med andre voksne end deres forældre mange timer dagligt, betyder det, at pædagogerne også har indflydelse på børns fysiske aktivitet og bevægelsesvaner, og derfor er pædagogers holdninger til sundhed og fysisk aktivitet relevante at undersøge for at få indsigt i de betingelser, som børn har i deres børnehaver for at være fysisk aktive og for generelt at kunne vokse op i et sundhedsfremmende miljø.

### **3.7 Børnehavernes betydning**

Det er tidligere nævnt, at de fleste børn mellem tre og seks år tilbringer en stor del af deres hverdag i børnehaver sammen med pædagoger og sammen med mange andre børn.<sup>6</sup> En andel, der er steget drastisk siden 1960'erne og 1970'erne, hvor de fleste børn blev passet hjemme og daginstitutionerne skulle være "et supplement til hjemmet, hvor pasning og stimulering var den pædagogiske opgave" (Bistandsloven 1976). Op gennem 1980'erne og 1990'erne blev det mere almindeligt, at børn kom i børnehaver, også som forebyggende foranstaltning for børn fra familier

---

<sup>6</sup> Det er en betydelig større andel af børnepopulationen, end det til sammenligning er i USA, hvor kun 57 % af børnene mellem 3 og 5 år er indskrevet i dagtilbud (National Center for Educational Statistics 2005).

med sociale problemer og i 1998 (i Lov om Social Service) blev opgaven beskrevet som tredelt; en pasnings-, en stimulerings- og en forebyggende opgave. Forskning på daginstitutionsområdet viser, at udsatte børn kan have gavn af at gå i børnehave. Det vil sige at børnehaver kan kompensere for vanskelige familieforhold (se for eksempel Sommer 2003a og Sørensen 1996), vel og mærke, hvis der er tale om børnehaver af høj kvalitet (Kärrby 1992).

Den samfundsmæssige opgave i forhold til danske småbørns pasning, læring og udvikling er dermed i højere grad end tidligere overdraget til pædagogerne, som skal udforme læreplaner for børnene og tilrettelægge en pædagogisk praksis, der medvirker til at sikre børnenes sundhed, læring, udvikling og trivsel (Lov om Dagtilbud til børn 2007; Lov om læreplaner i Dagtilbud for børn 2004).

Pædagogerne har dermed betydning for børns muligheder for at udfolde sig. Pædagogerne er både ansvarlige for de pædagogiske rammer for børns fysiske aktivitet og er rollemodeller for børnene, ligesom forældrene er det. Vilkaerne for at være rollemodeller er dog anderledes for pædagogerne, idet der er tale om en professionel relation. Pædagogerne er ansat til at varetage den pædagogiske opgave i forhold til børnene. De indgår dermed i en relation, der har et lovbeskrevet formål, men som til stadighed fordrer, at pædagogen bruger sin professionelle og personlige dømmekraft, når hun gør sig overvejelser over, hvad der vil være det rette at gøre i den konkrete situation (Foged 2008). Derfor er det relevant at undersøge, hvordan pædagoger og børnehaver har indflydelse på børns aktivitetsniveau.

Gennem den proces, der af blandt andre professor i udviklingspsykologi Dion Sommer (2003a) kaldes dobbeltsocialisering, tilegner børnene sig de normer, værdier og handlemåder, der eksisterer i de to forskellige arenaer, hjemmet og institutionen. Dermed er også pædagogernes måde at udføre deres pædagogiske opgave på med til at skabe betingelserne for børns hverdag og for børns muligheder for at være fysisk aktive. Ottosen et al. (2010) peger da også på, at årsagen til at danske småbørn synes at være i god trivsel, ikke kun er på grund af forældrenes indsats, men at det også er en del af forklaringen, at der i dagtilbud for børn er gode kost- og sundhedsvilkår, herunder også mulighed for fysisk aktivitet gennem leg.

Børnehavers betydning for børns fysiske aktivitet har, som det tidligere er nævnt, været undersøgt gennem flere studier (Cardon et al. 2009; Dowda et al. 2004; 2009; 2011 og Grøntved et al. 2009). Dowda et al. har i både 2004 og 2009 undersøgt hvilke sammenhænge, der er mellem børnehaver og børns fysiske aktivitet. Forskerne havde fokus på legepladsernes størrelse og på tilgængeligt udstyr til fysisk aktivitet, både stationært udstyr (gynger og rutsjebaner) og flytbart udstyr (bolde og cykler) og på børnenes brug af elektroniske medier. Desuden blev lederne interviewet. Der blev registreret udstyr på legepladsen, og børnenes aktivitetsniveau blev målt med accelerometri. Det blev også registreret, hvor meget tid de enkelte børn anvendte på elektroniske medier i børnehaven. Resultatet af denne undersøgelse viser, at børn er mere fysisk aktive i børnehaver, der har en stor legeplads med meget udstyr især flytbart udstyr, og hvor børnene tilbringer mindre tid med elektroniske medier.

Et dansk studie af børns fysiske aktivitet i børnehaver er gennemført af Grøntved et al. (2009).<sup>7</sup> Her deltog 167 børn i 6 børnehaver. Der var én Idrætsbørnehave og én traditionel børnehave i tre forskellige områder af Odense; i centrum; i en forstad og i et socialt belastet boligområde. Børnenes aktivitet blev målt med accelerometri, og resultatet viste, at børnene i den mest aktive børnehave i gennemsnit brugte 56 minutter pr. dag på fysisk aktivitet af moderat til hård intensitet, mens børnene i den mindst aktive børnehave i gennemsnit brugte 35 minutter pr. dag. Børnenes gennemsnitlige aktivitet var forskellig i de seks forskellige børnehaver. Børnene i forstadsbørnehaverne var de mest aktive, og børnene i børnehaver i det sociale boligområde var de mindst aktive. Forskergruppen i Odense konstaterede ikke målbare forskelle på omfanget af børns fysiske aktivitet i Idrætsbørnehaver og andre børnehaver (Grøntved et al. 2009).

Selvom der ikke var målbare kvantitative forskelle på børns fysiske aktivitet i henholdsvis Idrætsbørnehaver og traditionelle børnehaver, kan der være kvalitative forskelle, som ikke kan måles med kvantitative metoder. Det kan eksempelvis være børns kropsbevidsthed, deres bevægelsesglæde og deres personlige og sociale udbytte, hvilket blandt andet søges undersøgt gennem dette projekt.

De samfundsmæssige forhold i andre lande, herunder forældres engagement på arbejdsmarkedet, organiseringen af dagtilbud for børn og uddannelsen af pædagoger, er forskellige fra danske

---

<sup>7</sup> Dette studie var et pilotprojekt, som blev gennemført før Odense Børnehaveprojektet, som nærværende ph.d.-projekt er indlejret i, blev igangsat.



forhold, men der er i de europæiske lande alligevel en del ligheder mellem børns muligheder for at være fysisk aktive i deres børnehaver, således at forskningsmetoder og resultater skønnes at kunne anvendes til en begyndende forståelse af problematikken, også i Danmark. Hverdagen i børnehaver i Belgien er organiseret med indlæringsaktiviteter og med pauser, hvor børnene kan lege, som de selv vil. Cardon et al. (2009) har foretaget observationer af 5årige børn i 39 belgiske børnehaver, mens de var på legepladsen i deres legepauser. Børnenes fysiske aktivitet blev målt med pedometri.<sup>8</sup> Det viste sig, at børnene i det meste af deres legepauser var engagerede i stillesiddende aktiviteter. Studiet viste også, at der var mere aktivitet, når der var mere plads pr. barn på legepladsen, og at aktiviteten steg for drengenes vedkommende, når der var adgang til områder med fast underlag. For alle børn konstateredes en stigning i aktivitetsniveau, når der var færre pædagoger, der førte tilsyn på legepladsen (Cardon et al. 2009).

At børn er mindre aktive, når pædagogerne er i nærheden, kan måske skyldes, at børnene har en forestilling om, at de forventes at være stille og klar til at gøre, som de voksne vil have dem til, idet hovedmålet med at gå i børnehaver synes at være arbejdet med voksenstyrede aktiviteter? Pædagogernes måde at føre tilsyn med børnene på kan også spille en rolle. Er pædagogerne passive tilskuere, eller er de også selv fysisk aktive, når de er på legepladsen?

Dowda et al. (2011) har i et studie af 3-5årige børn, der går i børnehaver i USA, konstateret at børnene ikke er så fysisk aktive, som de burde være ifølge the National Association for Sport and Physical Education (NASPE 2012).<sup>9</sup>

På baggrund af kvalitative studier af børns leg, konkluderer Sandseter (2009; 2010) at børnehavebørn gerne engagerer sig i lege, hvor der er risiko for at komme til skade, for eksempel ved at falde ned eller skære sig på skarpt værktøj. Ifølge Sandseter gør børnene det, fordi de synes det er sjovt. Sandseter hævder at det har positiv indflydelse på børns udvikling, at pædagogerne ikke begrænser eller forhindrer risikolegene, idet børnene gennem risikolege lærer at tackle forskellige udfordringer og styrker deres tro på sig selv og egne kompetencer.

---

<sup>8</sup> Elektronisk skridttæller, hvormed gang og løb kan registreres. Metoden er ikke så avanceret som accelerometri.

<sup>9</sup> NASPE anbefaler at børn, på en typisk børnehavedag, deltager i 60 minutters struktureret fysisk aktivitet og er fysisk aktive i fri leg i 60 minutter, i alt to timer dagligt. Det vil sige at de anbefaler det dobbelte af det, som Sundhedsstyrelsen i Danmark anbefaler.

Et svensk studie, gennemført af Boldemann et al. (2006), har undersøgt, hvilken betydning børnehavers udeomgivelser har på børns fysiske aktivitet i 11 børnehaver. Studiet viser, at børn, der kan lege på en stor legeplads, hvor der er træer og buske og varieret terræn, er mere fysisk aktive end børn, der leger på mindre legepladser uden buskads. De konstaterede også, at når børn bliver bedt om at holde sig indenfor pædagogernes synsvidde, så falder det fysiske aktivitetsniveau med en tredjedel, målt med pedometri.

Den gængse forestilling om, at små børn i børnehaver er meget aktive, synes altså at være en myte, der afkræftes gennem forskningen. Der er en del børn, især drenge, der er aktive, men langt fra alle lever op til anbefalingen om at være fysisk aktive 60 minutter pr. dag. De børn, der er meget aktive, mens de er i børnehave, er formentlig også aktive, når de kommer hjem, hvis der er muligheder for det. Især hvis forældrene selv er fysisk aktive og tillægger det værdi at deres børn kan være fysisk aktive. Men det er nok tvivlsomt om de børn, der ikke er så aktive i børnehaven, får kompenseret hjemme for den fysiske aktivitet op til 60 minutter. Efter en dag i institution er der ikke så meget tid tilbage at være aktive i, og i en familie, hvor fysisk aktivitet tillægges mindre værdi og betydning, vil andre gøremål, som indkøb, madlavning med videre formentlig blive prioriteret højere.

### **3.8 Idrætsbørnehaver i Danmark**

Børnehavers forandrings- og udviklingsproces fra traditionel børnehave til Idrætsbørnehave er et koncept, der er udviklet i et samarbejde mellem Danmarks IdrætsForbund (DIF) og VIA University College Pædagoguddannelsen Peter Sabroe<sup>10</sup> (PPS). DIF repræsenterer en foreningskultur, som bygger på en almen sundhedsinteresse og en overbevisning om, at gode idrætsvaner grundlægges i barndommen, mens PPS har fokus på den pædagogiske opgave, som børnehaver skal løse, og som er beskrevet i Dagtilbudsloven (2007). DIF og PPS har siden 1997 samarbejdet om at etablere Idrætsbørnehaver i Danmark med henblik på at skabe grobund for mere bevægelse og aktivitet i små børns hverdagsliv. De to parter samarbejder om at tilbyde kursus- og udviklingsforløb med henblik på at uddanne personalet til at lade idræt, leg og bevægelse være omdrejningspunkt for det pædagogiske arbejde med børnene og til at indrette børnehavens rammer med høj prioritering af fysiske aktiviteter.<sup>11</sup> Samarbejdet har bevirket, at der i november 2011 var 77 Idrætsbørnehaver i

---

<sup>10</sup> Tidligere Peter Sabroe Seminarier.

<sup>11</sup> Se bl.a. pjecen *Fra børnehave til Idrætsbørnehave*, 2008, udgivet af DIF og Peter Sabroe og rapporten *Fra børnehave til Idrætsbørnehave* (Sørensen 2004).

Danmark<sup>12</sup> og at der desuden er lignende kursus- og udviklingsforløb, der retter sig mod SFO'er og mod dag- eller døgninstitutioner, der arbejder med målgrupperne: mennesker med sociale problemer eller med mennesker med nedsatte funktioner. Også Danmarks Gymnastik og – Idrætsforbund (DGI) tilbyder kursusforløb, der fører frem til, at børnehaver kan blive til idræts-, lege og bevægelsesbørnehaver (DGI 2012).

På nuværende tidspunkt er der begrænset viden om, hvilken betydning det har for børn, at de er indskrevet i en Idrætsbørnehave, hvis man sammenligner med at de havde været indskrevet en traditionel børnehave. Kun få studier har beskæftiget sig med Idrætsbørnehaver og deres betydning for børn.

Det ene studie er en videns- og erfaringsopsamling, og konklusionen her er:

*... at børn kan lære meget ved at bruge kroppen, og ud fra pædagogers og forældres erfaringer er der meget, der tyder på at der finder en udvikling og en læring sted, som er begrundet i den pædagogiske idræt, hvor mulighederne for aktivitet, leg, bevægelsesglæde, selvstændighed, samarbejde og relationsdannelser er til stede, sammen med voksne, der kender glæden ved at gøre noget – sammen (Sørensen 2004:38).*

Efter personalets egen opfattelse er deres udbytte af den udviklingsproces, som personalet (og børnehaven) gennemgår fra børnehave til Idrætsbørnehave, at de får skærpet deres viden og opmærksomhed på hvad der er godt for børn, hvordan børn lærer gennem idræt, leg og bevægelse, samt hvilke signaler fra børn på om de trives eller ikke trives, man skal lægge mærke til og handle på (ibid.).

Et andet studie er gennemført af Anne Brus (2005). Hun har observeret voksenstyrede fysiske aktiviteter i seks Idrætsbørnehaver, og på den baggrund peger hun på, at der kan være en risiko for, at der bliver for meget ventetid for børnene, når pædagogerne strukturerer fysiske aktiviteter for børnene og for, at der kommer for meget fokus på, at børnene skal gøre de forskellige øvelser i den rigtige rækkefølge og på en bestemt måde i forhold til, at der er fokus på, at børnene er aktive og ikke keder sig.

---

<sup>12</sup> Ifølge oplysning fra projektsekretær Merete D. Bernt fra Danmarks IdrætsForbund, 2011.

I et tredje studie evalueres ledelsens og pædagogernes oplevelser og erfaringer med at deres institution gennemgik forandringsprocessen fra at være et traditionelt dagtilbud til at blive en idrætsinstitution, mens der ikke indgår noget om den konkrete pædagogiske praksis, som den struktureres for børnene, ligesom heller ikke børnenes perspektiv indgår (Andersen et al. 2008).

Der er således brug for en grundigere undersøgelse af et populært fænomen, der af mange umiddelbart opfattes som positivt og godt for børns sundhed og trivsel, men som også ser ud til at rumme modsætninger og problemer. Det kan eksempelvis være, hvis pædagogerne fokuserer mere på, at aktiviteterne skal gennemføres efter reglerne end på børnenes glæde ved at deltage og ved at bevæge sig. Et andet dilemma kan være at børn, der ikke er så glade for at være fysisk aktive, kan blive overset og ligefrem ekskluderet fra fællesskabet og dermed være i risiko for at udvikle en negativ selvopfattelse.

### **3.9 Hvordan er børns fysiske aktivitet undersøgt?**

I naturvidenskabelig forskning tilstræbes det at måle børns fysiske aktivitet med kvantitative metoder, der kan bearbejdes statistisk, og der udvikles metoder, der skal sikre så objektive og neutrale målinger som muligt. Desuden tilstræbes det at sikre, at resultaterne er de samme, uafhængig af, hvem der gennemfører målingerne. For eksempel er der i en del studier anvendt pedometri, som kan registrere gang og løb (Cardon et al. 2009) eller accelerometri, som kan registrere børns bevægelser i flere dimensioner, og som kan registrere intensitet og varighed af børns fysiske aktivitet (Dowda et al. 2011; Grøntved et al. 2009; Nielsen og Eiberg 2006).

Fordelene ved at anvende kvantitative metoder er, at det gør det muligt at håndtere et stort datamateriale, og når de samme metoder anvendes internationalt, kan der foretages sammenligninger og drages konklusioner på tværs af nationaliteter. Dette kan både højne resultaternes validitet og det kan gøre det muligt at trække på andre nationers erfaringer for eksempel i forebyggelsen af livsstilslidelser.

Men med pedometri og accelerometri kan det ikke registreres, hvad børnene har foretaget sig. Om de leger alene eller sammen med andre børn, om de deltager i aktiviteter, som voksne har organiseret eller om de selv har taget initiativ til aktiviteten. Det kan heller ikke registreres, om børnene har haft en positiv eller negativ oplevelse af at deltage i aktiviteten.

For at opnå mere viden om børns fysiske aktivitetsadfærd har Brown et al. (2006) formuleret en metode til direkte observation af børnehavebørns fysiske aktivitet; *The Observational System for Recording Physical Activity in Children-Preschool Version*, (OSRAC-P) hvormed det kan registreres, hvad barnet foretager sig. Det vil sige den fysiske adfærd, om barnet sidder stille, står, går eller løber. Desuden registreres, om barnet er inde eller ude. I en 5 sekunders observationsperiode, efterfulgt af et 25 sekunders interval, noteres det, hvad barnet foretager sig. Det vil sige aktivitetsniveau og -type, hvem børnene er sammen med og hvor de befinder sig, samt om der er voksne, der tilskynder til aktiviteten. Der er fem aktivitetsniveauer:

- 1) stationær/uden bevægelse
- 2) stationær med bevægelse af hoved eller lemmer
- 3) langsom let aktivitet
- 4) moderat aktivitet og
- 5) aktivitet af høj intensitet (Brown et al. 2006).

OSRAC-P observationsmetoden blev anvendt i et senere studie (Brown et al. 2009), og viste at børnene i løbet af dagen i børnehaven var stillesiddende (aktivitetsniveau 1+2) i 89 % af tiden; var i let aktivitet (aktivitetsniveau 3) i 8 % af tiden, og var aktive i moderat til høj intensitet (aktivitetsniveau 4+5) i 3 % af tiden. Der blev kun registreret strukturerede aktiviteter i 2,6 % af observationerne, men disse strukturerede aktiviteter resulterede i 16 % af den moderate til høj aktivitet (niveau 4+5). Børnene var mest fysisk aktive, når de var ude.

Pate et al. (2008) har anvendt metoden OSRAC-P i en undersøgelse af betydningen af de materielle og de sociale rammer for 3-5årige. Resultatet er, at legepladsens størrelse og udstyr, sammen med den tid, børn kan være ude, har betydning for, hvor aktive børn er. Dowda et al. (2004) konstaterer, at børn er mere fysisk aktive, når pædagogerne har uddannelse i forhold til fysisk aktivitet; når pædagogerne selv er fysisk aktive og når pædagogerne tilskynder børnene til at være fysisk aktive. Undersøgelsen viser desuden at børns adgang til at bruge elektroniske medier er forbundet med mindre fysisk aktivitet.

Selvom man med OSPAC-P metoden kan registrere, hvad børnene konkret foretager sig, får man ikke nogen viden om børns oplevelser af at deltage i aktiviteterne, ligesom man heller ikke får viden om, hvilken betydning børns deltagelse i fællesskaber med andre børn har på deres fysiske aktivitet.

Spørgeskemaer, hvor det er forældrene, der skal besvare spørgsmål om børnenes og familiernes fysiske aktivitetsvaner er endnu en metode, der anvendes i udforskningen af børns fysiske aktivitet (Burdette et al. 2004). Med den massive opmærksomhed, der er på fysisk aktivitet, kan der dog være en risiko for, at forældres rapporter om familiens aktivitetsvaner er baseret på hensigter mere end på de faktiske forhold. En usikkerhedsfaktor, der bekræfter, at én forskningsmetode sjældent er tilstrækkeligt, når et så komplekst område ønskes undersøgt.

Den omfattende viden, der er indhentet gennem de mange sundhedsvidenskabelige studier, danner et solidt fundament, som dette studie kan profitere af og basere sig på, men for at indhente viden, som kan føre til, at pædagogerne og politikerne bliver i stand til at kunne forbedre vilkårene for børns fysiske aktivitet i børnehaver, må der tages endnu flere metoder i anvendelse. Det skal være metoder, som kan påvise dilemmaer og problemstillinger i det pædagogiske arbejde med små børn. På baggrund af den nye viden skal det være muligt at anvise handlemuligheder i forhold til at øge børns fysiske aktivitet, på en måde, så børnene antages at ville fortsætte med at være fysisk aktive.

### **3.10 Hvordan er børnehaverne vurderet?**

For at finde ud af, hvorfor børn i forskellige børnehaver har et højt eller et lavt niveau af fysisk aktivitet, må også den pædagogiske praksis studeres, idet målinger af børns niveau af fysisk aktivitet med pedometri og accelerometri kan afdække, hvor aktive børnene er. Og en metode som OSRAC-P kan registrere børnenes fysiske adfærd. For at opnå viden om indholdet og karakteren af børns fysiske aktivitet, må analyser af den pædagogiske praksis inddrages sammen med studier af børnenes eget perspektiv på aktiviteten (Farver 1999; Højholt 2001; Rogoff 1990). For at undersøge kvaliteten af den pædagogiske institution, er der i flere videnskabelige studier anvendt den kvantitative metode: *Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS* (Harms & Clifford 1980), eller den nyere, reviderede udgave: *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition, ECERS-R* (Harms, Clifford & Cryer 1998) til at vurdere børnehavernes omgivelser, indretning og organisering sammen med de sociale interaktioner mellem pædagoger og børn. Børnehaver, der vurderes til at være af høj kvalitet, er blandt andet kendetegnet ved at have flere ressourcer, gode materielle rammer og uddannet personale.

I mange internationale studier er ECERS metoden anvendt til at vurdere kvaliteten af professionel omsorg for børn (Sylva et al. 2006; Wishard et al. 2003; Tietze et al. 1998). For eksempel er ECERS anvendt til at evaluere effekten af en målrettet intervention (Aboud 2006) og til at lade personalegrupper vurdere kvaliteten af deres eget pædagogiske arbejde (Sheridan 2001).

Resultater af studier, hvor ECERS eller ECERS-R er anvendt, har vist, at børn er mere fysisk aktive i moderat til høj intensitet og bruger mindre tid på stillesiddende aktiviteter i børnehaver af høj kvalitet, sammenlignet med børn i børnehaver af lav kvalitet (Dowda et al. 2004 og 2011).

Med udgangspunkt i resultaterne fra de studier, der har anvendt ECERS eller ECERS-R (Aboud 2006; Dowda et al. 2004 og 2011), heraf nogle, som har modificeret metoden for at målrette den til studiet af et specifikt forskningsområde, for eksempel undervisning af de yngste skolebørn (Sylva et al. 2007), eller til særlige nationale forhold (Tietze et al. 1998), og de erfaringer, jeg selv har med at anvende metoden i mit kandidatspeciale (Sørensen 1996) og i metodevalideringsstudiet (Sørensen 2008) før ph.d. projektet, vurderer jeg, at ECERS metoden kan anvendes til at vurdere børnehavernes generelle rammer for børns fysiske aktivitet, mens kvalitative metoder må anvendes til at undersøge, hvordan konkrete børn deltager i de aktiviteter, som pædagogerne organiserer, og hvordan fysisk aktivitet indgår i børns leg.

## 4. Problemformulering

I forrige kapitel præsenterede og diskuterede jeg resultater af udvalgte videnskabelige studier, der med forskellige metoder har undersøgt børns sundhed og fysiske aktivitet. Nogle af studierne har forudsagt de mulige negative konsekvenser for det enkelte barn i et livsperspektiv og for samfundet, hvis der ikke sættes ind i forhold til uhensigtsmæssige sundheds- og aktivitetsvaner. Studier af børns fysiske aktivitetsniveau og den indflydelse de voksne har på, hvor fysisk aktive børn kan være, blev ligeledes fremlagt og diskuteret.

Den pædagogiske praksis har betydning for, hvor fysisk aktive børn er, mens de er i børnehave (Dowda et al. 2004; 2009; Grøntved et al. 2009), og årsagerne hertil kan være de muligheder og betingelser, som de materielle forhold tilbyder børnene i form af den plads og det udstyr, der er til rådighed og størrelsen samt indretningen af legepladsen med åbne steder til boldspil og lignende, og steder med buskads og træer, som børn kan klatre og gemme sig i (Boldemann et al. 2006; Cardon et al. 2009; Pate et al. 2008). De voksne omkring børnene har også indflydelse på børns fysiske aktivitetsniveau. Børn, hvis forældre selv er aktive og støtter deres børns fysiske aktiviteter, er mere aktive end børn, hvis forældre ikke er aktive og støttende (Klesges et al. 1990; Nielsen og Eiberg 2006; Oliver et al. 2009). Pædagogernes måder at føre tilsyn med børn på legepladsen synes at have indflydelse på den måde at børnenes aktivitetsniveau falder, hvis de bliver bedt om at holde sig indenfor pædagogernes synsfelt (Cardon et al. 2009).

I sundhedsvidenskabelige studier beskrives børnehaverne så objektivt som muligt med angivelser af, hvor meget plads der er, hvor mange legeredskaber der er, og hvor meget tid børnene tilbringer ude og inde (Bower et al. 2008). Der er fokus på omfanget af børns fysiske aktivitet af moderat til høj intensitet i forhold til omfanget af stillesiddende aktiviteter (Dowda et al. 2011; Pate et al. 2004). Desuden fokuserer sundhedsvidenskabelige studier især på børns tilegnelse og forbedring af motoriske færdigheder, på børns kondition og udholdenhed og på, at fysisk aktivitet har positiv effekt på børns læring (Baranowski et al. 1993; Brown et al. 2009; Dowda et al. 2004; 2009; Ericsson 2003; Ericsson og Cederberg 2011). Der er påvist tegn på, at små børns sundheds- og aktivitetsadfærd varer ved ind i ungdoms- og voksenlivet (Oliver et al. 2009; Thompson et al. 2003) og på, at en usund og inaktiv livsstil medfører øget risiko for livstilslidelser i voksenalderen (Klesges et al. 1990; Schnor et al. 2011), hvorfor der er vægtige årsager til intervention.



Formålet med flere af de sundhedsvidenskabelige studier er at afdække determinanter, der har betydning for børns fysiske aktivitet, og så intervenere i forhold til disse determinanter (Grøntved et al. 2009). Eller modsat finde determinanter for uhensigtsmæssig adfærd, så interventioner kan målrettes mere præcist på de målgrupper, der bør ændre deres fysiske aktivitetsadfærd, for at de kan forebygge sundhedsproblemer (Boldemann et al. 2006; Nielsen og Eiberg 2006). Især er der bekymring for pigerne, som generelt viser sig at være mindre fysisk aktive end drengene og som også er i dårligere fysisk form (Boldemann et al. 2006; Bower et al. 2008; Brown et al. 2009; Cardon et al. 2009; Dowda et al. 2010). Der plæderes også for, at der bør rettes en særlig opmærksomhed på børn i socialt udsatte familier, blandt andre familier med anden etnisk baggrund end dansk, fordi der i udsatte familier kan være et begrænset overskud til at varetage opgaven med børns fysiske aktivitet og sundhed (Ottosen et al. 2010).

En lang række videnskabelige studier har påvist, at der er et problem med børnehalebørns fysiske aktivitet. Børnene bevæger sig for lidt, hvilket har både sundhedsmæssige og udviklingsmæssige konsekvenser for børnene, og desuden har det negative konsekvenser for befolkningssundheden og for samfundsøkonomien. Det er også påvist at de omgivelser, som børn vokser op i, har en væsentlig indflydelse på hvor aktive børn er. Både de fysiske rammer og kvaliteten af den pædagogiske praksis har indflydelse.

Der mangler stadig videnskabelige undersøgelser af, hvordan de materielle og de sociale rammer i børnehaverne og den pædagogiske praksis i forhold til børns krop og bevægelse har indflydelse på børns fysiske aktivitet, og børns eget perspektiv på fysisk aktivitet. Og det er netop formålet med dette studie.

### **Børnehalebørns sociale arenaer**

Også i det moderne samfund er familien en betydningsfuld social arena for børn, men eftersom de fleste danske børn mellem tre og seks år tilbringer mange timer dagligt i deres børnehaver, er det vigtigt at fokusere på den socialisering, der sker i børnehaven (Dencik 2001; Langsted og Sommer 1991; Sommer 2003), i denne sammenhæng specielt med hensyn til børns fysiske aktivitet.

Børnehavers pædagogiske praksis i forhold til børns muligheder og betingelser for at være fysisk aktive reguleres af samfundsmæssige faktorer: som lovgrundlaget for dagtilbud; uddannelsen af pædagoger; nationale og kommunale indsatsområder, samt tildeling af ressourcer til at tilbyde passende rammer for børns fysiske aktivitet. Lovgrundlaget<sup>13</sup> suppleres af anbefalinger fra eksempelvis Sundhedsstyrelsen om, at børn bør være fysisk aktive i mindst 60 minutter dagligt.

Gennem den tre og et halvt årige pædagoguddannelse på professionsbachelorniveau tilegner pædagoger sig viden om, hvordan børn udvikler sig og hvilken betydning det har for børns sundhed, trivsel, læring og udvikling, at de også kan udfolde sig gennem fysiske aktiviteter sammen med andre (Bekendtgørelsen for Pædagoguddannelsen 2007). De pædagogstuderende, der vælger linjefaget SKB<sup>14</sup> tilegner sig praktiske færdigheder og en særlig indsigt i, hvordan fysisk udfoldelse kan indgå i arbejdet med pædagogiske problemstillinger, for eksempel med børnehavebørn. Faget SKB retter sig mod (pædagogens arbejde med) fremme af den enkeltes kropsbevidsthed, aktivitetsglæde og udfoldelseslyst, og faget har som mål at gøre pædagogen i stand til at arbejde med sundhedsfremmende aktiviteter, og med kropslige aktiviteter: leg, bevægelse, dans og idræt (ibid.).

Den pædagogiske praksis i forskellige børnehaver tilbyder 5-6årige børn forskellige muligheder og betingelser for at være fysisk aktive, idet pædagoger arbejder ud fra de værdier og normer, der er gældende i børnehaven og deres opfattelser af, hvad 'det gode liv' er for børn. Pædagogernes holdninger til fysisk aktivitet bygger på deres uddannelsesmæssige baggrund i forhold til at inddrage fysisk aktivitet og deres forståelse af, hvilken betydning det har at skabe gode rammer for, at børn kan være fysisk aktive. Pædagogernes holdninger bygger også på deres egne erfaringer med fysisk aktivitet. Disse erfaringer kan være erindringer om, hvor sjovt det var at være aktiv og i bevægelse, sammen med andre, eller det kan være erindringer om idrætstimer, hvor man var den sidste, der blev udtaget, når der skulle stilles hold til boldspil. Børnehavens sundheds- og bevægelsesdiskurs udgøres udover de ministerielle anbefalinger af pædagogernes holdninger til sundhed og fysisk aktivitet, deres egen motivation for at være fysisk aktive og deres vurderinger af de muligheder og begrænsninger, der er i børnehaven, for at børn kan være fysisk aktive. Diskursen har sammen med pædagogernes planlægning og prioriteringer af krop og bevægelsesaktiviteter i

---

<sup>13</sup> Lovgrundlaget er Lov om Dagtilbud for børn 2007; Lov om Læreplaner i Dagtilbud for børn 2004

<sup>14</sup> Sundhed, Krop og Bevægelse.

børnehaven betydning for, hvor ofte og hvordan børn kan komme til at deltage i organiserede fysiske aktiviteter samt i hvilket omfang, børn kan være fysisk aktive i deres selvvalgte lege.

Især på længere sigt er diskussionen om betydningen af børns fysiske aktivitet for deres sundhed særdeles vigtig, men det er problematisk, at det, der hidtil primært har været forsket i, er, hvor mange minutter pr. dag og med hvilken intensitet, børn er fysisk aktive (Dowda et al. 2011; Grøntved et al. 2009; Pate et al. 2004). For når det er konstateret, at børn er for lidt fysiske aktive, også når de er i børnehave, så er det nærliggende at ræsonnere, at der er brug for, at pædagogerne sørger for at børnene får noget mere motion i hverdagen, idet børnene dermed vil være mere fysisk aktive, som er positivt, i stedet for at børnene er inaktive, hvilket er problematisk og bør minimeres. I sig selv er det et utilstrækkeligt ræsonnement, hvis konsekvens kan få den modsatte virkning på børn, så de i stedet for at få nogle positive og sjove oplevelser med at bruge kroppen og være i bevægelse, oplever det som en kedelig pligt eller som noget, der skal overstås.

Little (2006) argumenterer for at den massive opmærksomhed på at forhindre, at børn kommer til skade på legepladser, gør, at man overser det udviklingsmæssige udbytte, som børn opnår gennem risikabel adfærd. Hun plæderer for, at børn også har brug for at kunne udfolde sig i lege, hvor der er risiko for at komme til skade, for at kunne udfolde deres udviklingspotentiale, og hun påpeger at drenge generelt engagerer sig mere i risikabel adfærd end piger gør (ibid.), hvilket kan være én af forklaringerne på at drenge er mere fysisk aktive end piger er.

Børnehaver er offentlige institutioner, hvor der stilles krav om, at pædagogerne i samarbejde med forældrene medvirker til at skabe rammer om børns trivsel, sundhed, læring og udvikling. Derfor er det væsentligt, at den pædagogiske praksis bliver gjort til genstand for videnskabelig evaluering med henblik på at sikre at det, der foregår, er baseret på aktuel viden om, hvad der er god pædagogik og hvad der er godt for børn, og ikke kun beror på pædagogernes personlige holdninger og vurderinger af, hvad børn har brug for, når det angår fysisk aktivitet og sundhed (Rønholt 2010).

Flere og flere børn indskrives i Idrætsbørnehaver, og siden slutningen af 1990'erne er antallet af Idrætsbørnehaver steget. Det er nu et så udbredt fænomen i Danmark, at det er relevant at undersøge videnskabeligt, hvilken betydning det har for børns fysiske aktivitet, sundhed og udvikling, at de har gået i en Idrætsbørnehave.

Man må undersøge de materielle og de sociale rammer i børnehaverne, for at få indsigt i, hvordan børnehaver har indflydelse på børns fysiske aktivitet, herunder om Idrætsbørnehaver giver børn andre muligheder for fysisk udfoldelse end traditionelle børnehaver gør. Også den pædagogiske læreplan, den pædagogiske praksis og pædagogernes opfattelse af det gode liv for børn må undersøges for at forstå hvilke sundheds- og bevægelsesdiskurser, der er fremherskende i børnehaver.

Det vil være relevant at få undersøgt hvilke fysiske aktiviteter, pædagogerne organiserer for børnene i Idrætsbørnehaver, hvordan børn deltager i disse aktiviteter, og hvad de får ud af det. Derfor bør børns muligheder for at være fysisk aktive mens de er i børnehave undersøges mere systematisk, end det hidtil er gjort i Danmark. Børns perspektiver på fysisk aktivitet, det vil sige hvilke motiver og intentioner, børn har for at være fysisk aktive, må også medinddrages for at belyse hvilken betydning fysisk aktivitet har for børns hverdag i deres børnehave og hvilken betydning fysisk aktivitet har for deres udvikling og sundhed.

#### **4.1 Forskningsspørgsmål**

Projektets formål er at undersøge, hvordan den pædagogiske praksis har betydning for 5-6årige børnehavebørns fysiske aktivitet, og at undersøge betydningen af fysisk aktivitet for børns udvikling. Ud fra dette mål stiller jeg følgende forskningsspørgsmål:

- Hvilke muligheder og betingelser kan en Idrætsbørnehave i forhold til traditionelle børnehaver tilbyde, for at 5-6årige børnehavebørn kan være fysisk aktive?
- Hvordan kan strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter organiseres for børn i Idrætsbørnehaver og i traditionelle børnehaver og hvordan deltager børn i disse aktiviteter?
- Hvordan indgår fysisk aktivitet i børns selvvalgte lege og aktiviteter i Idrætsbørnehaver og i traditionelle børnehaver?

Projektet handler altså ikke om at undersøge, hvordan en konkret børnehave passer til de konkrete, indskrevne børn og om børnehaven opfylder deres behov, for blandt andet at være fysisk aktive. Projektet handler heller ikke om at undersøge, hvordan de enkelte børn trives i deres børnehave eller hvilke årsager, der kan være til, at kvalitetsniveauet på undersøgelsestidspunktet er, som det er.

Projektet omhandler alene en undersøgelse af, hvordan børnehavers rammer og den pædagogiske praksis skaber muligheder og betingelser for, at børn kan være fysisk aktive, hvilke mål pædagogerne har for at opfylde læreplanstemaet krop og bevægelse, og hvilket perspektiv børn selv har på at være fysisk aktive, når de deltager i aktiviteter, som pædagogerne organiserer, og når de selv vælger, hvad de vil lege.

## **4.2 Definition af fysisk aktivitet**

Når termen 'fysisk aktivitet' anvendes i sundhedsvidenskabelig forskning, så refereres der til (barne)kroppen i bevægelse, i forskellige niveauer af intensitet, for eksempel: 1) stationær/uden bevægelse, 2) stationær med bevægelse af hoved eller lemmer, 3) langsom let fysisk aktivitet, 4) moderat fysisk aktivitet og 5) fysisk aktivitet af høj intensitet (Brown et al. 2006). Aktivitetens intensitet kan måles med accelerometri, hvor barnets bevægelsesintensitet for eksempel registreres hvert 15. sekund, i den tid, som barnet har accelerometeret sat på sig. Niveau 1 og 2 benævnes samlet som "stillesiddende aktivitet", niveau 3 som "let aktivitet" og niveau 4 og 5 lægges sammen og benævnes som fysisk aktivitet af "moderat og/eller høj intensitet" (DuRant et al. 1993). Derpå kan det beregnes, hvilken procentdel af børnehavedagen børn er fysisk aktive i moderat og/eller høj intensitet (Grøntved et al. 2009).

I Sundhedsstyrelsens (2006:9) anbefaling af fysisk aktivitet påpeges det at: *Alle former for fysisk aktivitet har en sundhedsfremmende og forebyggende effekt på folkesundheden.* Sundhedsstyrelsen anbefaler 60 minutters fysisk aktivitet om dagen for børn og unge under 18 år. Udover det nævnte omfang, anbefales det også, at børn og unge vedligeholder deres kondition, muskelstyrke, bevægelighed og knoglesundhed ved mindst to gange om ugen at træne i 20-30 minutter med høj intensitet. Fysisk aktivitet dækker, i Sundhedsstyrelsens definition, over alle former for bevægelse, der øger energiomsætningen, for eksempel bevægelse på arbejdspladsen, huslige gøremål, indkøb med mere. Moderat fysisk aktivitet dækker over alle former for ustruktureret aktivitet/motion, hvor pulsen kommer op, hvor man ikke mister pusten og kan tale imens. Det er for eksempel at cykle eller gå, gå på trapper og lignende. I den kategorisering som for eksempel Brown et al. (2006 og 2009) bruger, svarer det til den mest aktive del af kategori 3 (langsom let fysisk aktivitet) og kategori 4 (moderat fysisk aktivitet). Fysisk aktivitet af høj intensitet svarer mere direkte til kategori 5 (fysisk aktivitet af høj intensitet), som handler om boldspil, hurtigt løb, sjipning og andre

aktiviteter, der får pulsen så højt op at barnet bliver forpustet og ikke kan tale imens, se venstre kolonne i tabel 1.

I den midterste kolonne i tabel 1 ses de kategorier af fysisk aktivitet, der er anvendt i mange internationale studier (Brown et al. 2006; 2009; Dowda et al. 2004; 2009; Grøntved et al. 2009). I tabellens højre kolonne ses Sundhedsstyrelsens kategorier af fysisk aktivitet (2006), og i tabellens venstre kolonne har jeg indsat eksempler på fysiske aktiviteter, som børnehavebørn ofte er engageret i, relateret til de nævnte kategorier. Eksemplerne på børns fysiske aktivitetslege skal opfattes bredt, idet børns måde at lege på kan være mere eller mindre aktiv. Det er afhængigt af, om det er et meget eller et mindre aktivt barn. Hvis flere børn er i gang med samme aktivitet og for eksempel leger med dukker, så kan det foregå helt stille. Måske sidder barnet på et tæppe med dukkerne i lang tid, eller barnet kan gå rundt og inddrage det meste af børnehaven i legen. Hvis flere børn gynger, vil nogle børn gynges stille og roligt frem og tilbage, måske synge en sang i kor med vennen på gytgen ved siden af, mens andre børn vil gynges så højt de kan. Måske gynges de om kap med vennen og ser, hvor højt de kan gynges, og hvor langt de kan komme i spring fra gytgen, for straks at løbe tilbage og tage en tur mere.

Fysisk aktivitet er oprindeligt et begreb, der udspringer af en naturvidenskabelig humanbiologisk tilgang til krop og bevægelse (Rønholt 2010). Her anvendes begrebet i en bredere definition, og rummer tillige begreberne: idræt, leg og bevægelse, som udspringer fra en antropologisk, fænomenologisk og en sociokulturel tilgang (ibid.). I dette projekt defineres fysisk aktivitet som børns kropslige aktiviteter og bevægelser i moderat og/eller høj intensitet. Der er fokus både på aktiviteter, som udføres på opfordring af pædagogerne og på aktiviteter, som udføres på børnenes eget initiativ, alene eller sammen med andre børn.

Eksempler på børnehavebørns lege og fysiske aktivitet <sup>15</sup>	Internationale studiers kategorisering af børnehavebørns fysiske aktivitet (Brown et al. 2006)	Sundhedsstyrelsens kategorisering af fysisk aktivitet (2006)
Læse bøger Lave puslespil, tegne, male, lave perler Bygge med klodser, lege med biler eller dukker, på en stille måde, siddende ved et bord eller på gulvet	1) Stationær/uden bevægelse  2) Stationær med bevægelse af hoved eller lemmer  3) Langsom let fysisk aktivitet	
Bygge med klodser, lege med biler eller dukker, på en aktiv måde, hvor barnet bevæger sig rundt omkring Rollelege Grave i sandkassen Gå omkring Gyng, danse Klatre Gå på stylder, rulleskøjter Løbe Cykle Fangeleg, tumleleg Spille bold Sjippe, hoppe	4) Moderat fysisk aktivitet          5) Aktivitet af høj intensitet	Moderat fysisk aktivitet          Fysisk aktivitet af høj intensitet

Tabel 1. Børnehavebørns fysiske aktivitet

Med henblik på at gennemføre systematiske observationer og analyser af børns fysiske aktivitet er der i dette projekt fokus på to overordnede former for fysisk aktivitet, som børn er deltagere i, når de er i børnehave. Det er strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter og børns selvvalgte lege og aktiviteter, hvor der indgår fysisk aktivitet.

<sup>15</sup> Eksemplerne på børnehavebørns lege er baseret på observationer, som jeg har foretaget i dette og i tidligere projekter (Sørensen 2001; 2004).

**Strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter er de fysiske aktiviteter, som pædagogerne organiserer.** Oftest er det for grupper af børn med henblik på at opfylde målene for læreplanstemaet krop og bevægelse. De fælles mål for læreplanstemaet krop og bevægelse er: At børnene oplever glæde ved, accept af og forståelse for deres egen krop; at børn oplever glæden ved at være i bevægelse og at børnenes fysiske sundhed styrkes, blandt andet ved at der er fokus på ernæring, hygiejne og bevægelse (Lov om læreplaner i Dagtilbud for børn 2004). Udover de fælles mål for alle dagtilbud kan pædagogerne have særlige mål for den konkrete børnegruppe. Det kan være, at målet for den fysiske aktivitet er at lære børnene en bestemt leg eller et boldspil, at arbejde med børns sociale kompetencer eller mere skolerelaterede mål som at opøve børnene i at kunne modtage og udføre kollektive beskeder.

**Børns selvvalgte lege og aktiviteter, hvor fysisk aktivitet indgår, er de lege og andre aktiviteter, som børn selv initierer,** og hvor der kan være et eller flere børn med. Sommetider kan der også være voksne med. For børn er målet med fysisk aktivitet i legen eller aktiviteten ikke at opnå sundhed eller at øge deres kognitive og sociale kompetencer. Målet er legen eller aktiviteten i sig selv, fordi man er sammen med sine venner (Sørensen 2001), fordi det er sjovt, fordi det kildrer i maven (Sandseter 2010).

Børn er naturligvis også fysisk aktive i mange andre situationer. Det kan være i forbindelse med rutineaktiviteter, hvor der for eksempel skal dækkes bord eller ryddes op, eller i forbindelse med ture ud fra børnehaven, hvor børnene går til deres bestemmelsessted eller til busstoppestedet, og afhængig af, hvor turen går hen, vil børnene være fysisk aktive i forskellig grad. På en skovtur eller en tur til en byggelegeplads vil børnene være mere fysisk aktive, end hvis turen går til biblioteket eller i teatret.





## 5. Børnehavebørns fysiske aktivitet i et kulturhistorisk udviklingsperspektiv

En gennemgang af en række studier af små børns fysiske aktivitet (for eksempel Boldemann et al. 2006; Brown et al. 2006; Grøntved et al. 2009 og Pate et al. 2008), viser, at de fleste sundhedsvidenskabelige studier har udgangspunkt i en naturvidenskabelig tradition, der implicit og måske også ubevidst bygger på opfattelsen af, at børn formes af de påvirkninger, de udsættes for (Daniels 2004). Det er udtryk for en behavioristisk udviklingspsykologisk teori om, at børn har begrænset egenvilje til handling og primært reagerer på omgivelsernes og de voksnes påvirkning, og ud fra den teori følger en opfattelse af, at børneopdragelse og pædagogik grundlæggende handler om at den voksne skal stimulere barnet, for at barnet skal reagere på den ”rigtige” måde (Berk 1994). Forskningens mål bliver dermed at afdække og indkredse hvilke faktorer ved børnehaven (den rette stimuli), der kan medføre øget fysisk aktivitet hos børnene (den ønskede respons). Den samme opfattelse kan ses såvel hos politikere, der er ansvarlige for det pædagogiske område, og praktikere, der arbejder i pædagogiske institutioner (Daniels 2004). Men det er ikke muligt at beskrive børns udvikling gennem et årsags-virknings forhold, og det er problematisk ensidigt at anvende en naturvidenskabelig tilgang uden at inddrage perspektiver fra andre vidensområder som det antropologiske, fænomenologiske og det sociokulturelle (Rønholt 2010). Man må se på, hvordan børn er engagerede i deres sociale verden, da børn udvikler sig i de kulturelle kontekster, de indgår i. Og her er børnehaven en betydningsfuld kulturel institutionel kontekst, idet barnet dagligt tilbringer mange timer dér sammen med andre børn og sammen med pædagoger. Børns udvikling i forskellige institutionskulturer følger forskellige spor som er afhængig af de muligheder, der tilbydes. Det vil sige muligheder, som er bestemt af de voksnes overbevisninger om, hvad der er værdifuldt for at sikre børn optimal udvikling. Med afsæt i et kulturhistorisk udviklingsperspektiv kan barnets individuelle udvikling og herunder barnets fysiske aktivitet forstås i et dialektisk samspil med det sociale miljø, som barnet indgår i (Rogoff 1990).

Virksomhedsteorien, på engelsk *Activity Theory*, bygger på Vygotsky's arbejde. Teorien er en videreudvikling af den kulturhistoriske teori. Både virksomhedsteorien og den kulturhistoriske teori har aktiviteter og interaktioner mellem mennesker som omdrejningspunkt, og de to teorier tilbyder et perspektiv på den udfordring, det er at udvikle en pædagogisk praksis, der sikrer optimale rammer for børns fysiske aktivitet i deres børnehave (Daniels 2004). Virksomhedsteorien henleder

opmærksomheden på interaktioner eller interventioner, der ellers ikke ville blive synlige, fordi de er så dagligdags, at de let overses (ibid.). For eksempel er mange af de pædagogiske interventioner, der dagligt forekommer i børnehaver, udtryk for den erfarne pædagogs tavse viden. Mange pædagogiske interventioner er hverdagslige og selvfølgelige for pædagoger i børnehaver. Men de er også upåagtede, fordi de sjældent er italesat og ikke er beskrevet i lovgivningen eller omtalt i læreplanerne (Ahrenkiel et al. 2012). Det kan for eksempel være, at pædagogen med en opmuntrende bemærkning og et venligt smil anerkender og støtter et barns bestræbelser på at tilegne sig nye færdigheder eller at pædagogen, ved at komme med et forslag til legen, hjælper barnet til at kunne komme til at indgå i en leg med nogle andre børn. Det kan måske være at pædagogen skaber sammenhæng i barnets hverdagsliv ved at tale med barnet om, hvad det har lavet hjemme i familien. Interventionerne er centrale for, at børn kan føle sig betydningsfulde og for, at hverdagens pædagogiske arbejde kan medvirke til at nå målet om at sikre børns trivsel, læring og udvikling.

Barnets *motiver* styrer dets handlinger (Leontjev 2002). Motivet for aktiviteterne kan være, at barnet ønsker at være med i en bestemt gruppe eller leg, fordi barnets bedste ven og legekammerat er med, og selve indholdet i aktiviteten har da mindre betydning for barnet (Kousholt 2011). Motivet kan også være et ønske om, så godt som muligt, at leve op til pædagogernes krav. Motivet kan være at øve sig på noget, som man gerne vil blive bedre til eller motivet kan slet og ret være at have det sjovt sammen med nogen, man kan lide, hvilket vil sige nogen, man er venner med og som man kan dele en forestillingsleg med.

Her er et eksempel, der illustrerer hvilke motiver og intentioner, børnehavebørn på 5-6 år kan have for at gynges. Børn, der gynges er en aktivitet, der vil kunne observeres i så godt som alle børnehaver i Danmark. Gynges synes at høre hjemme, dér, hvor børn leger. Det kan være i forskellige udgaver, fra et bræt på et tov i et stort træ i haven til de mere avancerede og sikre udgaver i offentlige institutioner med tilhørende godkendt faldunderlag og passende voksenopsyn.

Uddrag af videoobservation fra Idrætsbørnehaven, april 2009.

*Elizabeth og Carmen gynges sammen på en stor fugleredegynge, de skiftevis står op og sætter fart på gyngen eller sidder ned og lader sig gynges langsomt frem og tilbage,*

*til farten går af gyngen. Mens de gynger, taler de to piger om, hvordan de, som er store, kan hjælpe pædagogerne med at give de små børn tøj på, eller kan hjælpe med at holde styr på de små børn, hvis de vil gøre noget, som de ikke må. Og når ”de store” ikke længere har lyst til at hjælpe til, så må de selv bestemme, om de vil stoppe og lege for sig selv igen.*

Pigernes forståelse af den omsorgsdiskurs, der gælder i børnehaven er at man, når man er stor, selv må bestemme, om man vil hjælpe pædagogerne med deres arbejde, hvor længe man vil hjælpe, og hvornår man hellere vil lege selv. Man bestemmer det selv, og behøver altså ikke spørge om lov. Et tegn på at man er ’stor’ og ved at være selvstændig og parat til at møde nye og større udfordringer og forventninger. Legeaktiviteten skifter mellem a) at være pigernes dialog, en verbal forestillingsleg, hvor de sammen udfolder en fælles forestilling om omsorg for børn i vuggestuer og de privilegier, som man har, når man er stor og b) at være en fysisk aktivitet, hvor pigerne bruger deres kropsligt indlejrede kompetencer til på en kompetent og velkoordineret måde at få fart på gyngen, uden at det er nødvendigt at tale om det. Pigernes motiv for at gynges er, i min fortolkning, at udforske, hvad omsorg er, og hvad det vil sige at være stor og lille, pædagog og frivillig hjælper og hvilke privilegier, pligter og kompetencer, der hører med at være stor. Den fysiske aktivitet indgår i aktiviteten, men er i baggrunden og blev end ikke italesat.

Barnets *intentioner* er relateret til barnets motiv, og intentionerne er indlejret i barnets handlinger og interaktioner i de sociale situationer, som barnet deltager i. En intention kan være at afprøve egne færdigheder og de muligheder, der er i konteksten. En intention kan være at øve sig i at forbedre nogle bestemte færdigheder, eller intentionen kan være at fortsætte en leg med nogle andre børn. Elizabeths og Carmens intention var at udforske forestillingen om små børns behov for omsorg og opdragelse og deres egne kompetencer og rettigheder i forhold til små børn og pædagoger.

Gennem *handling*er og *interaktioner* i sociale situationer i den konkrete institutionelle praksis udvikles barnets motiver og kompetencer. Barnet udvikler nye motiver og tilegner sig nye kompetencer som resultat af den læring, der har fundet sted. Erfaringer fra deltagelse i sociale situationer har også betydning for barnets trivsel, selvfølelse og selvtillid, idet barnet lærer om sig selv og om verden gennem samspil med andre (Hedegaard 1990 og 2009). Flear (2012) beskriver,

med referencer til Elkonin (1978) og Bodrova (2008), hvordan børn gennem legen stræber efter at komme til at kunne deltage i de voksnes liv.

I dette kapitel vil jeg udforske teoretisk, hvordan børns fysiske aktivitet i børnehaver kan forstås i et kulturhistorisk udviklingsperspektiv, herunder hvordan det at vokse op i et specifikt samfund bidrager til børns udvikling (Farver 1999). Jeg formulerer et bud på, hvad der kendetegner en børnehave, der tilbyder gode betingelser for børns fysiske aktivitet. Dernæst vil jeg udfolde, hvilken betydning legen har for det 5-6årige barn, og give eksempler på, hvad der motiverer børn til at være fysisk aktive i deres leg. Som afrunding på gennemgangen af det teoretiske grundlag for projektet vil jeg argumentere for vigtigheden af at medinddrage barnets perspektiv på fysisk aktivitet med fokus på børns interesse for fysisk aktivitet og børns udvikling af motiver og kompetencer for at være fysisk aktive i diskussionen om, hvordan børns fysiske aktivitet i børnehaver kan forøges.

## **5.1 Børns fysiske aktivitet i børnehaver**

Mens *krop og bevægelse* først nævnes i forbindelse med lovgivningen om læreplaner for dagtilbud i 2004, har faget *idræt* længe været fast bestanddel på skolebørns skoleskema. I formålsformuleringen for idræt i folkeskolen fra 1993, stk. 1 står der, at eleverne ”gennem alsidige idrætslige oplevelser, erfaringer og refleksioner” skal opnå færdigheder og tilegne sig kundskaber, der giver mulighed for kropslig og almen udvikling (Rønholt 2010). Der er altså flere formål med idræt i folkeskolen end at sikre, at børn er tilpas fysisk aktive og lærer forskellige atletikgrene og boldspil. På trods af den relevante og forståelige interesse for børns sundhed, er det vigtigt, at idræt i folkeskolen og krop og bevægelse i dagtilbud ikke reduceres til en optagethed af motion og motoriske færdigheder med henblik på at forebygge livsstilslidelser og fremme sundhedstilstanden i befolkningen (Moser og Herskind 2004; Rønholt 2010).

Det pædagogiske område er komplekst, og for at kunne forstå hvilken betydning fysisk aktivitet har for det 5-6årige barn, er der brug for at udvikle begreber og metoder til at identificere og beskrive de sociale situationer i børnehavers pædagogiske praksis, der medvirker til at fremme børns fysiske aktivitet og betydningen af børnehavers bevægelsesdiskurs, som ramme om børns sundhed og udvikling. Der er også brug for at udvikle begreber og metoder til at registrere de måder, som børns glæde ved at bruge kroppen og være i bevægelse kommer til udtryk (Daniels 2004; Rogoff 2003; Vygotsky 1978).

Kompleksiteten i at udforske det pædagogiske arbejde med henblik på at opnå viden om børns fysiske aktivitet i børnehaver vil jeg søge at håndtere ved at lade *aktivitet*, såvel fysisk, som psykisk og social aktivitet være omdrejningspunkt i dette projekt, som er funderet på teorien om, at barnets udvikling foregår i et dialektisk samspil med andre mennesker indenfor de forskellige institutionelle kontekster, som barnet indgår i, hvorfor barnets udvikling må forstås indenfor rammerne af dets opvækstbetingelser (Vygotsky 1982; 1987; 1998; Rogoff 1990).

Gennem sin aktive deltagelse i forskellige samfundsmæssige og institutionelle kontekster udvikles barnets motiver og kompetencer samtidigt med, at barnets aktiviteter i de sociale situationer også påvirker barnets omverden og de andre mennesker, der deltager i de samme kontekster. Gennem børns sociale aktiviteter, eksempelvis i leg med andre børn og i deltagelse i aktiviteter sammen med voksne, tilegner børn sig de værdier, normer og holdninger, der er gældende i den institutionelle sammenhæng, de indgår i og vokser op i (Højholt 2001; Rogoff 2003; Sommer 2003; Vygotsky 1978). Gennem leg og andre aktiviteter sammen med andre børn og sammen med voksne, øver børn sig i at begribe og mestre den fysiske og sociale verden. Derved er børn deltagere i og medskabere af aktiviteter, som realiserer og bidrager til den institutionelle praksis, som samfundet tilbyder, og som også bidrager til forandringer i samfundet. Praksis i institutioner og barnets aktiviteter bliver derved kernen i teorier om børns udvikling (Hedegaard 2008; 2009).

Det er gennem kroppen, at barnet sanser og erfarer sin omverden (Moser og Herskind 2004), og således er også barnets psykiske og sociale udvikling nært knyttet til de aktiviteter, som barnet er engageret i. Når barnet indgår i en aktivitet (eller i en dialog), er det, fordi aktiviteten har mening for barnet. Barnet har motiver og intentioner med alle de aktiviteter, som det er engageret i, måske er motivet ikke umiddelbart synligt i den konkrete situation, eller for den voksne iagttager, hvorfor en grundigere analyse er nødvendig sammen med udvikling af begreber og metoder, hvorved barnets motiver kan begribes.

Hovedfokus i projektet er børns fysiske aktivitet, men børns fysiske aktivitet kan ikke ses isoleret fra barnets andre aktiviteter; specielt legen, som er barnets ledende aktivitet i førskolealderen (Vygotsky 1978; Fleer 2009).

## 5.2 Barnet i børnehaven

Børns hverdagsliv leves i forskellige sociale arenaer, og for 5-6årige børn foregår hverdagslivet primært hjemme og i børnehave. Når man vil undersøge, hvordan børns udvikling finder sted, kan man ikke nøjes med at se på individuelle forhold ved barnet, men man må se på de sociale sammenhænge, som barnet indgår i og se på de lærings- og udviklingsmuligheder, der er dér (Vygotsky 1982; Bronfenbrenner 1979). Desuden må man se på det dialektiske forhold imellem barnet og de forskellige praksisser, som barnet er deltager i (Hedegaard 2009; 2012). Børn i børnehaver indgår i såvel familiens hjemmepraksis som i institutionens praksis og deltager med de motiver og kompetencer, det har. Samtidigt påvirkes det af og påvirker de værdier og normer, der er indenfor disse forskellige kulturelle traditioner.

I det følgende vil jeg anvende Hedegaards (2008) analysebegreber: samfunds- institutions- og individniveau til at vise, hvordan barnet og dets hverdagsliv i børnehaven er indlejret i en institutionel og samfundsmæssig sammenhæng.

*På samfundsniveauet* er det staten, det offentlige system, der sætter rammer for, hvilke muligheder og betingelser, der er for børn i børnehaver. Lovgivningen på dagtilbudsområdet foreskriver, at pædagogerne i dagtilbud påtager sig et medansvar for opgaven med at sørge for børns fysiske aktivitet og sundhed og følge anbefalinger fra Sundhedsstyrelsen. Og i de krav, der er formuleret til uddannelsen af pædagoger, indgår ligeledes en opmærksomhed på, at pædagoger må medvirke til at fremme børns sundhed, kropsbevidsthed og aktivitetsglæde. Den politiske interesse for at forebygge livsstilslidelser og fremme befolkningens sundhedstilstand tager afsæt i en sundhedsdiskurs, der fokuserer på omfang og intensitet, hvilket også kan ses i de anbefalinger vedrørende børns fysiske aktivitet, som Sundhedsstyrelsen kommer med (Rønholt 2010).

*På institutionsniveauet* er der flere sociale institutioner. For børnehavebarnet er det hjemmet med forældrene, som både er en del af barnets baggrund, og som også er aktører, der deltager og forholder sig til, anerkender, muliggør eller vanskeliggør forskellige aktiviteter for børnene, om børn er aktive i deres frie tid, får mulighed for at kunne selv, tid til at cykle selv, tage tøj på og lignende. Så er der børnehaven, som er fokus i dette projekt dels med de materielle rammer: indretning, inventar, legeredskaber med videre og dels de sociale rammer med pædagogerne, med deres baggrund og pædagogiske grundlag, deres valg af metoder og aktiviteter, og deres måder at

gennemføre det pædagogiske arbejde på samt deres mål og motiver for at gøre, som de gør. Pædagogerne har deres personlige og professionelle forestillinger om og forventninger til børns måder at være børn på og også forventninger til deres udviklingsforståelse og læringsteorier. De sociale og de materielle rammer er det rum, der tilbyder muligheder og betingelser for børns væren og gøren, og for børns erkendelse af sig selv og verden – som et sted med udfoldelsesmuligheder eller med begrænsninger (Merleau-Ponty 2000). Børnehavens praksis er præget af de værdier og normer, som personalet deltager med i planlægningen og udførelsen af deres pædagogiske arbejde. Praksis er tillige præget af de politiske og ressourcemæssige prioriteringer, der er fastlagt for daginstitutioner, og forældrene har betydning for børnehavens praksis gennem den måde, deres barn har gjort erfaringer med sociale interaktioner i familien og gennem deres samarbejde med børnehaven. Der er desuden de andre børn, som også har deres intentioner, motiver og måder at indgå i samspil på.

I bestræbelsen på at forstå hvor betydningsfuld børnehaven er for børns udvikling, trækker jeg på begrebet *dobbeltsoialisering*, et begreb, der formulerer, hvordan rammerne om små børns livsvilkår skabes i de to betydningsfulde sociale arenaer, hjemme og i børnehaven (Dencik 2001). I traditionel socialisationsteori skelnes mellem barnets primære socialisering, som finder sted i hjemmet og familien og barnets sekundære socialisering, som finder sted, når barnet i forbindelse med skolestarten indtræder i en ny social sammenhæng. Men i det moderne samfund, hvor de fleste børn allerede tidligt indskrives i et offentligt dagtilbud, vil børns socialisering i de to institutionelle kontekster hjem og dagtilbud ikke blot supplere hinanden, men de vil derudover også virke sammen på en måde, der kombineret skaber en kvalitativ ny helhed for barnet (Langsted og Sommer 1991). Samarbejdet mellem forældre og pædagogerne i dagtilbuddet foregår på flere niveauer. Der er det formelle samarbejde, hvor forældrene kan forvente at pædagogerne lever op til de lovbestemte krav om, hvordan det pædagogiske arbejde skal udføres. Og omvendt kan pædagogerne forvente, at forældrene overholder åbningstiderne og holder børnene hjemme, hvis de er syge. Der er også det mere uformelle, for eksempel den daglige snak i garderoben, hvor informationer om barnets hverdag mellem hjem og børnehave kan udveksles. Derved skabes der sammenhæng mellem de to sociale arenaer (Ahrenkiel et al. 2012). Når det drejer sig om samarbejdet om børns fysiske aktivitet, er der for eksempel brug for forældrenes opbakning, for at pædagogerne kan gennemføre de planlagte fysiske aktiviteter med børn. Der kan være planlagt fysiske aktiviteter, der gør det relevant, at forældrene sørger for at børnene kommer til en bestemt tid og har skiftetøj og –sko med.



Det har også betydning, at forældrene omtaler de aktiviteter, som pædagogerne laver med børnene på en positiv måde. Manglende samarbejde eller konflikter mellem forældre og pædagoger kan have alvorlige konsekvenser for børns hverdagsliv og trivsel. Agnete Diderichsen (1991) har vist, hvordan konflikter mellem forældre og pædagoger kan have de samme alvorlige konsekvenser for børn, som konflikter mellem forældrene indbyrdes kan have. Når samarbejdet mellem forældre og pædagoger er godt og komplementerende, så er det til gavn for barnets udvikling og trivsel, men hvis samarbejdet er præget af misforståelser eller mistillid, kan det medføre usikkerhed og frustrationer hos barnet, og dermed virke negativt på barnets trivsel og udvikling (Diderichsen 1991; Langsted og Sommer 1991).

Pædagogerne indgår i betingelserne for børns udvikling, og deres samspil med børnene har stor betydning for børnenes udbytte af at gå i børnehave (Nielsen og Christoffersen 2009). Pædagoger, der er lydhøre overfor børns ønsker og behov og som samtidigt stiller nogle passende krav til børnene, medvirker til, at børnene kan udvikle deres sociale kompetencer, kompetencer omkring krop og bevægelse samt selvstændighed, i forhold til pædagoger, der ikke stiller krav til børnene eller pædagoger, der stiller krav, men ikke er lydhøre (Baumrind 1994; Sommer 1996; Sørensen 1996). Pædagogernes personlige holdning til fysisk aktivitet og deres måde at opfylde læreplanstemaet *krop og bevægelse* på har betydning for, hvordan børn kommer til at opleve fysisk aktivitet, om det er forbundet med et positivt socialt samspil, med anerkendelse og passende udfordringer – eller om det er forbundet med følelser af ubehag og oplevelse af manglende evne til at opfylde pædagogernes forventninger og krav (Brus 2005).

Pædagogen har ansvar for at skabe et pædagogisk rum, der er kendetegnet ved engagement, interesse, støtte, vejledning, tryghed og omsorg, hvor barnet kan skabe egne positive erfaringer (Pædagogens kompetenceprofil 2004). Pædagogen har i samarbejde med forældrene ansvaret for at skabe og vedligeholde gode sociale betingelser, for at børn kan lege og lære, og dermed udvikle sig og blive kompetente deltagere i det samfund, som de lever i og er en del af. Pædagogernes værdier, holdninger og egne erfaringer med fysisk aktivitet har betydning for, hvordan de fysiske aktiviteter tilrettelægges for børnene (Herskind 2007). For at nå til en forståelse af, hvordan pædagogerne og den pædagogiske praksis skaber rammer om børns fysiske aktivitet, må pædagogernes valg af aktiviteter derfor analyseres og fortolkes sammen med de mål, som pædagogerne har med de valgte aktiviteter. For at få indsigt i hvilke lærings- og udviklingsmuligheder der er for børn i de planlagte

aktiviteter, må også pædagogernes interaktioner med børnene gøres til genstand for en systematisk analyse, med særlig opmærksomhed på, om der er modsætninger imellem det, som er pædagogernes mål med aktiviteten og det, som sker i selve situationen (Bronfenbrenner 1979). Herved kan det studeres, hvordan de sociale situationer i børnehaven har betydning for udviklingen af børns kropslighed og bevægelsesglæde sammen med en analyse af børnehavens bevægelsesdiskurs (Daniels 2004).

*På individniveau* er der barnet, med sine erfaringer, motiver og kompetencer i forhold til at indgå i relationer med andre børn og med de voksne. Med Merleau-Pontys fænomenologiske tilgang er der også kroppen, som er menneskets basis for sansninger og oplevelser. Det er ikke en objektiv krop, der eksisterer uafhængigt af rummet, det er en fænomenal (subjektiv) krop, der eksisterer i det rum, barnet lever i (Merleau-Ponty 2000). Gennem kroppen tilegner børn sig viden om verden. En verden, som er en social verden. Man er altid nogen i relation til andre. Det vil sige, at børns udvikling finder sted i en dialektisk proces mellem et barn og dets omgivelser. På den ene side er der barnets krop, dets bevægelses- og aktivitetsvaner samt interesser og motiver, og på den anden side er der pædagogerne, som med deres pædagogiske grundlag, deres valg af metoder og aktiviteter og deres måder at gennemføre det pædagogiske arbejde på, der har betydning for de sociale rammer indenfor hvilke, børnenes relationer kan udspille sig.

Det er forskellige faktorer, der tilsammen konstituerer, hvordan en konkret børnehave tilbyder muligheder og betingelser for, at børn kan være fysisk aktive, og i det næste afsnit vil jeg beskrive, hvordan en børnehave, der giver nogle gode muligheder for børns fysiske aktivitet baseret på nationale og internationale studier, vil kunne se ud.

### ***5.3 Hvad kendetegner en børnehave, der giver gode muligheder for at børn kan være fysisk aktive?***

Videnskabelige studier, som har anvendt den internationalt udbredte metode til vurdering af pædagogiske tilbud til børn: Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS har påvist at børn er mere fysisk aktive i børnehaver af høj kvalitet. De faktorer, som har indflydelse på, hvor fysisk aktive børn er, er dels de fysiske rammer: hvor meget plads der er til, at børn kan udfolde sig; hvor stor legepladsen er og hvordan den er indrettet med plads og udstyr til aktiv leg. Det har også betydning, hvordan børnehaven er indrettet inde, om der er plads til at børn kan udfolde sig uden at

forstyrre hinandens lege, og om der er afsat tid til børns frie leg. Også pædagogernes interaktioner med børnene og deres tilsyn med børns grovmotoriske lege har indflydelse på den måde, at et støttende tilsyn, hvor pædagogerne selv deltager i børns aktiviteter og leg, er fremmende for børns fysiske aktivitet. Pædagogernes uddannelse, interesse og engagement i arbejdet med at fremme børns udfoldelsesmuligheder har positiv indflydelse på børns muligheder for at være aktive (Dowda et al 2004; 2011; Pate et al. 2004).

Forskellige hverdagsrutiner i børnehaven giver børnene tryghed og overskud til læring og udvikling, og derved kan børnene bruge deres ressourcer i legen og i samspillet med de andre børn og med de voksne, fordi de ved, hvad der vil ske i dagens løb. Denne tryghed og sikkerhed giver børnene overskud til at engagere sig i de aktiviteter, som pædagogerne tilbyder (Sommer 2003), og til at indgå i de betydningsfulde børnefællesskaber (Kousholt 2011).

Når pædagoger og forældre samarbejder, kan der skabes sammenhænge i børns hverdagsliv i de to vigtige arenaer, og dermed kan børns udvikling og tilegnelse af sociale og personlige kompetencer styrkes. Og når pædagoger og forældre samarbejder om at skabe gode muligheder og betingelser for at børn kan være fysisk aktive, mens de er i børnehave, kan det styrke og vedligeholde børns glæde ved at bruge kroppen. Den gode børnehave skal tilbyde legeplads, udstyr og tid til at være ude og passende opsyn fra engagerede pædagoger (Boldemann et al. 2006). Især skal der være gode muligheder for at børn kan lege ude (Tovey 2011), og for at kunne udfordre sig selv i legen (Sandseter 2010). Men også pædagogerne har betydning for børns fysiske aktivitet.

Udover at anbefale at de fysiske rammer for børns fysiske aktivitet forbedres og at pædagogerne organiserer flere fysiske aktiviteter for børn for at opnå det anbefalede omfang (Nielsen og Eiberg 2006), er det også vigtigt at få øje på hvilken rolle og status fysisk aktivitet har i de almindelige hverdagsaktiviteter. Det kan være, at der er en påklædningsdiskurs i børnehaven, der anerkender børns behov for at kunne bevæge sig frit og lege, uden at skulle tænke på at tage hensyn til tøjet, eller en påklædningsdiskurs, der snarere anerkender fint tøj og fine sko, der er mindre bekvemt til at være fysisk aktiv i eller er helt uegnede til at løbe eller klatre i. Børns påklædning kan også være resultatet af, at børn og forældre forhandler om, hvad barnet skal have på (Sommer 2003), og forældrene lader børnene selv bestemme, hvad de vil have på og derfor vælger børnene det tøj, som i børnefællesskabet er anerkendt som det foretrukne (Kousholt 2011).

Det kan være et politisk sundhedsfremmende mål at ville forme en børnehavepraksis, der skal kunne sikre, at alle børn er fysisk aktive i det anbefalede omfang, men i et udviklingsperspektiv vil målet i stedet være at beskrive børnehaver, som skaber gode muligheder og betingelser for at fremme børns glæde ved at være fysisk aktiv. Målet kan være at beskrive børnehaver, hvor den pædagogiske praksis og pædagogerne medvirker til at udvikle og styrke det ønskede fænomen: børns glæde ved at bruge kroppen og ved at være i bevægelse, og dermed være fysisk aktive med de forventede positive konsekvenser, det formodes at have for det enkelte barns udvikling, læring, trivsel og sundhed og for folkesundheden i Danmark generelt.

Ved at blive opmærksom på det, som ellers ofte er upåagtet i pædagogisk praksis, kan betydningen af selvfølgeligheder træde frem og dermed åbne for et nyt blik på, hvad der betyder noget for børns muligheder for at være fysisk aktive i deres børnehave (Ahrenkiel et al. 2012). Det gælder diskurser i børnehaven for påklædning og bevægelse og det gælder pædagogernes måder at være rollemodeller på og deres bestræbelser på at støtte børns fysiske aktiviteter, blandt andet ved at give muligheder for at børn kan engagere sig i udfordrende aktiviteter uden at blive begrænset i unødvendig grad af snævre sikkerhedsregler (Little 2006).

#### **5.4 Legens betydning for det 5-6årige børnehavebarn**

*“Through play the child learns to know himself and to develop trust and respect in relation to himself and what he is able to manage in the way of challenges. This develops feelings of competence in relation to the different areas. This development works particular well in play because it takes place in so-called low-risk situations – situations where there is a low risk of failure”* (Lillemyr 2009:6).

Forskellige psykologiske teorier om børn har forskellige opfattelser af, hvordan legen har betydning for barnet og barnets udvikling. Der er dog enighed om, at legen har en mening i sig selv for barnet, og at det er gennem legen, at børn lærer om sig selv og om verden omkring sig (Lillemyr 2009). Den måde, som forskeren forstår legen på, fungerer som en arbejdsmodel for analyser af legeobservationer og har dermed betydning for fortolkningen af kvalitative observationer af børns leg. I dette projekt forstås legen som børnehavebørns ledende aktivitet (Vygotsky 1982). Legen er ikke kun en lystbetonet aktivitet, men en aktivitet, der dels tilfredsstillende barnets behov, dels stimulerer til (mere) aktivitet og dels vækker barnets affektive stræben. Legen er en aktivitet,

hvorigennem barnet både udvider sine kompetencer ved at lære gennem legen og en aktivitet, der indvirker på barnets motiver og på dets mål for fremtidige interaktioner og aktiviteter sammen med andre børn og sammen med voksne. Det er gennem legen, at barnet lærer sig selv at kende og udvikler tillid og respekt i forhold til sig selv og i forhold til hvilke udfordringer, det kan magte. Som aktivitet er legen god at tilegne sig kompetencer i, fordi legesituationen er fleksibel og uden faste løsninger, hvilket giver gode muligheder for, at barnet kan afprøve sig selv. Desuden viser de sociale strukturer i en børnegruppe sig i legen i forhold til, om der er fælles mål for legen, om magtforhold, status og popularitet (Lillemyr 2009).

Ved at observere børns leg, kan der opnås værdifuld indsigt i børns læreprocesser, idet legen reflekterer børns udvikling og socialisering samtidig med at den også påvirker disse processer (Lillemyr 2009). For at man kan forstå børns leg i deres børnehave, er det nødvendigt at undersøge de muligheder og betingelser, der er for forskellige typer af aktiviteter og identificere de værdier og normer for børns leg, der findes i børnehaven samt undersøge, hvordan børn forholder sig til verden i deres leg (Göncü 1999).

Vygotsky gør opmærksom på, at det er upræcist at beskrive leg udelukkende som en aktivitet, der giver børn nydelse, og han påpeger, at børns udvikling af engagement er et vigtigt tema i diskussion af legens betydning, idet legen skaber den næste udviklingszone for barnet: *"I legen kan barnet altid mere end i virkeligheden. I legen er det som om barnet er et hoved højere end sig selv. Som i fokus af et forstørrelsesglas indeholder legen alle udviklingstendenser i en kondenseret form og er selv en stor kilde til udvikling"* (1978:102). For at forstå barnets fremskridt i udviklingen, påpeger han endvidere, at det er nødvendigt at forstå barnets motiver for dets aktiviteter, idet ethvert fremskridt er knyttet til en forandring i motiver. Fra et udviklingsperspektiv er dét, at barnet er i stand til at skabe en forestillet situation og dele forestillingen med andre, en måde at udvikle forestillings- og planlægningskompetencer på, kompetencer som knytter sig til abstrakt tænkning (Vygotsky 1978). Situationen, hvor pigerne gynger og sammen forestiller sig at være pædagogernes hjælpere, er et eksempel på, hvordan disse kompetencer kan iagttages hos børnehavebørn.

## **5.5 Barnets perspektiv**

Barnets perspektiv anvendes i dette projekt analytisk til at undersøge barnets aktiviteter i sociale situationer, hvor fysiske aktiviteter indgår (Sommer 2003b). Samspillet mellem barnets perspektiv og den pædagogiske praksis kommer til udtryk i børns deltagelse i strukturerede fysiske aktiviteter,

som gennemføres af pædagogerne for at opfylde læreplanstemaet *Krop og bevægelse*, og når børn er engageret i fysisk aktivitetslege, som de enten selv indleder, eller som de er deltagere i.

Barnets perspektiv anvendes til at beskrive barnets motiver og intentioner, mens det deltager i aktiviteter i børnehaven. Barnets perspektiv viser, hvordan omgivelserne påvirker barnet, og hvordan barnet gennem sin deltagelse i sociale situationer bidrager til sine egne udviklingsbetingelser. Barnets perspektiv er relateret til barnets sociale udviklingssituation (Højholt 2012). Barnet kan i nogle situationer opleve en udviklingskrise, hvis der for eksempel er en modsætning mellem, hvad barnet er orienteret imod og hvad pædagogerne eller de andre børn forventer af barnet. Ved at tilegne sig nye færdigheder er barnet med til at etablere en ny forståelse af sig selv og til at etablere nye relationer til andre børn og til pædagogerne. Derudover kan barnet opøve nye muligheder for handlinger, som kan føre til nye motiver og kompetencer (Hedegaard 2009). Barnet vil opleve sig selv som forandret, som én, der nu kan mere end tidligere.

For at kunne medvirke til, at 5-6årige børn øger deres niveau af fysisk aktivitet, må man forstå, hvilken betydning fysisk aktivitet har for det enkelte barn. Derfor er det nødvendigt at bestræbe sig på at komme til at se fysisk aktivitet fra barnets perspektiv. Barnets perspektiv kan forstås som den subjektive mening, som barnet danner sig gennem sine oplevelser i verden. Barnets perspektiv kan også forstås som et analytisk begreb, der gør det muligt for forskeren at udforske og analysere børn som aktive deltagere i sociale situationer. Derfor skal det empiriske grundlag også omfatte de voksne og de andre børn, som barnet interagerer med i den pædagogiske praksis i børnehaven (Hedegaard et al. 2008; Kousholt 2011; Stanek 2011).

## **5.6 Børns motiver for at være fysisk aktive**

Børn bliver ikke bare aktive, fordi pædagogerne er det eller fordi pædagogerne (og forældrene og politikerne) synes, at de skal være det. Der skal være en motivation for fysisk aktivitet, et motiv, der er meningsfuldt for barnet. Motivet kan være forskelligt for forskellige børn, og motivet for samme aktivitet kan ændre sig løbende over tid, efterhånden som barnet får erfaringer og udvikler nye kompetencer, interesser og venskaber.

Vygotsky skriver om børns sportslege, at barnet vil finde det kedeligt at løbe uden formål eller regler, og han sammenligner det med, at det ville være som at sutte på et bolsje og spytte det ud

bagefter. I følge Vygotsky er formålet i sportsleg at vinde, og fornøjelsen ved den fysiske aktivitet er dermed størst, hvis man kommer først, mens det kan være smertefuldt at blive overhalet eller komme sidst. Her mener jeg, at formålet *at vinde* kan komme mere eller mindre i forgrunden for legeaktiviteten *at løbe*. Hvis pædagogerne ved deres måde at være rollemodeller på, blandt andet i de strukturerede fysiske aktiviteter, lægger vægt på, at det også kan være et meningsfuldt formål at have det sjovt sammen, mens man løber og sammen puste ud og more sig, når man er i mål, kan det medvirke til at motivere børn til at deltage i løbeaktiviteten. Og på den måde kan motivationen for at løbe for børnene snarere være fornøjelsen ved at deltage i en fælles udfordrende aktivitet, hvor børn løber om kap med hinanden og med voksne i en atmosfære af fælles glæde ved at bruge kroppen fremfor at vinde. Dermed kan løbeaktiviteten også handle om noget andet end at vinde eller tabe, og således kan legen være sjov, også for de andre børn og ikke kun for den, der kommer først i mål. Og selv om den højeste status umiddelbart tildeles den hurtigste, vil det formentlig også være attraktivt at være med i fællesskabet med vedkommende, ligesom andre egenskaber som fantasi og kreativitet i andre lege også vil kunne være attraktive i et børnefællesskab.

Et motiv for at være fysisk aktiv kan være, at barnet generelt har en tillidsfuld og imødekommende tilgang til det, som pædagogerne inviterer barnet/børnene med til, og derfor gerne vil deltage. Nogle børn bestræber sig på at være flinke og dygtige for at få pædagogens anerkendelse. Andre børn bestræber sig mere på at opnå de andres anerkendelse (Koch 2012), fordi det også er betydningsfuldt for børn at være med i fællesskabet med de andre børn og at deltage i lege med nogle udvalgte andre børn (Kousholt 2011; Østergaard 2012).

Et andet motiv for at være fysisk aktiv og engagere sig i lege, som indebærer risiko for at slå sig, fordi legen involverer leg i højden, bevægelse i høj fart, farlige redskaber eller farlige omgivelser kan være, at aktiviteten er sjov, og at det kildrer i maven (Sandseter 2010).

Aktiviteten må ses i sin helhed og i sin sociale, kulturelle og historiske kontekst for at forstå, hvorfor barnet er fysisk aktiv og hvilken betydning aktiviteten har for barnet. To småpigers løbetur gennem regnvej i en skov rummer en række sanselige indtryk: regnens dråber, skovens dufte, det klistrede hår og det efterhånden kolde tøj og følelsen af at blive tør og varm igen bagefter. Denne løbetur har givet dem kropslige erfaringer, der ikke blot handler om *at løbe*, men er en oplevelse, der rummer meget mere end den fysiske aktivitet i sig selv (Nielsen 2007). Det kan eksempelvis

også være den lille dreng, der gør sine erfaringer med at lege fangeleg med i en idrætshal. Han er så optaget af sine anstrengelser for at fange de store drenge, at han næsten bliver overrasket over, hvor hurtig hans fødder flytter sig over gulvet, når han løber (Herskind 2007).

De to eksempler på forskellige oplevelser og betydninger, som den tilsyneladende samme fysiske aktivitet kan have i forskellige situationer, illustrerer vigtigheden af at fremanalysere, hvilke motiver og intentioner børn har for at engagere sig i forskellige fysiske aktiviteter og hvilke resultater aktiviteterne har for barnet, både oplevelsesmæssigt og læringsmæssigt.

### **5.7 Afrunding af teoriafsnittet**

Betingelserne for børns udvikling udgøres som nævnt af den sociokulturelle kontekst, som det enkelte barn er deltager i. Overordnet er det *det samfundsmæssige niveau*, hvor staten og det offentlige system med lovgivningen på dagtilbudsområdet og ressourcerne, som institutionerne tildeles. Uddannelsen af pædagoger til at varetage arbejdet i institutionerne har ligeledes indflydelse på barnets muligheder og betingelser. På *institutionsniveauet* er der flere sociale institutioner. For børnehavebarnet er det hjemmet med forældrene, som både er en del af barnets baggrund og som også er aktører, der deltager og forholder sig til, anerkender, muliggør eller vanskeliggør forskellige aktiviteter for børnene. Eksempler er, om børn er aktive i deres frie tid, får mulighed for at kunne selv, tid til at cykle selv, tage tøj på og lignende. Ligeledes er der børnehaven med pædagogernes baggrund og pædagogiske grundlag, deres valg af metoder og aktiviteter, og deres måder at gennemføre det pædagogiske arbejde på inden for de konkrete rammer, der er i børnehaven. Pædagogernes personlige – og professionelle forventninger til børn, deres udviklingsforståelse og anvendelse af læringsteorier samt opfattelser af det gode liv har ligeledes betydning for den pædagogiske praksis (Hedegaard 2008). Som det beskrives i Pædagogens kompetenceprofil (2004), er pædagogerne ansvarlige for at etablere en pædagogisk praksis, der giver børn gode muligheder for at udfolde sig og være fysisk aktive, og de er både forbilleder og rollemodeller for børnene.

I børnehaven er der desuden de andre børn med deres intentioner, motiver og måder at indgå i samspil på. På *individniveau* er der barnet med sin fysiske – og psykiske udrustning, sine aktivitets- og bevægelsesvaner, sine erfaringer og kompetencer samt sine motiver og intentioner i forhold til at indgå i aktiviteter og interaktioner med andre børn og voksne.



Den enkelte børnehave præsenterer sin pædagogiske praksis og mål med arbejdet gennem deres informationsmateriale til forældre gennem de formulerede læreplaner, hvor målet og midlerne i det pædagogiske arbejde beskrives og ved den måde, som hverdagslivet former sig for børnene i børnehaven. Det er dog først og fremmest den konkrete daglige praksis i børnehaven og de værdier og normer, som eksisterer i børnehaven, der må studeres sammen med barnets eget perspektiv, for at besvare spørgsmålet om, hvilke muligheder og betingelser børn har for at være fysisk aktive i deres børnehave.

Så med dette projekt ønsker jeg at komme et skridt længere frem, end de politikere – og de sundhedsvidenskabelige forskere, der synes at overse, at børn er aktører, der tager aktivt del i deres egen læreproces og at der stilles andre og flere pædagogiske og didaktiske krav til pædagoger i dagtilbud (og lærere i folkeskolen) end ”blot” at sørge for fysisk aktivitet i passende omfang og intensitet, så sundheden er sikret for børn og unge (Rønholt 2010).

Det kulturhistoriske teorigrundlag, som jeg har præsenteret i dette afsnit, er udgangspunktet for udformningen af projektets forskningsdesign og for den empiriske undersøgelse af børns fysiske aktivitet i børnehaver, som jeg præsenterer i det følgende kapitel.

## 6. Forskningsdesign

Med afsæt i den eksisterende udforskning af børns fysiske aktivitet i børnehaver og den teoretiske analyse af børnehalebørns fysiske aktivitet i et kulturhistorisk udviklingsperspektiv har jeg formuleret et forskningsdesign og udvalgt fire forskningsmetoder til at besvare projektets forskningsspørgsmål.

- 1) Early Childhood Environment Rating Scale-Revised edition, ECERS-R
- 2) Dokumentanalyser
- 3) Semistrukturerede interviews
- 4) Videoobservationer

De fire metoder og formålet med dem uddybes og begrundes herunder, og forskningsdesignet illustreres i figur 1.

### FØRSTE DEL

1. Early Childhood Environment Rating Scale-Revised edition, ECERS-R. I den første del af det empiriske arbejde anvendes den kvantitative evalueringsmetode Early Childhood Environment Rating Scale-Revised edition, ECERS-R, til at evaluere børnehavernes materielle og sociale rammer for børns fysiske aktivitet. ECERS-R gennemføres i tre Idrætsbørnehaver og 40 traditionelle børnehaver til at besvare spørgsmålet om, hvilke muligheder og betingelser for fysisk aktivitet, børn tilbydes i forskellige børnehaver (September – november 2008).

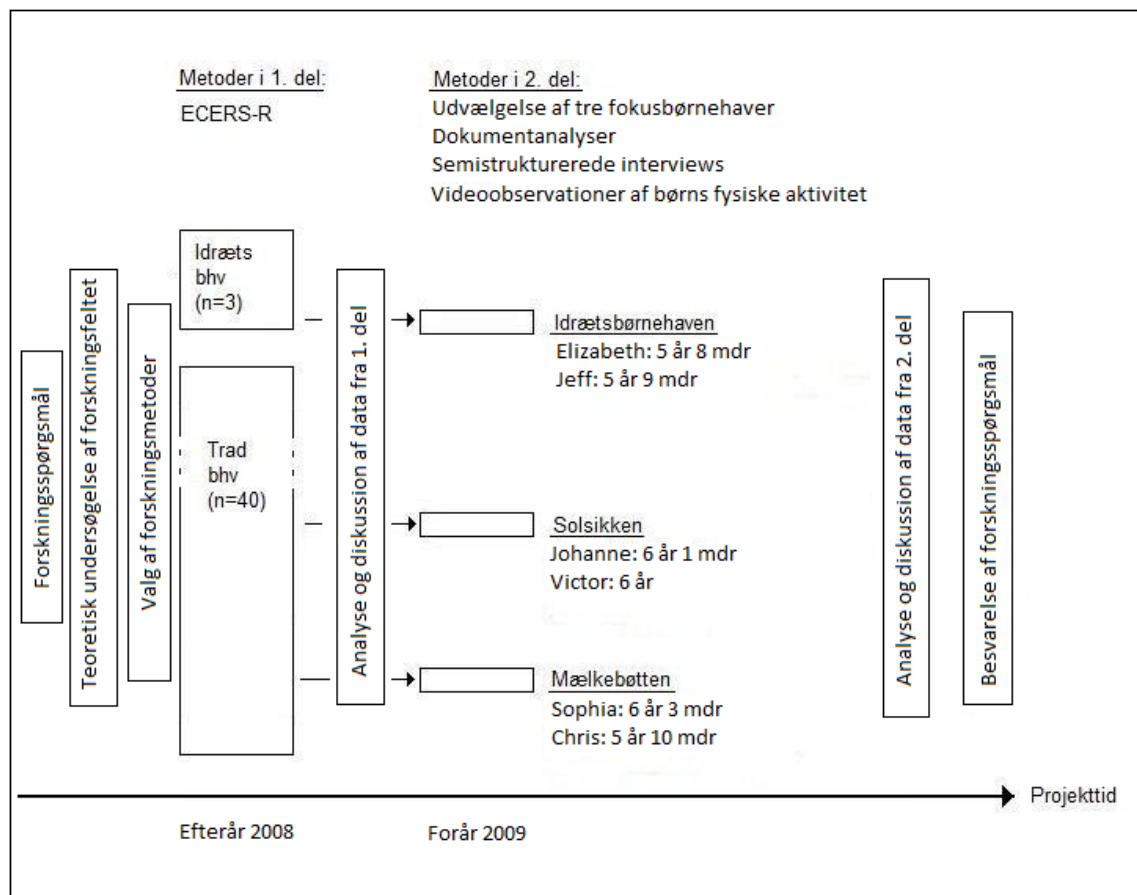
### ANDEN DEL

I anden del af det empiriske arbejde foretages en udvælgelse af tre fokusbørnehaver på baggrund af resultatet af ECERS-R-evalueringen. Der udvælges tre børnehaver, hvis materielle og sociale rammer for børns fysiske aktivitet har det samme niveau, målt med ECERS-R. Dermed er den naturlige variable i de kvalitative studier, at én af børnehaverne er Idrætsbørnehave, mens de andre er traditionelle børnehaver. Formålet med at udvælge tre fokusbørnehaver er at supplere den kvantitative undersøgelse med kvalitative undersøgelser for derved at komme mere i dybden med de sociale rammer, herunder pædagogernes værdier og holdninger til fysisk aktivitet og for at undersøge, hvad der foregår i børnehaverne, når

pædagogerne organiserer fysisk aktivitet for de 5-6årige børn og når børn selv vælger at være fysisk aktive i deres leg. Idrætsbørnehaven blev valgt, fordi den sammenlignet med de to andre Idrætsbørnehaver i projektet var den mest repræsentative børnehave med hensyn til normering og areal. De to traditionelle børnehaver, Solsikken og Mælkebøtten blev valgt, fordi de ligesom Idrætsbørnehaven har scoret 6,5 på ECERS skalaen og derved befinder sig blandt de 45 procent højest scorede blandt samtlige børnehaver.

2. Dokumentanalyser. Gennem analyser af børnehavernes læreplaner og andre dokumenter undersøger jeg målsætningerne for det pædagogiske arbejde med læreplansteamet *krop og bevægelse* og vægtingen af børns sundhed og fysiske aktivitet i de tre fokusbørnehaver, hvorved jeg kan få indsigt i, om der i det pædagogiske grundlag er en større vægting af børns muligheder for at være fysisk aktive i Idrætsbørnehaven, når man ser det i forhold til i de to traditionelle børnehaver (April – juni 2009).
3. Semistrukturerede interviews. Gennem semistrukturerede interviews med lederne og med de pædagoger, der er ansvarlige for arbejdet med de 5-6årige i de tre børnehaver analyserer jeg pædagogernes personlige holdninger til fysisk aktivitet og sundhed; deres opfattelse af hvor betydningsfuldt fysisk aktivitet er for børns udvikling; deres vurdering af rammernes betydning for fysisk aktivitet og deres mål med de fysiske aktiviteter, som de organiserer for børnene. Derved kan det afklares, om der er en mere positiv indstilling til fysisk aktivitet blandt pædagogerne i Idrætsbørnehaven. Det vil sige en indstilling, som medfører, at børnene i Idrætsbørnehaven tilbydes andre og bedre muligheder for at være fysisk aktive end børnene i de to traditionelle børnehaver (April – juni 2009).
4. Videoobservationer. Ved hjælp af videoobservationer analyserer jeg, om pædagogernes måder at organisere krop og bevægelsesaktiviteter giver børnene i Idrætsbørnehaven nogle andre og bedre muligheder for at være fysisk aktive i forhold til børnene i de traditionelle børnehaver. Også pædagogernes mål med krop og bevægelsesaktiviteterne analyseres sammen med deres samspil med børnene og måder at håndtere eventuelle konflikter i aktiviteterne på. Desuden analyseres det også, om der er forskelle på, hvordan børnene i Idrætsbørnehaven deltager i aktiviteterne i forhold til børnene i de traditionelle børnehaver. Endelig analyserer jeg fokusbørnenes selvvalgte lege og aktiviteter og sammenligner, om det kommer forskelligt til

udtryk i børnenes leg, at der i Idrætsbørnehaven arbejdes målrettet med idræt, leg og bevægelse i det pædagogiske arbejde i forhold til arbejdet i de traditionelle børnehaver (April – juni 2009).



Figur 1. Forskningsdesign

## 6.1 Deltagere

Forud for Børnehaveprojektet har der været et samarbejde mellem forskergruppen på Syddansk Universitet<sup>16</sup> og de pædagogiske konsulenter, der har ansvaret for dagtilbudsområdet i Odense Kommune. Ledere og pædagoger fra alle børnehaver i kommunen er blevet informeret om projektet gennem skriftligt materiale og afholdelse af informationsmøder. Forældrene til alle børn født i 2003 i de 43 børnehaver er informeret skriftligt (bilag 2), og har givet tilladelser til at lade deres børn deltage i projektet. Samtlige forældre i de tre fokusbørnehaver har fået særlig information om

<sup>16</sup> Projektleder: Karsten Froberg, projektassistent: Peter Lund Kristensen, projektmedarbejdere og ph.d.-studerende: Anette Boye Koch, Line Grønholt Olesen og Hanne Værum Sørensen.

projektet (bilag 3), og forældre til børn født i 2003 har givet deres tilladelse til, at deres børn måtte blive videoobserveret (bilag 4). Velviljen fra forældre og pædagoger hænger både sammen med det grundige informationsarbejde, der er gennemført som introduktion til projektet og kommunens positive interesse. Også den store interesse, der er for børns sundhed og for at undersøge børnehavers betydning med henblik på at facilitere og forbedre mulighederne for et sundt og aktivt liv for børn, har haft indflydelse. Projektets empiriske undersøgelser har derfor kunnet gennemføres uden problemer med for eksempel at skulle sikre, at nogle bestemte børn ikke blev optaget på video, fordi deres forældre ikke har ønsket at give tilsagn, jævnfør Stanek (2011).

### 6.1.1 Børnehaver

Odense er Danmarks tredjestørste by med cirka 190.000 indbyggere, som udgør 3,4 procent af Danmarks befolkning. Der er 6,2 procent af indbyggerne, der har udenlandsk statsborgerskab.<sup>17</sup> Odense Kommune dækker såvel byen Odense med typiske bykvarterer og mere urbane og socialt belastede områder som for eksempel bydelen Vollsmose, og også mere socialt velstillede områder, samt nogle mindre landsbyer beliggende udenfor byen. På uddannelses- og beskæftigelsesområdet ses der store forskelle. I nogle børnehaver har mellem 50 og 70 procent af forældrene et højt uddannelsesniveau, mens det i andre børnehaver kun er 5 – 10 procent, der har det. I nogle børnehaver er alle, eller så godt som alle i beskæftigelse eller under uddannelse, mens det i andre er under halvdelen. Både uddannelses- og beskæftigelsesgraden har ikke overraskende indvirkning på indtjeningen. Der er for eksempel én børnehave, hvor den gennemsnitlige årlige indkomst for fædre er på 875.000 kr., mens mødrenes årlige indkomst i samme børnehave ligger på 340.000 kr. I den modsatte ende er der børnehaver, hvor den gennemsnitlige årlige indkomst er på 155.000 kr., for både fædre og mødre.<sup>18</sup> Derved må Odense karakteriseres som en kommune med en vis socioøkonomisk bredde, som ikke kan repræsentere alle landets kommuner, men som kan give indtryk af nogle tendenser i børns fysiske aktivitet i forskellige typer by- og landkvarterer og i børnehaver, hvor familierne har forskellige socioøkonomiske vilkår.

---

<sup>17</sup> Ifølge Odense i tal. Fra Odense Kommunes hjemmeside, maj 2009.

<sup>18</sup> Tabeller fra Odense Kommune, fra den Registerbaserede arbejdsstyrkestatistik, RAS 2007.

Der indgår 43 børnehaver i projektet.<sup>19</sup> 42 af børnehaverne har overenskomst med Odense Kommune. Én er privat. Samtlige Idrætsbørnehaver i Odense Kommune<sup>20</sup> deltager i projektet. De øvrige børnehaver er udvalgt repræsentativt i forhold til følgende kriterier;

#### Fysisk beliggenhed:

- Midtby
- Boligområder
- Udkant af byen
- Udenfor byen i mindre landsbyer.

Der indgår både områder med hovedsagelig ejerboliger og områder med hovedsagelig lejeboliger.

#### Størrelse:

- Normering, antal børn
- Areal ude og inde

#### Forældres socioøkonomiske forhold:

- Høj
- Middel
- Lav sociale indkomst- og uddannelsesområder.<sup>21</sup>

Der er stratificeret efter socioøkonomisk status, lokalitet (bymidte/landsby) og institutionsareal, således at det endelige sample har samme fordeling mht. disse parametre, som tilfældet er i den totale population af børnehaver. Beliggenheden er defineret ud fra visuel inspektion af et kort over Odense Kommune, hvor samtlige børnehaver er indtegnede. Oplysninger om de respektive institutioners børnenormering, samt om institutionernes grund- og indendørs areal er indhentet fra Odense Kommune. Socioøkonomisk status blev fastsat på baggrund af kommunale oplysninger om den gennemsnitlige skattepligtige indkomst blandt de 30-64 årige skattepligtige beboere i de storskoledistrikter, som børnehaverne er lokaliseret i. Der er 11 forskellige storskoledistrikter i Odense kommune. Distrikterne underinddeles i tre grupper, svarende til høj, middel og lav

---

<sup>19</sup> Udvalgelsen og stratificeringen er foretaget og beskrevet af Peter Lund Kristensen og Line Grønholt Olesen, SDU, 2008.

<sup>20</sup> På starttidspunktet var der fem Idrætsbørnehaver i Odense Kommune, men efterfølgende har det vist sig at det kun var tre af de fem børnehaver, der definerer sig som Idrætsbørnehaver. Udover de kommunale Idrætsbørnehaver er der én privat Idrætsbørnehave i Odense. Denne er ikke med i dette projekt.

<sup>21</sup> Siden udvalgelsen af børnehaverne er foretaget, har kommunen fået lavet en mere detaljeret registrering af de socioøkonomiske forhold for forældrene i alle dagtilbud.

socioøkonomisk status. Inddelingerne foretages på baggrund af relative sammenligninger grupperne imellem, og det er tilstræbt, at de tre grupperinger er af nogenlunde samme størrelse.

De udvalgte børnehaver (n=43) er repræsentative for børnehaverne i Odense Kommune med hensyn til; størrelse, normering, beliggenhed og forældres socioøkonomiske forhold.<sup>22</sup> Oprindeligt var fem Idrætsbørnehaver og 38 traditionelle børnehaver med i projektet. Undervejs, mens ECERS-evalueringen blev gennemført, blev det oplyst fra to af Idrætsbørnehaverne, at de ikke længere var Idrætsbørnehaver. Årsagen var, at personalet i den ene Idrætsbørnehave ikke længere *ville* have, at børnehaven skulle være Idrætsbørnehave - og at personalet i den anden Idrætsbørnehave ikke længere *kunne* leve op til de krav fra DIF og PPS<sup>23</sup>, som indgår i at være certificeret som Idrætsbørnehave.<sup>24</sup> Disse to børnehaver blev derfor flyttet til gruppen af traditionelle børnehaver, så der herefter er tre Idrætsbørnehaver og 40 traditionelle børnehaver med i projektet.

### Tre fokusbørnehaver

Med afsæt i ECERS-evalueringen udvælges én Idrætsbørnehave og to traditionelle børnehaver til den kvalitative del af den empiriske undersøgelse.

#### 6.1.2 Børn

Alle børn, født i 2003 i de tre udvalgte fokusbørnehaver deltager i anden del af projektets empiriske undersøgelser. Børnene er fem til seks år gamle på observationstidspunktet. I alle børnehaverne betegnes gruppen af de børn, der efter sommerferien skal begynde i børnehaveklasse som 'skolebørn', og gruppen består af børn født i 2003 og i 2002. Af de børn, født i 2003, som var indskrevet i de tre fokusbørnehaver, blev en pige og en dreng fra hver fokusbørnehave udvalgt til at være fokusbørn:

- Elizabeth og Jeff, Idrætsbørnehaven<sup>25</sup>
- Johanne og Victor, Solsikken
- Sophia og Chris, Mælkebøtten

---

<sup>22</sup> Oplysninger om børnehaverne er indhentet fra den pædagogiske konsulent for børnehaverne i Odense Kommune, og oplysninger om familiernes socioøkonomiske forhold stammer fra den Registerbaserede Arbejdsstyrke Statistik, RAS, 2007.

<sup>23</sup> Danmarks IdrætsForbund og VIAUC Pædagoguddannelsen Peter Sabroe.

<sup>24</sup> Kravene er at kropslige aktiviteter skal indgå i børnehavens hverdag, og at idræt, leg og bevægelse skal være omdrejningspunkt i det pædagogiske arbejde med børnene.

<sup>25</sup> Navn på børn, pædagoger og børnehaver er ændrede af hensyn til anonymiteten.

Fokusbørnene blev udvalgt efter, at det skulle være nogle børn, som ifølge pædagogerne var børn:

- hvis udvikling og trivsel kunne formodes ikke ville blive forstyrret af periodisk at være i fokus for forskerens opmærksomhed
- som ifølge pædagogerne generelt er fysisk aktive
- som er positive i forhold til at deltage i de fælles aktiviteter
- som ofte er fysisk aktive i deres selvvalgte lege
- som kan forventes at være i børnehave på alle eller de fleste observationsdage

## **6.2 Metoder**

I et komplekst projekt kan det være relevant og fornuftigt at anvende flere forskningsmetoder og dermed kvalificere projektet gennem forskellige vinkler. Det er mere kompliceret at anvende flere metoder, når der indgår både kvantitative og kvalitative metoder. Det gør dataindsamlingen mere besværlig, fordi ressourcerne skal anvendes bredere, end hvis man kun anvendte én metode (Bryman 2008). Fordelen ved at anvende flere forskellige supplerende forskningsmetoder er, at der kan opnås et bredere vidensgrundlag til besvarelse af forskningsspørgsmålene (Johnson og Onwuegbuzie 2004). Med en kvantitativ evalueringsmetode kan der opnås et overblik over rammerne i børnehaverne, og det bliver muligt at se, hvordan Idrætsbørnehaverne placerer sig i forhold til de traditionelle børnehaver. Og med kvalitative metoder kan forskningen komme i dybden og fokusere på interaktioner mellem deltagerne, på deltagernes intentioner, motiver og kompetencer, og på eventuelle modsætninger og konflikter mellem deltagernes mål og intentioner og det, der sker i de sociale situationer.

### **6.2.1 Kvantitativ metode**

#### **Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) – en kvantitativ metode til undersøgelse af børnehavers pædagogiske kvalitet**

ECERS er en metode til systematisk observation og evaluering af dagtilbud for børn, en metode, der gør det muligt for forskeren at observere den konkrete praksis direkte, frem for at basere evalueringen på eksempelvis spørgeskemaer til pædagogerne (Bryman 2008). Metoden præsenterer et kvalitetsbegreb, der lægger vægt på omgivelsernes betydning for børns udvikling og motivation for læring, både interaktioner og det fysiske miljø. Der lægges vægt på børns muligheder for at være aktive sammen med andre børn og sammen med voksne. Desuden kan evalueringen give et generelt og overordnet billede af kvaliteten i børnehave (Andersson 1999).



Metoden er gennemgået grundigt i bilag 1, så her vil jeg blot trække en forbindelse mellem de andre studier, der har brugt metoden, til mine teoretiske begreber og til ECERS, som den er anvendt her i projektet.

Første udgave af The Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS, af Thelma Harms og Richard Clifford,<sup>26</sup> udkom i 1980. Formålet var at gøre det muligt at foretage en systematisk vurdering af forskellige pasningstilbud for småbørn. Behovet for en sådan metode har været og er mere påkrævet i lande, hvor der er større variation i dagtilbuddene og mindre regulering gennem lovgivning, uddannelse af pædagogisk personale og gennem ressourcetildeling end det er tilfældet i Danmark (Sørensen 1996). Siden 1980 er ECERS blevet en ofte anvendt metode, der bliver brugt til at beskrive karakteristika ved omsorg for børn i dagtilbud og børns udviklings- og læringsmuligheder blandt professionelle (Andersson 1999; Mathers et al. 2007; Peisner-Feinberg et al. 1997; Perlman et al. 2004; Rissanha et al. 2007; Sheridan 2001 og Sylva et al. 1980; 2006 & 2007). Alligevel skal den ikke anvendes, som om den beskriver en sandhed om kvaliteten. Den skal som enhver metode, bruges på en fornuftig og reflekterende måde, og som en del af en bred vifte af metoder, tilgange og teoretiske værdier (Mathers et al. 2007). En beskrivelse og især en vurdering af et pædagogisk miljø må være systematisk og eksplicit i sine kvalitetsparametre. Den må være velafprøvet og leve op til krav om videnskabelig validitet og gyldighed, og den skal fortolkes i forhold til den kulturhistoriske sammenhæng, den anvendes i (Harms & Clifford 1980 og 1982; Harms; Clifford & Cryer 1998; Sakai et al. 2003; Sheridan 2001; Sylva et al. 1980; 2006 og 2007). ECERS metoden er anvendt i talrige studier, hvis formål var at undersøge effekten af en særlig pædagogisk indsats eller at undersøge forskelle i kvaliteten af den pædagogiske indsats i forskellige områder (Aboud 2006; Dowda et al. 2004; Mathers et al. 2007; Sheridan 2001; Sylva et al. 2006; Wishard et al. 2003). Den første udgave blev kritiseret, fordi den ikke var omfattende nok vedrørende interaktioner mellem personale og børn og interaktioner børnene imellem (Harms; Clifford & Cryer 1998; Sakai et al. 2003). Harms, Clifford og Cryer udarbejdede i 1998 ECERS-R, som er en revideret udgave, hvor de ovenfor nævnte kritikpunkter blev taget til efterretning. ECERS-R er, ifølge Harms et al. (1998) en revision af den oprindelige ECERS fra 1980. Den opretholder den samme basis scoringstilgang og administration (Peisner-Feinberg & Burchinal 1997 og Whitebook; Howes & Phillips 1990). ECERS-R er reliabel på indikator, punkt-level og den totale score. Det vil sige på såvel detaljeniveau og som en helhed (Harms et al. 1998). Sakai et al.

---

<sup>26</sup> University of North Carolina, USA

(2003) har evalueret forskellene mellem den første og den anden udgave og konkluderer, at den reviderede udgave, ECERS-R, deler det samme lærings- og udviklingssyn og underliggende fundament som ECERS. Begge fokuserer på en helhedsbeskrivelse af de pædagogiske omgivers kvalitet, som er bestemt ud fra den aktuelle viden om, hvad der er ”best practice,” det vil sige et opnåeligt mål. I forbindelse med Odense Børnehaveprojekt blev et mindre pilotstudie gennemført, hvor metoden samtidigt blev afprøvet af to observatører i samme børnehave. Resultatet var, at der var god overensstemmelse mellem de to observatørers vurderinger (Sørensen 2008a).<sup>27</sup>

Flere studier har vist, at høj kvalitet i pædagogiske dagtilbud medfører bedre udviklingsmuligheder for børn, hvad angår sproglig udvikling, kognitive funktioner, sociale kompetencer og emotionel udvikling (NICHD 2005; Sheridan 2001; Sylva et al. 2006; Wishard et al. 2008). Det er også dokumenteret, at børn i børnehaver af høj kvalitet er mere fysisk aktive og mindre engagerede i stillesiddende aktiviteter end børn i andre børnehaver (Dowda et al. 2004; 2011). Effekterne af kvaliteten er ikke kun associeret med kortsigtet forbedret udbytte, der ses også langtidseffekter (Perlman et al. 2004). Børnehaver af høj kvalitet kan bidrage positivt til børns udvikling og dermed kompensere for en svag familiebaggrund (Nielsen og Christoffersen 2009; Sommer 2003a). Børn lærer gennem deres aktiviteter og interaktioner med voksne og med andre børn (Vygotsky 1978), og når de fysiske rammer er velorganiserede og fungerer, så børn kan være selvstændige og opleve sig kompetente, har børnene gode muligheder for at være aktive og indgå i samspil med andre børn (Andersson 1999).

### **Hvad kræves der for at opnå høj score?**

I det teoretiske fundament for ECERS er der nogle forhåndsantagelser om, hvad der kendetegner kvalitet i pædagogisk arbejde. Det er nogle parametre, der vurderes som betydningsfulde for kvaliteten (Harms, Clifford & Cryers 1998). En højkvalitetsbørnehave vil ifølge ECERS have følgende kendetegn; der er gode adgangsforhold, trygge og sikre omgivelser, hvor der er taget højde for sikkerheden; der laves indlæringsaktiviteter, hvor børn beskæftiger sig med matematik og tal, natur, miljø og teknik; børnene har adgang til computerprogrammer med et læringsøjte, der er beregnet til børn. Kulturel mangfoldighed vægtes højt. Børnehaven skal tilbyde børn god ernæring, hvile, personlig hygiejne og gode omsorgsrutiner. Børn skal tilbydes tid, plads og udstyr til fysisk

---

<sup>27</sup> I resten af teksten omtales metoden for nemheds skyld som ’ECERS’ også selvom det er den nye, reviderede udgave, der anvendes, fordi nogle af de refererede videnskabelige artikler anvender ECERS, mens andre anvender ECERS-R. Det har ikke betydning for analyserne i dette projekt.

aktivitet. Pædagogerne i børnehaven skal sørge for, at der tilbydes positive sociale interaktioner mellem personale og børn og børnene imellem. Det betyder, at man tilbyder alternativer til konflikt og konkurrence. Pædagogerne skal arbejde for at udvikle sprog og erkendelsesevner gennem dialog, og der skal tilbydes stimulerende legemateriale både ude og inde. Både konkrete materialer og abstrakte oplevelser skal kunne inspirere børnene. Pædagogerne skal arbejde for, at børnene udvikler en positiv selvopfattelse og for at børn udvikler en passende tillid til og uafhængighed af voksne. Desuden skal pædagogerne være engagerede, kreative og have et godt internt samarbejde, og arbejde sammen med forældrene. Der skal være mulighed for faglig udvikling, passende muligheder for at afholde planlægningsmøder og andre typer møder, gode fysiske rammer til forberedelse, pause og mødeaktiviteter (ibid.).

### **Hvordan kan ECERS anvendes til at vurdere rammerne for børns fysiske aktivitet i børnehaver?**

Med enkelte forbehold kan ECERS metoden tilrettes, så den kan anvendes til at beskrive de pædagogiske rammer i danske børnehaver med fokus på mulighederne for, at børn kan være fysisk aktive. Indledningsvist må der tages forbehold for, at metoden er udviklet til amerikanske forhold, hvor de pædagogiske mål og vilkår er anderledes end de danske. For eksempel vægtes indlæringsaktiviteter meget højt. ECERS kan anvendes til at udpege vigtige parametre for kvalitet i pædagogisk arbejde, hvad angår de materielle rammer og de sociale rammer for børns fysiske aktivitet, samspillet mellem voksne og børn, måden de voksne vejleder børnene og organiserer aktiviteter, indenfor de givne muligheder. Et godt udbytte af metoden kræver dog, at forskeren har et grundigt kendskab til børnehavebørns behov for at kunne udvikle sig og trives og rammerne for at denne udvikling kan foregå (Harms, Clifford & Cryers 1998).

På punktet om måltider er der ikke overensstemmelse mellem, hvad ECERS vurderer som høj kvalitet og hvad der er høj kvalitet ifølge danske børnehavetraditioner. På punktet om måltider scores der højt på ECERS, når børn spiser ernæringsrigtig mad i en mindre gruppe sammen med en voksen, der taler med børnene om emner, der har læringssigte og børnenes interesse. I Danmark spiser børnehavebørn sædvanligvis madpakker, og de ældste børn har i en del børnehaver mulighed for at sidde ved et bord og spise uden en voksen. Det kan også være, at et mellemmåltid består af et fad frugt, der anrettes til selvbetjening på legepladsen, hvorved legen forstyrres mindre, end hvis alle skal samles. De to eksempler på et måltid giver mulighed for at børn udvikler sig selvstændigt

og socialt. Men det ville få en lav score i ECERS. Spørgsmålet om helserutiner er et andet eksempel på et mindre relevant punkt, idet der i Danmark er fælles regler for, hvornår syge børn kan og ikke kan modtages i børnehave – og desuden gælder det i alle dagtilbud, at rygning ikke er tilladt i nærheden af børn. Når det drejer sig om personalets vilkår; som mulighed for at holde pause i dagens løb, adgang til et toilet, som børnene ikke bruger og lignende, er disse vilkår sikret af arbejdsmiljøregler for personale i dagtilbud.

### **Hvordan anvendes ECERS til at vurdere børnehavernes pædagogiske praksis, med fokus på børns muligheder for at være fysisk aktive?**

ECERS kan anvendes til at se på den konkrete praksis med henblik på at vurdere den, idet opmærksomheden rettes både på det strukturelle, det vil sige de materielle rammer, normeringer, gruppestørrelse og på processer, hvilket vil sige de sociale rammer for organiseringen af hverdagen i dagtilbud. Når der fokuseres på børns muligheder for at være fysisk aktive og på de pædagogiske rammer om børns sundhed, trivsel og udvikling, kan de dele af ECERS, der omhandler indlæringsaktiviteter udelades sammen med de punkter, der handler om børnehavens basisudstyr. Såsom: møbler til alle børnene i passende størrelse og inventar til hygge og afslapning. Opmærksomheden kan i stedet rettes mod, hvor meget plads og udstyr der er til rådighed for børnene og mod de sociale interaktioner mellem pædagoger og børn i forbindelse med børns fysiske aktivitet.

### **Hvilke punkter er udvalgt til vurdering af børns muligheder for at være fysisk aktive i børnehaverne?**

Af ECERS' i alt 45 punkter blev der udvalgt 19 punkter, som tilsammen kan give en overordnet beskrivelse af, hvordan de materielle og de sociale rammer i børnehaverne er, når der er fokus på børns muligheder for at være fysisk aktive og på børns sundhed, udvikling og trivsel (Harms, Clifford & Cryer 1998; Little et al. 2011; Tietze et al. 1998).

En opdeling i materielle og sociale rammer er primært en teoretisk opdeling. I praksis må man se på børnehaven ud fra en helhedsbetragtning, da det handler om, hvordan rammerne bruges af personalet, og hvordan personalets interaktioner med børnene foregår. Når man taler om aktiviteter skal man tage hensyn til, hvad der er muligt og ikke muligt. Og se på om pædagogen tilskynder eller begrænser børnene, ud fra de muligheder, der er til stede.

Som nævnt giver de 45 punkter i ECERS tilsammen et mål på den generelle kvalitet af børnehaven. Heraf er udvalgt 19 som kernepunkter (se bilag 6), hvilket vil sige at, de er fundet egnede til at beskrive børns muligheder for at være fysisk aktive i børnehaven. Af de 19 punkter er der fire punkter, der udelukkende handler om de materielle rammer. Det vil sige strukturelle faktorer, som indretningen og brugen af de fysiske rammer, og 15 punkter, der handler om de sociale rammer, der består af processuelle faktorer, og angår den måde, pædagogerne indgår i interaktioner med børnene, deltager i legen og kommer med nye ideer, udfordringer og muligheder. Desuden også om hvordan personalets samarbejde med forældrene og deres engagement i arbejdet er. De punkter, der handler om både strukturelle og processuelle forhold, er placeret under de sociale rammer, idet højeste score på punktet kan opnås, hvis de materielle rammer er i orden, og hvis de sociale rammer også er gode i forbindelse med brug af faciliteterne.

### **De materielle rammer**

Fra ECERS-R-kategorien *Rum og inventar*, som har at gøre med de fysiske rammer og strukturelle faktorer, er de følgende punkter udvalgt:

- Punkt 1) Plads inde, som giver en vurdering af, hvor meget plads børn og voksne har at bevæge sig på inde.
- Punkt 4) Organisering af rummene med tanke på leg, som er en vurdering af, hvordan lokalerne er organiseret i forhold til at skabe legemuligheder for børn.
- Punkt 7) Plads til grovmotorisk leg, som er en vurdering af, hvor meget plads der er til grovmotoriske lege, primært ude.
- Punkt 8) Udstyr til grovmotorisk leg/aktivitet, som er en vurdering af det udstyr, der er til rådighed for børnene.

### **De sociale rammer**

Under kategorien *Rutiner for personlig omsorg* er de følgende punkter udvalgt:

- Punkt 12) Vask og hygiejne, som ikke direkte er relateret til fysisk aktivitet, men som vedrører børns sundhed og pædagogernes bestræbelser på, at børn kan blive selvhjulpne.

- Punkt 14) Sikkerhedsrutiner, som handler om at vurdere, hvordan der sørges for børns sikkerhed og forebyggelse af skader.<sup>28</sup>

Fra kategorien *Sprog og tænkning* er de følgende punkter udvalgt:

- Punkt 16) Opmuntring til kommunikation, som vurderer om der er materiale, der stimulerer kommunikation og de voksnes kommunikation med børnene.
- Punkt 17) Brug af sproget til at udvikle tænkning, som handler om, hvordan pædagogerne opmuntrer børn til at reflektere.
- Punkt 18) Uformelt brug af sprog handler om, hvordan sproget bruges, formelt og uformelt af de voksne i forhold til at tilbyde lærings- og udviklingsmuligheder for børn generelt.

Fra kategorien *Interaktioner* er de følgende punkter udvalgt:

- Punkt 29) Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter, som handler om de voksnes tilsyn med børnene under grovmotorisk leg.
- Punkt 30) Generelt tilsyn med børnene, om balancen mellem børns mulighed for at udfolde sig og pædagogernes tilsyn.
- Punkt 32) Voksen-barn relationer, om forholdet mellem børn og voksne i forhold til de muligheder børn har for at udfolde sig i trygge rammer, og i forhold til at kunne tilegne sig alsidige kompetencer.
- Punkt 33) Samspillet børnene imellem om, hvordan de voksne opmuntrer børnene til samspil, og hvordan de optræder som rollemodeller.

Kategorien *Programstruktur/indhold* handler om, hvilke muligheder børn har for at lege noget, som de selv finder på sammen med de børn, de ønsker at lege med. Her er følgende punkter taget med:

- Punkt 35) Fri leg, om børns muligheder for selv at bestemme, hvad de vil lege.
- Punkt 36) Gruppetid, om børns muligheder for at indgå i mindre grupper dagen igennem.

Den sidste kategori er *Forældre og personale*, her er følgende punkter taget med:

- Punkt 39) Forældresamarbejde handler om pædagogernes samarbejde med forældrene.
- Punkt 42) Personalets engagement, om pædagogernes kreativitet og humor.

---

<sup>28</sup> Både 12 og 14 hører under de sociale rammer, idet de strukturelle faktorer, vurderet i de første indikatorer er (eller bør være) selvfølgelige i danske børnehaver, og en højere score gives, hvis de voksnes interaktion med børnene vurderes til at være god og rettet mod børns selvhjulpethed og forståelse for regler vedrørende hygiejne og sikkerhed.

- Punkt 43) Personalesamarbejde og planlægning af det pædagogiske arbejde.
- Punkt 45) Mulighed for faglig udvikling, om personalets engagement, deres samarbejde og deres muligheder for faglig udvikling.<sup>29</sup>

### Hvilke punkter er udeladt?

Da fokus er på børns muligheder for at være fysisk aktive i deres børnehaver, er her udeladt en række punkter om faktorer, der er a) reguleret i lovgivningen for dagtilbud, b) i bestemmelser vedrørende arbejdsforhold for personale i dagtilbud og/eller c) i bekendtgørelsen om uddannelse af pædagoger. Desuden er der udeladt punkter, der vedrører strukturelle forhold. Et eksempel er, om der er møbler nok til, at alle børn kan sidde ned på samme tid, om der er hyggeklub med bløde møbler, om der er udsmykket med billeder og ting, som børn har lavet, eller med billeder eller plakater, henvendt til børn, og om det accepteres, at mindre grupper af børn ønsker at lege sammen i fred og ro. Om der er børnebøger og forskelligt legetøj; klodser til at bygge med, puslespil, sakse, papir og farver, og om det er placeret, så børnene selv kan få fat i det.

Punkter, der vedrører finmotoriske og/eller skoleforberedende aktiviteter, er udeladt, da det ikke er relevant i forhold til projektets fokus. Ligeledes er punktet om børnehavers dagsrytme og punktet om kulturel og udviklingsmæssig mangfoldighed udeladt. Spørgsmålet om disciplin og grænsesætning er indeholdt i de punkter, der er medtaget under de sociale rammer vedrørende tilsyn og vejledning samt interaktioner mellem voksne og børn. Endelig er der nogle punkter, der ikke kunne besvares på grund af tidspunktet for observationen. Det drejer sig om, hvordan det foregår, når forældre henter og bringer deres børn.

### Undersøgelsens praktiske gennemførelse

Til gennemførelsen af ECERS-evalueringen i børnehaverne var der, som foreskrevet i ECERS manualen, afsat tre timer til observation og vurdering, hvilket foregik en formiddag eller en eftermiddag. Besøget blev indledt med en rundvisning i børnehaven. I de fleste tilfælde foretog lederen rundvisningen, ellers var det den pædagog, der er kontaktperson i forhold til projektet. Derved fik såvel børn som voksne set observatøren, som samtidig fik et første indtryk af børnehaven og fik informationer om antallet af børn, om personalets sammensætning med hensyn

---

<sup>29</sup> Punkt 45) har et indhold af strukturelle faktorer, som handler om den økonomiske prioritering af personalets faglige udvikling, men som hører under de sociale rammer, da faglig udvikling er en proces, der ikke kun er afhængig af økonomi, men som i høj grad er afhængig af deltagernes personlige og faglige engagement.

til uddannelse og erfaring, om børnehavens alder, prioriterede områder og om eventuelle særlige forhold på dagen. Resten af besøget og observationen søgte jeg at gennemføre med så lidt forstyrrelse som muligt af de aktiviteter, der fandt sted. Børnene stillede spørgsmål, som blev besvaret. Det oftest stillede spørgsmål var ikke overraskende: ”Hvem skal du hente?” og når svaret var, at jeg ikke skulle hente nogen, kom næste spørgsmål: ”Hvad skal du så lave her? Er du vikar?” Jeg optrådte som en venlig, ikke-påfaldende gæst og fortalte at jeg kom for at se deres børnehave, og hvad de lavede dér. Jeg indledte ikke selv samtaler med børnene, men jeg viste interesse når børnene kontaktede mig med for eksempel: ”Se, jeg har lavet en sandkage” eller ”Se, jeg har fået nye sko” eller ”Min moster hedder også Hanne, og hun bor i...”

Skriftligt informationsmateriale om projektet var tidligere sendt til børnehaverne, så personalet kendte til projektet, og yderligere spørgsmål om projektet blev henvist til at blive besvaret i en pause i observationen for at få mest mulig ud af observationstiden og for ikke at forstyrre hverdagen i børnehaven mere end højst nødvendigt. Efter observationen har der været samtale med lederen eller kontaktpersonen for at få svar på de sidste punkter. Alle punkter er scoret inden afgang fra børnehaven eller umiddelbart derefter.

For en diskussion af, hvordan ECERS kan anvendes til at vurdere børns muligheder for fysisk aktivitet i børnehaver, henvises til bilag 1: artiklen: Anvendeligheden af ECERS-R til vurdering af de materielle og de sociale rammer i danske børnehaver med fokus på 5-6årige børns muligheder for at være fysisk aktive.

### **6.2.2 Kvalitative metoder**

Videnskabsidealet i samfundsvidenskabelig forskning er hermeneutisk. De anvendte metoder er kvalitative og skal gennem systematiske analyser og fortolkning kunne give forskeren en forståelse af de udforskede personers måder at anskue verden på, deres værdier og holdninger til det felt, der udforskes (Kruse 1999). De kvalitative metoder, der anvendes i dette projekt er: dokumentanalyse, semistrukturerede interviews og videoobservationer.



### **Dokumentanalyser – en kvalitativ metode til undersøgelse af læreplaner for krop og bevægelse i børnehaver**

Forskellige dokumenter kan inddrages og fortolkes empirisk og dermed være en kilde til belysning af forskningsfeltet (Yin 1994). I dette projekt analyseres dokumenterne med det formål at få indsigt i hvilke mål, der er formuleret for pædagogernes arbejde med at opfylde læreplanstemaet krop og bevægelse for børnene i tre forskellige børnehaver og til forstå hvordan børns sundhed og fysisk aktivitet ekspliciteres i børnehavers præsentation af sig selv og i den pædagogiske målsætning. Dokumenterne er indhentet elektronisk fra børnehavernes hjemmesider eller er udleveret i papirudgave fra børnehaverne.

### **Semistrukturerede interviews – en kvalitativ metode til undersøgelse af pædagogers opfattelse af betydningen af fysisk aktivitet for børnehavebørn**

Semistrukturerede interviews er betegnelsen for en interviewform, hvor temaet er fastlagt af forskeren på forhånd. Desuden har forskeren også har forberedt de spørgsmål, der ønskes besvaret af interviewpersonerne. Forskeren har ansvaret for at skabe en positiv relation, der får den interviewede til at tale om temaet. Forskeren stiller åbne spørgsmål og opfordrer den interviewede til at uddybe sine svar og reflektere over et bestemt tema. Hvis interviewpersonen bevæger sig væk fra temaet, er det forskerens opgave at føre interviewpersonen tilbage til temaet igen. Selve interviewet former sig som en samtale, som interviewereren styrer (Flick 2002). Ved at stille de samme spørgsmål til ledere og pædagoger i forskellige børnehaver kan forskeren få indsigt i, hvordan flere forskellige pædagoger arbejder med 5-6årige børn og ser på betydningen af, at børn kan være fysisk aktive, mens de er i børnehave.

Interviewsamtalerne har haft en varighed af 45 til 60 minutter. Interviewsamtalerne blev optaget på diktafon og bagefter transskriberet. Et resumé af samtalerne er godkendt af de interviewede i november 2009.

De semistrukturerede interviews med børnehavernes ledere og de pædagoger, der er ansvarlige for det pædagogiske arbejde med de 5-6årige børn, har haft fire hovedtemaer:

- Pædagogers og leders uddannelsesbaggrund og –erfaring, samt ansættelsestid i børnehaven.
- Pædagogers og leders personlige forhold til og interesse for fysisk aktivitet.

- Pædagogers og leders opfattelse af betydningen af, at børn kan være fysisk aktive i deres børnehave, på kort og lang sigt.
- Pædagogernes mål med de forskellige fysiske aktiviteter, der organiseres for børnene.

Udover de temaer, som interviewereren på forhånd har besluttet, at interviewet skal omhandle, giver det semistrukturerede interview mulighed for, at parterne i samtalen også kan berøre andre emner, der er relateret til temaerne (Kvale 2000; Flick 2002). Her kom samtalen i alle interviews udover de fire ovennævnte temaer ind på forældrenes rolle og betydning for børns muligheder for at være fysisk aktive i børnehaven. Desuden drøftedes emner som sikkerhed, sund kost i børnehaven og værdien af børns frie leg.

### **Videobobservation – en kvalitativ metode til undersøgelse af børns fysiske aktivitet i børnehaver**

Videoudstyr tilbyder forskere forskellige muligheder for at observere og dokumentere børnehavers hverdagspraksis og –aktiviteter og video kan være en effektiv støtte i forskningsarbejdet (Rønholt 2003) og til forståelsen af, hvordan sociale interaktioner har indflydelse på børns læring og udvikling (Fleer 2008). Med videobobservationer kan forskeren dokumentere faktiske hændelser, og få mulighed for at 'se' sammenhænge mellem handlinger, bevægelse og udtryk, som ellers er skjult for det blotte øje (Goldmann og McDermott 2007; Rønholt 2003). Gennem analyser af videodata kan forskeren studere det fænomen, der fokuseres på (Schutz 2005). Fænomenet i dette projekt er *børns fysiske aktiviteter og samspil*.

Det er vigtigt, at forskeren på forhånd har besluttet, hvad hun vil optage på video. I dette kulturhistorisk funderede projekt (Fleer 2008b), hvor der ønskes indsigt i børns perspektiv på fysisk aktivitet, er det relevant for forskeren at rette kameraet mod børnene, når de er fysisk aktive. Det kan være, når de deltager i fælles aktiviteter, eller når de selv tager initiativ til at være fysisk aktive i deres selvvalgte leg og aktiviteter. Med videobobservationer kan forskeren følge nogle bestemte børn og dokumentere deres kompetencer og de krav og forventninger, der stilles til dem fra omgivelserne, for eksempel fra pædagogerne. Især konflikter mellem pædagogernes krav og børns kompetencer kan give muligheder for at få indsigt i deltagernes perspektiv på den hverdagspraksis, de indgår i (Fleer 2008b). Når forskeren har et bestemt fokus, her fysisk aktivitet, kan hun orientere sig om, hvornår aktiviteter, som pædagogerne organiserer for børnene, kan

forventes at finde sted. Men hun kan ikke kontrollere, hvornår situationer med fysisk aktivitet forekommer i børnenes leg og må vente på, at det forekommer naturligt. Når forskeren udvælger børn, der sædvanligvis er fysisk aktive i deres selvvalgte lege og aktiviteter, vil hun kunne forvente, at der er gode muligheder for, at børnene er fysisk aktive på eget initiativ i naturligt forekommende situationer.

Udover dokumentation af handlinger og interaktioner, er også *beskrivelser af konteksten* en vigtig del af det empiriske datamateriale (Flick 2002). Det kræver systematiske optegnelser over hvor og hvornår, der er optaget aktiviteter på video i de deltagende børnehaver, og hvilke aktiviteter, der er i fokus. Dette illustrerer forskeren i dette projekt, med de fysiske aktiviteter, som pædagogerne organiserer og de mål og intentioner, som pædagogerne har for aktiviteterne og børnenes måder at deltage i de fysiske aktiviteter på (Fleer 2008b).

### **Registrering og lagring af videodata**

Videoptagelserne er et råmateriale, der først skal redigeres og transformeres til tekst, der kan analyseres og fortolkes (Rønholt 2003; Flick 2002), inden materialet kan bidrage med viden om børns fysiske aktivitet i børnehaver.

Systematisk lagring og registrering er en del af arbejdet, der ofte undervurderes af forskere, der ikke er fortrolige med at anvende video i forskningen (Fleer 2008b). Forskeren, der følger den kulturhistoriske tradition, kan igennem analyser af sine videoklip nå til fortolkninger af praksisdeltagernes motiver, mål og værdier. På den måde får forskeren indsigt i hvilke mål og intentioner, pædagogerne har med at gennemføre organiseret fysisk aktivitet som de gør; hvilke motiver, børn har for at deltage, og hvilke kompetencer, børn tilegner sig igennem deres deltagelse. Fortolkningerne skal kunne vise tilbage til de virkelige situationer, men også give nye indsigter om både praksis og om de aktiviteter, der har fundet sted (Fleer 2008b).

Den første elektroniske gennemgang og registrering af videoobservationerne kan give et overblik. Efterfølgende kan de videoklip, der er relevante for besvarelsen af forskningsspørgsmålene transskriberes til tekst, der kan indgå i rapporteringen af forskningsresultaterne (Fleer 2008b). Det kræver et omfattende analysearbejde at få et udbytte af videoobservationer, som ligger udover en konstatering af, hvad der foregår. Goldmann og McDermott (2007) anvender tre tilgange til

analysearbejdet: Med den første tilgang *reformtilgangen* rettes fokus på barnet, og et grundigt studie af barnets handlinger og interaktioner kan medvirke til at revidere en ellers umiddelbart indlysende opfattelse af et barn. Goldmann og McDermott giver et eksempel på drengen Hector, der af lærerne og klassekammeraterne opfattes som en dreng, der hverken er faglig dygtig eller flittig, men ofte optræder som klassens klovn. Ved nærmere gennemgang og analyse af en videoobservation af hans deltagelse i et gruppeprojekt viser han sig at være både ihærdig og iverig i sit forsøg på at løse opgaver i en gruppe med andre drenge, selvom han i forhold til lærerne og hele klassen skjuler det bag en pjattet facade. Den anden tilgang kalder Goldmann og McDermott *interaktionstilgangen*, hvor der er fokus på interaktionerne i gruppen. Her kan forskeren iagttage de sociale og adfærdsmæssige mekanismer, der findes i en gruppe. I Hectors gruppe er der en anden dreng, som overtager og fremlægger Hectors arbejde som sit eget. Dermed medvirker han til at fastholde et billede af Hector som én, der er doven og ikke laver noget seriøst i gruppen. Det er et interaktionsmønster, der gentager sig flere gange, men som ikke gennemskues ved det umiddelbare blik på situationen. Mønsteret bliver først synligt ved grundigere gennemgang og analyse af situationen. Med den tredje tilgang, der kaldes den *historiske tilgang*, kan gentagne uretfærdigheder og uligheder blive synlige. Efter forskernes grundige analyse og fortolkning af den sociale situation i gruppearbejdet og Hectors bidrag til arbejdet, i flere videoobservationer, der fulgte efter hinanden, fik læreren øje på andre sider af drengen og ændrede sin opfattelse af ham. Sådan kan grundige analyser og fortolkninger af videodata, ifølge Goldmann og McDermott (2007), medvirke til at problemelever forsvinder og problemer i den aktuelle praksis træder frem og bliver synlige.

### **Anvendelse af videoobservationer i dette projekt**

I dette projekt anvendes videoobservationer til at analysere:

- de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter som pædagoger organiserer for børn
- børns deltagelse i de strukturerede aktiviteter
- hvordan fysisk aktivitet indgår i børns selvvalgte lege og aktiviteter

Videoobservationerne er optaget på forskellige ugedage i tidsrummet mellem kl. 8.30 og 16.00.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> I bilag 5 er der en nøjagtig opgørelse over, hvor mange minutters videooptagelser, der er fra de enkelte dage i de tre børnehaver.

### **Før videoobservationerne blev gennemført**

På den første besøgsdag i hver børnehave, blev jeg<sup>31</sup> præsenteret for børnene<sup>32</sup> i en samling, hvor børnene var samlet i en rundkreds sammen med pædagogerne. Jeg fortalte, at jeg skulle besøge deres børnehave nogle dage, at jeg gerne ville tale med dem og se, hvad de legede og lavede. Børnene fik at vide, at jeg skulle arbejde med at optage video og skrive om det, der sker i en børnehave og derfor gerne ville have lov til at se på og filme, når de legede og hvad de ellers lavede. Børnene fik også at vide, at jeg ikke arbejdede i børnehaven som de andre voksne, og at jeg heller ikke var vikar, så derfor ville der nok være noget, som jeg ikke kunne svare på eller gøre for dem, men jeg ville gerne snakke med dem. Derefter blev videokameraet sendt rundt, så alle børnene kunne holde det og se det på nært hold.

### **Mens videooptagelserne blev gennemført**

Under optagelserne holdt jeg videokameraet, så det var muligt for mig at have øjenkontakt med og føre samtaler med de børn, der blev filmet. Der var mange situationer, hvor børn henvendte sig til mig for at høre, hvem jeg var og hvad jeg lavede med videokameraet i deres børnehave. En del børn henvendte sig til mig for at vise mig noget eller for at få hjælp til at få en cykel ud af skuret, binde et snørebånd eller lignende. Disse henvendelser kan ses som tegn på, at børnene ikke blev forstyrret af min tilstedeværelse, men kontaktede mig, som de ville kontakte andre voksne, der var til stede i deres børnehave. Når børnene viste interesse for kameraet og for at se, hvad der blev filmet, fik de mulighed for at se på kameraets LCD skærm, mens der blev filmet. Derved kunne jeg være imødekommende overfor børnene uden at afbryde arbejdet med optagelserne. Hvis et fokusbarn direkte eller indirekte gav udtryk for at ønske en pause fra at blive observeret, blev det efterkommet, og det andet fokusbarn i børnehaven blev observeret. Hvis et fokusbarn var fraværende, blev et andet barn af samme køn og fra samme gruppe videoobserveret.<sup>33</sup> Når der var perioder, hvor ingen af fokusbørnene var fysisk aktive, blev de videoobserveret i andre aktiviteter, der optog dem, eller jeg deltog i eksempelvis måltider sammen med børnene. Af hensyn til videokameraet, som ikke tålte vand, blev der ikke foretaget observationer udendørs, hvis det regnede. Det gjorde det kun én dag, så optagelserne fra denne dag er derfor udelukkende indendørsoptagelser. Desuden viste det

---

<sup>31</sup> Afhandlingens 'jeg' er denne ph.d. afhandlings forfatter, som ind imellem også benævnes forskeren eller observatøren.

<sup>32</sup> De børn, der var samlet, var de 15-20 børn fra den gruppe, som fokusbørnene tilhørte, og ikke samtlige børn i børnehaven.

<sup>33</sup> Fokusbørnene var i børnehave på næsten alle besøgsdagene. I Solsikken var fokusbørnene fraværende én dag hver, og fokuspigens i Mælkebøtten var fraværende én dag.

sig at det var teknisk umuligt at følge børnene med videokameraet, når de bevægede sig hurtigt rundt på legepladsen.

### **Registrering og lagring af videoobservationerne**

Jeg har registreret videoobservationerne med tidspunkter og overskrifter på situationerne og derefter lagret dem elektronisk. Videoobservationerne er kategoriseret efter hvilken type aktivitet, der er optaget, hvornår videoobservationen er lavet og hvilket barn, der var fokus for videoobservationen, så det altid er muligt at finde tilbage til det præcise klip og gense situationen (Fleer 2008b).

Videoobservationerne har fået en overskrift, der meget kortfattet giver en indikation af, hvad videoobservationen handler om. Derefter er videoobservationerne transskriberet til tekst, der består af en beskrivelse af a) konteksten, b) aktiviteterne, c) selve den transskriberede observation og den første common sense analyse og d) tolkningen af observationen.

### **Udvælgelse af videoklip**

Først har jeg udvalgt og transskriberet de videoklip, der er skønnet relevante i forhold til at besvare forskningsspørgsmålene (Fleer 2008). Det vil sige, at alle de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, der er videoobserveret er udvalgt sammen med de videoklip, hvor 1) fokusbørnene er fysisk aktive i en leg eller aktivitet, der har en varighed på mindst et par minutter, 2) der er noget kommunikation mellem deltagerne i legen eller med observatøren, og 3) det er muligt at se, hvornår legen begynder og slutter eller bliver til en anden leg.

Videoklippene er efterfølgende analyseret med en interaktionsbaseret analysemetode (Hedegaard 1990; 2008b). Jeg har analyseret institutionens pædagogiske praksis og pædagogernes måde at gennemføre det pædagogiske arbejde med børns krop og bevægelse. Ligeledes har jeg anvendt den interaktionsbaserede analysemetode til at analysere børnenes deltagelse og engagement i de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter og i deres selvvalgte leg med fysisk aktivitet.

Her følger listen over de typer af aktiviteter, der blev videoobserveret i børnehaverne:

- a) Fælles fysiske aktiviteter (Fælles FA). Strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, som er organiseret af pædagerne og rettet mod opfyldelse af læreplanen for krop og bevægelse.
- b) Fysisk aktivitetsleg (FA leg). Fokusbørns selvvalgte lege, hvor der indgår fysisk aktivitet i forskellig grad, og hvor der er social interaktion med andre børn eller med voksne.

- c) Stillesiddende aktiviteter ved et bord (Stille akt.) For eksempel puslespil, tegne, modellervoks, perler, små klodser, biler.
- d) Rutineaktiviteter (Rutine akt.). Måltider, personlig hygiejne, af og påklædning af overtøj.
- e) Andre aktiviteter (Anden akt.). Rundkreds, oprydning, ventetid mellem aktiviteter, gåture til biblioteket, til en fødselsdag eller lignende.

Videoobservationer af fokusbørnenes stillesiddende aktiviteter; rutineaktiviteter og andre aktiviteter, som tilsammen udgør kategorierne, c, d og e, er ikke analyseret, da disse aktiviteter falder udenfor projektets fokus, men de udgør et vigtigt supplement til beskrivelserne af den pædagogiske praksis og er registreret, fordi samtlige observationer er en del af det empiriske datamateriale.

Herunder er der et uddrag af bilag 9, som er en oversigt over indholdet i videoobservationerne, hvor det er markeret med gult, hvilke situationer, der er udvalgt til nærmere analyse i projektet.

#### Videoobservationer i Idrætsbørnehaven, marts, april og maj 2009

	Fokusbarn/børn	Aktivitet /lokaltet	Aktivitet kategori
1.besøg 31-03	Jeff Jeff	<b>Inde</b> Leger med perler og spil, ved et bord Deltager i en fælles aktivitet, sang + afsked med en pædagog	Stille akt. Anden akt.
	Jeff Jeff	<b>På legepladsen</b> Jeff leger med hængekøjen, sammen med Michael og Sandra Cykler, mooncar, sandkassen, hockey med 7 andre børn og 1 pæd.	FA <sup>34</sup> leg FA leg
	Elizabeth	<b>På legepladsen</b> Rolleleg, laver mad, henter kasser, cykler, gynger og synger, med Lisa	FA leg
	Fælles	<b>Inde</b> Eftermiddagsmad på stuen	Rutine akt.
2.besøg 01-04	Elizabeth	<b>På legepladsen</b> Elizabeth gynger og snakker med Carmen	FA leg
	Jeff	<b>På legepladsen</b> Cykler, tumler, med Jack	FA leg

<sup>34</sup> FA er en forkortelse af Fysisk Aktivitet

Fælles Fælles	<b>På legepladsen</b> Venter på at skulle gå hen på biblioteket På biblioteket	Anden akt. Anden akt.
Jeff	<b>På legepladsen</b> Jeff gynger og hopper af gyngen, så langt som muligt	FA leg
Elizabeth	<b>På legepladsen</b> Cykler med Carmen	FA leg
Fælles	<b>Inde</b> Rundkreds	Anden akt.
Elizabeth	<b>På legepladsen</b> Gynger med tre andre piger	FA leg

*Uddrag af bilag 9: Oversigt over indholdet i videoobservationerne.*

De fleste af de markerede situationer i bilag 9 gennemgås i kapitlerne 9 og 10.

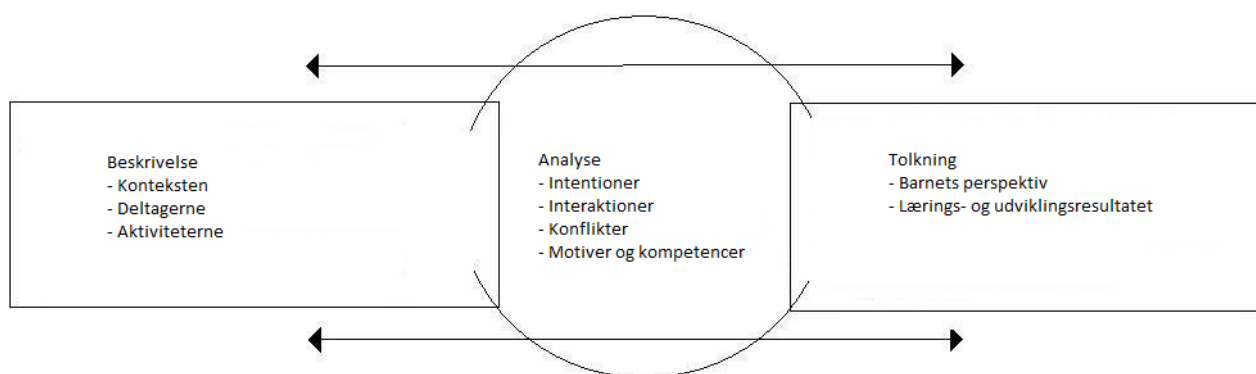
Børns udvikling foregår gennem deres aktive deltagelse i den sociale verden, de indgår i (Vygotsky 1987; 1998), og børns aktiviteter må forstås indenfor den aktuelle kulturhistoriske ramme, der udgør børns opvækstbetingelser (Rogoff 1990). Kun ved at sætte fokus på de konkrete fysiske aktiviteter, som børn deltager i og ved at analysere de forskellige deltageres engagement og deltagelse bliver det muligt at forstå, hvilken betydning fysisk aktivitet har for børns udvikling.

### **Den analytiske proces**

Den analytiske proces begynder i det øjeblik, forskeren vælger sit fokus og beslutter at rette sit kamera mod nogen eller noget. Når man videoobserverer børns leg, kan man have som sit formål at optage børns fysiske aktiviteter, men man kan ikke vide, om børnene vil være fysisk aktive, mens man står med sit kamera – man kan kun håbe, at de børn, der er udpeget som fokusbørn, vil være fysisk aktive. Her er det vigtigt at have pædagogerne med til at vælge fokusbørn, da de har et godt kendskab til børnene. Man kan heller ikke vide, om børnene bliver for generte til at lege naturligt, mens der står en forsker med et kamera på sidelinjen. Her må forskeren tilpasse sig situationen og gøre sig upåfaldende, som jeg tidligere har beskrevet. Ved de planlagte strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter kan man forvente, at pædagogerne organiserer nogle fysiske aktiviteter, og man vil også kunne forvente, at børnene deltager i aktiviteterne.



Figur 2 herunder illustrerer den analytiske proces i arbejdet med videomaterialet. Analysen indledes med beskrivelse af konteksten, deltagerne og aktiviteterne. Dernæst analyseres den sociale situation, sådan at deltagernes intentioner, interaktioner, konflikter og deres motiver og kompetencer bliver synlige. Sidste del af processen er tolkningen, som her handler om at afdække hvilke muligheder og betingelser den pædagogiske praksis tilbyder for børns fysiske aktivitet; barnets perspektiv på aktiviteten og barnets lærings- og udviklingsresultat. Pilene går begge veje for at illustrere, at tolkningen først kan slutes, når alt, hvad der er fortolket, kan begrundes med det, der er foregået i situationen (Bryman 2008).



Figur 2. Den analytiske proces

Forskellen mellem at lave 'pen og papir' observationer (som i Hedegaards projekter: 1990; 2002) og videoobservationer er, at man med video kan vende tilbage og se det samme klip gentagne gange. Man kan også se og fortolke det sammen med andre, eksempelvis med andre, som også forsker i pædagogiske institutioner. Derved kan man få øje på flere nuancer i den sociale situation og aktiviteten. Men man må også være opmærksom på med videoobservationer, at skrive ned, hvad der sker udenfor kameraets ret snævre ramme, da det også kan have betydning. Det kan være hændelser, samspil mellem personer udenfor kameraets rækkevidde, lyde, lugte eller andet.

### Den pædagogiske praksis

For at undersøge, hvordan den pædagogiske praksis i forskellige børnehaver giver børn forskellige muligheder og betingelser for at være fysisk aktive, har jeg analyseret de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter med kategorierne i tabel 2, herunder. Kategorierne er inspireret af Hedegaards

metode til analyser af børns hverdagsliv i institutioner (1995; 2008d), og af Moser og Herskinds bidrag til arbejdet med at indføre læreplaner i dagtilbud (2004).

Hvilke aktiviteter organiseres for børnene?
Hvilke mål har pædagogerne med aktiviteterne?
Samspillet mellem deltagerne (interaktionsmønstre)
Hvordan interagerer pædagogen med børnene?
Hvordan er pædagogernes samarbejde?
Hvilke muligheder giver aktiviteterne for samspil mellem børnene?
Er der konflikter mellem pædagogens mål og det, der sker i aktiviteten?
Hvordan håndterer pædagogen dette?

*Tabel 2. Skema til analyse af den pædagogiske praksis*

Først har jeg registreret hvilke aktiviteter, der blev organiseret for børnene, med det formål at opfylde læreplaner for krop og bevægelse. Der var i flere tilfælde tale om forskellige delaktiviteter, hvorfor en opdeling af materialet var nødvendigt for at gøre det mere overskueligt. Dernæst rettede jeg det analytiske fokus mod de mål og intentioner, som pædagogerne havde med de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, for at få indsigt i baggrunden for at gennemføre de konkrete aktiviteter, på den måde, som det blev gjort. Det er desuden vigtigt at få kendskab til, hvordan aktiviteterne er forberedt, for derved at få indsigt i hvilken betydning aktiviteterne bliver tillagt i den pædagogiske praksis. Det kan dog ikke umiddelbart observeres, men må undersøges gennem samtale med pædagogerne. Det sociale samspil mellem deltagerne i aktiviteterne har betydning for børnenes deltagelse og engagement i de fælles aktiviteter. Derfor indgår interaktionerne mellem pædagoger og børn, pædagogernes samarbejde og børnenes samspil med pædagogerne og med de andre børn i analysen. Endelig analyseredes de konflikter, der opstod mellem pædagogernes mål med aktiviteterne og det, der foregik i de konkrete aktiviteter samt på pædagogens håndtering af konflikterne. Når forskeren iagttager hvilke konflikter, der opstår og hvilke måder pædagogerne håndterer konflikterne på, kan hun få indsigt i hvilken betydning, pædagogerne tillægger det, at børn er fysisk aktive og ligeledes få indsigter i børnenes interesse for at være fysisk aktive gennem deltagelse i de strukturerede aktiviteter.

**Børns perspektiver på fysisk aktivitet i strukturerede aktiviteter og i fri leg**

Til analysen af børnenes deltagelse i de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter samt analysen af børns selvvalgte lege med fysisk aktivitet er kategorierne i tabel 3 anvendt.

Barnets intentioner i forhold til at deltage i fysiske aktiviteter
Er barnet orienteret mod de aktiviteter, som pædagogerne organiserer?
Er barnet orienteret mod aktiviteter, som det selv initierer?
Viser barnet forståelse af reglerne i legen/spillet og/eller krav fra pædagogerne?
Barnets interaktioner (interaktionsmønstre)
Hvordan indgår barnet i samspil med pædagogen (pædagogerne)?
Hvordan indgår barnet i samspil med andre børn?
Konflikter mellem barnets (forskellige børns) intentioner og projekter i aktiviteten
Er der konflikter/problemer for barnet?
Hvordan støtter pædagogen løsninger?

Tabel 3. Skema til analyse af børns fysiske aktivitet i børnehaver

Her rettes fokus på barnets intentioner i forhold til at deltage i de fysiske aktiviteter, som pædagogerne organiserer, eller i forhold til at deltage i selvvalgte lege eller aktiviteter, hvor fysisk aktivitet indgår. Samspillet mellem barnet og pædagogerne og samspillet børnene imellem indgår ligeledes i analysen. Også de konflikter, der kan være mellem barnets intentioner med aktiviteten, og det, der foregår analyseres. Det vil sige forholdet mellem det, som barnet kan, og det, som barnet gerne vil, da den enkleste måde at forstå et barns intentioner er at bemærke, hvor der er konflikt, hvor barnet ikke kan gøre det, som han eller hun vil, i de projekter, som barnet er engageret i (Hedegaard 2008a).

Børnenes lærings- og udviklingsresultat af aktiviteten indgår i tolkningen af videoobservationen med formuleringen af disse spørgsmål:

- I hvilken grad har børnene været fysisk aktive?
- Hvilken betydning har de fysiske aktiviteter for barnet?
- Har barnet udviklet nye kompetencer og motiver for at være fysisk aktiv?

Herunder er et eksempel på hvordan et uddrag af en videoobservation af en struktureret krop og bevægelsesaktivitet er transskriberet, registreret, analyseret og fortolket.

Først beskrives konteksten, så deltagerne og aktiviteterne. Dernæst er indsat et uddrag af videoobservationen og bagefter følger analysen af den pædagogiske praksis, fokusbørnenes deltagelse og konklusionen på tolkningen af videoobservationen.

**Krop og bevægelsesaktiviteter på det grønne område udenfor Idrætsbørnehavens legeplads**  
(I uddraget her er det delaktiviteten: Banke bøf legen, der analyseres og fortolkes).

### **Konteksten**

Idrætsbørnehavens legeplads en formiddag i maj, fra kl. 10 – 11.30.<sup>35</sup>

Observationen af de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter begyndte med, at de fleste af børnene sammen med to pædagoger ventede ved lågen på, at de sidste børn skulle blive klar efter toiletbesøg og omklædning til tøj og sko, der passede til fysisk aktivitet. Da alle var parate, gik børn og voksne ud på det grønne område, hvor pædagogerne arrangerede en række forskellige krop og bevægelsesaktiviteter og –lege for børnene. Nogle af aktiviteterne og legene var kendte, men pædagogerne ønskede også at børnene skulle lære nye lege. Observationen sluttede, da børn og pædagoger gik tilbage på legepladsen.

### **Deltagere**

Børn: Gruppen af “skolebørnene” plus nogle af de yngre, i alt 16 børn

Fokuspige: Elizabeth: 5 år 7 måneder

Fokusdreng: Jeff: 5 år 8 måneder

To pædagoger: BIRTHE<sup>36</sup> og LONE. BIRTHE organiserer aktiviteterne og LONE assisterer hende.

Begge pædagoger er klædt i sportstøj og har kondisko på.

### **Aktiviteterne**

De strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter i denne videoobservation består af flere forskellige aktiviteter: Først er der de forberedelser, der gøres, inden gruppen samlet kan gå ud gennem lågen til det grønne område. Dernæst er der frit løb rundt på græsset som opvarmning. Så samles alle i en

<sup>35</sup> Hele videoobservationen (transskriptionen af den, samt analysen og tolkningen) er vedlagt som bilag 10.

<sup>36</sup> Børnenes navne er skrevet almindeligt, mens pædagogernes navne er skrevet med STORE BOGSTAVER.

rundkreds til den første nye leg, hvor de skal stå i en rundkreds og på skift løbe slalom mellem hinanden. **Derefter leger de 'banke bøf' som er en leg, børnene kender og godt kan lide at lege.** Så introduceres den anden ny leg, hvor børnene deles i grupper på fire og skal fange hinanden. I den sidste leg skal børnene trække hinanden over et tov, der ligger på jorden og derefter sluttet der af med et farvel råb. Pædagogerne deltager i alle aktiviteter.

Herunder er indsat et uddrag af videoobservationen, hvor delaktiviteten er legen: Banke bøf. Observationen er transskriberet til tekst i den venstre kolonne, og i højre kolonne er den første indledende analyse. Tallet i øverste felt til venstre, for eksempel **20090525-103546** viser datoen for optagelsen. De sidste seks cifre henviser til den digitale videooptagelse. Tallet henviser til, hvor klippet er lagret i den elektroniske datasamling.

*Uddrag af videoobservation, den 25. maj 2009, fra 103546-104509.*

20090525-103546	Common sense analyse
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Børnene står i en rundkreds, med hinanden i hænderne, sammen med BIRTHE og LONE. Pædagogerne beder dem om at lade være med at trække i hinandens hænder. BIRTHE siger til LONE at de skal lege Banke bøf, for det er længe siden, de sidst har leget den.</li> <li>2. Et barn spørger, hvad det er for en leg, og BIRTHE siger at det vil de se lige om lidt. LONE skal begynde legen.</li> </ol>	<p><b>Intention:</b> Pædagogerne vil have børnenes opmærksomhed, inden legen begynder.</p> <p><b>Interaktion:</b> Et barn henvender sig til pæd., som svarer i en venlig tone, mens hun smiler til barnet.</p>
20090525-103634	
<ol style="list-style-type: none"> <li>3. BIRTHE giver instruktioner, og hun og LONE viser, hvad man skal gøre i legen. Nogle af børnene bidrager til instruktionerne.</li> </ol>	<p><b>Interaktion:</b> Pædagogen instruerer. Legen ser ud til at være velkendt og vellidt af de fleste børn.</p>
20090525-103741	
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. BIRTHE banker på Lindas ryg og siger <i>BØF</i>, og de løber hver sin vej rundt, mødes, trykker hånd og siger: <i>God morgen, god middag, god aften, gå tidligt i seng i aften</i>. Så løber de videre rundt, Linda kommer først, de andre børn griner og hepper på Linda.</li> <li>5. BIRTHE måtte tage en tur mere. Hun siger <i>BØF</i>, da hun banker på Elizabeths ryg. De løber, trykker hånd, siger remsen. BIRTHE viser hvilken vej Elizabeth skal løbe. De løber</li> </ol>	<p>Der er et indhold af konkurrence i legen.</p> <p><b>Interaktioner:</b> Der grines og heppes.</p> <p><b>Interaktion:</b> Børnene hepper på det barn, der løber om kap med pædagogen, og ærgrer sig da pædagogen kommer først.</p>

<p>resten af vejen rundt. BIRTHE kommer først. Børnene råber: <i>Elizabeth... NEJ...</i></p> <p>6. BIRTHE: <i>Så er det din tur til at prøve en runde.</i> Elizabeth går rundt, banker, siger <i>BØF</i> til Marie. Marie bliver stående. LONE spørger om de skal løbe sammen. Marie nikker, og de løber med hinanden i hånden. Elizabeth løber også, de mødes, trykker hånd, siger remsen. De andre børn råber på både Elizabeth og Marie og hepper på dem. Marie og Elizabeth er tilbage samtidigt.</p> <p>7. LONE spørger Elizabeth, om hun vil tage en tur mere, hun ryster på hovedet, og LONE siger, at hun og Marie vil tage en tur mere. Marie banker på ryggene.</p>	<p><b>Kompetence:</b> Børnene er klar over, at der konkurreres for sjov.</p> <p><b>Intention:</b> Elizabeth ved, hvad hun skal, hun er parat og gør sit bedste.</p> <p><b>Interaktion:</b> De andre børn hepper på både hende og Marie.</p> <p><b>Konflikt:</b> Marie vil ikke løbe alene, eller er usikker på hvad hun skal? LONE hjælper hende.</p> <p>Ingen kommenterer på, at Maries deltagelse er anderledes end de øvrige børns.</p> <p>LONE gav Elizabeth et par valgmuligheder og godtog hendes valg. Marie blev ikke spurgt.</p>
20090525-103922	
<p>8. Marie siger <i>BØF</i> til August, og de løber. Børnene hepper på løberne. August kommer lige før Marie og LONE. Jeff: <i>Godt klaret, August.</i></p>	<p><b>Interaktion:</b> Jeff hepper på August og ser ud til at synes godt om løbekonkurrencen.</p>
20090525-103956	
<p>9. Nu løber Marie og LONE mod Elias. De støder ind i hinanden, Elias falder omkuld i græsset, LONE hjælper ham op. BIRTHE spørger Elias, om han vil prøve igen.</p>	<p><b>Intention:</b> Pædagogen tilpasser reglerne efter situationen og de forskellige børn.</p>
20090525-104030	
<p>10. Elias siger <i>BØF</i>, da han banker på Leos ryg. De løber, Jeff hepper på Leo. Elias og Leo trykker hånd.</p> <p>11. Leo løb den forkerte vej rundt. Elias stoppede det forkerte sted, BIRTHE retter ham. Både hun og LONE siger, at det kan være svært at huske, hvor det er, man skal stå.</p> <p>12. Jeff siger noget om gadeløb, da der kører en hurtig bil forbi. Leo banker på Lars' ryg, de løber, og så er det Lars' tur. BIRTHE fortæller hvilken vej, de skal løbe. De andre børn klapper og hepper.</p>	<p><b>Interaktion:</b> Jeff hepper på sin ven, Leo.</p> <p><b>Interaktion:</b> Pædagogen anerkender børnenes indsats ved at sætte ord på, at det kan være svært at finde tilbage til det rigtige sted.</p> <p><b>Kompetence:</b> Jeff er opmærksom på hvad der sker omkring ham, mens han er med i legen.</p>

20090525-104234	
13. Lars banker på Jeffs ryg, Jeff ved, hvad han skal, og han løber hurtigt, så han er tilbage først. Jeff rækker begge arme sejrstolt i vejret – det samme gør Leo.	<b>Intention:</b> Jeff kan lide at konkurrere, han gør sit bedste for at vinde, og han kender vinderattituden. <b>Interaktion:</b> Leo glæder sig på Jeffs vegne.
14. LONE spørger Jeff, om han vil prøve nu i stedet for Lars. Jeff banker på Oscars ryg, de løber begge hurtigt. Trykker hænder, griner, hopper, er i gang med at løbe, næsten før remsen er sagt færdig. Oscar er først tilbage. LONE griner, børnene hepper.	<b>Intention:</b> Jeff vælger en ligeværdig modstander og kæmper alt hvad han kan. <b>Interaktion:</b> Samspillet mellem børn og voksne er præget af glæde.
20090525-104322	
15. Jeff og August. De løber ind i hinanden, fordi de begge vil komme først, griner.	<b>Interaktion:</b> Positivt samspil mellem glade børn.
20090525-104509	
16. Legen fortsætter. Leo sætter sig på hug, BIRTHE beder ham om at stå op. Jeff sætter sig på hug ved siden af Leo.	<b>Konflikt:</b> Leo keder sig, ignorerer pædagogens henstilling, Jeff imiterer Leo.

### Analyse af videoobservationen

Først analyseres den pædagogiske praksis med kategorierne i tabel 2, og dernæst analyseres børnenes deltagelse med kategorierne i tabel 3.

### Analyse af den pædagogiske praksis

#### *Hvilke aktiviteter organiseres for børnene?*

I dette videoklip skal børnene lege 'Banke bøf'. Det er en leg, hvor alle – undtagen den person, der er den, skal stå i en rundkreds, med fronten mod midten. Dén, der er den, skal gå på rundkredsens yderside, og banke på de andres rygge, mens der siges *BANKE BANKE* osv... Alle står stille, venter, indtil der siges *BØF*, mens der bankes på en ryg. Så skal dén, der er den, og den valgte person løbe hver sin vej rundt om rundkredsen og se, hvem der hurtigst er tilbage igen. Når de mødes, ca. halvvejs, skal de hilse på hinanden og sige en remse, før de fortsætter resten af vejen rundt. Den, der er hurtigst tilbage, bliver stående, og så er det den andens tur til at gå rundt og banke på ryggene. Det er en konkurrence, hvor det måske er den samme, der må tage turen igen, eller måske er det den, der blev valgt, der skal være den. Det gælder både om at kunne løbe hurtigt og om at kunne huske remsen. Legen er almindelig kendt, den kan leges af børn og voksne, og der behøves ikke noget udstyr til legen.

### *Hvilke mål har pædagogerne med aktiviteterne?*

Pædagogernes overordnede mål er at få alle børnene til at være fysisk aktive og have det sjovt sammen, således at børnenes bevægelsesglæde bevares. Målet er også at styrke børnenes kropsbevidsthed og kropskontrol og lære børnene at lytte til og udføre pædagogernes instruktioner. Målet med legen: *banke bøf* er at lege en leg, der er kendt og vellidt af mange af børnene og har et indhold af spænding og sjov. Børnene er fysisk aktive i legen, og desuden skal de øve sig i at holde opmærksomheden mod den, der banker på ryggen; de skal kunne sætte af sted, hvis der bliver sagt *BØF*, når der bliver banket på deres ryg; de skal kunne huske reglerne og indholdet i legen, og de skal prøve at løbe så hurtigt de kan. Legen er også en afveksling mellem de lidt sværere nye lege, som pædagogerne vil lære børnene, se hele observationen i bilag 10. Pædagogerne motiverer børnene ved at opmuntre og anerkende deres anstrengelser og ved at løbe sammen med dem. De differentierer aktiviteten, idet deres mål er, at børnene deltager. Det skal ikke være på én bestemt måde.<sup>37</sup>

### *Samspillet mellem deltagerne (interaktionsmønstre)*

Pædagogerne deltager aktivt i *Banke bøf* legen. BIRTHE styrer legen, hun instruerer børnene på en autoritativ måde, og hun anerkender børnenes måder at gøre tingene på, også selv om det er en variation af hendes instrukser. LONE deltager og hjælper med at få legen til at fungere. Der er en klar rollefordeling, og den er aftalt på forhånd. Begge pædagoger opmuntrer og tilskynder børnene til at deltage i legen, og de anerkender de forskellige måder, børn deltager på. Pædagogerne interagerer venligt med alle, men stiller forskellige krav til forskellige børn. Pædagogernes samspil er venligt både verbalt og fysisk med børnene. Der er ingen tvivl om, at de bestemmer, hvad der foregår, og at alle skal deltage i aktiviteterne. Pædagogerne agerer forskelligt i forhold til forskellige børn, Marie får eksempelvis mulighed for at løbe sammen med en pædagog, da det er hendes tur. Pædagogernes samspil og samarbejde foregår primært nonverbalt. Deres roller og opgaver er fordelt på forhånd, og de arbejder sammen mod de fælles mål for aktiviteterne.

### *Er der konflikter mellem pædagogens mål og det, der sker i aktiviteten?*

Alle børn deltager i de fysiske aktiviteter. De fleste er meget aktivt deltagende. De forstår, hvad de skal gøre, hvad legen går ud på og synes at more sig sammen. Et enkelt barn reagerer ikke, da det er hendes tur, men hun deltager, da pædagogen foreslår den mulighed at de kan løbe sammen. Derved

---

<sup>37</sup> I pædagogisk idræt kaldes det at aktiviteten nuanceres og tilpasses børnene, så alle kan deltage for: 'den pædagogiske bagdør' (Sandholm og Sørensen 2009).



løses konflikten mellem pædagogernes mål og det, der foregik i den observerede situation, hvor et barn ikke imødekom pædagogens krav til hende.

Herefter følger analysen af fokusbørnenes deltagelse i aktiviteten: Banke bøf:

### **Analyse af børns fysiske aktivitet i børnehaver**

#### *Barnets intentioner i forhold til at deltage i fysiske aktiviteter*

Elizabeth er engageret og glad og ser ud til at nyde legen. Hun følger med i legen og i pædagogernes instruktioner. Hun forstår, hvad hun skal gøre, og hun gør det omhyggeligt. Hun vil gerne leve op til pædagogernes krav og forventninger. Hun vidste, hvad hun skulle, og hvad aktiviteterne gik ud på. Hun gjorde det, der blev forventet af hende. Hun var fysisk aktiv, som det var forventet af pædagogerne.

Jeff følger med i pædagogernes instruktioner, forstår hvad han skal og gør det hurtigt. Han bliver af og til engageret i andre mindre, selvinitierede aktiviteter med de børn, som han står ved siden af i rundkredsen, men han fastholder opmærksomheden på den fælles leg og er hele tiden klar over pædagogernes krav til ham. Jeff vil gerne leve op til pædagogernes krav og forventninger. Jeffs perspektiv på at deltage i aktiviteterne var positivt. Han var engageret og glad, og han så ud til at kunne lide konkurrenceelementet, kapløbet med de andre og at vinde.

#### *Barnet/børnenes interaktioner (interaktionsmønstre)*

Fokusbørnenes interaktioner med både pædagogerne og de andre børn var positive, venlige og varme. Elizabeth står ved siden af Victoria og Leo, de snakker, bevæger sig lidt og laver sjov, mens de venter, uden at det griber ind i gruppeaktiviteten. Jeff indgår i samspil med flere af drengene, og med Linda, hvor de skubber, slår og tumler for sjov.

#### *Konflikter mellem barnets (forskellige børns) intentioner og projekter i aktiviteten*

Der er ingen konflikter for Elizabeth i banke bøf legen, hun forstår, hvad legen går ud på, og hvad der forventes af hende. Hun vil gerne deltage og hun vil gerne gøre som pædagogerne forventer af hende. Sådan har de fleste af børnene det.

Der er to tilfælde af konflikter i legen; 1) Marie bliver stående, selvom det er hendes tur til at løbe rundt. Hun reagerer altså anderledes end de andre børn. Da pædagogen foreslår, at de løber sammen, nikker Marie og løber med rundt, og derved løser pædagogen konflikten. Marie løber og opfylder pædagogernes krav, pædagogen følges med hende, og imødekommer derved Maries ulyst ved at skulle løbe alene. 2) Leo sætter sig på hug og ignorerer pædagogens henstilling om at rejse sig op. Jeff gør som Leo og sætter sig også på hug. De to drenge keder sig muligvis, for de har begge prøvet at løbe og kan forvente, at de nu er tilskuere resten af tiden i legen. Denne konflikt opløses af sig selv, da banke bøl legen slutter, og en anden aktivitet begynder.

### **Hvad er resultatet af aktiviteten?**

#### **Lærings- og udviklingsresultatet for Elizabeth**

- *I hvilken grad har Elizabeth været fysisk aktiv?*
- *Hvilken betydning har de fysiske aktiviteter for Elizabeth?*
- *Har Elizabeth udviklet nye kompetencer og motiver for at være fysisk aktiv?*

Da Elizabeth i forvejen er positiv indstillet og gerne gør, hvad pædagogerne forventer, får hun det ud af at deltage i legen, som pædagogerne har planlagt skulle være udbyttet for alle. Elizabeth deltager aktivt i de fysiske aktiviteter, hun lytter opmærksomt og gør efterfølgende, hvad der forventes, så hun forstår altså instruktionerne og kan omsætte dem til egne handlinger. Elizabeth er vellidt af de andre børn. Der er hele tiden nogen, der gerne vil være tæt på hende, holde hende i hånden, heppe på hende, når hun løber, så hendes aktive deltagelse i de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter kan bekræfte hendes følelse af at være en person, der værdsættes af fællesskabet. Det vil sige pædagogerne og de andre børn.

Dermed er de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter med til at styrke Elizabeths personlige og sociale udvikling, fordi hun bekræftes i at være både kompetent og værdsat i fællesskabet. Hendes kognitive udvikling styrkes gennem udfordringen til at få overblik over den sociale situation, hvor hun både skal være opmærksom på instruktionerne og kunne omsætte dem til konkrete og passende handlinger.

**Lærings- og udviklingsresultatet for Jeff**

- *I hvilken grad har Jeff været fysisk aktiv?*
- *Hvilken betydning har de fysiske aktiviteter for Jeff?*
- *Har Jeff udviklet nye kompetencer og motiver for at være fysisk aktiv?*

Jeff er også positiv i forhold til at være fysisk aktiv og deltage i de aktiviteter, som pædagogerne organiserer. Han er utålmodig efter at komme i gang og har ikke ro på kroppen til at stå stille og vente ved lågen, så han leger med Leo, imens de venter. Han følger med i, hvornår det er tid til at gå. Han følger opmærksomt med i pædagogernes instruktioner og forstår både, hvad han selv skal gøre og har også overblik over hele situationen. For eksempel synes han at være klar over at hans aktive deltagelse i banke bøf legen slutter, da det har været hans tur til at løbe rundt. Resten af tiden er det nogle andre børn, der skal løbe. Ind imellem sker der for lidt, efter Jeffs opfattelse, så han småleger og snakker med de børn, der står ved siden af ham.

De strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter medvirker også til at styrke Jeffs personlige og sociale udvikling i og med, at han anerkendes for sin deltagelse af både pædagogerne og de andre børn. Også Jeff udfordres på sine kognitive kompetencer ved at skulle have overblik og kunne omsætte instruktioner til handlinger.

**Konklusion på tolkningen af Banke bøf legen**

Der er en risiko for, at pædagogerne rammer ved siden af, hvis de planlægger og gennemfører de fysiske aktiviteter ud fra, hvordan de to fokusbørn deltager. Der må være så meget rummelighed i aktiviteterne, at der både er plads til Marie, som er forsigtig og ikke helt forstår, hvad der forventes af hende, og hvordan hun skal gøre det forventede. Der skal også være plads til Leo, som er hurtigt opfattende og efterhånden kender konteksten så godt, at selv om han præsenteres for nye lege, bliver det hurtigt lidt kedeligt for ham at deltage.

Samlet bekræfter videoobservationen af de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter i Idrætsbørnehaven, at der fokuseres på børns sundhed og bevægelsesglæde, idet aktiviteterne varieres og nuanceres, så børnene ikke kommer til at stå længe og vente. Pædagogerne anerkender, at handlingerne kan udføres på forskellige måder afhængig af, hvordan barnet forstår kravene, og

pædagogerne deltager aktivt med henblik på at sørge for, at børnene har det sjovt, og oplever succes med at deltage.

For også at give et eksempel på hvordan fysisk aktivitet kan indgå i børns selvvalgte leg, har jeg vedlagt en videoobservation, der er transskriberet, analyseret og tolket, på samme måde som dén, jeg netop har gennemgået, se bilag 11.

I de næste afsnit præsenterer jeg resultaterne af de empiriske undersøgelser.



## Resultater

### 7. Evaluering af alle børnehaver – første del af den empiriske undersøgelse

I første del af den empiriske undersøgelse evalueres alle Idrætsbørnehaver (n=3) og alle traditionelle børnehaver (n=40) med en modificeret udgave af den kvantitative metode: Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS).

#### 7.1 Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS

Børnehavens generelle pædagogiske kvalitet evalueres indenfor de følgende syv kategorier;

- Rum og inventar (Plads, indretning, inventar, udsmykning)
- Rutiner for personlig omsorg (Måltider, hygiejne, helse- og sikkerhedsrutiner)
- Sprog og tænkning (Kommunikation og stimulation)
- Aktiviteter (Kreative-, indlærings- og finmotoriske aktiviteter)
- Interaktioner (Tilsyn, relationer mellem voksne og børn og mellem børnene indbyrdes)
- Programstruktur og -indhold (Dagsrytme, fri leg, gruppetid)
- Forældre og personale (Forældresamarbejde, personalets praktiske behov og behov for faglig udvikling)

Inden for hver kategori er der mellem fire og ti punkter (45 i alt).<sup>38</sup> Overskriften på disse 45 punkter kan ses i bilag 2 som kan fungere som inspiration i forhold til arbejdet med at evaluere kvaliteten af dagtilbud. Hvis ECERS metoden ønskes afprøvet, må hele materialet dog være til rådighed. Hvert af de 45 punkter består af en række indikatorer (udsagn), og hver indikator besvares med et *Ja* eller *Nej* og er et svar på, om udsagnet kan be- eller afkræftes. For at være så præcis som mulig, baseres scoringen på de indikatorer, som beskrives for det enkelte punkt. Scoren skal baseres på den konkrete observerede situation. Hvis der ikke er observerbare informationer, må scoren baseres på information fra personalet. Punkterne tildes hver en score mellem 1 og 7. Scoren 1 er udtryk for, at den pædagogiske kvalitet på det enkelte punkt vurderes til at være *utilstrækkelig*. Scoren 3 at den

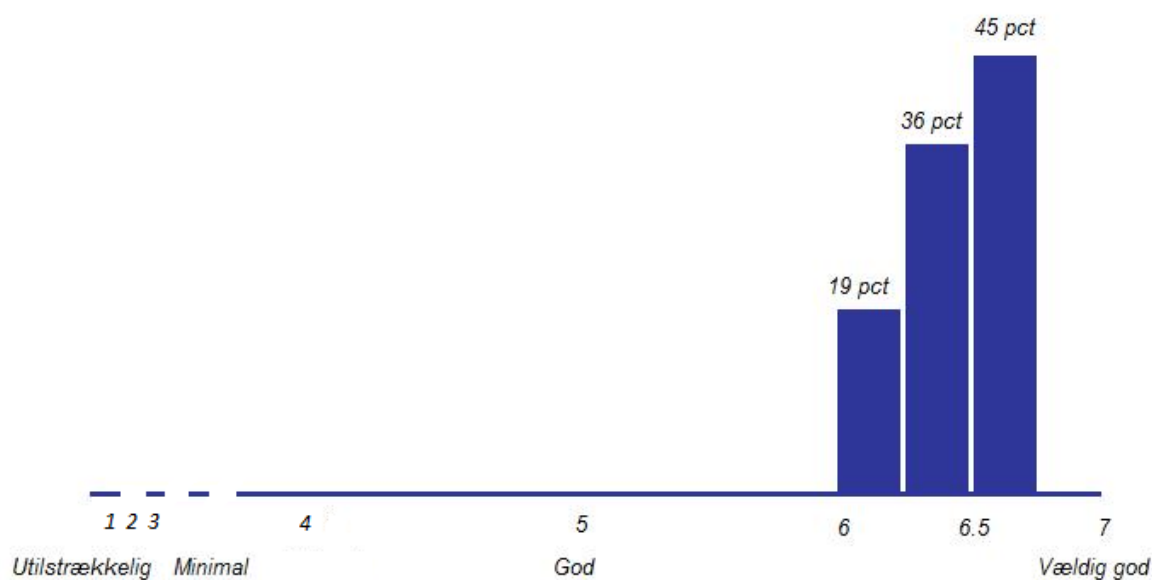
---

<sup>38</sup> Der er 43 punkter i den oprindelige udgave, fra 1998, i den norske udgave er der tilføjet 2 ekstra punkter. Det er punkt 38: Kontakt til natur og nærmiljø og punkt 42: Personalets engagement. En oversigt over de samtlige punkter fra ECERS-R findes som bilag 5.

vurderes til at være af *minimal* kvalitet. Scoren 5, at den vurderes til at være af *god* kvalitet, og scoren 7, at den vurderes til at være af *vældig god* kvalitet (Harms, Clifford & Cryer 1998).

## 7.2 Resultater af ECERS-evalueringen

Resultatet af evalueringen er, at samtlige børnehaver i projektet ligger i den øverste fjerdedel af skalaen og tilbyder pædagogiske rammer, der ifølge ECERS er af *god* til *vældig god* kvalitet. Ifølge evalueringen giver de materielle og sociale rammer i de 43 børnehaver således gode muligheder for, at børn kan være fysisk aktive.



Figur 3. Børnehavernes placering på ECERS-R skalaen

Når der for hver enkelt børnehave beregnes et gennemsnit af scoren på de 19 kernepunkter, viser det sig, at spredningen mellem børnehavernes score er begrænset, idet resultatet ligger imellem 6,0 og 6,74 med et gennemsnit for alle børnehaver på 6,37. Figur 3 viser børnehavernes placering.

45 procent har opnået en score mellem 6,5 og 6,74. Der er 36 procent, som har en score mellem 6,25 og 6,5, og 19 procent har en score på mellem 6 og 6,25.

De tre Idrætsbørnehaver placerer sig alle mellem de øverste 45 procent. Én af de faktorer, der kan have betydning for placeringen, kan være, at personalet har valgt idræt, leg og bevægelse som fælles omdrejningspunkt for det pædagogiske arbejde i børnehaven, og at hele personalegruppen har deltaget i noget ekstra fælles uddannelse (Sandholm og Sørensen 2009). En anden faktor kan være beliggenheden, idet alle Idrætsbørnehaver ligger i områder, hvor der bor familier med middel eller høj socioøkonomi. En tredje faktor kan være legepladsens størrelse, som i de tre Idrætsbørnehaver er af mellem eller stor størrelse.

I tabel 4 herunder ses børnehavernes gennemsnitsscore på de 19 kernepunkter, samt laveste og højeste score på hvert af punkterne.

Pkt. nr.		Gennemsnit for alle børnehaver	Laveste score	Højeste score
1	Plads inde	6,0	3	7
4	Organiseringen af rummene med tanke på leg	6,1	5	7
7.	Plads til grovmotorisk leg	6,9	4	7
8.	Udstyr til grovmotorisk leg/aktivitet	6,3	5	7
12.	Vask og hygiejne	7,0	6	7
14.	Sikkerhedsrutiner	7,0	6	7
16.	Opmuntring til kommunikation	6,1	5	7
17.	Brug af sproget til at udvikle tænkning	6,5	5	7
18.	Uformelt brug af sprog	6,4	4	7
29.	Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter	6,1	5	7
30.	Generelt tilsyn med børnene	6,6	5	7
32.	Voksen-barn relationer	6,7	5	7
33.	Samspillet børnene imellem	6,9	5	7
35.	Fri leg	5,7	4	7
36.	Gruppetid	6,9	6	7
39.	Forældresamarbejde	6,0	5	7
42.	Personalets engagement	5,7	4	7
43.	Personalesamarbejde	6,5	5	7
45.	Muligheder for faglig udvikling	6,4	4	7

Tabel 4. Børnehavernes gennemsnitsscore, samt laveste og højeste score

I det næste afsnit gennemgår jeg resultaterne fra evalueringen på de 19 kernepunkter. Se også bilag 6, hvor alle indikatorer i hvert punkt er beskrevet.



## 7.2.1 De materielle rammer

### Plads inde (punkt 1)

For at opnå høj score på *Plads inde* skal pladsen inde i børnehaven være rigelig, således at børn og voksne kan bevæge sig frit omkring. Der skal være rent, pænt og godt vedligeholdt, og lyd-, lys-, temperatur- og ventilationsforhold være gode.

Alle børnehaverne opfylder kravene om, at der skal være 2m<sup>2</sup> pr. barn, hvilket ikke kan kaldes rigelig med plads i forhold til, hvad der anbefales i NICHD (2005), men når alle eksisterende rum der er, inklusive legepladsen, bruges, bliver der plads nok til, at alle kan bevæge sig frit omkring. Flere af børnehaverne har eksempelvis et kælderrum, der ikke regnes med i børnehavens areal, fordi børnene af hensyn til deres sikkerhed ikke må være der alene, men disse rum bliver i forskelligt omfang brugt til fysiske aktiviteter, når en pædagog kan gå derhen med børnene. Vurderet ved observation opfylder alle børnehaverne de fleste kriterier. Hvorvidt inventaret er æstetisk pænt og om møblerne er pæne kan nok diskuteres. Her er der scoret *ja*, hvis inventaret er børnevenligt og passende til formålet. Det kan ikke observeres, om pædagogerne er gode til at fordele børnene ude og inde, eller om der virker roligt og til at være plads nok, fordi børnene har vænnet sig til at lege på lidt plads og bruger alle kroge i børnehaven. For eksempel kan børnene i nogle børnehaver også benytte garderobe, køkken, kontor eller personalestuen.

### Organisering af rummene med tanke på leg (punkt 4)

For at opnå en høj score på *Organisering af rummene med tanke på leg* skal der være flere legeområder, som giver børnene varierede legemuligheder, og legeområderne skal være placeret, så børnene selvstændigt kan lege, og sådan, at legene i de forskellige områder ikke forstyrrer hinanden.

Alle børnehaver har forskellige indendørs legeområder, læsekroge, dukkekroge, tumlerum, klodseområde og lignende. Nogle steder er områderne indrettet på gangområder, hvor legene kan blive forstyrret af børn og voksne, der passerer igennem området.

**Plads til grovmotorisk leg (punkt 7)**

For at opnå høj score på *Plads til grovmotorisk leg* skal legepladsen være af passende størrelse til antallet af børn, der skal være variationer med hensyn til underlag og legeudstyr. Legepladsen skal være beskyttet mod vejr og vind, og der skal være taget forholdsregler for børnenes sikkerhed. I langt de fleste børnehaver er legepladsen prioriteret højt, når det angår sikkerheden for børnene, indretningen og det valgte udstyr. Opslag om sikkerhedsregler for legepladsen er hængt op på en iøjnefaldende måde på opslagstavler i langt de fleste børnehaver. Desuden er der fælles krav til jævnlige tilsyn af vedligeholdelse, faldunderlag med videre. Før børnene kommer ud, efterser man i nogle børnehaver, om der skal fjernes glasskår, katteefterladenskaber og lignende.

Man har i de senere år været opmærksom på, hvordan legepladser kan gøres mere indbydende og sikre for børn at lege på; anvendelse af nyere træsorter; etablering af varieret terræn og underlag og interessen for at sørge for motoriske udfordringer for børn. Det har medført at en lang række legepladser er blevet moderniserede. Der har været grundige legepladseftersyn og en del børnehaver har fået penge til renoveringer fra Odense Kommune, som har oprettet en særlig pulje til formålet. Pædagogerne i nogle børnehaver er desuden gode til at bruge de grønne områder, skove, parker, offentlige legepladser og lignende, der er i nærheden af børnehaven, og derved udvides det udeområde, som børnene har at være på.

**Udstyr til grovmotorisk leg (punkt 8)**

For at opnå høj score på *Udstyr til grovmotorisk leg* skal der være varieret og tilstrækkeligt udstyr til, at børnene ikke behøver vente ret meget på det udstyr/legetøj, som de gerne vil lege med. Der skal være både stationært og flytbart udstyr, og udstyret skal stimulere børns færdigheder på forskellige niveauer.

Alle børnehaver har legepladser med forskelligt udstyr. Nogle har nyrenoveret og spændende udstyr, mens andre har fået fjernet forældet eller risikabelt udstyr, og derfor virker legepladsen i nogle børnehaver noget tomme og kedelige. Nogle steder virker cykler og lignende nye og velholdte, mens de andre steder virker nedslidte.

## 7.2.2 De sociale rammer

### Vask og hygiejne (punkt 12)

For at opnå højeste score på *Vask og hygiejne* skal der være rene toiletter og håndvaske i børnestørrelse, og børnene skal på en positiv måde, opmuntres til selv at klare toiletbesøg mv.

Alle børnehaverne opfylder alle kriterier. Det er et eksempel på, hvilken effekt et lokalt indsatsområde kan have, når indsatsen er rettet mod inddragelse af børn i sundhedsfremmende og sygdomsforebyggende tiltag i børnehaverne. Alle børnehaverne havde eller skulle have, besøg af en sundhedsplejerske, der skulle lære dem at vaske hænder rigtigt og grundigt. Hun lærte børnene nogle praktiske øvelser og viste et teaterstykke: *Prinsessen, der ikke ville vaske hænder*. Punktet har ikke så meget med fysisk aktivitet at gøre, men har med sundhed i børnehaven at gøre. Det er et eksempel på, hvor højt samtlige børnehaver scorer efter en konkret indsats. Om indsatsen holder på lang sigt, eller kun har en kortvarig effekt, er ikke muligt at forudse her.

### Sikkerhedsrutiner (punkt 14)

For at opnå højeste score på *Sikkerhedsrutiner* skal der være taget sikkerhedsmæssige forholdsregler, og sikkerhedsudstyret skal være passende. De voksne skal tale med børnene om baggrunde for sikkerhedsreglerne, og det skal kunne observeres, at børnene følger de vedtagne sikkerhedsrutiner.

Stort set alle børnehaver opfylder alle kriterier. Her er et eksempel på, at lokale og nationale regler og politikker har indvirkning på det, der foregår og på, at et punkt kan indeholde både struktur og proces. Der scores lavest, hvis kun det er de strukturelle forhold, der er i orden, hvilket det må forventes at være i alle børnehaver. Der scores højere, når personalet forklarer børnene, hvorfor de skal passe på og for eksempel ikke må klatre op på en reol, der kan vælte eller lignende. Notat om sikkerhedsregler for legepladsen er hængt op på en iøjnefaldende måde på opslagstavler i langt de fleste børnehaver. Der er desuden fælles krav til jævnlige tilsyn, vedligeholdelse, faldunderlag med videre.

**Opmuntring til kommunikation (punkt 16)**

For at opnå højeste score på *Opmuntring til kommunikation* skal personalet kommunikere alderssvarende med børnene. Der skal være udstyr til kommunikationsaktiviteter og -leg, personalet skal organisere kommunikationsaktiviteter for børnene og skriftsproget skal introduceres for børnene.

Langt de fleste børnehaver holder jævnligt rundkreds. Mange steder foregår det dagligt, hvor pædagogerne taler og synger sammen med børnene. De færreste børnehaver fokuserer på at lære børn om skriftsproget. I de fleste børnehaver arrangeres der ”førskoleaktiviteter” med de 5-6årige børn, hvor pædagogerne læser højt om forskellige temaer op, tager på ture, og børnene lærer at skrive deres eget navn med mere.

**Brug af sproget til at udvikle tænkning (punkt 17)**

For at opnå høj score på *Brug af sproget til at udvikle tænkning* skal pædagogerne stimulere børns tænkning ved at introducere nye begreber for børnene, og ved at tale om logiske sammenhænge og opmuntre børn til at ræsonnere over aktuelle hændelser og erfaringer.

I de fleste børnehaver observeres eksempler på at pædagogerne har den type af samtaler med børnene. Pædagogerne fører positive dialoger med børnene, og relationerne er præget af interesse og engagement. Det er ikke sikkert at der er tid til lange dialoger med hvert enkelt barn, men der er jævnligt samlings, hvor børn og voksne taler sammen, fortæller, synger og læser højt.

**Uformelt brug af sprog (punkt 18)**

For at opnå høj score på *Uformelt brug af sprog* skal der være mange samtaler mellem pædagoger og børn, og sproget skal primært bruges af pædagogerne til dialoger med børnene og til at opmuntre børnene til at kommunikere.

Selvom den pædagogiske omsorgsstil er autoritativ, og der lyttes til børnene (Baumrind 1994, Sommer 2003), kan det eksempelvis alligevel på grund af travlhed forekomme, at sproget bruges kontrollerende, uden at den voksne lytter til barnet eller indgår i en dialog. I de fleste børnehaver observeres mange dialoger. I nogle børnehaver observeres kun få. I enkelte børnehaver var

pædagogernes opmærksomhed rettet mindre mod børnene og mere mod andre voksne, for eksempel forskeren.

### **Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter (punkt 29)**

For at opnå højeste score på *Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter*, skal der være et tilsyn, der er tilstrækkeligt i forhold til børnenes leg og sikkerhed. Interaktionerne mellem voksne og børn skal være positive. Personalet skal være hjælpsomme og interesserede i børnenes leg og aktiviteter. Desuden skal personalet støtte børnene i at lege sammen og de skal hjælpe med at udvide legemulighederne, for eksempel ved at tilføje nye ideer eller ting til legen.

Godt en tredjedel af børnehaverne er scoret 7, og en tredjedel er scoret 6, mens resten er scoret lavere. Én enkelt børnehave kunne ikke scores, fordi børnene ikke var ude i den tid, der blev observeret, og inde foregik ingen grovmotoriske aktiviteter. Ifølge pædagogerne var årsagen til, at børnene ikke kom ud, en kombination af, at det var regnvej, at forældrene ikke havde givet børnene tilstrækkeligt regntøj og skiftetøj med, at der ikke var personale nok til at hjælpe børnene med at få regntøj på og til at give tørt tøj på de børn, der kom våde ind igen. Prioriteringen af, hvad der er tilstrækkeligt tilsyn, handler om, hvor meget tid og overskud personalet har. Desuden handler det om en vurdering af, hvor mange voksne, der er nødvendige på legepladsen i forhold til at kunne holde øje med de børn, der er ude. I de fleste børnehaver afvikles personalets pauser desuden midt på dagen, når alle børnene er ude på legepladsen. Pædagogernes måde at have tilsyn med børnene, bærer præg af, at det er et sikkerhedstilsyn. Der var ikke mange interaktioner mellem pædagoger og børn om børnenes leg og forskellige begreber. Tiden på legepladsen betragtes desuden af mange pædagoger som børnenes tid til fri leg. Det vil sige leg, som de voksne ikke skal blande sig unødvendigt i. Pædagogerne holder øje med børnene, når de er ude, men indgår sjældent i børnenes lege. Hvad spørgsmålet om tilsyn angår, vil nogle kunne mene, at pædagogerne hele tiden skal kunne se alle børn, og andre vil mene at børn også skal kunne lege uforstyrret, udenfor pædagogernes synsvidde. Da der her er tale om 5-6årige børn, er der en rimelighed i, at de har mulighed for at kunne lege uforstyrret.

### **Generelt tilsyn med børnene (punkt 30)**

For at opnå høj score på *Generelt tilsyn med børnene* skal der være et grundigt tilsyn med børnene, som skal være tilpasset deres alder. Pædagogerne skal hjælpe og opmuntre børnene og være

opmærksomme på hele gruppen, selvom de er optaget af et enkelt barn eller en lille gruppe. Der skal være balance mellem børns behov for at udforske på egen hånd og pædagogernes bidrag til børns læringsproces.

I langt de fleste børnehaver virkede pædagogerne hjælpsomme og opmuntrende i forhold til børnene. Men om pædagogerne var i stand til at imødekomme alle børns behov for hjælp og opmuntring, kan man ikke vurdere på den korte observationstid.

### **Voksen-barn relationer (punkt 32)**

For at opnå høj score på *Voksen-barn relationer* skal der være respektfulde, varme og støttende samspil mellem pædagoger og børn. Pædagogerne skal vise varme og omsorg og opmuntre til udvikling af respekt mellem børn og voksne.

Relationerne mellem pædagoger og børn er generelt positive, men det er vanskeligt at vurdere, om der er interaktioner nok til at opfylde de tilstedeværende børns konkrete behov. I de fleste børnehaver var børnene mest optaget af at lege med hinanden på cykler, gynger, i sandkasser og lignende, og pædagogerne hjalp med at løse eventuelle konflikter og tilskyndede børnene til at lege sammen og samarbejde. Om enkelte børn er udenfor gruppernes leg, kan en kort observation ikke afsløre.

### **Samspillet børnene imellem (punkt 33)**

For at opnå høj score på *Samspillet mellem børnene*, skal det være muligt for børnene selv at vælge, hvem de vil lege med. Negativt samspil forhindres dels ved personalets aktive indgriben og dels ved, at de er gode modeller for sociale færdigheder. Personalet skal tilrettelægge muligheder for at børn kan arbejde sammen i både kreative og praktiske aktiviteter. Desuden skal det kunne ses at børnenes samspil er godt, for eksempel ved, at ældre børn hjælper yngre børn.

Næsten alle børnehaver har opnået højeste score. Vurderingen viser, at danske pædagoger har fokus på arbejdet med at støtte børns indbyrdes samspil og relationer. Der var mange tilfælde, hvor pædagogerne tilskyndede børnene til at lege sammen og samarbejde. Ved borddækning er det for eksempel sædvanen de fleste steder, at to eller tre børn hjælper hinanden.

**Fri leg (punkt 35)**

For at opnå høj score på *Fri leg*, skal der være mulighed for børns frie leg en betydelig del af dagen, både ude og inde, med varieret og rigeligt legetøj og udstyr, og med personalet som aktive deltagere/hjælpere i løsning af konflikter mellem børnene, i at introducere nye begreber i legen og i at deltage aktivt i legen.

I alle børnehaver er der gode muligheder for børns frie leg en stor del af dagen, men børns frie leg ses også som en mulighed for, at pædagogerne kan foretage sig noget andet, hvilket måske er årsagen til at pædagogernes deltagelse i børns frie leg er begrænset. Kun i få af børnehaverne tilføres nyt materiale og nye erfaringer, der kan inspirere børnenes leg.

**Gruppetid (punkt 36)**

For at opnå høj score på *Gruppetid* skal pædagogerne deltage i pædagogiske samspil, både i små grupper, individuelt og med hele gruppen, og der skal være mange muligheder for, at børnene kan indgå i små selvvalgte grupper.

Alle børnehaver giver børnene mulighed for at skifte mellem små og større grupper gennem dagen. Børns frie leg har høj prioritet, og kun i en kort del af dagen er større børnegrupper samlet. Det er for eksempel til rundkreds og måltider, eller når børnene er på ture og lignende.

**Forældresamarbejde (punkt 39)**

For at opnå høj score på *Forældresamarbejde* skal forældre informeres om børnenes hverdag i børnehaven, om pædagogiske teorier og praktiske metoder i forbindelse med omsorg for børn. Forældrene skal opmuntres til at involvere sig i børnehaven og deltage i beslutninger om børnehavens hverdag. Hvis der er behov for det, skal pædagogerne desuden henvise til andre fagfolk.

Alle børnehaver afholder de obligatoriske forældremøder og taler i forskelligt omfang med forældrene dagligt. De henviser eksempelvis til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, hvis der er brug for det.

**Personalets engagement (punkt 42)**

For at opnå høj score på *Personalets engagement*, skal der tilbydes mange og varierede kreative aktiviteter fra personalets side. Det skal kunne ses, at personalet er glad for arbejdet i børnehaven, og de skal være involverede og engagerede i aktiviteter med børnene. Her handler det også om prioritering af tid til kreative aktiviteter i forhold til andre typer af aktiviteter.

Pædagogerne virker generelt engagerede i deres arbejde med børnene, og der foregår tilsyneladende varierede aktiviteter. Dog skete det ikke alle steder i observationstiden, men udsmykning og opslag giver indtryk af en del aktivitet. Kun få steder virkede nogle af pædagogerne trætte og uengagerede.

**Personalesamarbejde (punkt 43)**

For at opnå høj score på *Personalesamarbejde* skal der være daglig kommunikation om børnene mellem pædagogerne. Personalesamarbejdet skal være positivt og støttende, og ansvaret for børnehavens forskellige opgaver skal være fordelt, så omsorg for børn og legeaktiviteterne håndteres på en god måde. Der skal være planlægningsmøder mindst to gange om måneden, og dagtilbuddet skal stimulere et positivt samspil mellem de ansatte.

I alle børnehaver er der kommunikation mellem pædagogerne om børnene og der afholdes jævnligt planlægningsmøder, dog kun få steder så ofte som to gange om måneden.

**Muligheder for faglig udvikling (punkt 45)**

For at opnå høj score på *Muligheder for faglig udvikling*, skal der jævnligt afholdes møder, hvor pædagogiske og praktiske temaer drøftes og der skal være faglitteratur i børnehaven. For at sikre en faglig standard og – udvikling skal der være mulighed for, at personalet kan deltage i kurser og efteruddannelse. Det kan opleves forskelligt, hvor meget der skal til, for at et fagbibliotek er godt og for at der er nok ressourcer til at tage på kurser med videre.

Alle børnehaver har jævnligt personalemøde, og der er midler til indkøb af faglitteratur og til efteruddannelse. I de fleste børnehaver gives der udtryk for, at midlerne er begrænsede i forhold til, hvad der er brug for.



I mange børnehaver peges der på, at den nye struktur på børnehaveområdet har medført, at flere personalegrupper sammen deltager i kurser, eller der inviteres gæster udefra til at undervise, hvorved der opnås stordriftsfordele.

### **7.3 Konklusion på ECERS-evalueringen**

ECERS-metoden er ikke en grundig evaluering af konkrete dagtilbud, men tilbyder et øjebliksbillede af den pædagogiske praksis. Der kan være perioder, hvor personalet er under pres, og der kan være andre perioder, hvor arbejdsbyrden er lettere. Som Fleer og Richardson (2004) fremhæver, er det meget vanskeligt udelukkende at se på rammerne, selvom der også indgår observationer af interaktioner og samspil, idet der kan være forskellige grunde til, at der kan observeres neutrale eller ligefrem negative samspil – der kan være tidspres, fordi normeringen er dårlig, og fordi der ikke er tilstrækkelig med vikardækning ved sygdom eller andet fravær. Der kan være personlige eller private forhold ved det enkelte personalemedlem, der spiller ind på hans eller hendes humør. Fysiske forhold kan vurderes; overflader på legepladsen (fliser, græs, jord); beskyttelse mod vejr og vind; variationen og antallet af stationært udstyr (klatretårne, rutsjebaner mv.); variationen og antallet af flytbart udstyr (cykler, rulleskøjter, bolde, skovle med videre). Men det kan ikke observeres, om pædagogerne sørger for, at alle børnene tilbringer passende tid ude på legepladsen, eller om alle børn er engagerede i fysiske lege og aktiviteter, mens de er på legepladsen. De sociale rammer kan evalueres ved en vurdering af, om der observeres positive interaktioner og relationer mellem pædagoger og børn og om pædagogerne kommunikerer med børnene på en måde, der stimulerer deres sprog og tænkning. Men det kan ikke observeres, om hvert enkelt barn får dækket sit udviklingsmæssige behov for kontakt med voksne i børnehaven. Pædagogernes hverdagskontakt med forældrene kan observeres, men det kan ikke observeres, om forældrene føler sig nok orienteret om det, der foregår i børnehaven.

Undersøgelsen af børnehaverne viser, at pædagogerne generelt gør et stort stykke arbejde indenfor de rammer, de har. Der gøres mange bestræbelser på at opfylde de mange mål, som andre aktører, som politikere, forskere og andre har på deres vegne om, at børn skal være fysisk aktive, spise sundt, lære om hygiejne, forberede sig til skolen, at børnehaven skal sikre integration, forebygge sociale problemer – og desuden opfylde de mål for børnene, som pædagogerne selv tillægges værdi.

Der var tendenser, til at børnehaver i områder med familier med høje socioøkonomiske vilkår (SES) blev evalueret højere end børnehaver i områder med lav SES. Men det var ikke entydigt, fordi nogle børnehaver i områder, med høj SES scorede lavt, og i områder med lav SES scorede højt, så familiernes socioøkonomi kan ikke være den eneste årsag til den score, som børnehaverne opnåede.

Nogle pædagoger er mere kreative og har bedre overskud end andre. Nogle personalegrupper er præget af stabilitet og højt engagement. Nogle børnehaver er attraktive og har et godt ry, og derfor søger dygtige pædagoger dertil. Der kan være god støtte fra lokalmiljøet og fra forældrene, og omgivelserne udenom børnehaven kan være trygge og inspirerende. Andre pædagoger har sværere vilkår, der kan være ekstra opgaver i forhold til socialt belastede børn og familier som for eksempel gennemførelse af sprogtest og vanskeligheder med at kommunikere med forældrene. På grund af sygdom og lignende kan der være udskiftning og uro i personalegruppen, eller børnehavens beliggenhed kan vanskeliggøre eksempelvis ture ud i naturen. Flere børnehaver var beliggende tæt ved større veje eller i områder med industri, og derfor var de belastet af både støj og meget trafik tæt på.

Det kan observeres, om der er pædagoger til stede på legepladsen, når børnene er ude, men for at vurdere om tilsynet er tilstrækkeligt, må det defineres, hvad et tilstrækkeligt tilsyn er: Er det, at alle børn er synlige for en pædagog hele tiden eller er det, at der er en pædagog et sted på legepladsen, eller er det, at nogle børn har en aftale med en pædagog om, at de kan lege alene på legepladsen?

Det kan observeres, om pædagogerne på observationstidspunkter virker glade for at være på arbejde i børnehaven, og om deres samarbejde forekommer at være positivt, men eventuelle underliggende konflikter kan ikke observeres. Det kan observeres, om der findes opdateret faglitteratur i børnehaven, men det kan ikke observeres, om alle pædagoger holder sig ajourført.

Evalueringen viser, at børnehaverne i Odense Kommune generelt ligger højt på vurderingerne målt med ECERS-parametrene, men der er stadig områder, hvor der er behov for forbedringer af kvaliteten. Det gælder særligt rådighedspladsen inde og ude, normeringerne og pædagogernes anvendelse af de rammer, der er til rådighed.

Det er væsentligt, at der søges indsigt i de værdier og normer, der udgør baggrunden for den pædagogiske praksis. Desuden skal der søges indsigt i de motiver og kompetencer, der er drivkraften bag praksisdeltagernes handlinger og aktiviteter. Muligvis er dette ikke italesat eller formuleret bevidst af personalet, men er dét, som Edwards (2005) kalder tavs viden, altså de underliggende værdier og holdninger, som bestemmer, hvordan pædagogen handler i samspillet med børn. Hvis personalet oplever, at deres arbejde anerkendes af såvel myndigheder og forældre, vil det også have indflydelse på den pædagogiske kvalitet.

Det er nødvendigt at diskutere, om kravene i lovgivningen stemmer overens med, hvad forskningen viser om, hvad der bør være til rådighed for at sikre gode dagtilbud til børn. For eksempel spørgsmålet om, om der er plads nok pr. barn. Lovkravet er 2 m<sup>2</sup>, og det er måske tilstrækkeligt i forhold til parametre som indeklima og støj, men det er næppe nok til, at børnene har plads til at lege så varieret og være så fysisk aktive, som Sundhedsstyrelsen anbefaler. Selvom det ser ud til, at der er nok plads til børns forskellige aktiviteter, fordi der ikke er konflikter om pladsen, er det måske også en mulighed, at børnene har vænnet sig til, at pladsen er begrænset, og at man enten må kæmpe for at få plads – eller tage til takke med, hvad der kan blive. Så – en høj score på ECERS betyder, at kvaliteten er høj, når den er målt på en ECERS standard. Men det betyder ikke, at der ikke er muligheder for forbedringer.

For at forbedre metoden med henblik på at kunne nuancere bedre mellem de danske børnehaver, der alle ligger ret højt, kan man videreudvikle metoden ved at opstille nogle krav, der er højere end de krav, der stilles i ECERS. Pædagogerne kan inddrages i at gennemføre vurderingen, ved at de kan diskutere de mål og værdier, der ligger til grund for den måde, som den pædagogiske praksis er indrettet på. De kan være med til straks at indlede processen med at indføre forbedringer, der umiddelbart kan gennemføres og få formuleret, hvilke vanskeligheder og problemer, der kræver bistand fra de kommunale myndigheder, efteruddannelse eller andet.

#### **7.4 Afslutning på den kvantitative del af den empiriske undersøgelse**

ECERS kan anvendes til at evaluere kvaliteten af de materielle og de sociale rammer i børnehaverne, og man kan få et billede af den pædagogiske praksis og vilkårene i børnehaverne. Men det er ikke en dybtgående kvalitetsvurdering af børnehaverne, ligesom man heller ikke præcist kan vurdere, hvor aktive børnene er og hvor motorisk udviklede de er, eller hvad børnene synes om

at være fysisk aktive i deres børnehave. ECERS kan bruges som metode til at beskrive de materielle og de sociale rammer for børns hverdag i børnehaver. ECERS er ikke en absolut og endegyldig vurdering, men er et øjebliksbillede og vurdering af den aktuelle kvalitet. Hvis der sker en forandring på ét eller flere områder, kan niveauet ændres negativt, det kan for eksempel være i form af nye krav og opgaver til personalet, forringede normeringer, merindskrivninger, personaleudskiftninger, langtidssygemeldinger eller lignende. Det kan også ændres positivt, og niveauet kan hæves, når for eksempel en børnehave får en nedsættelse af børnetallet, en længe tiltrængt renovering eller forøgelse af arealet af legepladsen, at personalet gennemgår et fagligt udviklingsforløb med mere.

For at få en mere nuanceret vurdering må det undersøges, hvordan udearealerne faktisk bruges, og hvor meget de bruges, dels når det er koldt og vådt og dels når der er andre aktiviteter i børnehaven, eller sygdom blandt personalet. Det må også undersøges, hvordan de forskellige indendørsrum anvendes til fysisk aktivitet, leg og bevægelse og hvordan udearealer, der ikke hører til børnehaven anvendes. Det kan for eksempel være en nærliggende skov eller park.

Pædagogernes indstilling til børns behov for fysisk aktivitet, deres egen erfaring med fysisk aktivitet og deres sundhedsindstilling i øvrigt har sammen med deres oplevelse af at blive anerkendt for deres selvstændige arbejde, frem for at blive styret udefra, formodentlig en positiv effekt på arbejdsindsatsen og arbejdsglæden, selvom det ikke kan ses som en høj vurdering i ECERS (Herskind 2007; Jensen 2008; Willig 2009).

Med ECERS-metoden kan man ikke nå at indfange og beskrive de værdier og holdninger, der ligger bag det pædagogiske arbejde eller de politiske og økonomiske baggrunde for, hvordan de organisatoriske rammer er strukturerede, og dermed kan man heller ikke påvise årsagerne til kvalitetsniveauet. Hvis man skal klarlægge disse årsager, må man foretage studier, der er mere dybdegående.

Det kan let tages for givet at vilkårene for de indskrevne børn er ens, når daginstitutionerne har samme organisatoriske rammer, økonomiske vilkår med videre. Hvis der er forskelle er det enten på grund af personalet eller børnenes familiemæssige baggrund. Frem for at lede efter lineære enkeltårsager, bør man tage udgangspunkt i en helhedsforståelse og se på de dialektiske og

dynamiske samspil, der finder sted mellem de forskellige faktorer, der influerer på børns hverdagsliv, som ikke eksisterer løsrevet, men er indlejret i samfundet (Bronfenbrenner 1979; Hedegaard 2009).

Gennem deres aktive deltagelse i hverdagslivet påvirker børnene deres børnehave, idet de kommer med motiver og kompetencer, som de har med sig fra deres hidtidige erfaringer i samspil med andre børn og voksne. De deltager i børnehaven med de normer og værdier og den psykosociale udrustning, som de blandt andet har fået med fra familiens hverdagspraksis. For nogle børn, for eksempel med en stærk familiebaggrund, har kvaliteten i børnehaven ikke den store betydning som belastningsfaktor, men hvis det skal kunne kompensere for en belastet og resourcesvag familiebaggrund, skal der være høj kvalitet i dagtilbuddet (Sommer 2003a; Nielsen og Christoffersen 2009).

### **Styrker ved ECERS-metoden**

Det er en styrke ved metoden, at den er velafprøvet, forholdsvis enkel at administrere på kort tid og at det ikke er nødvendigt at inkludere samtlige punkter i ECERS for at vurdere børnehavers kvalitet. Det er muligt at uddrage færre punkter og nå til samme gennemsnitlige score (Perlman et al. 2004). Ved at dele vurderingen i to faktorer, nemlig pædagogisk interaktion og pædagogiske rammer og – materialer, er det tilstrækkeligt at score på 12 udvalgte punkter for at opnå samme vurderingsresultat (Tietze et al. 1998). Det er en styrke, at der med metoden lægges op til, at der kan stilles opklarende og ekstra spørgsmål til pædagogerne om punkter, der ikke kan scores ved observation. Det er en styrke, at det er muligt at få indsigt i særlige forhold, der gør sig gældende i børnehaven, for eksempel sygdom blandt personalet, en påtænkt renovering af legepladsen eller lignende.

### **Svagheder ved ECERS-metoden**

Da en del af vurderingen baseres på information fra pædagogerne, er der en risiko for, at pædagogerne fortæller, hvordan de mener det pædagogiske arbejde ideelt bør udføres og ikke, hvordan det reelt går, når hverdagen er travl og ressourcerne knappe (Bryman 2008). Pædagogik bygger på værdier og holdninger, udviklingsteoretiske refleksioner og forestillinger om, hvad der er godt for børn i børnehaver. Disse refleksioner, værdier og holdninger kommer til udtryk i den pædagogiske praksis og kan kun vanskeligt eller slet ikke registreres med ECERS. Der vil ikke

være fuld enighed mellem samtlige pædagoger i samtlige børnehaver om, hvad der er 'godt pædagogisk arbejde', men det må forventes, at børnehaverne følger lovgivningen. Det må også antages at pædagogerne følger nyere pædagogisk og psykologisk teori om omsorg for børn og børns udvikling.

Selvom metoden er en af de hyppigst anvendte til vurdering af pædagogisk kvalitet, kan den ikke anvendes ukritisk og ureflekteret. Kvalitet er et relativt begreb, som er baseret på værdier og holdninger og forestillinger om 'det gode liv'. At definere kvaliteten er en dynamisk og vedvarende proces, som aldrig kan afsluttes. Kvalitet kan ikke defineres statisk. Definitionen må være åben for forandring, for redefinering og rekonstruktion, idet perspektivet på kvalitet ikke er givet, men er indlejret i den måde, som et aktuelt samfund er og fungerer på et aktuelt tidspunkt.

ECERS kan indgå som en del af en vurdering og give et generelt billede af kvaliteten af en børnehave, men metoden kan ikke bruges til at kunne vurdere, hvordan det er for det enkelte barn at være i børnehaven. Selvom der synes at være gode rammer og omgivelser, kan der være børn, der ikke trives (Sheridan 2001).

Metoden tilbyder et sæt af mønstre, som man kan lede efter, men det er ikke muligt at afgøre, om ét bestemt dagtilbud er det ideelle for ét bestemt barn, ligesom man også må tage andre metoder i brug for at se, hvad der foregår i samspillet mellem pædagoger og børn. Metoden gør det heller ikke muligt at finde årsagerne til kvalitetsniveauet.

I projektet her anvendes af ECERS til at udvælge en Idrætsbørnehave og to traditionelle børnehaver, som har opnået samme score, og som dermed skulle give muligheder for, at børn kan være fysisk aktive på samme niveau.

I det følgende afsnit beskrives flere detaljer om børnehaverne og nuancerne mellem dem.



## **8. Kvalitative studier i tre fokusbørnehaver – anden del af den empiriske undersøgelse**

I anden del af den empiriske undersøgelse analyseres læreplaner for krop og bevægelse for de tre fokusbørnehaver, og der gennemføres semistrukturerede interviews med lederne og med de pædagoger, der er ansvarlige for arbejdet med de 5-6årige børn. Desuden gennemføres videoobservationer af strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter og af fokusbørnenes selvvalgte lege og aktiviteter.

Det vigtigste parameter for udvælgelsen var ECERS scoren, som for alle de tre fokusbørnehaver var 6.5. Desuden har de tre børnehaver omtrent samme antal børn, normering og indeareal. Børnehavernes beliggenhed, legepladsens størrelse og familiernes socioøkonomiske vilkår er forskellige, hvilket uddybes i beskrivelserne af børnehaverne.

### **Børnehavernes dagsrytme**

Rammerne for de fysiske aktiviteter må kendes for at man kan forstå hvilke muligheder og betingelser, som børnehaver tilbyder for at børn kan være fysisk aktive. Ikke kun de materielle og de sociale rammer, som er beskrevet med ECERS-evalueringen i kapitel 7, men tillige den måde, hverdagen i børnehaverne er struktureret på. Det vil sige børnehavernes dagsrytme. Hverdagen i de tre fokusbørnehaver forløber i hovedtræk på samme måde. Hovedparten af den tid, som børnene tilbringer i børnehaverne er afsat til, at de kan lege, hvad de selv finder på inde eller ude. De tilstedeværende pædagoger er oftest optaget af aktiviteter med mindre grupper af børn og er til rådighed, når børn henvender sig. De 5-6årige er de ældste børn, og de leger generelt meget selvstændigt, uden at de inddrager pædagogerne.

Når der er fælles planlagte aktiviteter, foregår disse mellem kl. 9.00 og kl. 11.30 om formiddagen, hvor alle børn er ankommet, og hvor der er flest pædagoger på arbejde. Det er ikke hver dag, der er planlagte aktiviteter. Der er samling så godt som hver dag lige inden frokost. Frokosten forberedes ved, at nogle få børn dækker bord sammen med en pædagog, mens en anden pædagog holder samling med resten, læser bøger, synger eller snakker. Frokostmåltidet finder sted mellem kl. ca. 11.30 og ca. 12.30. Derefter tilbringer børnene et par timer eller mere på legepladsen, hvor de selv kan bestemme, hvad de vil lege og med hvem. Imens bliver der luftet ud og rengjort på stuen, og



personalet afholder på skift deres halve times pause. Ved 14.30 tiden er der et mindre eftermiddagsmåltid, og derefter leger børnene igen, hvad de har lyst til, indtil de bliver hentet.

I det følgende beskrives de pædagogiske rammer for børns fysiske aktivitet i de tre børnehaver, der blev udvalgt til at være fokusbørnehaver: Idrætsbørnehaven, Solsikken og Mælkebøtten. Derefter fremlægges resultaterne af analysen af børnehavernes læreplaner for krop og bevægelse, og dernæst konklusionerne på interviews med pædagoger og ledere. Til sidst er der en beskrivelse af hvordan videoobservationer er anvendt i projektet, og hvordan videomaterialet er analyseret og fortolket.

## **8.1 De pædagogiske rammer for børns fysiske aktivitet i Idrætsbørnehaven, Solsikken og Mælkebøtten**

De tre fokusbørnehaver opnåede den samme score på ti af punkterne i ECERS-evalueringen, og på de resterende ni punkter var forskellen mellem børnehavernes resultat på højst én score. Dermed peger evalueringen på, at børns muligheder for at være fysisk aktive er tæt på at være de samme i de tre børnehaver, hvad angår de 19 kernepunkter, som udgør kvalitetsmålene i evalueringen. I beskrivelsen af de tre børnehaver suppleres evalueringen med flere detaljer om børnehavernes rammer og anvendelse af rammerne. Disse informationer er indhentet gennem observationer i børnehaverne og gennem samtaler med pædagogerne.

### **8.1.1 Beskrivelse af de tre børnehaver**

Idrætsbørnehaven ligger i en mindre landsby i udkanten af kommunen i et område med lav bebyggelse, som hovedsageligt består af ejerboliger. Forældrene har *middel* niveau af uddannelse og indkomst, og *høj* beskæftigelse.

Legepladsen er af *mellem* størrelse og er indrettet, så der er muligheder for at lege forskellige typer af lege. Der er fliseområder, græsarealer, legehuse, steder at grave, klatre, gyng, rutsje og have bål og en lille boldbane. To dage om ugen må der ikke køres på cykler eller på mooncar på legepladsen. Derved bliver der plads til, at børnene kan spille bold, gå på stylder og løbe på rulleskøjter. Således må de børn, der ellers tilbringer mange timer på et køretøj, engagere sig i andre aktiviteter. Børnene må være på legepladsen stort set hele dagen, hvis de vil, og der ikke er andre planlagte aktiviteter. Pædagogerne vurderer det aktuelle behov for, at der er pædagoger med på legepladsen. De ældste

børn kan i vid udstrækning lege ude, uden at der er pædagoger på legepladsen, mens der altid er pædagoger ude sammen med de yngre børn.

Idrætsbørnehaven har et fælles motorikrum i midten af bygningen. Køkkenet er placeret i den ene ende, og der er adgang til vuggestuen, børnehavestuerne og personaleafdelingen fra rummet, hvilket betyder en del trafik igennem rummet. Børnene må gerne selv lege i motorikrummet, men legen må ikke være for støjende, da det kan høres over det meste af børnehaven, hvis der leges højlydte lege. I motorikrummet foregår forskellige strukturerede aktiviteter med mindre grupper af børn. Det er dog primært de yngste, det vil sige vuggestuebørnene og de 3-4årige, der laver krop og bevægelsesaktiviteter dér. For de 5-6årige foregår de fysiske aktiviteter oftest udendørs. Det er enten på legepladsen, på det grønne område udenfor legepladsen og eventuelt på stierne rundt i kvarteret.

Børnehaven Solsikken ligger lidt udenfor midtbyen i et område med hovedsagelig ejerboliger, hvor de fleste er ældre villaer. Forældrene i Solsikken har *højt* niveau af uddannelse, indkomst og beskæftigelse.

Legepladsen er af *mellem* størrelse, og er indrettet, så der er mange muligheder for forskellige lege. Der er græsarealer, fliseområder, legehuse, steder at grave, klatre, gyngesving, rutsje og have bål. Børnene er primært ude efter frokost i et par timer. De kan også være ude om formiddagen, hvis pædagogerne vurderer, at vejret er til det, og hvis de vurderer, at børnene trænger til at komme ud. Der er oftest pædagoger med, når børnene leger ude.

I Solsikken er der et motorikrum, der ligger i et hjørne af bygningen i den del af børnehaven, hvor de ældste børnehavebørns grupperum er. Det er de ældste, de 5-6årige børn, der oftest benytter rummet, hvor de selv kan bestemme, hvad de vil lege. Så længe børnene leger godt, og der ikke er konflikter eller risiko for at nogen kommer til skade, er der ikke nogen begrænsninger på antallet af børn, der må lege der på samme tid. Pædagogerne opholder sig ikke i rummet, mens børnene leger der, men døren står åben, så pædagogerne kan høre det, hvis der skulle opstå problemer. Der er også et mindre rum ved siden af grupperummet, hvor børnene kan lege, uden at pædagogerne blander sig. Dette rum hedder 'Dukkebogen.'

Børnehaven Mælkebøtten ligger lidt udenfor midtbyen i et område med boligblokke, som primært består af lejeboliger. Forældrene har *lavt* niveau af uddannelse, indkomst og beskæftigelse, og der er mange forskellige nationaliteter.

Legepladsen er *lille* af størrelse, men den indrettet så der er mange forskellige legemuligheder; der er flisearealer, legehuse, steder at grave, gynge, klatre, en svævebane og en lille boldbane med græs. Børnene kan være ude det meste af dagen, hvis de vil, og pædagogerne går med ud, når børnene går ud. Græsarealer, stier og lignende udenfor børnehavens legeplads benyttes jævnligt af pædagogerne når de tager af sted med en gruppe børn på cykeltur eller på tur med madpakker, for at børnene skal opleve andet end børnehavens legeplads, og for at skabe mere plads til de tilbageværende børn på legepladsen.

I Mælkebøtten bruges et gennemgangsrum mellem garderoben og legepladsen som pudrum, hvilket medfører nogle begrænsninger og forstyrrelser for legen, fordi der er en del trafik gennem rummet. Garderoben anvendes også til leg, men legen må ikke blive for støjende eller voldsom. Årsagen er at man tager hensyn til forældre og til børn, der ankommer eller hentes, mens der leges i garderoben. Pædagogerne er ofte til stede i garderoben eller går igennem og hjælper med at få legen til at fungere og for at løse problemer og konflikter.

### **Opsummering på de pædagogiske rammer**

Beskrivelserne af de tre børnehaver viser, at børn kan have ret forskellige vilkår med hensyn til familiernes socioøkonomi, børnehavernes beliggenhed og legepladsstørrelse og de måder, som børnehavernes rammer, både ude og inde, anvendes på som betingelser for børns fysiske aktivitet. Tabel 5 er en oversigt over børnehavernes score på ECERS-evalueringen, forældrenes socioøkonomiske situation (uddannelse, indkomst og beskæftigelse), børnehavernes beliggenhed, normering og legepladsens størrelse.

Beskrivelserne bekræfter, at forskellige børnehaver tilbyder forskellige muligheder for børns fysiske aktivitet. Disse muligheder kan man ikke forklare med de faktorer, som er nævnt i tabel 5. Det kan også hænge sammen med de beslutninger, som pædagogerne træffer om, hvor meget børnene må gå ud på legepladsen; om pædagogerne følger med, når børnene går ud, eller om det er pædagogerne, der bestemmer hvornår børnene trænger til at komme ud.

	<b>Idrætsbørnehaven</b>	<b>Solsikken</b>	<b>Mælkebøtten</b>
<b>ECERS-score</b>	6.5	6.5	6.5
<b>Forældres uddannelse</b>	Middel	Høj	Lav
<b>Forældres indkomst</b>	Middel	Høj	Lav
<b>Forældres beskæftigelse</b>	Høj	Høj	Lav
<b>Børnehavens beliggenhed</b>	Mindre landsby lidt uden for byen. Ejerboliger	Lidt uden for midtby Ejerboliger	Lidt uden for midtby Lejeboliger
<b>Normering, antal børnehavebørn</b>	42	38	44
<b>Børnehavens areal ude: legepladsens størrelse</b>	Mellem	Mellem	Lille

*Tabel 5. Børnehavernes ECERS-score, forældres socioøkonomi og børnehavernes fysiske beliggenhed og størrelse*

Resultatet af ECERS-evalueringen er, som det er beskrevet i kapitel 7, at børnehavernes rammer for fysisk aktivitet i Odense Kommune generelt er af god beskaffenhed (gennemsnitlig score var 6.37, højeste score var 6.7 og laveste var 5.9). Der kunne ikke konstateres en entydig sammenhæng mellem forældres socioøkonomi; legepladsens størrelse og høj score på ECERS, hvilket betyder, at de to faktorer ikke er afgørende for kvaliteten af de materielle og de sociale rammer. Det er vilkår, der hænger sammen med forhold ved pædagogerne og den pædagogiske praksis. For at få indsigt heri må pædagogernes værdier og holdninger til fysisk aktivitet undersøges og begrebsliggøres med kvalitative metoder, som supplerer de observationer, der er foretaget med ECERS.

## **8.2 Resultater af analyser af børnehavernes læreplaner for krop og bevægelse**

De pædagogiske læreplaner for *Krop og bevægelse* og andre dokumenter fra børnehaverne er analyseret som en del af arbejdet med at få indsigt i hvilke værdier, holdninger og overvejelser, der er grundlaget for den pædagogiske praksis i de tre fokusbørnehaver i forhold til børns fysiske aktivitet og sundhed. Dokumenterne er, udover læreplaner for krop og bevægelse: velkomstpjecer, nyhedsbreve og information om børnehavens pædagogiske hverdag.

Med indførelsen af læreplaner i dagtilbud for børn i 2004 blev det formuleret, at pædagogerne ikke blot har en pasnings- og omsorgsopgave i forhold til børnene, men at de også har ansvar for at støtte, lede og udfordre børns læring, og at det skal foregå gennem spontane oplevelser og leg samt ved voksenskabte- og voksenunderstøttede situationer (Christensen 2007). De forskellige måder at forstå og organisere arbejdet på kan beskrives som forskellige læringsrum (ibid.):

Læringsrum 1 er den voksenskabte læring, hvor pædagogerne har planlagt, at børnene skal lære noget bestemt, for eksempel organiseres fælles lege, som skal styrke forskellige kropslige aspekter, som udholdenhed, styrke eller balance. Her går pædagogen foran barnet.

Læringsrum 2 er den voksenstøttede læring, hvor pædagogerne for eksempel beslutter, at børnene skal lege ude, og derefter griber børnenes indfald og ideer og støtter og udvikler de lege, som børnene selv finder på sammen med børnene, gennem samtale og opmuntring. Eller pædagogerne deltager selv i de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter. Her går pædagogen ved siden af barnet.

Læringsrum 3 er børnenes selvvalgte leg og spontane oplevelser, hvor pædagogerne ikke direkte har indflydelse på børnenes aktiviteter. Men pædagogerne har det indirekte, gennem overvejelser om legepladsens indretning, regler for hvad man må og ikke må, og indkøb af udstyr, der er beregnet på fysisk aktiv leg. Desuden har pædagogerne også indirekte indflydelse, fordi de fører tilsyn med børnene og eventuelt intervenserer ved at tilføje ideer eller ekstra udstyr til børnenes leg. Derved medvirker de for eksempel til, at legen kan fortsætte, eller at flere børn kan deltage i legen. Når pædagogerne enten opmuntrer eller dæmper de fysiske aktiviteter, som børn selv tager initiativ til,

indgår det også i børnehavens sociale rammer. Dette former og skaber de muligheder og betingelser, som børn har for at være fysisk aktive i deres børnehave.

Ifølge lovgivningen er formålet med børnehaver at tilbyde børn et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, der fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring. Pædagogerne skal udarbejde en læreplan, hvori det beskrives, hvordan de gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter vil sørge for at opfylde de fælles mål for læreplanstemaet *Krop og bevægelse* (Lov om læreplaner i Dagtilbud for børn 2004). Læreplanerne er de rammer, som pædagogerne har formuleret for, hvordan de vil arbejde med krop og bevægelse i børnehaven. Rammerne er godkendt af børnenes forældre i og med, at de indskriver deres børn i børnehaven. Børnehavens bestyrelse skal godkende læreplanerne, inden de sendes videre til kommunen, som skal verificere at læreplanerne både lever op til de nationale krav og til de lokale krav og indsatsområder. Gennem analyser af børnehavernes læreplaner for krop og bevægelse kan børnehavernes diskurser for bevægelse og sundhed begrebsliggøres, og dermed kan dokumenterne medvirke til at besvare forskningsspørgsmålene (Yin 1994).

Dette projekt handler om at afdække, hvordan den pædagogiske praksis skaber rammer for børns fysiske aktivitet og hvilken betydning fysisk aktivitet har for børns trivsel, læring og udvikling. Derfor handler dokumentanalysen om at undersøge, hvordan pædagogerne arbejder, for at børnene kan komme til at opleve glæde ved, accept af og forståelse for deres egen krop og glæde ved at være i bevægelse. Det er ikke kun pædagogernes helt personlige og private holdninger, der er afgørende. I forhold til børns udvikling, sundhed og trivsel og sikkerhed er det også de værdier og normer for fysisk aktivitet, der gælder i institutionen.

### **8.2.1 Idrætsbørnehaven**

I Idrætsbørnehavens læreplaner er det beskrevet, at målene for arbejdet med krop og bevægelse er, at børnene skal have mulighed for:

- at opleve glæde ved deres egen krop og ved at være i bevægelse, og støttes i at videreudvikle kroppens funktioner og bevægelser i både fri leg og i tilrettelagte fysiske udfordringer
- at leve under betingelser, som styrker deres fysiske sundhed, herunder forhold som ernæring, hygiejne og aktiv livsstil
- aktivt at udforske og tilegne sig den fysiske, sociale og kulturelle verden gennem alle sanser

- at få kendskab til kroppens grundlæggende funktioner og støttes i at udvikle forståelse og respekt for egen og andres kropsbevidsthed
- at udvikle sig i videst muligt omfang motorisk alderssvarende.

I velkomstpjecen til nye forældre præsenterer børnehaven sig som Idrætsbørnehave. Der er en beskrivelse af, at pædagogerne er opmærksomme på børns motoriske udvikling og igangsætter tiltag for at styrke denne og for at fremme og bibeholde børnenes bevægelsesglæde. Videre står der, at der arbejdes ud fra grundtankerne i *Pædagogisk idræt*,<sup>39</sup> hvilket betyder, at muligheder for bevægelse og motoriske udfordringer er tænkt ind i indretningen af børnehaven. Det betones, at målet med det pædagogiske arbejde i børnehaven er at sikre børnene en sund opvækst og at samarbejde med forældrene om at skabe et sundt liv for børnene. Børnene er ude hver dag i mindst halvanden time, og forældrene skal sørge for, at børnene har praktisk tøj på, og at de har skiftetøj og regntøj/gummistøvler med. I børnehaven er der indført en kostpolitik, hvor der blandt andet er indført retningslinjer for sund mad i hverdagen. Det gælder også, at fødselsdage og andre fester skal have en sund vinkel. Måltidet ser man som en social aktivitet, og kosten i børnehaven er sund og nærende. Børnenes medbragte madpakker skal være sunde, varierede og må ikke indeholde søde sager, det vil sige ingen slik, kiks eller kager. Børnene klarer selv praktiske opgaver i forbindelse med måltiderne. Fødselsdage fejres med sunde lækkerier, der erstatter eller supplerer et sundt måltid. I Idrætsbørnehavens tekster beskrives det desuden, at de voksne tilstræber at være gode rollemodeller for børnene og møde dem med rummelighed, respekt og anerkendelse. Det fremhæves, at de voksne skal være til stede i idrætsrummet om eftermiddagen for at støtte børnenes fysiske aktiviteter og leg. Det beskrives i læreplanen, at det opfattes som tegn på læring, at børnene er aktive, at børnene tør deltage og føler sig trygge, at børn selv tager initiativer til aktiviteter, som de ikke tidligere har turdet begive sig ud i, og at børnene viser glæde.

Analysen af Idrætsbørnehavens læreplaner og andre dokumenter viser høj prioritering af arbejdet med læreplanstemaet krop og bevægelse, da det pædagogiske arbejde i børnehaven skal medvirke til at sikre *børns sundhed* og at bevare børns *bevægelsesglæde*.

---

<sup>39</sup> Grundtankerne bag pædagogisk idræt udfoldes i *Pædagogisk idræt – en bevægende pædagogik*, af Sandholm og Sørensen (2009).

## 8.2.2 Solsikken

I Solsikkens læreplan er det beskrevet, at målene for arbejdet med krop og bevægelse er:

- at børnene udvikler kropsbevidsthed
- at børnene vokser op med en kultur, hvor det er sjovt at bruge kroppen
- at børnene i hverdagen er så selvhjulpne, som mulige
- at børnenes sanser udvikles
- at børnenes motoriske færdigheder udvikles
- at børnene udvikler en sund krop og et velfungerende immunforsvar
- at børnene får kendskab til og kender forskellen på sund og usund mad.

I velkomstpjecen til nye forældre præsenterer børnehaven sig som et hus, der er præget af tryghed, glæde og udfoldelse og som et sted, hvor børn, forældre og personale er glade for at være. Det beskrives, at den pædagogiske grundholdning er, at ethvert barn er en unik personlighed, der har krav på at blive set og accepteret, som det er. Det er et mål for det fremtidige pædagogiske arbejde i børnehaven, at børns fysiske udfoldelser rammesættes og implementeres i den daglige praksis med børnene. Med børnesundheden arbejdes der med særlig fokus på hygiejne og bevægelse. Det nævnes i læreplanen for krop og bevægelse, at det er et mål for børnehaven, at børnene skal udvikle en sund krop og et velfungerende immunforsvar. Der informeres om, at børnene, næsten uanset vejret, er på legepladsen hver dag efter frokost, og at børnene kan lege ude om eftermiddagen, hvis vejret er til det. Forældrene bliver bedt om, at børnene er klædt på efter årstiden og har skiftetøj og regntøj/gummistøvler med. Børnene skal selv have frugt og madpakke med hjemmefra.

Eftermiddagsmaden til hele gruppen laves på skift af forældrene. Der serveres sunde mellemmåltider, og en gang om måneden laver børnehavegrupperne sund mad. I Solsikkens tekster beskrives det, at de voksnes rolle er at være synlige og tage ansvar for hverdagen i børnehaven, så børnene kan føle tryghed og vide, hvad de kan forvente af de voksne. Det beskrives, at det opfattes som tegn på læring, at børn på egen foranledning er fysisk aktive i deres leg, at de verbalt og nonverbalt viser, at de har styr på kroppen, og at de har sunde madpakker med.

Analysen af Solsikkens læreplaner og andre dokumenter viser, at *børns sundhed og selvstændighed* er i forgrunden i det pædagogiske arbejde med krop og bevægelse, sammen med målet om at det skal være sjovt at bruge kroppen.



### 8.2.3 Mælkebøtten

I Mælkebøttens læreplan er det beskrevet, at målene for arbejdet med krop og bevægelse er:

- at alle børnene løbende bliver inddraget i aktiviteterne
- at børnene får kendskab til andre lege end dem, de kender på forhånd eller selv finder på
- at børnene selv kopierer eller videreudvikler de lege, de bliver præsenteret for
- at børnene bliver udfordret rent fysisk
- at børnene eventuelt skaber andre/nye relationer end dem, 'de plejer'
- at børnene oplever sig tilpas inspireret, både fysisk og psykisk.

I informationsmaterialet præsenteres Mælkebøttens hverdag og pædagogiske grundholdninger. Det betones, at der lægges vægt på udviklingen af det enkelte barn og samspillet mellem børnene. Der informeres om, at børnene tilbringer meget tid ude på legepladsen, om foråret, sensommeren og det tidlige efterår, og at der er fokus på legerelationer, fællesskaber og fysisk aktivitet i uderummet. De sociale aspekter ved krop og bevægelse er et vigtigt mål i Mælkebøtten. Det formuleres, at der arbejdes for, at børnene ... ”*evt. skaber andre/nye relationer end dem, de plejer.*” I børnehavens kostpolitik fremhæves det desuden, at sund kost er vigtig, og at børnehaven ønsker at være med til at give børnene sunde kostvaner. Derfor skal børnenes medbragte madpakker være sunde og må ikke indeholde slik, kager eller lignende. Kostpolitikken er ret detaljeret og giver gode råd til forældrene om, hvad der kan være i en sund madpakke. For eksempel er der forslag til sunde lækkerier som grønt, frugt og nødder. Til fødselsdage må der kun medbringes én usund ting, og der er forslag og ideer til spændende og sunde fødselsdagsting. I Mælkebøttens tekster beskrives det, at den voksnes rolle veksler mellem at være foran, ved siden af og bagved barnet. De voksne fordeler sig på legepladsen for at støtte børnenes leg og hjælper børnene i forhold til deres leg og indgåelse i fællesskaber. De voksne skal deltage og inspirere børnene i aktiviteterne.

Analysen af Mælkebøttens læreplaner og andre dokumenter viser, at *børns sundhed og sociale udvikling* er i forgrunden i det pædagogiske arbejde med krop og bevægelse, sammen med målet om at børnene skal blive udfordret og inspireret til at være aktive.

### 8.2.4 Opsummering på dokumentanalysen

Dokumentanalysen viser, at når der arbejdes med børns fysiske aktivitet og sundhed gennem opfyldelse af læreplaner for krop og bevægelse i Idrætsbørnehaven, så er *børns bevægelsesglæde* i

forgrunden i som noget af det, der tillægges betydning, og som er centralt i den pædagogiske praksis, mens børns selvstændighed og sociale udvikling indgår mere implicit i arbejdet. I Solsikken er *børns selvstændighed* i forgrunden, hvilket er en forberedelse til de krav, som børnene forventes at møde i skolen, også når det handler om krop og bevægelse, mens børns bevægelsesglæde og sociale udvikling indgår som mere sekundære mål for arbejdet. I Mælkebøtten er børns sundhed i forgrunden, ligesom også *børns sociale udvikling* anses som et væsentligt tema at arbejde med. Det gælder både for børns udbytte af at gå i børnehave og som et vigtigt langsigtet mål at sigte efter.

De tre børnehaver arbejder altså på forskellige måder med forskellige overordnede mål for at opfylde kravene til læreplansarbejdet og for at opfylde kravene om at fremme børns sundhed, trivsel, læring og udvikling i dagtilbud for børn gennem oplevelser, leg og aktiviteter.

### **Styrker ved dokumentanalyse som metode**

Der forlanges åbenhed, af dagtilbud i Danmark, og de fleste ledere, pædagoger og forældre har vænnet sig til at bruge internettet, hvorfor mange dokumenter er tilgængelige. Det gælder også for forskeren, som derved kan tilegne sig viden om en børnehaves måde at præsentere sig for forældrene, deres informationer om børnehavens hverdag med krav og forventninger til samarbejdet med forældrene samt med deres præsentation af pædagogiske målsætninger og læreplaner for børnene i børnehaven (Kruse 1999). En anden styrke ved metoden er, at det er gennemarbejdede dokumenter, der repræsenterer den samlede personalegruppes holdninger og værdier. Derved er metoden ikke afhængig af en enkelt eller nogle få personers aktuelle synspunkter og refleksioner. Desuden har både børnehavens bestyrelse og kommunen godkendt læreplanerne. Det er også en styrke, at teksterne er fremstillet før forskningsprojektet og altså ikke er påvirket af forskerens interesse i emnet, at forskeren kan vende tilbage til teksten og at der er konkrete informationer, der kan være nyttige for projektet (Kruse 1999).

### **Svagheder ved dokumentanalyse som metode**

Metodens svagheder er, at man ikke kan være sikker på, at alle dokumenter er tilgængelige og ajourførte i forhold til de aktuelle ressourcer. Desuden er det en svaghed, at teksterne kan være ufuldstændige eller svært tilgængelige for forskeren (Kruse 1999).

## 8.3 Resultat af interviews med pædagoger og ledere

### 8.3.1 Idrætsbørnehaven

Både lederen og pædagogerne har lang erfaring med at arbejde med børnehavebørn, og de har været ansat i Idrætsbørnehaven i lang tid.<sup>40</sup> Pædagogerne fortæller, at de altid selv har været aktive og har dyrket motion. Deres opfattelse er, at det er rart og sjovt at være aktiv, og det er godt og vigtigt at have en sund krop.<sup>41</sup> Pædagogerne finder det nødvendigt at have nogle rammer, der giver plads og lyst til udfoldelse. De synes, at de har en god legeplads, der giver mange muligheder for, at børn kan være aktive. Pædagogerne prioriterer at købe udstyr, der giver lyst til bevægelse, for som én af pædagogerne udtrykker det: *Det er lysten, der driver det hele*. Mulighederne for at være fysisk aktive inde er begrænsede på grund af børnehavens indretning.

Pædagogerne opfatter det som deres opgave at tilbyde forskellige aktiviteter, så der er tilbud både til de forsigtige børn og til de børn, der tør noget mere. Pædagogerne har fokus på børns motoriske udvikling; på, at fremme og bibeholde børnenes bevægelsesglæde; på, at muligheder for bevægelse og motoriske udfordringer tænkes ind i indretningen af børnehaven. Pædagogerne vil gerne have, at børnene synes, det er rart og sjovt at være fysisk aktiv, og at de kommer til at ønske at få en sund krop og -livsstil. Det er pædagogernes erfaring, at drenge har mere kropslig uro end piger, men der er også stille og forsigtige drenge i Idrætsbørnehaven. Der er både fysiske og psykologiske mål med de strukturerede aktiviteter. Målene er, at pulsen kommer op, at børnene lærer at håndtere en bold og at de udvikler styrke til at kunne kaste bolden. Desuden er det et mål, at børnene skal lære at kunne tåle at blive ramt af en bold i et spil, at man både kan vinde og tabe og at forstå og følge regler i et spil (Østergaard 2012). Et mål er også, at pædagogerne gennem de organiserede aktiviteter vil være sikre på, at alle børn får bevæget sig i løbet af ugen i organiserede aktiviteter i et omfang af mindst to timer.

I forhold til børns fysiske aktivitet i børnehaven er forældrenes rolle ifølge pædagogerne, at de skal sørge for, at børnene er udstyret med tøj og sko, så de kan være aktive og kan være ude i al slags vejr. Pædagogerne beskriver, at forældrene bakker op om, at børnene skal kunne være ude hver dag

---

<sup>40</sup> Lang tid er syv år eller mere.

<sup>41</sup> I Idrætsbørnehaven indgår lederen aktivt i den pædagogiske arbejde med børnene, så når jeg her skriver om pædagogerne, inkluderer det også børnehavens leder.

i al slags vejr, og at de har tøj med til det. Børnene har også tøj med, så de kan være fysisk aktive. Børnene er sædvanligvis godt udstyret, og ellers kan de låne af børnehaven. Flere forældre har valgt børnehaven på grund af den gode legeplads. Forældrene synes, at det er positivt, at børnehaven er en Idrætsbørnehave, og de vil gerne have, at børnene bevæger sig. Mange forældre sørger desuden for, at børnene går til fodbold, håndbold og/eller gymnastik i fritiden. Der er indført en kostpolitik, så børnene får en sund kost i børnehaven. Desuden prioriteres det højt, at børnene er ude hver dag. Personalet har taget en efteruddannelse, hvor de er blevet undervist i, hvordan idræt, leg og bevægelse kan være omdrejningspunkt i det pædagogiske arbejde i børnehaven.<sup>42</sup>

### 8.3.2 Solsikken

Lederen er nyansat i Solsikken, men har lang erfaring med at arbejde med børnehavebørn i andre institutioner. Den ene pædagog har lang erfaring og har været ansat længe, og den anden pædagog har mellemlang erfaring<sup>43</sup> og har været ansat i kort tid<sup>44</sup> i børnehaven.

Pædagogerne fortæller begge, at fysisk aktivitet er vigtigt i deres hverdag. Den ene pædagog lægger vægt på, at bevægelse er vigtig. Den anden lægger vægt på, at fysisk aktivitet skal kunne mærkes og at det gerne må gøre en smule ondt. Lederen er ikke så aktiv, som hun selv synes, hun burde være. Men hun ved godt, hvor vigtigt det er for sundheden.

Både lederen og pædagogerne mener, at det er vigtigt at have nogle rammer, der indbyder til fysisk aktivitet, og det synes de, at de har i Solsikken. Den ene pædagog formulerer det sådan: *De fysiske rammer er altafgørende. Har man ikke en legeplads, der indbyder til fysisk aktivitet, hvor man kan løbe op og ned ad bakken, cykle lange strækninger, klatre i træer, så ville børnene ikke være så aktive, som de er.* Også de fysiske rammer inde kan give muligheder for børns fysiske aktivitetsleg. Lederen mener, at børnene i Solsikken generelt bevæger sig meget, og at højst nogle få af børnene er mindre aktive, end de bør være.

Pædagogernes arbejde med de ældste børn i Solsikken er rettet mod at gøre børnene parate til at gå i skole. Der er blandt andet fokus på, at børnene lærer at tage ansvar for sig selv. Det mål indgår også i læreplanen for krop og bevægelse. Det er et mål for børnehaven, at der skal sættes fokus på

---

<sup>42</sup> Efteruddannelsen er DIF's og Peter Sabroes kursus: Fra børnehave til idrætsbørnehave.

<sup>43</sup> Mellem to og syv år

<sup>44</sup> Under to år.

udviklingen af børns fysiske udfoldelser og bevægelse. Desuden prioriteres udeliv og at børnene er fysisk aktive. Pædagogerne arrangerer krop og bevægelsesaktiviteter cirka én gang om ugen, som forskellige slags gruppelege inde eller ude. Fysisk aktivitet kan også indgå som element i en læringsaktivitet på legepladsen. Det er også et mål at motorikrummet er et sted, hvor børnene kan øve sig på at lege selv i en større gruppe. Pædagogerne giver udtryk for, at det er rart at se, at en stor gruppe børn kan lege i motorikrummet og have det sjovt, uden at der opstår problemer.

Lederen og den ene af pædagogerne taler om deres bekymring for børnenes sikkerhed, når de leger i motorikrummet med puder og madrasser eller når de leger på legepladsen uden voksentsyn. Pædagogen tilføjer, at der på legepladsen er regler om, at børnene ikke må cykle ned ad bakken. Der er også en regel om, at børn gerne må klatre op i træerne, hvis de selv kan, men de må ikke bruge kasser eller lignende at stå på for at komme op i et træ.

For at sikre at børnene har sund mad med til frokost, er der indført en kostpolitik i børnehaven i samarbejde med forældrebestyrelsen. Pædagogerne mener, at forældrene er glade for, at børnene er meget ude, men de oplever dog, at det kan være et problem med praktisk tøj, idet forældrene ikke sørger for passende tøj og sko til udeleg og fysisk aktivitet, enten fordi forældrene ikke forventer, at børnene kommer ud, når det regner, eller fordi de glemmer det eller lader børnene selv bestemme, hvad de vil have på. Pædagogerne har ikke talt med forældrene derom, men det er sommetider problematisk, for børnehaven har ikke tøj, som børnene kan låne, hvis de ikke selv har med.

### **8.3.3 Mælkebøtten**

Lederen og den ene pædagog har lang erfaring med børnehavebørn og har været ansat længe i børnehaven, den anden pædagog har mellemlang erfaring, og har været ansat i mellemlang tid. Den ene pædagog cykler dagligt, men ville gerne være mere aktiv. Den anden pædagog fortæller, at hun i sin frie tid er ret fysisk aktiv og godt kan lide at røre sig. Lederen er aktiv, fordi det er sundt, men hun nyder det ikke, fortæller hun.

Pædagogerne finder, at de fysiske rammer har stor betydning for, om børn er aktive. Børnehavens legeplads er ikke ret stor, men der er mange legemuligheder og den er delt op, så der er plads til at lege stille, til at cykle, løbe, spille bold med mere. Pædagogerne tager ofte nogle børn med udenfor legepladsen, hvor der er græsplæner at lege på og asfalt til at tegne og cykle på. Inde bruges

garderoben også til fysisk leg, men det kan dog være problematisk, hvis legen bliver for larmende. Pædagogerne tager ofte på ture til strand og skov med børnene, fordi de vurderer, at forældrene ikke har så meget overskud til det. Pædagogerne introducerer desuden børnene til spejder, svømning, skøjtehal med videre. Dermed viser de børnene nogle forskellige muligheder for at være aktiv i fritiden. Forældrene bliver derved også informeret om mulighederne i lokalsamfundet. Det er muligheder, som er selvfølgelig for forældre med kendskab til den danske idrætsforeningskultur, men ikke alle familier fra andre kulturer kender måske dertil. Pædagogerne opfatter det som en del af deres arbejde med børnene at introducere familierne til den del af samfundets muligheder.

Pædagogernes mål med de fysiske aktiviteter er at give børnene nogle gode vaner, så de fremover kan lide at være aktive. Det er også et mål at lære børnene om kroppen, hvad der er sund mad og hvorfor det er godt at bevæge sig. Og det er et mål, at børnene bliver selvstændige og kan klare sig selv. Pædagogerne prioriterer krop og bevægelse højt. Børnene er meget ude på legepladsen, hvor pædagogerne ofte deltager i børnenes lege, for at følge med i, hvad der foregår på legepladsen og for at støtte børnenes sociale kompetencer ved at vise, hvordan man kan lege og være sammen. Pædagogerne fortæller at de oplever, at hvis de sætter sig passivt på legepladsen og holder opsyn, så vil en del af børnene også være passive, mens det har en aktiverende virkning på børnene, at de bevæger sig rundt omkring og er aktive. Derfor er pædagogerne aktive og deltager i lege med børnene.

Børnene mangler sommetider tøj til udeleg og bevægelse, men de kan låne i børnehaven, så de alligevel kan komme ud. Mange af børnene kommer fra kulturer, hvor man ikke er vant til at være så meget ude, og slet ikke når det regner. Pædagogerne gør en del ud af at fortælle forældrene, at man godt kan være ude, selvom det regner, men tøjet skal passe til vejret.

### **8.3.4 Opsummering på interviews**

Det er tre forskellige sundheds- og bevægelsesdiskurser, der viser sig gennem interviews med pædagogerne og lederne. En diskurs er en bestemt diskussionspraksis, og en diskurs åbner diskussionen om, hvordan ting hænger sammen. Den teoretiske baggrund for en diskursanalyse er socialkonstruktivismen. Forskningens fokus er på, hvordan skabelsen af den sociale realitet kan studeres i diskursen om for eksempel bevægelse, fysisk aktivitet og sundhed (Flick 2002). Den pædagogiske praksis formes af børnehavens sundheds- og bevægelsesdiskurser, som dermed har

betydning for børns muligheder for at være fysisk aktive. Også børnehavens sikkerhedsdiskurs har indflydelse.

### **Børnehavernes sundheds- og bevægelsesdiskurser**

Med en omformulering af de tre sundhedsadfærdstyper: den naturlige, den kontrollerede og den opgivende, som Jensen (2008) har formuleret på baggrund af et studie af efterskoleelevers og deres familiers forhold til sundhed og bevægelse, baserer jeg min konklusion om typer af sundhedsadfærd i de tre børnehaver på interviews med pædagogerne.

#### **Den naturlige sundhedsadfærdstype**

Både pædagoger og lederen i Idrætsbørnehaven har et *naturligt* forhold til sundhed og bevægelse, idet fysisk aktivitet for dem er noget, der indgår som en selvfølgelig del i både deres fritid og i deres pædagogiske grundsyn. Det vil sige deres værdier og holdninger og opfattelse af, hvad der er godt og vigtigt for børn. Det viser sig også i deres forhold til udeliv. Det er en selvfølge og noget helt naturligt, at børnene må være ude så meget de vil. Og de ældste kan være ude, uden hele tiden at være under pædagogernes opsyn. Pædagogerne forholder sig desuden aktivt til børns kost, og der er formuleret nogle aftaler for børns kost i børnehaven, som forældrene også skal overholde, når de smører madpakker og når de fejrer fødselsdag.

#### **Den kontrollerede sundhedsadfærdstype**

For både lederen og pædagogerne i Solsikken er der tendenser til, at det med fysisk aktivitet er en pligt, der skal planlægges og *kontrolleres*. Fysisk aktiv er noget, man er, fordi man bør være det af sundhedshensyn og ikke, fordi det er rart eller sjovt. Som den ene pædagog udtrykker det, så skal det helst gøre ondt, for at man kan regne med, at det virker. Med dette kontrollerede forhold til fysisk aktivitet bliver det nærliggende at få dårlig samvittighed, hvis man har skullet fra at være fysisk aktiv. Det giver lederen udtryk for, når hun siger, at hun nok ikke er så aktiv, som hun burde være. Det samme viser sig i pædagogernes forhold til børns udeliv og fysisk aktivitet. Pædagogerne er bevidste om og mener også selv, at fysisk aktivitet er vigtigt for børn. Men der er gode muligheder i børnehaven for, at børn kan være fysisk aktive inde, og dermed behøver børn og pædagoger ikke at være så meget ude. Lysten til at være ude og den tillagte værdi af udeliv og at sørge for, at børnene kan være ude, er tilsyneladende ikke så stor, at der bliver taget grundigt hånd

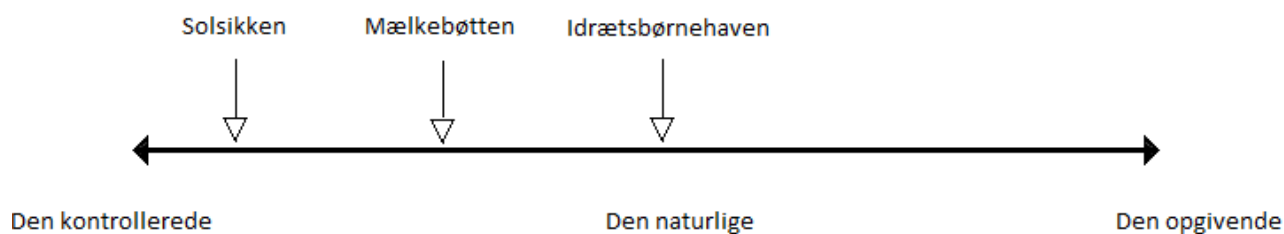
om børns udepåklædning. Det er en problemstilling, der ikke i samme grad findes i de øvrige to børnehaver.

### **Kombinationen af den naturlige og den kontrollerede sundhedsadfærdstype**

Pædagogerne i Mælkebøtten har en holdning til sundhed og bevægelse, der er *naturlig* og lystbetonet, mens lederen har en mere *kontrolleret* holdning. Lederen er fysisk aktiv, fordi det er sundt, så når hun gerne vil være sund, bør hun også være fysisk aktiv, men hun nyder det ikke altid. I Mælkebøtten er børns udeliv og fysiske aktivitet prioriteret så højt, at børnene kan være ude det meste af dagen. Pædagogerne følger med børnene ud. De er aktive og deltager i børns aktiviteter, fordi de har erfaret, at de med deres måde at agere på legepladsen er rollemodeller for børnene, så fordi de prioriterer fysisk aktivitet, og i høj grad også, fordi de tillægger børns leg og sociale udvikling stor betydning, deltager de ofte i børns lege og aktiviteter og holder øje med, om børnene leger godt sammen, eller om der er brug for intervention.

De forskellige sundhedsadfærdstyper kan formuleres som tre kategorier af 'måder at forholde sig til sundhed og fysiske aktivitet på' som Jensen (2008) gør det, men en anden måde at illustrere de tre typer på kan være at forestille sig et kontinuum (se figur 4), der går fra den ene yderlighed til venstre, som er den kontrollerede type, der holder helt styr på kalorieindtag og -brug, og som sjældent springer over en dags træning eller sund kost, og som nøje overholder alle anbefalinger om mad og motion – og den modsatte type i højre side, den opgivende type, der er holdt op med at forsøge at følge anbefalingerne for fysisk aktivitet og sund mad og lader de mange sundhedskampagner passere forbi. Den midterste type kan ses som idealet eller som målet for krop og bevægelse i dagtilbud, et udtryk for 'det gode liv'. Den naturlige type, som er så fysisk aktiv og spiser så sundt, at der er gode muligheder for et langt og sygdomsfrit liv, uden at det føles som afsavn af 'livets glæder' eller som et større projekt at holde sig sund. Denne type behøver ikke at bruge meget energi på at være sund og aktiv. Med inspiration fra Jensen (2008) har jeg i figur 4 vist, hvordan jeg placerer pædagogerne i de tre børnehaver på kontinuet.



**Sundhedsadfærdstyper**

Figur 4. Sundhedsadfærdstyper

Et fremtidigt tiltag kunne være at undersøge, hvor på dette kontinuum henholdsvis pædagogerne i børnehaverne og forældrene placerer sig. Derved vil det være muligt at se, om der er overensstemmelse mellem de voksne, som skal samarbejde om børns udvikling og om, om indsatsen i den enkelte børnehave burde målrettes særligt mod de to yderste typer for at medvirke til, at børnene kan komme til at tilegne sig den naturlige type, som er den mest ønskværdige og den mest hensigtsmæssige, når man ser på den sundhedsvidenskabelige forskning og sammenholder den med den samfundsvidenskabelige forskning, som dette projekt er funderet på.

### Styrker ved interviewmetoden

Det er en styrke ved den semistrukturerede interviewmetode, at flere pædagoger kan blive interviewet sammen, da de derved kan støtte hinandens hukommelse og der kan opstå diskussioner, der kan give centrale informationer til forskningen. Det er også en styrke, at der er mulighed for, at de interviewede kan bringe vigtige temaer på banen, som interviewerens ikke havde forestillet sig på forhånd.

### Svagheder ved interviewmetoden

Interviewmetodens svagheder er, at resultatet er afhængig af interviewerens kontakt med de interviewede, af hendes overblik over samtalens udvikling og hendes lydhørhed overfor temaer, der er væsentlige for de interviewede. Det kan være et problem, at man kun får nogle enkelte personers holdninger. Desuden kan de interviewedes viden om anbefalingerne om børns fysiske aktivitet have indflydelse på deres svar.

## **8.4 Videoobservationer**

I projektet har jeg lavet videoobservationer af børn og pædagoger i naturligt forekommende situationer for at undersøge den pædagogiske praksis i børnehaverne (Hedegaard 2008b; Flear 2008b; Flick 2002), med særlig fokus på børns fysiske aktivitet.

Formålet med at videoobservere fysiske aktiviteter i børnehaverne var at undersøge, hvilke muligheder og betingelser en Idrætsbørnehave i forhold til traditionelle børnehaver kan tilbyde, for at 5-6årige børnehavebørn kan være fysisk aktive. Formålet var også at undersøge, hvordan strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter kan organiseres for børn i forskellige børnehaver og hvordan børn deltager i disse aktiviteter. Desuden var formålet at undersøge, hvordan fysisk aktivitet indgår i børns selvvalgte lege og aktiviteter i forskellige børnehaver.

Ved at gennemføre videoobservationer kan forskeren opnå indsigt i den pædagogiske praksis (Flear 2008b) med hensyn til krop og bevægelse i de tre børnehaver, idet den pædagogiske praksis udgør betingelserne for hvordan, hvor og hvornår børn kan være fysisk aktive i deres børnehaver. Som det er beskrevet i projektets teoretiske grundlag, tilrettelægges den pædagogiske praksis i børnehaver indenfor rammerne af Lov om Dagtilbud (2007) og er formet af pædagogernes værdier og normer og deres opfattelser af 'det gode liv' for børn. Pædagogernes teorier om børns læring og udvikling har indflydelse på de måder, fysiske aktiviteter planlægges og gennemføres for børn. Børnehavernes læreplaner udgør rammerne for det konkrete pædagogiske arbejde, og heri er målene for det pædagogiske arbejde med børns krop og bevægelse beskrevet.

### **Videoobservationer af fysiske aktiviteter i børnehaverne**

Der er foretaget videoobservationer og analyser af samtlige de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, der blev organiseret for de 5-6årige i de tre børnehaver på besøgsdagene. Desuden er der gennemført videoobservationer og analyser af fokusbørnenes selvvalgte lege og aktiviteter, hvor der indgår fysisk aktivitet i forskellig grad, på både legepladsen og inde i børnehaven.

I de næste to kapitler kommer en grundigere redegørelse for, analyse og fortolkning af, hvad der foregår, når pædagogerne organiserer fysisk aktivitet for de 5-6årige børn i børnehaverne og når

børn selv vælger at være fysisk aktive. I kapitel 9 evalueres de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, som finder sted i de tre børnehaver, og i kapitel 10 ser jeg på, hvordan fysisk aktivitet indgår i børns selvvalgte lege og aktiviteter og hvilke betingelser børn har for at være fysisk aktive, når de selv vælger, hvad de vil lege/lave, hvor og med hvem. Jeg ser på sammenhængen mellem den pædagogiske praksis og børns selvvalgte lege og årsager til, at børn er fysisk aktive. Dernæst konkluderer jeg på, hvordan fysisk aktivitet indgår i og har betydning for børns leg, læring og udvikling, trivsel og sundhed.

### **Styrker ved videoobservationer som metode**

Det er en styrke ved anvendelse af videoobservationer, at man kan gense hele materialet eller vigtige dele, så ofte, som der er brug for. Man kan gennemgå materialet sammen med andre, og derved få flere perspektiver på materialet. Desuden kan man indsamle et stort materiale, hvorved man med systematisk lagring og registrering kan komme meget i dybden med de ønskede problemstillinger, og efterfølgende vende tilbage til materialet igen.

### **Svagheder ved videoobservationer som metode**

Det kan være en svaghed ved metoden, at det er ret enkelt at indhente meget materiale, der skal bearbejdes systematisk, for at kunne anvendes som et empirisk grundlag.

## 9. Evaluering af de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter

### Fysisk aktivitet i Idrætsbørnehaven, Solsikken og Mælkebøtten

Der er væsentlig forskel på, hvor ofte der organiseres krop og bevægelsesaktiviteter for børnene og på, hvor aktivt pædagogerne deltager i disse aktiviteter sammen med børnene. Tabel 3 er en liste over de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, der er videoobservationer af.

### Strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter

I alle tre børnehaver var der flere eksempler på, at pædagoger og børn var fysisk aktive sammen. Det gjaldt særligt i Mælkebøtten, hvor pædagogerne ofte snakkede og sang sammen med børn, skubbede børn på gyngerne, eller i forbindelse med praktiske opgaver. For eksempel da nogle traktordæk blev flyttet på Idrætsbørnehavens legeplads eller da en stor bunke sand blev kørt væk med trillebør i Solsikken.

I Idrætsbørnehaven blev der observeret flere planlagte, strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter end i de andre børnehaver. I Solsikken var der sjældent planlagte strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, fysisk aktivitet kunne indgå i andre aktiviteter, eksempelvis i en læringsaktivitet eller en fælles leg på legepladsen. I Mælkebøtten blev der ikke videoobserveret nogen planlagte strukturerede aktiviteter for hele gruppen af 5-6årige børn, men der var adskillige observationer af pædagoger, der deltog aktivt i børns lege og/eller aktiviteter, eller på andre måder indgik i og støttede børnene i deres leg og sociale samspil. Herunder ses i tabel 6 de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, der fandt sted under besøgsdagene.

	<b>Strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter for de 5-6årige børn</b>
<b>Idrætsbørnehaven</b>	Krop og bevægelsesaktiviteter på det grønne område Torsdagsløb Stikbold
<b>Solsikken</b>	Krop og bevægelsesaktiviteter i motorikrummet
<b>Mælkebøtten</b>	Fodbold på græsset i et hjørne af legepladsen

Tabel 6. Strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, organiseret af pædagogerne

Dette afsnit beskæftiger sig med den pædagogiske praksis og de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, som børnene kan deltage i, i deres børnehave. Det beskrives, hvilke aktiviteter, der foregår, og hvordan børnene deltager i disse. Først og fremmest er det fokusbørnenes deltagelse i de fysiske aktiviteter, der beskrives, men der er andre af børnene, der har påkaldt sig opmærksomhed og interesse. Deres deltagelse er beskrevet, fordi de viser nogle andre måder at deltage på, hvorved beskrivelsen af børns deltagelse og perspektiver på fysisk aktivitet nuanceres, og der opnås indsigt i, hvordan børn tilbydes muligheder og betingelser for at være fysisk aktive i fælles aktiviteter selvom de ikke er så umiddelbart positive i forhold til at være fysisk aktive.

De uddrag af videoobservationerne, der er analyseret i afsnittet, er udvalgt, fordi de viser nogle typiske mønstre på aktiviteter og samspil, som de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter udgør, i de afgrænsede sociale situationer i børnehaverne (Barker & Wright 1971).

### **9.1 Den pædagogiske praksis i forhold til krop og bevægelse**

Formulering af de konkrete betingelser for de konkrete børns fysiske aktivitet gennem analyser af de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, der blev videoobserveret i de tre børnehaver;

- a. hvilke aktiviteter finder sted i børnehaverne
- b. hvilke mål har pædagogerne med de valgte aktiviteter
- c. hvordan er aktiviteterne forberedt
- d. hvordan er pædagogernes interaktioner med børnene under aktiviteterne, og
- e. er der konflikter mellem pædagogernes mål og det, der sker i aktiviteten

Børns deltagelse i de strukturerede aktiviteter formuleres på baggrund af analyser af

- f. børns intentioner i forhold til at deltage i aktiviteterne
- g. børns interaktioner med de andre børn og med pædagogerne
- h. eventuelle konflikter eller modsætninger mellem det barnet gerne vil og det, som barnet kan
- i. resultatet af barnets/børnenes deltagelse i aktiviteten

#### **9.1.1 Hvilke strukturerede aktiviteter tilbydes børnene?**

I løbet af observationsperioden organiserede pædagogerne i Idrætsbørnehaven tre forskellige strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter for børnene; 1) *Krop og bevægelsesaktiviteter* på det grønne område udenfor legepladsen, hvor der indgik forskellige delaktiviteter; opvarmning med løb

på græsset og forskellige lege, der var f. eks. Banke bøf med løb og sang/remser, en fange- og tumleleg<sup>45</sup> og en styrkeprøve, hvor deltagerne skulle trække hinanden hen over et tov, der lå på græsset; 2) *Torsdagsløbet*, hvor der var opvarmning i rundkreds med forskellige bevægelser og en løbetur på ca. 1½ km på stier og fortove, og 3) *Stikbold*<sup>46</sup> på legepladsen, hvor det blev øvet at kaste og gribe en bold og undgå at blive ramt ved at bevæge sig hurtigt i skiftende retninger.

Pædagogerne i Solsikken organiserede *Krop og bevægelsesaktiviteter* i motorikrummet for børnene, med forskellige lege; to slags stopdans og en tumleleg. Desuden blev en struktureret læringsaktivitet på legepladsen organiseret med det formål, at børnene skulle have frisk luft og røre sig, imens de beskæftigede sig med skoleforberedende aktiviteter.

Pædagogerne i Mælkebøtten organiserede et spil *Fodbold* for de børn, der havde lyst til at være med. Der blev ikke organiseret strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter for hele gruppen af 5-6årige.

### 9.1.2 Hvilke mål har pædagogerne med de valgte aktiviteter?

Pædagogerne i Idrætsbørnehaven har flere mål; at børnene skal være fysisk aktive mindst et par gange om ugen, at alle børnene skal deltage i aktiviteterne, at børnene skal være klar, når aktiviteterne begynder, og at børnene skal lære, at det er en god ide at varme op, inden man er fysisk aktiv. Det er også et mål, at børnene skal lære nogle forskellige lege at kende, de skal lære at håndtere en bold, prøve at konkurrere for sjov og opleve, at det kan være sjovt at blive udfordret, og at det handler mere om at lege end om at vinde. Pædagogerne har også som mål at tilpasse og nuancere aktiviteterne i forhold til de konkrete børn, der er med. For eksempel løber de sammen med de børn, der ikke selv vil løbe, eller de tumler varsomt sammen med de børn, der er usikre på at deltage i tumlelegen, eller de skyder bolden blødt på de børn, der er bange for, at det gør ondt at blive ramt. Det overordnede mål er, at alle børnene får en positiv oplevelse af at deltage og være fysisk aktive og også at udfordre de børn, der kender og er trygge i aktiviteten.

---

<sup>45</sup> I denne fange- og tumleleg er deltagerne delt i hold på fire, én skal udpege, hvem hun/han vil fange, og de andre to skal hjælpe denne med at undgå at blive fanget ved at holde hinanden i hånden, svinge rundt og skubbe/tumle med hinanden.

<sup>46</sup> Stikbold (kaldes også Dødbold) er et populært spil, der går ud på, at deltagerne skal skyde hinanden og selv undgå at blive ramt. Når en spiller har bolden, skal de andre stå stille og enten gribe bolden eller undvige. Når en spiller rammes af bolden, går vedkommende ud af spillet, og når en spiller griber bolden, er det den, der kastede, der går ud. Når "dræberen" dør, bliver de spillere, hun/han har skudt eller grebet ud, levende igen og kommer tilbage i spillet. Spillet fortsætter indtil der kun er én spiller tilbage på banen.

Pædagogerne i Solsikken har som mål, at alle børnene skal deltage i aktiviteterne. De ønsker, at børnene skal vide, hvad der skal foregå i de krop og bevægelsesaktiviteter, de skal deltage i, og at børnene skal lære at koncentrere sig om at lytte, når de får en kollektiv besked. Målet er, at børnene er fysisk aktive, og at de får en positiv oplevelse ved at være fysisk aktive. Den ene pædagog prioriterer desuden højt, at reglerne i legen overholdes. Det er også et mål, at børnene skal lære at klare sig selv med hensyn til påklædning, toiletbesøg mv., som en del af forberedelserne til, at de snart skal gå i skole.

Pædagogerne i Mælkebøtten har som mål at sætte en konstruktiv aktivitet i gang, da et barn har svært ved selv at komme i gang med at lege og også at vise børnene, hvordan man kan spille fodbold, og at alle spillere er vigtige på holdet og pædagogen viser, hvordan man kan heppe og juble sammen. Pædagogernes mål er også at udvikle børnenes sociale kompetencer og støtte op om, at børn kan få erfaringer med sociale samspil, blandt andet på legepladsen, og igennem krop og bevægelsesaktiviteter.

### **Konklusion på pædagogernes mål med aktiviteterne**

Målene for aktiviteterne i Idrætsbørnehaven tager afsæt i et *sundheds- og et trivselsperspektiv*. Pædagogerne har som mål, at alle børnene skal være fysisk aktive og få en god oplevelse af at deltage. Målene for aktiviteterne i Solsikken tager afsæt i et *selvstændigheds- og et læringsperspektiv*. Pædagogernes mål er, at børnene bliver selvhjulpne, og at de udover at være fysisk aktive også lærer at kunne koncentrere sig og tage imod en fælles besked. Målene for aktiviteterne i Mælkebøtten tager afsæt i et *socialt udviklingsperspektiv*. Pædagogernes mål er, at børnene igennem deltagelse i aktiviteterne tilegner sig sociale kompetencer og deltager i andre aktiviteter end dem, de selv finder på.

### **9.1.3 Forberedelserne til de strukturerede aktiviteter<sup>47</sup>**

Forberedelserne i Idrætsbørnehaven foregår på den måde, at pædagogerne på forhånd planlægger aktiviteterne og aftaler, hvordan rollerne og opgaverne under gennemførelsen af aktiviteterne skal fordeles imellem dem. Hvis der er mere end én pædagog med, er der én, der styrer, og den anden (de andre) assisterer. Pædagogerne vejleder børnene til at blive klædt i bekvemt tøj og passende sko samt klare toiletbesøg inden. Pædagogerne er også selv klædt på til at være aktive. Inden en

---

<sup>47</sup> Denne viden om hvordan pædagogerne forbereder de strukturerede aktiviteter kommer dels fra analyser af videoobservationer og dels fra samtaler med pædagogerne.

aktivitet begynder, forklarer én af pædagerne, hvad der skal foregå. Hvis der skal foregå flere lege/aktiviteter efter hinanden, forklares hver leg/aktivitet, lige inden de sættes i gang.

Pædagerne i Solsikken planlægger aktiviteterne på forhånd og aftaler, hvem der skal styre aktiviteterne i motorikrummet. Der bliver kaldt på børnene, som derefter selv er ansvarlige for at være parate til at være fysisk aktive. Inden aktiviteterne begynder, sidder børnene på gulvet, mens den ene pædagog forklarer, hvad der skal foregå og hvad, de skal lege.

Pædagerne i Mælkebøtten kan planlægge aktiviteter, hvis de vurderer, at ét barn eller flere børn kan have gavn af at deltage i for eksempel et spil fodbold og derved komme ind i et samspil med andre børn. Først aftalte pædagogen med én dreng, at de skulle spille fodbold. Dernæst blev de andre børn, der havde lyst, inviteret til at være med. De øvrige pædagoger var ikke informeret om pædagogens mål med fodboldspillet, og derfor blev aktiviteten afbrudt.

### **Konklusion på forberedelserne til aktiviteterne**

For pædagerne i Idrætsbørnehaven indgik det i forberedelserne at tage ansvar for at sørge for, at alle børnene var klar til at deltage i aktiviteterne. Der var enighed mellem pædagerne med hensyn til målene for aktiviteterne. De aktiviteter, der blev tilbudt, var varierede.

I Solsikken var det børnenes eget ansvar at blive klar. Målene for aktiviteterne var ikke gennemdrøftet af pædagerne, og der var ikke enighed om målet med aktiviteterne. I Mælkebøtten var der ingen forberedelse til aktiviteten, og de børn, der havde lyst, kunne deltage. Der var én pædagog, der havde et mål med at spille fodbold, men aktiviteten blev afbrudt af en af de andre pædagoger, som ikke kendte pædagogens mål med aktiviteten.

## **9.1.4 Pædagogernes interaktioner med børnene**

### **Pædagogernes interaktioner med børnene i Idrætsbørnehaven**

Uddraget af observationen fra Idrætsbørnehaven viser et typisk eksempel på, hvordan samspillet mellem pædagerne og børnene er præget af pædagogernes krav om, at børnene deltager og gør, som det forventes af dem. Børnene deltager uden at stilles spørgsmålstejn ved dette. De gør deres bedste på forskellige måder for at leve op til pædagogernes krav og forventninger. Uddraget viser også, hvordan en ny leg introduceres ved, at pædagogen forklarer og viser, hvad hun vil have, at børnene skal gøre. Derved skabes en ramme om aktiviteten, og det åbner mulighed for, at børnene



kan (begynde at) forstå, hvad meningen er med legen. Pædagogen BIRTHE introducerer en ny leg for børnene:

1. Børnene og de to pædagoger står med hinanden i hænderne for at lave en rundkreds, så alle får plads omkring sig, inden legen begynder.
2. BIRTHE: *Lad os prøve med strakte arme, som det her, men uden at trække.*
3. BIRTHE: *Nu står I sådan her med næsen denne vej, så I kigger ind i ryggen af nogen.* Hun udpeger retningen. *Stå det samme sted.*
4. Hun nævner nogle af børnenes navne og beder dem flytte sig, så der bliver plads imellem dem.
5. BIRTHE: *Der er noget, jeg gerne vil prøve, om vi kan. Noget, hvor vi skal løbe...* Alle børnene ser på BIRTHE og lytter til det, hun siger.
6. BIRTHE: *Ved du hvad, Leo? Det er ligesom slalom, ind og ud mellem hinanden, og om lidt er jeg tilbage, hvor jeg begyndte, og så er det Esbens tur.*
7. BIRTHE løber langsomt slalom rundt i rundkredsen og kommer tilbage.
8. Derefter er det Esbens tur, han svinger med armene, og laver en lyd med munden, mens han løber.
9. BIRTHE siger med en glad stemme: *Ja han kan med sving-arme og en sjov lyd på.*
10. BIRTHE: *Ja, og nu er det Emilies tur til at prøve.* Emilie løber sin tur.
11. BIRTHE beder Esben og Linda om at stå roligt. Leo: *Man skal stå sådan her.*
12. BIRTHE: *Og nu er det Marie.*
13. Marie vil ikke løbe selv, så BIRTHE løber sammen med hende, de holder i hånden. Kirsten vil heller ikke, så BIRTHE løber også med hende i hånden.
14. Nogle af børnene sætter sig på hug. BIRTHE beder dem stå op.
15. Jeffs tur, han løber hurtigt. Esben: *Nu er det Lego-man Jeff*
16. Leo sagde, at han glemte at løbe rundt ved Anders. BIRTHE beder dem prøve at huske alle. Så er det Lars' tur.
17. De børn, der står stille, ser ud til at kede sig, de snakker.
18. Linda slår Jeff, og han slår hende. Ikke ret hårdt, mere venskabelige dask. Bagefter står de begge med armene over kors.
19. Et barn løber slalom. Endnu et. BIRTHE siger: *Nu er det LONE*
20. En dreng siger: *Har du ild i rumpen? Michael Jackson...*
21. LONE løber slalom, når hun løber forbi et barn, giver hun deres skulder et venligt klem.
22. BIRTHE: *August, bliv lige ved med at stå. Nu er det Victoria.*
23. LONE: *Prøv at stå sådan her, Lisa*
24. Victoria er tilbage efter sin runde, hun hopper ind på sin plads, bagved Elizabeth
25. BIRTHE: *...oooog Elizabeth.*
26. Elizabeths tur, hun løber pænt slalom mellem alle børnene, hopper ind på sin plads bagved Leo, som tager sin tur. De andre børn står og venter.

27. Victoria bøjer sig ned over sine knæ, strækker armene ud, Elizabeth imiterer hende. Leo bøjer sig frem, holder hænderne foran sig: *Nej, ikke mine batterier.*
28. BIRTHE roser børnene og fortæller, at legen nu bliver lidt sværere.

Pædagogen forklarer, hvad børnene skal gøre, og samtidigt viser hun det ved selv at gøre bevægelserne, så børnene kan imitere hende. Pædagogen bruger sproget til at fange børnenes opmærksomhed ved at nævne børnenes navne, ved at henvise til at de skal løbe og ved at rose børnene. Da Esben, som det første barn, har udført handlingen, kommenterer hun det i en positiv tone, og ved at sætte ord på hans handlinger, anerkender hun, at han tilføjede nogle armbevægelser og en lyd. Pædagogen fortæller, hvem der skal løbe, Marie og Kirsten vil ikke selv løbe, så pædagogen løber sammen med dem, én ad gangen. Fokusbørnene Elizabeth og Jeff er begge klar over, hvordan de skal løbe, Jeff løber hurtigt, Elizabeth tager det mere roligt. Når der er ventetid i aktiviteterne, ser flere af dem ud til at kede sig. Nogle af børnene snakker og leger lidt med hinanden. Et par gange beder pædagogerne nogle børn om at stå roligt. Da pædagogen LONE løber rundt, giver hun børnene et venligt klem i forbifarten. Et af de ældste børn, Leo, supplerer pædagogen, ved at minde de andre børn om reglerne i legen.

Under opvarmningen til Torsdagsløbet forklarede og viste pædagogen, hvad hun ønskede, at børnene skulle gøre. Både den pædagog, der styrede aktiviteterne, og de andre to pædagoger gjorde bevægelserne sammen med børnene. Under selve løbet opfordrede pædagogerne børnene til at løbe hurtigt. De løb sammen med børnene, og efterhånden som løberne kom i mål, heppede pædagogerne sammen med børnene på de efterfølgende løbere. Alle blev rost for at have løbet godt. Elizabeth og Victoria fulgtes ad hele vejen. De konkurrerede med alle de andre, men ikke med hinanden. Torsdagsløbet gav dem mulighed for at være fysisk aktive, for at have sjovt sammen – og for at leve op til pædagogernes forventninger. De to piger løb godt til og kom i mål som nummer 6 og 7 af 22 børn. Første løber i mål var Oscar, med Jeff lige bagefter sig. Jeff havde løbet så hurtigt, han kunne, han var forpustet og rød i ansigtet. Et kort øjeblik så han ærgerlig ud over, at han ikke kom først, men straks efter så han igen glad ud og heppede ivrigt på de løbere, der kom i mål efterfølgende. Kirsten og Marie kom sidst i mål sammen med en pædagog. De to piger så trætte og nedtrykte ud og var tydeligvis ikke glade for at skulle løbe eller for at komme sidst i mål.

Da der blev spillet Stikbold, deltog pædagogen som rollemodel ved at være aktiv spiller og ved at støtte og udfordre børnene. Inden spillet blev sat i gang, forklarede og viste pædagogen, hvordan

man spiller stikbold. Hun stillede spørgsmål til børnene om spillet, og især to børn, Linda og Leo, indgik i samtalen. De andre børn så på pædagogen og fulgte med i samtalen. Pædagogen fulgte reglerne, og viste også, hvordan man kan tage hensyn til nogle af spillerne og udfordre andre. Hun opmuntrede børnene til at være aktive ved at sætte ord på det, der foregik: *Du var godt nok hurtigt; Aj, nu døde du*, eller *Husk nu, det var Linda der greb bolden*. Hun roste børnene for det, de gjorde i spillet: *Godt klarer, Linda*, og hun støttede og udfordrede børn; *Kirsten og Marie, nu ska' I passe på her...* eller *Nåeh, tør du ikke komme nærmere?* Pædagogen agerede forskelligt i forhold til forskellige børn. Nogle af børnene blev sjældnere skudt på end andre, og hvis hun skød på dem, var det med et blødt skud på tæt hold, hvor barnet var klar over, at bolden var på vej. Da Elizabeth blev ramt så hårdt af en bold, at hun græd, tog pædagogen hende med indenfor for at blive trøstet og klar igen.

Eksemplet herunder viser, hvordan børnene klarede at spille videre uden pædagogen. Linda efterlignede pædagogens måde at styre spillet på og hendes måde at interagere med spillere. De andre børn accepterede Lindas styring af spillet, og spillet fortsatte indtil pædagogen kom tilbage igen.

1. Spillet fortsætter uden pædagogen.
2. Linda har bolden, hun råber: *Er der ingen, der tør komme nærmere?*
3. Victoria går lige ind foran Linda: *Jeg er lige her*.
4. Linda skyder mod Victoria: *Du er død, du blev ramt på knolden*. Victoria står lige foran Linda, som kaster bolden på hende, blødt, 5 – 6 gange.
5. Victoria går ud af spillet.
6. Michael går hen mod Linda, og spørger hende: *Hvem skydt (skød) mig? Hvem skydt mig?*
7. Linda skyder Esben, som går ud, og sætter sig på de grønne kasser.
8. Michael spørger igen: *Hvem skydt mig? Hvorfor gik jeg ud?*
9. Ingen svarer. Linda skyder ham, og han går ud igen.
10. Linda råber til Lisa, som står ved siden af Kirsten og Marie: *De her to er alene med dig*. Linda råber til Kirsten og Marie: *Løb piger!*
11. Kirsten og Marie sad på hug og snakkede og legede med noget sand på fliserne. De begynder at løbe, da Linda råber til dem. De kommer ikke så langt, inden Linda skyder først Marie, så Kirsten. De følges ad ud af spillet. Lisa løb væk fra Linda, ned i den anden ende af banen.
12. Linda får fat i bolden igen og siger til Lisa: *Lisa, nu er vi to helt alene...*
13. Lisa siger: *Jeg ved det*.
14. Linda kaster bolden mod Lisa, mens hun siger: *Så kan det jo være, jeg vinder*.

15. Lisa kaster bolden tilbage til Linda, den rammer jorden, og Linda tager den op.
16. Michael råber: *Du er død!*
17. Linda svarer, at bolden først ramte jorden, så de skal vente.
18. Lisa råber: *Kom nu bare i gang, vi kan ikke holde ud til at stå her hele dagen.*
19. Spillet slutter, pædagogen er tilbage, og et nyt spil begynder.

Linda overtog pædagogens rolle og imiterede pædagogens måde at udfordre spillerne på. Det gjorde hun ved at advare, før hun skød mod de to forsigtige piger, Kirsten og Marie. Linda ville gerne have sluttet som den sidste på banen, og dermed være spillets vinder. De andre børn accepterede, at hun nu styrede spillet, og de gjorde, som hun sagde. Michael forventede, at hun vidste, hvem det var, der skød ham ud. Lisa blev utålmodig, da der opstod en pause i spillet. Da pædagogen kom tilbage, overtog hun igen styringen af spillet.

### **Pædagogernes interaktioner med børnene i Solsikken**

Her er et uddrag af observationen af krop og bevægelse i motorikrummet fra Solsikken. Uddraget viser et typisk eksempel på, hvordan pædagogerne interagerer med børnene. Her forklarer pædagogen først, hvad der skal foregå og snakker med børnene, derefter går aktiviteterne i gang. Pædagogerne ville gerne have, at alle børnene var med, men det fremsættes ikke som et krav, der håndhæves, der er flere eksempler på børn, der kun delvis og modvilligt deltager.

1. Børnene er i motorik rummet, de sidder på gulvet, DANIEL står foran dem.
2. DANIEL fortæller dem, at de er indenfor, fordi det regner. Han fortæller også, at de skal lave tre ting, to ting, som de allerede kender og en ny ting. Først skal de danse. DANIEL fortæller børnene, hvad de skal gøre, og han forklarer reglerne for legen. Når han stopper musikken og siger "*stop piger*" skal pigerne stoppe, og drengene skal kravle igennem/under deres ben.
3. Han henvender sig til alle børn på en gang, og stiller spørgsmål til dem om reglerne i legen. Børnene rækker en finger op, hvis de kender svaret. Der er flere, der gerne vil sige noget. Daniel: *og når der er musik, skal alle danse helt vildt.*
4. En pige fortæller, at hun godt ved, at det her er stop-dans.
5. DANIEL fortæller om den næste stop-dans,<sup>48</sup> og at de vil slutte med at trække gulerødder op.

---

<sup>48</sup> Stopdans er en leg, hvor man skal danse, mens musikken spiller, og når musikken stopper, skal man stå helt stille. Den der først rører på sig, efter at musikken er blevet slukket, går ud. Det gentager sig, indtil der er én tilbage på gulvet, eller legen stoppes. Den, der er tilbage til allersidst, har vundet legen. Første gang, de leger stopdans i Solsikken, skal de i stedet for at stå stille, kravle på gulvet imellem benene på hinanden. Drengene skal kravle imellem pigernes ben og omvendt.

6. DANIEL: *Er I klar til at danse?* Musikken spiller en børnepopsang. Børnene kommer ud på gulvet. Alle børn danser og griner. Nogen ser på hinanden. Nogen holder i hånden og danser sammen, og nogen ser på sig selv i spejlet. Johanne smiler, mens hun hopper og danser. Hun og Sille holder hinanden i hænderne og danser sammen.
7. DANIEL stopper musikken; *Stop, piger, og nu skal drengene kravle under så mange, de kan.*
8. Drengene kravler igennem/under pigernes ben. Der er en hel del latter og glad snak.
9. DANIEL tænder for musikken igen: *Så, danser vi igen.* Alle børnene hopper og danser, og nogen synger med på popsangen.
10. DANIEL råber: *Stop, drenge. Nu skal pigerne kravle igennem benene på alle, som de kan nå, inden musikken begynder igen.* Pigerne kravler, der er meget latter.
11. DANIEL tænder for musikken igen og beder dem danse, så vildt de kan. William danser en slags break-dance, han smider sig ned på gulvet og bevæger sig rundt.
12. DANIEL beder drengene stoppe igen, Mark sagde, at han mente pigerne. DANIEL svarer at nej, han mente drengene. Pigerne kravler under drengenes ben, der er latter og snak. Der er mere musik og dans.
13. Sille siger hun har mavepine, og går hen mod Margit.
14. Victor og William laver noget break-dance, hvor de sidder på gulvet, drejer rundt på bagdelen og på knæene.
15. DANIEL siger *stop piger* og beder drengene kravle under pigernes ben, uden at slå hovederne sammen.
16. Han beder Sille om at komme og være med.
17. Musik og dans, DANIEL opfordrer dem til at danse vildt. Nogle af børnene ser på sig selv i spejlene, mens de danser. Flere af drengene og en enkelt af pigerne lader sig falde omkuld på gulvet og kravler rundt, mens de griner højt.
18. Sille står i den ene side af rummet og læner sig op ad den store madras, mens hun ser på, at de andre danser.
19. DANIEL: *Stop piger.* Drengene kravler under pigernes ben. Victor og William prøver at kravle under en pige på samme tid, de smiler stort, og pigen griner.
20. Sille går rundt mellem børnene og kigger, men danser ikke. Hun ser alvorlig ud. DANIEL spørger Sille, om hun ikke vil være med.
21. Victor siger: *Mark, skal vi danse en bryllupsdans?* Det vil Mark ikke, men William vil gerne. De to drenge holder hinanden i hænderne, de danser, hopper og griner.
22. DANIEL: *Stop drenge!*
23. Søren græder, han stødte hovedet sammen med en anden. DANIEL tager ham op på armen, giver ham et knus og bærer ham et stykke tid.
24. Sille siger igen, at hun har mavepine. MARGIT foreslår, at hun sætter sig lidt og slapper af.
25. DANIEL beder Johanne og Kate om at rocke noget mere.

Pædagogen fortæller børnene, hvad de skal gøre. Først inden aktiviteterne begynder, og undervejs. Samme pædagog tænder og slukker for musikken, den anden pædagog er tilskuer. Fokusbørnene, Johanne og Victor, deltager i aktiviteterne, Johanne danser og hopper først sammen med Sille, bagefter sammen med Kate. Victor danser meget aktivt. Mens der danses stopdans, siger Sille, at hun har mavepine og går hen mod MARGIT. DANIEL beder Sille om at være med, hun svarer ham ikke, MARGIT foreslår, at hun sætter sig ned lidt.

### **Pædagogernes interaktioner med børnene i Mælkebøtten**

Her er et uddrag af en observation fra Mælkebøtten. Da pædagogen og de børn, som har lyst til at spille fodbold, er samlet på fodboldbanen, går spillet straks i gang. KATJA styrer spillet og forklarer undervejs, hvordan spillerne skal agere på banen og hvordan reglerne er. Her er der ikke krav om, at børnene deltager, men de børn, der er med, skal følge reglerne. Efter et stykke tid forlader pædagogen spillet, og børnene forsøger selv at fortsætte med at spille fodbold. Der opstår hurtigt en konflikt mellem nogle af børnene, en anden pædagog griber ind, og spillet afbrydes.

1. KATJA spiller fodbold med ca. 12 børn. Hun løber efter bolden. Nogle børn løber efter hende. Hun råber: *Løb, løb, løb, godt, skyd Majken, skyd, wauw, det var godt!! Nej nej, John, ikke med hænderne, så taber vi, og de bliver sure på os.*
2. De løber efter bolden. Et barn spørger, om målmanden må tage bolden med hænderne. KATJA svarer ikke, men fortæller, hvor spillerne skal stå. Sophia og Jeanne står foran fodboldmålet. Bolden er i den anden ende af banen.
3. KATJA råber: *Kom så, drenge og piger.* Hun har bolden ved fødderne og peger mod det ene mål og siger, at det er dér, deres hold skal lave mål.
4. Sophia og Jeanne leger ved målet i deres ende. De ser ud til at vente på, at bolden skal komme hen til dem.
5. De andre spillere løber efter bolden og sparker til den.
6. Bolden bliver spillet frem og tilbage mellem børnene og KATJA.
7. KATJA siger til Sophia og Jeanne: *Der kan kun være én målmand på holdet.*
8. John tager bolden med hænderne, KATJA siger: *Nej, nej, John, vi er på det samme hold, løb op, så skyder jeg til dig.*
9. Hun sparker til bolden. Et barn sparker den tilbage. Hun sparker igen, laver mål, løfter hænderne, og råber: *Yeah...*
10. Adskillige børn råber også; *Yeah...* Nogle af børnene hopper op og ned. To drenge giver hinanden et stort knus.
11. Jeanne siger til KATJA, at hun tager en pause. Hun går ud til Dina og en mindre dreng, der står ved siden af banen og kigger på spillet.

12. Chris og Magnus ankommer, råbende og syngende. Chris tager en lille skovl, løfter den op og råber: *Yearhhh*. Magnus hopper op og ned, råber: *Kom så, Patrick, kom så, Patrick*. Chris råber sammen med Magnus.
13. En pige falder, hun græder.
14. Magnus og Chris råber: *Kom så, Kent, kom så*, adskillige gange.
15. KATJA trøster det barn, der græder og foreslår, at hun holder en lille pause ved siden af banen.
16. KATJA: *Er I klar? Kom så, Sophia, godt, Sophia*.
17. Mickey og Andy snakker og viser nogle måder at sparke på. Der er nogle konflikter, diskussioner og børn, der græder. En råber: *Hej Sophia, du skyder aldrig...*
18. KATJA trøster en dreng, der græder, fordi Mickey sagde til ham, at han ikke måtte stå der ved målet.
19. Nu er det næsten kun John og Andy, som spiller med bolden.
20. En af de andre pædagoger kalder på KATJA, og hun går derfra.
21. Spillet fortsætter, et øjeblik efter er der et barn, der græder højt.
22. Der opstår diskussioner mellem spillerne på banen.
23. Sophia holder bolden med hænderne.
24. Patrick råber, at hun skal skyde, han står lige foran hende. Han går helt tæt hen til hende og tager fat i bolden.
25. Sophia råber højt: *Du må ikke tage bolden fra målmanden*,
26. Patrick: *Nå, men det er mig, der bestemmer nu*.
27. John råber også til Sophia.
28. Patrick råber: *Jeg bestemmer nu, det sagde KATJA*.
29. Patrick tager bolden fra Sophia, smider den, sparker til den, og bolden ruller ind bag ved målet. John sparker til den, ikke hårdt.
30. Sophia tager bolden op, hun skriger højt.
31. John rammer bolden med hånden. Mere diskussion.
32. Patrick og Sophia sparker hinanden, de slås, og de råber begge højt og vredt.
33. LILLY går ind på banen, skiller parterne ad, snakker med Sophia, og får hende til at falde til ro. Her slutter Sophias deltagelse i fodboldspillet.

Observationen viser, hvordan pædagogen styrede spillet ved at fortælle børnene, hvordan de skulle spille fodbold. Ved at spille sammen med børnene var pædagogen var også legepartner og rollemodel for børnene. Hun opmuntrer og roser børnene, jubler, når der er mål og trøster børn, der er kede af det. Pædagogen bliver kaldt væk fra spillet, og der opstår en konflikt mellem fokuspigen Sophia og to af drengene om, hvem der bestemmer, uenigheden bliver til en konflikt, der går over i fysisk kamp om bolden. Konflikten stopper, da en anden pædagog blander sig, og da slutter fodboldspillet for Sophias vedkommende.

### **Sammenligning af pædagogernes interaktioner med børnene**

Pædagogerne i Idrætsbørnehaven interagerer med børnene på en venlig og positiv måde, de er lydhøre overfor børnene, lytter og viser omsorg, men der er ingen tvivl om, at de voksne er autoriteter for børnene, og de forlanger, at alle skal være med, også de forsigtige børn, der ikke er så glade for fysisk aktivitet og/eller er bange for at blive ramt af bolden. Pædagogen, der instruerer aktiviteterne, fortæller og viser, hvad hun vil have børnene til at gøre, for at børnene kan forstå, hvad der kræves af dem og efterkomme kravene. Den anden pædagog assisterer og supplerer ved at opmuntre og irettesætte børnene. Pædagogerne kommenterer børnenes aktiviteter på en positiv måde, og signalerer derved accept og anerkendelse af, at aktiviteterne kan udføres på varierede måder. Der tages hensyn til de forsigtige børn, og de mere modige børn udfordres i højere grad.

Pædagogerne i Solsikken interagerer generelt venligt og positivt med børnene. De benytter ofte den måde, at en pædagog interagerer med alle børnene på én gang ved at stille spørgsmål til gruppen og lade de børn svare, der rækker fingeren op. Der gives ofte kollektive beskeder, hvor pædagogerne forventer, at børnene kan forstå og efterkomme beskeden. For eksempel gives der i de fysiske aktiviteter kun verbale instruktioner, og så er det op til børnene selv at forstå, hvad meningen er, og hvad de skal gøre.

Pædagogerne i Mælkebøtten interagerer med børnene på en venlig og autoritativ måde som i fodboldspillet, hvor den ene pædagog styrer spillet verbalt samtidigt med, at hun selv deltager og viser, hvordan man gør. Hun går fra spillet uden at give besked om, hvordan de selv kan spille videre, og om hun vil komme tilbage igen. Der er en del eksempler på, at pædagogerne interagerer med børnene, mens de leger, det kan være som deltager i legen eller ved at snakke med børnene om det, de leger, med vejledning i forhold til børnenes interaktioner med hinanden. De interagerer også som konfliktlødere.

#### **9.1.5 Konflikter mellem pædagogernes mål og det, der sker i aktiviteten**

Der var tre typer af konflikter i aktiviteterne; 1) modsætningsforhold mellem de krav, pædagogerne stillede til børnene og børnenes motiver og kompetencer i forhold til at kunne imødekomme disse krav, kravene kunne være for høje eller for lave, 2) uoverensstemmelser imellem pædagogerne og deres indbyrdes mål med aktiviteterne, og 3) konflikter imellem børnene.



Modsætninger mellem pædagogernes krav og børnenes kompetencer i Idrætsbørnehaven: Den første af to nye lege, som børnene blev præsenteret for, var kompliceret med mange regler, som børnene skulle lære og huske. Kun de ældste og mest opmærksomme børn lærte, hvordan man legede legen. Da der blev spillet Stikbold, deltog et par af børnene kun delvist, da de var bange for at blive ramt af bolden.

Modsætninger mellem pædagogernes krav og børnenes kompetencer i Solsikken: I aktiviteterne var der konflikter mellem pædagogernes forventning om, at alle børn gerne ville deltage og selv kunne tage ansvar for at være klar til at være fysisk aktiv, og at et enkelt barn deltog i svingende omfang. Desuden var der en uoverensstemmelse mellem de to pædagoger, om målet med aktiviteten. Den ene havde som mål at overholde reglerne, mens den anden havde som mål, at børnene skulle være fysisk aktive og ikke vente for længe i legen. Denne uenighed forblev uløst i aktiviteten.

Modsætninger mellem pædagogernes krav og børnenes kompetencer i Mælkebøtten: Fodboldspillet gik som planlagt, børnene kunne efterkomme pædagogens krav og reglerne i spillet, mens pædagogen deltog og styrede spillet. Da pædagogen valgte at forlade aktiviteten, opstod der konflikter mellem børnene, og spillet gik i stå.

## 9.2 Børns deltagelse i de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter

Her fremlægges resultater af fokusbørnenes deltagelse i de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, som er baseret på analyser af børnenes *intentioner* i forhold til at være fysisk aktive; børnenes *interaktioner* med pædagogerne og de andre børn og de *konflikter* eller problemer, der opstår i aktiviteterne.

### 9.2.1 Børns motiver og intentioner

Fokusbørnene i Idrætsbørnehaven, Elizabeth og Jeff sørger selv for at blive klar, da pædagogerne giver besked om det. Begge er klædt på hjemmefra til at være fysisk aktive. Begge har intentioner om at leve op til pædagogernes forventninger og krav; og om at deltage aktivt. Begge børn er opmærksomme på pædagogernes instruktioner og gør sig umage for at udføre aktiviteterne rigtigt og godt. Når der er ventetid, forbliver de afventende, ventetiden fordrives med snak og leg med de omkringstående venner. Jeff står mere uroligt, end Elizabeth gør, men de følger begge med og er parate, når det er deres tur til f.eks. at løbe. Elizabeth deler sin opmærksomhed mellem aktiviteten og samspillet med vennerne, især med Victoria. Jeffs opmærksomhed er rettet mod aktiviteterne, og han er især fokuseret på konkurrencedelen i boldspillet og når der skal løbes om kap.

Fokusbørnene i Solsikken, Johanne og Victor, har begge intentioner om at være aktive og gøre som pædagogerne forventede af dem, Johanne tog det lidt roligt i stop-dansen, så hun kunne blive længere i dansen, og derved have en bedre chance for at vinde den. Hun var opmærksom og fulgte pædagogens instruktioner og krav. Johanne ønskede at gøre, som det blev forventet af hende og have det sjovt med at danse og lege. Hun var opmærksom på at leve op til pædagogernes forventninger og krav. Victor deltog aktivt i aktiviteterne. Han og William tilføjede både breakdance og bryllupsdans til stopdansen. Victor og de andre drenge heppede højlydt på hinanden, når nogen var ude, mens andre stadig dansede. Victor ønskede at være aktiv og deltage i aktiviteterne og gøre, som pædagogerne forventede og have det sjovt med sine venner. For både Johanne og Victor var såvel samspillet med vennerne og konkurrenceelementet i legene motiverende.

Af fokusbørnene i Mælkebøtten var det kun Sophia, der valgte at deltage i fodboldspillet. Sophia ville gerne være målmand, og hun havde overblik over en del af spillet. Hun kendte nogle af reglerne og vidste, at målmanden må tage bolden med hænderne og skal holde målet ”rent,” men

hun deltog ikke i spillet på selve banen. Mens Sophia stod ved målet og ventede på, at bolden skulle komme derned, legede hun med Jeanne. Sophias motiv for at deltage var, at hun gerne ville spille fodbold og være sammen med pædagogen og de andre børn, især med Jeanne. Det andet fokusbarn, Chris, kom forbi sammen med en anden dreng. De kiggede på lidt og heppede på nogle af de drenge, der deltog i fodboldspillet. Ellers var de optaget af deres egen leg på legepladsen.

### **Konklusioner på børnenes intentioner i forhold til at deltage i aktiviteterne**

Fokusbørnene både i Idrætsbørnehaven og i Solsikken bestræber sig på at leve op til pædagogernes forventninger om deres deltagelse i de planlagte aktiviteter, det samme gælder langt de fleste af de andre børn. Fokusbarnet og de andre børn, der har valgt at deltage i aktiviteten i Mælkebøtten, vil gerne leve op til pædagogens krav om, hvordan man spiller fodbold.

## **9.2.2 Interaktioner mellem børn og pædagoger**

### **Interaktioner i Idrætsbørnehaven**

I de strukturerede aktiviteter er samspillet mellem børn og pædagoger primært et samspil, hvor pædagogerne fortæller børnene, hvad de skal gøre. Langt de fleste af børnene gør det, de bliver bedt om. De strukturerede aktiviteter er også rammen om børns samspil med hinanden, og i dette uddrag af observationen af Stikbold fra Idrætsbørnehaven, kan man se, hvordan Elizabeth både er orienteret mod at være i samspil med Victoria og på samme tid deltager i boldspillet.

Elizabeth interagerer på en glad og positiv måde med de andre børn, og hun interagerer særligt ofte med Victoria, Linda og Carmen, som er hendes foretrukne legekammerater. Interaktionerne mellem Elizabeth og pædagogerne var positive, Elizabeth henvender sig sjældent til pædagogerne under de strukturerede aktiviteter, og pædagogernes henvendelser til hende er venlige, når de fortæller, hvad hun skal gøre. Da hun blev ked af det, fordi hun blev ramt af en hård bold, blev hun trøstet af pædagogen.

Elizabeth holder sig langt væk fra bolden i begyndelsen af spillet. Børnene, der er skudt ud af spillet, hepper højt på de børn, der stadig er med i spillet og opfordrer dem til at skyde pædagogen. Da bolden triller hen til Elizabeth, tager hun den op, Victoria viser med sit råb, at hun synes godt om at Elizabeth fik fat i bolden. Elizabeth prøver at ramme pædagogen, hvilket hun ikke har held med. Samspillet mellem Elizabeth og Victoria er kropsligt, de følges ad, når de løber fra den ene af banen til den anden, og de står tæt ved siden af hinanden. Da Elizabeth igen får fat i bolden, skyder hun hverken efter Victoria eller Kirsten og Marie, men prøver at ramme en af de andre spillere. Da Elizabeth skyder efter pædagogen, griber denne bolden, og Elizabeth må gå ud af spillet.

1. Elizabeth befinder sig på den yderste kant af banen, hun løber hurtigt frem og tilbage når bolden er på vej mod hende for at undgå at blive ramt.
2. Elizabeth, Lisa, Kirsten og Marie løber frem og tilbage på banen. De fire piger står i den ene ende af banen, da LONE skyder bolden.
3. Elizabeth løber væk, Kirsten og Marie går ud til hver sin side, Lisa tager bolden op og skyder mod de andre.
4. De børn, der sidder på mælkekasser og venter på at komme ind i spillet igen, råber højt: *Skyd LONE, skyd LONE.*
5. Bolden triller hen til Elizabeth, og hun samler den op. Victoria råber: *Godt, Elizabeth!*
6. Elizabeth holder bolden med begge hænder og prøver at skyde LONE, men det lykkes ikke.
7. LONE samler bolden op og skyder Lisa, som løber ud.
8. Elizabeth og Victoria løber tæt ved siden af hinanden fra den ene ende af banen til den anden et par gange.
9. Elizabeth får fat i bolden, Leo og Michael skriger, hopper og løber væk.
10. Victoria kommer nærmere og stiller sig lige ved siden af Elizabeth. Kirsten og Marie står også i nærheden.
11. Elizabeth kaster bolden efter en anden spiller. LONE får fat i bolden og skyder mod Elizabeth og Victoria. Elizabeth tager bolden, og Victoria placerer sig ved siden af hende.
12. Elizabeth skyder og pædagogen griber bolden. Elizabeth går ud af spillet, sætter sig ned og kigger på. Kort efter bliver Victoria skudt og kommer hen til hende.

Jeffs interaktioner med de andre børn er ofte fysiske med skubben og tumlen. Det foregår på en venskabelig måde uden at det bliver til konflikter mellem dem. Jeff interagerer særlig ofte med Leo, Michael og flere af de andre drenge og med en af pigerne, Linda. Interaktionerne mellem Jeff og pædagogerne er generelt positive.

Uddraget her viser, hvordan Jeff er en aktiv deltager i spillet. Han ved, hvornår han må komme ind igen og gør pædagogen opmærksom på, at han er med igen. Han efterligner pædagogen ved at drille den spiller, der har bolden. Han skyder på alle, også på de forsigtige børn og på sin ven Leo. Michael advarer Jeff, da pædagogen har bolden, og han holder sig tæt ved Jeff. Jeff ærgrer sig over at tabe til pædagogen til sidst, men ser ud til at være klar over, at det hører med til spillet, for han smiler, da han går ud af banen.

1. Jeff er tilbage i spillet, han løber ind og råber højt: *Hej, LONE, jeg er med igen... Jeg blev skudt af Lisa, og Lisa er død.*
2. LONE skød forbi Jeff. Michael råber advarende til Jeff: *Pas på LONE! Pas på LONE!*

3. Jeff bevæger sig tæt omkring Elizabeth, som har bolden. Michael holder sig tæt ved Jeff. Jeff hopper op og ned, mens han svinger med armene. Han og et par andre drenge løber rundt på banen og driller den spiller, der har bolden.
4. Michael kaster bolden. Jeff samler den op og skyder Leo. Jeff får fat i bolden igen og skyder Marie.
5. Jeff skyder så mange, som han kan komme til og hopper selv til siden for at undgå at blive skudt.
6. Da der kun er Jeff og pædagogen på banen, råber Jeff: *Hej, her er jeg. Nu er der kun os to tilbage.*
7. Jeff og LONE skyder mod hinanden to gange, Jeff skyder bolden af sted med alle kræfter, men LONE griber bolden. LONE siger med let beklagende stemme til Jeff: *Så døde du...*
8. Jeff råbte: *NEEJ...* og gik ud af banen. Smiler.

### **Interaktioner i Solsikken**

Interaktionerne mellem Johanne og de andre børn var positive. Under de strukturerede aktiviteter dansede og morede Johanne sig sammen med de andre piger. Der var kun interaktion mellem en pædagog og Johanne en gang, da hun blev bedt om at være lidt mere aktiv i dansen. Johanne holder øje med og lytter til pædagogerne, og hun gør, som hele gruppen bliver bedt om.

Victors interaktioner med de andre børn var positive. I stopdansen foreslog han først Mark, at de dansede en bryllupsdans, Mark svarede nej til det, men William ville gerne, og de to drenge dansede, hoppede og grinede sammen.

### **Interaktioner i Mælkebøtten**

Sophias interaktioner med Jeanne var positive, de legede og snakkede ved fodboldmålet, mens Sophia ventede på, at bolden skulle komme ned til hende. Der opstår en konflikt mellem Sophia og to af drengene, der også spillede fodbold. Der var interaktioner mellem pædagogen og Sophia, når Sophia blev vejledt i spillet, hun holdt ikke øje med pædagogen, men spillede fodbold på den måde, hun kendte spillet på.

### **9.2.3 Konflikter mellem børnenes intentioner og det, der sker i de strukturerede aktiviteter**

#### **Konflikter i Idrætsbørnehaven**

Elizabeth var lidt forsigtig i begyndelsen, da hun spillede bold. Efterhånden blev hun lidt mere modig. Hun blev meget ked af det og græd højt, da hun blev ramt af en hård bold. Efter at være blevet trøstet af pædagogen vendte hun tilbage til boldspillet. Ellers var der ingen konflikter mellem det, som Elizabeth gerne ville og det, hun kunne i de strukturerede aktiviteter. For Jeff var der en vis ærgrelse over, at det ikke lykkedes ham at vinde over pædagogen i stikbold eller at kunne løbe fra Oscar og være den første i mål under torsdagsløbet, men det synes at være en kortvarig ærgrelse.

#### **Konflikter i Solsikken**

Johanne ville gerne have vundet stopdansen. Ellers var der ingen konflikter i de strukturerede aktiviteter. Da Victor og Jonas var de sidste gulerødder, der skulle trækkes op, kildrede den ene pædagog Victor, så han måtte slippe Jonas' hænder. Pædagogen ønskede at slutte legen, så de kunne komme videre, Victor protesterede højt, fordi det ikke var med i reglerne for legen.

#### **Konflikter i Mælkebøtten**

Da pædagogen forlod fodboldspillet, opstod der en konflikt mellem Sophia og to af drengene. Konflikten handlede om, hvem der skulle bestemme, når pædagogen ikke længere var med, om, hvordan spillet skulle spilles og om, hvordan reglerne skulle forstås.

### **9.3 Analyse og diskussion af hvilke muligheder og betingelser, der er for børns fysiske aktivitet i strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter**

Kravene i læreplanen er overordnede og er således åbne for, at pædagogerne i hver børnehave beslutter, hvordan de vil opfylde disse krav. Der står ikke direkte i loven om læreplaner, at pædagogerne skal sørge for, at børnene er fysisk aktive. Der står at børnehaverne skal styrke børnenes kropsbevidsthed, deres glæde ved bevægelse og deres sundhed. Det er kun Idrætsbørnehaven, der skriver i deres læreplan, at de vil leve op til Sundhedsstyrelsens anbefalinger om, hvor fysisk aktive børn bør være.

### **Idrætsbørnehaven**

Pædagogerne i Idrætsbørnehaven er opmærksomme på at give børn muligheder for at være fysisk aktive i børnehaven. De tilbyder en del strukturerede aktiviteter og gør sig overvejelser over, hvad de gør, og hvordan de kan få alle børn til at være fysisk aktive i løbet af den tid, de er i børnehaven, og hvordan de kan få børnene til at opleve fysisk aktivitet som noget positivt og derved styrke børnenes bevægelsesglæde. Pædagogerne motiverer børnene ved at opmuntre og anerkende deres deltagelse og ved at nuancere den pædagogiske aktivitet. Formålet er at give alle børnene en god oplevelse, selvom deres måde at deltage på kan være forskellig. Opfyldelsen af læreplanstemaet krop og bevægelse understøttes af, at pædagogerne har gennemført et efteruddannelsesforløb; ved at planlægningen af krop og bevægelsesaktiviteter er gennemarbejdet og ved, at der er overensstemmelse mellem pædagogernes mål og den pædagogiske praksis.

### **”Der er noget, jeg gerne vil prøve om vi kan. Noget, hvor vi skal løbe...”**

Ved at komme med sådan en udtalelse, da pædagogen BIRTHE vil introducere børnene til en ny leg, fanger hun børnenes opmærksomhed. Alle børnene ser på hende og lytter til det, hun siger. Pædagogen forklarer, hvad de skal gøre, mens hun selv gør det, og hun inkluderer også sig selv som deltager i aktiviteten ved at sige *vi* og ikke *I*. Hun fortsætter: *Det er ligesom slalom, ind og ud mellem hinanden* siger hun, mens hun løber slalom mellem børnene, *og om lidt er jeg tilbage, hvor jeg begyndte, og så er det Esbens tur*. Måske fordi Esben var den første til at løbe slalom efter pædagogen, og fordi han var lidt genert over at være i centrum for alles opmærksomhed, svingede han med armene og lavede en lyd, mens han løb. Pædagogen anerkendte hans måde at løbe på ved at sige: *Ja, han kan, og med sving-arme og en sjov lyd på* og dermed viste hun samtidigt børnene, at der er forskellige måder, det kan gøres på, det behøver ikke nødvendigvis være en nøjagtig kopi af det, hun gjorde, for at det er ’rigtigt’. Der er rummelighed, accept, anerkendelse og dermed tryghed. Da det er Jeffs tur, ved han, hvad han skal, og han løber hurtigt rundt mellem de andre og tilbage på sin plads. Elizabeth har også helt styr på, hvad hun skal gøre, så da det bliver hendes tur, løber hun pænt slalom rundt mellem de andre børn og kommer tilbage på sin plads. Da det er Maries tur, vil hun ikke løbe selv, så pædagogen holder hende i hånden og løber med, det gør hun også, da det er Kirstens tur. Den anden pædagog, LONE, løber også sin tur. Mens børnene venter på, at det skal blive deres tur til at løbe, er der flere, der ser ud til at kede sig, de snakker og står uroligt. Pædagogerne lader børnene snakke, så længe de ikke synes, det forstyrrer den fælles aktivitet. Hvis det gør det, bliver børnene bedt om at stå stille.

**”Er der ingen, der tør komme nærmere?”**

Inden pædagogen LONE sætter et spil Stikbold i gang, gennemgår hun reglerne med børnene ved, at hun stiller nogle spørgsmål, og de børn, der kan, svarer hende, og de andre børn lytter opmærksomt imens. Pædagogen støtter børnenes deltagelse ved at minde om, hvem der skød hvem ud, og hvornår de kan komme på banen igen. Hendes kendskab til børns generelle udvikling og til de konkrete børn i børnehaverne viste sig eksempelvis, da hun opmuntrede ét barn til at spille videre, da hun blev ramt, tog et andet barn ud og trøstede hende, da hun blev ramt af bolden. Både Linda og Elizabeth har bemærket, at pædagogen skyder bolden stille og blødt på nogle af børnene, og at hun sikrer sig, at de har set, at bolden er på vej, inden hun skyder, så det gør de også. Jeff derimod går så højt op i at vinde kampen, at han skyder på alle, som han kan komme til at skyde på. Børnene har spillet Stikbold mange gange og kender spillet og reglerne så godt, at de selv kan spille videre, da pædagogen går fra banen. Linda påtager sig den styrende rolle, og hun imiterer pædagogens måder at spille på, både da hun er drillende og udfordrende overfor de dristige børn, og da hun skyder blidt på de forsigtige børn. De andre børn accepterer, at Linda erstatter pædagogen, så spillet går videre.

**Solsikken**

Pædagogerne i Solsikken er opmærksomme på, at fysisk aktivitet er vigtigt for børn, men her prioriteres børns selvbestemmelse og parathed til at skulle i skole meget højt. Derfor lægges der vægt på at give børnene ansvar for selv at blive klar til at deltage i de fysiske aktiviteter, og der lægges vægt på, at børnene skal lære at modtage kollektive informationer og lære at markere, når de kan svare på pædagogens spørgsmål. Desuden skal de lære at vente på at blive spurgt, inden de svarer.

**”Og når der er musik, skal alle danse helt vildt”**

Pædagogen forklarer, hvad legen går ud på, og hvad de skal gøre. Det handler om, at de skal danse, når der er musik og når musikken stopper, skal de stå stille. Ingen af pædagogerne deltager i aktiviteterne. Johanne smiler og gør som pædagogerne siger, at alle skal gøre. Hun danser lidt forsigtigt, dels for ikke at komme i søgelyset og måske blive irettesat, og dels for at vinde konkurrencen. Hun danser med Kate, og de danser så stille, at de bliver bedt om at rocke noget mere. Victor og William supplerer og nuancerer aktiviteterne ved at finde på andre måder at danse



på. De danser break dance, hvor de kaster sig ned, sidder på enden, drejer sig rundt og griner imens. Victor tilføjer en ny variation til dansen, da han foreslår William, at de danser en bryllupsdans. De to drenge holder hinanden i hænderne, mens de danser, hopper og griner.

### **Mælkebøtten**

Pædagogerne i Mælkebøtten har særlig fokus på børns sociale udvikling, og det kan være med udgangspunkt i ét barns behov, når en krop og bevægelsesaktivitet gennemføres. Der lægges vægt på, at børnene er aktive, og at de opholder sig ude en god del af dagen.

### **”Kom så, drenge og piger”**

Mens pædagogen løber med bolden, råber hun til børnene og peger dér, hvor hun vil sparke bolden hen, så børnene kan nå at løbe derhen. Hun viser og forklarer, hvad børnene skal gøre og knytter sine anvisninger an til reglerne i fodboldspillet. Da der scores et mål, råber pædagogen: *Yeahh* og nogle af børnene hopper op og ned. To drenge giver hinanden et knus, som de måske har set på en fodboldbane eller i tv. Ind imellem trøster pædagogen børn, der græder, hvis de for eksempel er faldet, eller hun trøster ét barn, der er ked af det, fordi et andet barn har sagt, at han ikke må stå, hvor han står. Hun opmuntrer spillerne ved for eksempel at råbe: *Er I klar? Kom så, Sophia, godt, Sophia*. Sophia vil gerne være med i spillet, men er også optaget af at lege med Jeanne, mens de står ved målet. Hun er målmand og ved, at hun så skal holde målet fri, og at hun må tage bolden med hænderne, men da pædagogen er gået og et par af drengene ikke er tilfredse med hendes måde at spille på, opstår en konflikt, som en anden pædagog udreder, og spillet slutter.

### Pædagogernes mål med aktiviteterne

Gennem analyserne af de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter i børnehaverne bliver det synligt, hvor forskellige mål, der er for børnenes deltagelse og udbytte. I tabel 7 ses de forskellige mål, som pædagogerne i de tre børnehaver har.

<b>Idrætsbørnehaven</b>	<b>Solsikken</b>	<b>Mælkebøtten</b>
At alle børn i gruppen skal deltage At alle skal være klædt på til at være fysisk aktive At alle skal være klar, så de kan følges ad At aktiviteten kan tilpasses for at engagere alle deltagere At børnene skal være varme inden de skal være fysisk aktive At børnene skal lege tumlelege At børnene skal prøve at konkurrere At børnene skal lære et boldspil, lære at håndtere bolden, og undgå at blive ramt	At alle børn i gruppen skal deltage At børnene selv skal lære at blive klar til at være fysisk aktive, mht. omklædning mv. At børnene skal lære at lytte og forstå en kollektiv besked At børnene skal være forberedt på hvilke aktiviteter, de skal gennemføre At børnene skal lege regellege At børnene skal lege tumlelege	At sætte en konstruktiv aktivitet i gang, særligt for ét barn, men gerne med deltagelse af flere At støtte børnenes udvikling af sociale færdigheder og samarbejde At lære børnene at spille fodbold At lære børnene at alle på et hold er vigtige

Tabel 7. Pædagogernes mål med aktiviteterne

Pædagogernes mål med de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter i de tre børnehaver blev opfyldt for de fleste børns vedkommende. Børnene deltog aktivt og velvilligt. Kun få var passive og modvillige i deres måde at deltage på. Når pædagogerne både instruerede og deltog i aktiviteterne, var der bedre mulighed for, at børnene kunne se og forstå, hvad pædagogerne forventede af dem og dermed for, at de kunne leve op til pædagogernes krav. Desuden kunne børnene lære nogle mere komplicerede lege.

### Pædagogernes interaktioner med børnene

Pædagogerne i de tre børnehaver interagerede med børnene på måder, der var anerkendende og opmuntrende. Pædagogerne i Solsikken havde svært ved at fastholde alle børns interesse og deltagelse. En årsag hertil kunne være, at pædagogerne ikke selv deltog, men kun instruerede, og at

de ikke var afklaret om, hvem der skulle styre og hvem der skulle assistere og hvilke regler, der skulle gælde i legene. I tabel 8 ses, hvordan pædagogerne interagerer med børnene.

<b>Idrætsbørnehaven</b>	<b>Solsikken</b>	<b>Mælkebøtten</b>
Dialog Instruktør Vejleder Rollemodel Deltager og legepartner Omsorgsgiver	Dialog Instruktør Vejleder Omsorgsgiver	Dialog Instruktør Vejleder Rollemodel Deltager og legepartner Omsorgsgiver

Tabel 8. Pædagogernes interaktioner med børnene

### Problemer i aktiviteterne og pædagogernes bestræbelser på at finde på løsninger

Der var problemer i de strukturerede aktiviteter i alle tre børnehaver, og der blev gjort forskellige forsøg på at løse disse problemer. I tabel 9 ses, hvilke problemer der var og hvordan pædagogerne søgte at løse dem.

<b>Idrætsbørnehaven</b>	<b>Solsikken</b>	<b>Mælkebøtten</b>
1) Der var (for) høje krav i de nye lege. Pædagogen forklarede og viste hvad de skulle, både i form af fælles og individuelle instruktioner. 2) Kedsomhed ved lang ventetid. Pædagogerne søgte at variere aktiviteterne. 3) To af børnene deltog forsigtigt, uden større engagement i aktiviteterne. Pædagogerne tog hensyn til dem ved at løbe sammen med dem og være særligt opmærksomme i boldspillet, men det var et krav, at de deltog. I tumlelegen var de i gruppe med pædagogerne.	1) Børnene skulle selv gøre sig klar til at være fysisk aktiv. 2) Et barn klagede flere gange over at have mavepine og deltog kun delvist i aktiviteterne. Pædagogerne synes ikke at godtage forklaringen om mavepine, men opfordrede flere barnet til at deltage, uden at barnet fulgte opfordringerne. 3) Uenighed mellem pædagogerne om, hvorvidt det var reglerne eller det, at børn skulle kunne være aktive, der var det primære.	1) Fodboldspillet var vanskeligt for en del af børnene, som ikke helt vidste hvem de var på hold med, og hvilke regler, der var. Pædagogen vejledte undervejs og viste, hvordan man skulle gøre. 2) Da pædagogen forlod fodboldspillet, opstod der konflikter mellem børnene, som en anden pædagog udredte, men spillet sluttede.

Tabel 9. Problemer og løsninger

### **I hvilken grad var børnene fysisk aktive og hvad lærte de i Idrætsbørnehaven?**

Fokusbørnene i Idrætsbørnehaven var fysisk aktive indenfor de betingelser, som aktiviteterne tilbød. Elizabeth ville gerne deltage i de aktiviteter, som pædagogerne organiserede, og hun ville gerne leve op til pædagogernes forventninger til hende. Når børnene skulle vente på noget; at komme af sted, eller at komme i gang med en leg, var hun parat, hun ventede stille, snakkede og hyggede sig med sine venner og ventede på at få at vide, hvad hun skal gøre. Hun deltog aktivt i alle aktiviteter og gjorde sit bedste. Jeff ville gerne deltage i de strukturerede aktiviteter og leve op til pædagogernes forventninger. Han kedede sig, når der ikke skete så meget og tog initiativ til at lege og tumle med de børn, han var sammen med, gerne nogle af de andre drenge, men han var samtidigt opmærksom på det, der foregik i den fælles aktivitet. Han deltog aktivt i alle aktiviteterne og var især motiveret, når der var et element af konkurrence i aktiviteten. Så ydede han sit bedste og ville meget gerne vinde. Linda og Leo var begge meget engagerede, og de supplerede eller imiterede pædagogerne flere gange. Victoria synes at være Elizabeths bedste ven. De to var tæt på hinanden det meste af tiden og selvom de er meget aktive i de fælles aktiviteter, så har de overskud til at vedligeholde deres venskab ved at støtte hinanden og holde sammen, når der er et element af konkurrence i aktiviteterne. Kirsten og Marie deltog modvilligt i en stor del af de fysiske aktiviteter og blev fulgt ret tæt af pædagogerne.

De børn, som nød aktiviteterne og som kunne lide at varme op, at lege, løbe, og spille Stikbold og som forstod, hvad der forventedes af dem, var fysisk aktive, men brugte også nogen tid på at vente, enten på at blive instrueret af pædagogerne eller på, at det var deres tur eller fordi de var blevet skudt ud i Stikbold.

### Hvad lærte børnene i Idrætsbørnehaven?

Børnene lærte noget om at kunne beherske deres krop, at udfordre sig selv kropsligt, fysisk og motorisk. De tilegnede sig personlige og sociale kompetencer ved at lytte, svare, udføre flere forskellige slags handlinger og skifte mellem koncentration og aktivitet. Børnene erfarede, at man kan heppe på hinanden, og at det er i orden at holde sammen mod pædagogen i Stikbold, for det er kun for sjov og hun kan tåle det, mens de også lærer, at der kan tages hensyn til mere forsigtige kammerater. Børnene lærte nogle nye lege og fik grundigere kendskab til nogle allerede kendte lege.

### **I hvilken grad var børnene fysisk aktive og hvad lærte de i Solsikken?**

Fokusbørnene i Solsikken var fysisk aktive indenfor rammerne af de tilbudte aktiviteter. Johanne deltog aktivt og bevægede sig, som hun regnede med, at pædagogerne forventede. Hun dansede på stedet, hoppede og drejede med kroppen, lidt roligt, fordi hun gerne ville være med i stopdansen længst muligt. Børnene kravlede på gulvet og deltog i en tumleleg, hvor de blev trukket i armene og benene. Johanne var påpasselig med at leve op til pædagogernes krav og til reglerne i aktiviteterne. Victor var meget aktiv, han gjorde som pædagogerne forventede og tilføjede desuden nogle ekstra bevægelser til aktiviteterne, han dansede vildere end de fleste af børnene, smed sig ned på gulvet, drejede rundt, rejste sig op igen og hoppede energisk rundt.

De fleste børn var fysisk aktive, når de dansede, mens nogen tog det lidt roligere. Børnene sad en del stille på gulvet ved madrassen. Dels, når de skulle have en besked og dels, når de var ude af stopdansen. Sille deltog i begrænset omfang.

#### Hvad lærte børnene i Solsikken?

Børnene lærte at man skal lytte til en fælles besked, og at man bør sidde ned, når man lytter. De lærte, at pædagogerne gerne vil have, at man er aktiv, men at det godt kan lade sig gøre at trække sig ud, hvis man ikke har lyst til at deltage.

### **I hvilken grad var børnene fysisk aktive og hvad lærte de i Mælkebøtten?**

Fokusbørnene i Mælkebøtten kunne selv vælge, om de ville være med i den strukturerede aktivitet. Det ville Sophia gerne, hun stod stille foran målet det meste af tiden og var ikke ret fysisk aktiv. Chris var optaget af at lege med et par andre drenge og deltog ikke i fodboldspillet.

Der var nogen fysisk aktivitet for de børn, der løb rundt på banen og spillede med bolden. Mens pædagogen deltog og styrede spillet, gav fodboldspillet betingelser for, at børnene kunne lære spillet at kende og for at lære at spille sammen. Da pædagogen forlod banen, opløstes spillet.

#### Hvad lærte børnene i Mælkebøtten?

Børnene gjorde nogle erfaringer med at spille fodbold ved at imitere pædagogen og følge hendes anvisninger i spillet. Børnene oplevede, hvordan man spiller efter reglerne og hvordan man jubler med hinanden, når det går godt.

## **9.4 Børnehavers forskellige muligheder og betingelser for børns deltagelse i strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter**

De tre forskellige børnehaver bestræber sig således på hver deres måde på at opfylde de samfundsmæssige krav til, hvordan de skal løse deres pædagogiske opgave i forhold til børns udvikling, læring, sundhed og trivsel. Dermed tilbydes børnene forskellige betingelser for fysisk aktivitet, alt efter hvilken børnehave, de er indskrevet i.

## **9.5 Den selvfølgelige deltagelse**

Pædagogerne i Idrætsbørnehaven sørger for gode muligheder for leg ude og tilskynder også til udeleg. De sørger for, at der er gode muligheder for fysisk aktivitet ved at tilbyde krop og bevægelsesaktiviteter. Pædagogerne i Idrætsbørnehaven vægter i høj grad, at børnene får erfaringer med, at det er sjovt at være aktiv. De arbejder for, at børnene bliver motiveret til at tillægge sig en aktiv og sund livsstil, og at børnene får en vis robusthed i forhold til udfordringer og modstand, og i det hele taget lærer, at fysisk aktivitet er positiv. Som én af pædagogerne udtrykker det: *Vi har altid arbejdet ud fra, at vi synes det er godt, at børnene bevæger sig, men vi er nok blevet mere bevidste om det, efter at vi er blevet Idrætsbørnehave. Sådan at vi er helt sikre på, at børnene får bevæget sig.*

Pædagogerne i Idrætsbørnehaven forventer som en indiskutabel selvfølgelighed, at alle børn deltager i de strukturerede aktiviteter, og det forlanges på en venlig og autoritativ måde ved, at pædagogerne støtter børnene i at blive parate og sørger for, at der er taget afsked med forældrene og at man venter på, at alle er klar, inden aktiviteterne begynder. Pædagogernes mål er at tilbyde strukturerede fysiske aktiviteter mindst to gange om ugen, og alle børn skal være med.

Forberedelserne til aktiviteterne er grundige. Rollerne og opgaverne er fordelt på forhånd mellem pædagogerne, der er én pædagog, der styrer aktiviteterne, og den (de) eventuelle andre deltagende pædagoger assisterer og supplerer. Aktiviteterne tilpasses de børn, der er med, og pædagogerne tager ansvar for, at alle børnene er klar til at være aktive, har passende tøj og sko på og har klaret toiletbesøg og lignende. Pædagogerne har også selv tøj og sko på, der egner sig til bevægelse. Når aktiviteterne begynder, skal alle være parate til at være med. Aktiviteterne indledes med opvarmning, og målene er, at børnene skal lære, at fysisk aktivitet er sjovt, at det er sjovt at blive udfordret og at konkurrere. De skal også lære nogle forskellige lege at kende, regellege, tumlelege, sang- og bevægelseslege og lære at håndtere en bold.

Perspektivet for den pædagogiske praksis i Idrætsbørnehaven er et sundheds- og trivselsperspektiv med vægt på, at børnene får erfaringer med at være aktive og oplever glæden ved at bevæge sig og tilegner sig en sund livsstil, som pædagogerne selv er gode eksempler på.

### **9.6 Når deltagelse er børnenes eget ansvar...**

I Solsikken lægges der vægt på, at børnehaven skal være med til at forberede børnene til, at de skal begynde i skolen efter sommerferien. Udeleg og fysisk aktivitet prioriteres også højt, blandt andet ved, at nogle af læringsaktiviteterne foregår på legepladsen, så børnene bevæger sig og er udendørs, samtidigt med, at de lærer noget om tal og bogstaver.

Pædagogerne forventer, at børnene er i stand til at efterkomme en fælles besked om at komme ind i motorikrummet for at lave fysiske aktiviteter. Og de forventer, at forældrene eller børnene selv, sørger for, at børnene er klædt passende på til at være aktive.

Der er således et selvstændigheds- og læringsperspektiv på de fysiske aktiviteter med vægt på, at børnene lærer at kunne modtage en kollektiv besked, at kunne tage ansvar, at klare sig selvstændigt og dermed kan imødekomme nogle af de krav, de forventes at blive stillet overfor i skolen.

### **9.7 Den frivillige deltagelse**

I Mælkebøtten er det ikke så tydeligt, hvordan børn deltager i strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, da der ikke er nogle aktiviteter, som alle børnene skal deltage i, så de, der ikke vil være fysisk aktive, kan bare lade være med at være det. Pædagogerne i Mælkebøtten kan strukturere en aktivitet eller en leg omkring et bestemt barns interesser og behov og invitere andre børn til at være med. For eksempel, da Mickey en morgen gik rastløs rundt på legepladsen og kom i flere konflikter med andre børn, og pædagogen satte et spil fodbold i gang. Fodbold er en aktivitet, som interesserer Mickey og flere af de andre børn, der inviteres med. Børnene vil dels gerne spille fodbold og dels gerne være sammen med pædagogen. Ved at lære børnene at spille sammen på et hold i fodbold og vise, at alle deltagere på et hold er vigtige, søger pædagogen at støtte børnenes udvikling af sociale færdigheder.

Pædagogerne ønsker, at børnene igennem legen tilegner sig og udvider deres sociale kompetencer og at der er mulighed for, at nye relationer mellem børnene kan etableres. Fysisk aktivitet

prioriteres højt, og pædagogerne finder, at de har en særlig forpligtigelse til at sørge for, at børnene er aktive og opholder sig meget ude, fordi forældrene i dette område er mindre opmærksomme på, hvor vigtigt det er, at børn kommer ud, eller forældrene har ikke selv overskud til at sørge for det.

Der er altså et socialt udviklingsperspektiv med de fysiske aktiviteter med vægt på, at børnene tilegner sig gode sociale kompetencer og øver sig på at samarbejde med andre.

### **9.8 Børns deltagelse i de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter**

Projektets analyser viser, at en af forskellene mellem den pædagogiske praksis i Idrætsbørnehaven og i de to traditionelle børnehaver er pædagogernes opfattelse af, om børnene *skal* deltage i de strukturerede aktiviteter, eller om de *skal kunne vælge*, om de vil deltage.

Når aktiviteterne er udvalgte og tilpasset den konkrete gruppe børns interesser og kompetencer og kravet om deltagelse fremføres på en autoritativ måde, med plads til at lege og mulighed for indflydelse, giver det børnene tryghed og gode muligheder for udvikling (Baumrind 1994, Fleer 2002, Hedegaard 2002). Det ser ud til, at når deltagelse i de strukturerede aktiviteter er en selvfølge, som i Idrætsbørnehaven, er det positivt for børnene, mens der for børnene i Solsikken er en usikkerhed i og med, at de kan gå ind og ud af aktiviteterne efter umiddelbar lyst og forventning om, hvad der skal ske.

Analyserne viser også, at når pædagogerne har opnået kompetencer i forhold til at tilrettelægge og gennemføre idrætslege, som Herskind (2010) påpeger, at der ikke hidtil har været tradition for i børnehaver, og når det prioriteres af personalet i børnehaven, så kan pædagogerne tilbyde en bredere vifte af lege, således at flere mål med legene kan imødekommes, og legene kan tilpasses børnene, og ikke omvendt, som det er blevet problematiseret af Brus (2005).

Pædagogernes måde at interagere med børnene under de strukturerede aktiviteter synes også at have indflydelse på børnenes deltagelse og engagement. Pædagogerne i Idrætsbørnehaven fanger først børnenes interesse, hvorefter aktiviteten introduceres, og det bliver forklaret, hvad pædagogerne vil have børnene til at gøre, og hvordan reglerne er, før aktiviteten igangsættes. Undervejs fortsætter pædagogen med at instruere og vise børnene, hvordan man gør ved selv at deltage aktivt. Derved kunne en mundtlig forklaring, som ikke umiddelbart kunne omsættes til handling, tolkes visuelt og kropsligt af børnene, som derved vil kunne gennemføre handlingerne som en imitation i et socialt



fællesskab, før handlingen kan gennemføres som en målrettet individuel handling. De børn, som var usikre eller modvillige overfor eksempelvis at skulle løbe rundt mellem de andre børn, kunne følges med en pædagog. I Solsikken fortæller pædagogen, hvad børnene skal gøre uden at vise det. De overlader det til børnene selv at finde ud af, hvad de skal, hvilket gør, at nogle børn holder sig til kun at gøre det sikre, mens andre tør være mere eksperimenterende. I Mælkebøtten både fortæller og viser pædagogen, hvad børnene skal gøre, men uden at give børnene en forklaring på, hvordan spillet hænger sammen, hvilke regler der er, og hvilken mening delhandlingerne har for spillet som helhed. Derved spiller børnene efter de af reglerne, som de kender til på forhånd, eller som de kan aflæse af pædagogens handlinger.

### **Børns deltagelsesmåder**

Børnene deltager på hver deres individuelle måde i de strukturerede aktiviteter, men to forskellige deltagelsesmåder træder tydeligt frem i analysen. Det er henholdsvis de velvillige deltagere, som langt de fleste børn hører til, og så er der de modvillige børn. Mellem de to deltagelsesmåder findes flere variationer.

### **9.9 De velvillige deltagere**

Begge fokusbørn i Idrætsbørnehaven er aktive og velvillige deltagere i de strukturerede aktiviteter, som pædagogerne organiserer. Elizabeth deltager med glæde og hun ønsker at opfylde pædagogernes krav og forventninger så godt som muligt. Hun er koncentreret om de fælles aktiviteter og er opmærksom på, hvornår det er hendes tur og hvad hun skal gøre. Hun nyder at være sammen med sine venner, og hendes venskab med Victoria styrkes ved, at de holder sig tæt på hinanden, mens de deltager i aktiviteterne. De stiller sig ved siden af hinanden, løber sammen og undgår at skyde hinanden ud af kampen. Med smil, latter og hoppen op og ned, viser Elizabeth, at hun nyder at være fysisk aktiv, at blive udfordret og at hun har det rart og sjovt med at deltage. Jeff deltager også gerne, og han nyder at være fysisk aktiv og blive udfordret. Særligt aktiviteter med et element af konkurrence synes Jeff godt om. Han løber slalom så hurtigt, han kan i den nye leg og keder sig, når han skal vente for længe. Under Torsdagsløbet løber han alt, hvad han kan og ser ud til at ærgre sig lidt over kun at blive nummer to. Også i Stikbold gør Jeff sit yderste for at vinde, han skyder så mange, han kan komme til og ville også gerne have vundet over pædagogen. Jeff nyder at være sammen med vennerne, og drengene hepper på hinanden, men det får ikke Jeff til at lade være med at konkurrere mod sine venner. Jeff viser med smil, latter og med sin krop, som næsten ikke kan stå stille, at han nyder at være fysisk aktiv.

Fokusbørnene Johanne og Victor i Solsikken deltager også gerne i de strukturerede aktiviteter. Johanne deltager lidt afdæmpet og passer på at gøre det, som hun regner med, at pædagogerne forventer af hende. Hun smiler og danser sammen med de andre piger og gør, hvad hun kan for at blive længst mulig i stop dansen. Victor deltager meget aktivt og supplerer med egne ideer til dansen.

Fokuspigen Sophia i Mælkebøtten ville gerne deltage i fodboldspillet og være sammen med pædagogen og især de andre piger, men hun tog den lidt med ro og var ikke så fysisk aktiv. Deltagelse var frivillig, og fokusdrengen Chris valgte, at han ikke ville være med.

De aktive og velvillige børn er også glade og positive børn, som de pædagogiske mål og intentioner passer perfekt til. Børnene gør hvad pædagogerne beder dem om og de anstrenger sig for at opfylde kravene. Børnene lever op til de pædagogiske mål og motiver og til pædagogernes intentioner med aktiviteterne. Man kan sige, at pædagogernes mål er blevet til børnenes motivation.

### **9.10 De modvillige deltagere**

I den modsatte kategori er der de modvillige børn, som af forskellige grunde ikke umiddelbart vil deltage. Det kan være de er kropsligt usikre, så det føles ubehageligt at være fysisk aktiv, det kan være, de ikke forstår, hvad der kræves af dem eller er bange for, om de ikke kan finde ud af aktiviteten. Disse børn har brug for en særlig opmærksomhed for at kunne indgå i aktiviteterne, og de udgør en større udfordring for pædagogerne.

Pædagogerne i Idrætsbørnehaven sørger for, at også de modvillige børn er fysisk aktive. Det gør de dels ved at gøre det obligatorisk for alle børn at deltage i fælles fysiske aktiviteter mindst to gange om ugen, og dels ved at tage særlige hensyn og tilbyde ekstra støtte, når aktiviteterne gennemføres, så børnene oplever at deltage, selvom de næppe selv er i tvivl om, at de ikke er så kompetente som flere af de andre børn. Når der er mange og varierede aktiviteter, er der større sandsynlighed for, at der er nogle aktiviteter, som også de modvillige børn synes om at deltage i.

Pædagogerne i Solsikken havde en forventning om, at alle børn gerne ville deltage. Sille sagde flere gange at hun havde ondt i maven og trak sig ud af aktiviteterne, men vendte tilbage igen, hvilket gentog sig en del gange. Den ene pædagog bad Sille om at komme og være med. Det svarede hun

ikke på, men sagde igen, at hun havde mavepine. Den anden pædagog foreslog at hun satte sig lidt og slappede af. Det var ikke klart, om hun havde mavepine, eller ikke ville være med. Pointen her er, at pædagogerne bad hende deltage, hvilket hun gjorde sporadisk. Det virkede ikke, som om pædagogerne troede på mavepinen, men de forlangte ikke at hun deltog og undersøgte heller ikke nærmere, hvad årsagen kunne være.

Eftersom deltagelsen i fodboldspillet i Mælkebøtten var frivillig og børnene kunne gå til og fra, var der ikke nogen modvillige deltagere.

I Idrætsbørnehaven blev de modvillige børn inddraget i aktiviteterne, i modsætning til i de andre to børnehaver. Blandt andet krævede pædagogerne alles deltagelse og lod aktiviteterne foregå på særlige måder, som i tilfældet med Kirsten og Marie. De holder styr på, hvor ofte børnene rent faktisk deltager i strukturerede aktiviteter, hvor der indgår varieret fysisk aktivitet. Børnehaverne er forskellige med hensyn til, hvordan pædagogerne agerer i forhold til de modvillige børn, om det er med ros, udfordringer og støtte, eller med verbale opfordringer, der ikke følges op med handlinger fra pædagogens side.

### **Hvad lærte børnene af at deltage i de strukturerede aktiviteter?**

Børnene tilegnede sig kompetencer i forhold til de nye og de kendte lege, kropslige, personlige og sociale kompetencer. De erfarede, at fysisk aktivitet kan være sjovt, udfordrende og svært. Selvom læreplanerne for krop og bevægelse fra ministeriets side primært er rettet mod børns sundhed, forebyggelse af overvægt med videre, og Sundhedsstyrelsen har sit hovedfokus på fysisk aktivitet, så lykkes det for børnehaverne at tilbyde børnene fysiske aktiviteter, der også har som mål, at børnene skal opleve glæde ved at være i bevægelse, have stimuleret sanserne og blive inspireret til andre lege, end de selv finder på. Især lykkes det for pædagogerne i Idrætsbørnehaven at tilbyde børnene alsidige og nuancerede aktiviteter og sikre, at alle børn deltager i strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter mindst to gange om ugen og på måder, der gør det forventeligt, at (de fleste af) børnene oplever fysisk aktivitet som positivt. Også pædagogerne i de traditionelle børnehaver tilbyder børnene varierede krop og bevægelsesaktiviteter, men i mindre omfang. Der er mindre opmærksomhed på, om alle børn er aktive, så det er langt fra lige så sandsynligt, at børnene her får et grundlæggende positivt forhold til at være fysisk aktive, og at det bliver en naturlig og integreret del af deres hverdag og livsstil.

Selvom det ikke er formuleret som et mål i læreplanen, er det også pædagogernes mål i Idrætsbørnehaven, at børnene skal lære at lytte til og efterkomme en kollektiv besked, lære at besvare spørgsmål fra pædagogerne, som de gjorde i Stikbold, og at klare en del praktisk selv, som at tage beskyttelsesudstyr på, inden de løber på rulleskøjter eller går på stylder. Derved er det også nogle af de kompetencer, børnene kan tilegne sig gennem de fysiske aktiviteter i børnehaven. Børnene i Solsikken lærte at lytte til fælles informationer og instruktioner og at man skal sidde ned, når man får noget forklaret. At pædagogerne gerne vil have, at man er aktiv, men at de ikke holder fast i det som et krav. Man kan godt trække sig ud, hvis man ikke har lyst til at være med. Børnene i Mælkebøtten lærte lidt om at spille fodbold, at der er hold og at man hepper og jubler, når det går godt, for eksempel når der scores mål.

Et eksempel på, at børnene i Idrætsbørnehaven har tilegnet sig kompetencer i forhold til selv at gennemføre en idrætsaktivitet, viser sig i måden, de spiller videre på, da pædagogen går ud af et spil Stikbold, hvor spillet fortsætter omtrent, som da pædagogen deltog, mens et spil fodbold går helt i hårdknude i Mælkebøtten, da pædagogen går.

Analyserne viser, at det har betydning for, om børn oplever glæde ved fysisk aktivitet, at den pædagogiske praksis tilbyder gode betingelser for varierede aktiviteter indenfor børnenes nærmeste udviklingszone. Derved er der større sandsynlighed for, at børnene får et positivt forhold til at udfolde sig fysisk og derigennem tilegne sig sociale og personlige kompetencer og en god opfattelse af sig selv (Hviid 2004).

At pædagogerne i Idrætsbørnehaven selv har valgt at blive en Idrætsbørnehave og dermed selv sætter deres pædagogiske dagsorden, har formentlig indflydelse på deres engagement og interesse i, at børnene er fysisk aktive. De arbejder med fysisk aktivitet, fordi de selv mener, at det indgår i det gode liv for børn og ikke, fordi det er blevet pålagt af myndighederne (Willig 2009).

I Idrætsbørnehaven udføres pædagogisk arbejde ift. børns fysiske aktiviteter på et kvalitativt højt niveau, fordi de har en fælles holdning til, at det er sjovt og rart at være fysisk aktiv. Det er dejligt at være sund og have en aktiv livsstil, og det giver de videre til børnene (Dowda et al. 2011). Det er befordrende for arbejdet, at de har gennemgået et fælles efteruddannelsesforløb, som har sat dem i

stand til at kunne tilrettelægge idrætsaktiviteter for børnehavebørn og introducere disse aktiviteter på en måde, så alle børnene er aktive og gerne vil være med.

## 10. Hvordan indgår fysisk aktivitet i børns selvvalgte lege og aktiviteter?

### Børns selvvalgte lege med fysisk aktivitet

På de fleste videoobservationer er fokusbørnene børnene fysisk aktive, men der er også observeret enkelte stillesiddende aktiviteter, når der ikke var nogle af fokusbørnene, der var engageret i fysisk aktivitet. Denne skelnen mellem leg, hvor børn er fysisk aktive med forskellig intensitet, svarer til de fem kategorier, der er formuleret af Brown et al. (2006), hvor kategori 1 er stillesiddende/passiv aktivitet, kategori 2 og 3 er lettere fysisk aktivitet/bevægelse af kroppen, og kategori 4 og 5 er moderat til høj grad af fysisk aktivitet. Tabel 10 viser hvilke lege eller aktiviteter, fokusbørnene deltog i, hvor fysisk aktivitet er mere eller mindre centralt.

	<b>Kategori 1</b> <b>Stillesiddende aktiviteter (inde)</b>	<b>Kategori 2 og 3</b> <b>Leg/aktivitet, hvor børnene er fysisk aktive i let grad, eller bevæger kroppen lidt</b>	<b>Kategori 4 og 5</b> <b>Leg/aktivitet hvor børnene er fysisk aktive med moderat til høj intensitet</b>
<b>Idrætsbørnehaven</b> <b>Elizabeth</b>	Tegner Ser i bøger	Køkkenleg Gynger, synger og snakker	Løber Cykler, mooncar, trillebør Gynger Stylter, rulleskøjter Spiller bold Balancerer Synger og danser
<b>Idrætsbørnehaven</b> <b>Jeff</b>	Leger med perler Leger med små Star Wars figurer Leger med små klodser Ser i bøger	Sandkassen Balancerer, går Forestillingsleg i og omkring en stor legetøjsbox Sitter oppe i et træ og snakker	Løber Cykler, mooncar Gynger, hopper af Tumler Leger med hængekøjen Spiller fodbold Klatrer Balancerer
<b>Solsikken</b> <b>Johanne</b>	Spiller et spil Leger med perler Ser i bøger	Leger cirkus, inde Legehus Sandkassen Køkkenleg	Løber Hopper Cykler Gynger Rutsjer Tumler Spiller frisbee Tumler, inde Danser, inde
<b>Solsikken</b> <b>Victor</b>	Spiller playstation Ser i bøger	Går rundt på legepladsen	Hopper Springer langt, om kap Cykler Klatrer Spiller frisbee Tumler, inde

<b>Mælkebøtten</b> <b>Sophia</b>	Leger med modellervoks	Gynger og synger Finder mariehøns Gynger og snakker	Gynger, hopper af gyngen Cykler Spandestylter Sjippetov Svævebanen Legetårnet Går på kasser, borde og bænke, Går på stole, puder, o.a., inde Danser og tumler, inde
<b>Mælkebøtten</b> <b>Chris</b>	Leger med modellervoks	Legehus, snakker Køkkenleg Sandkassen	Løber Svævebanen Mooncar Hopper ned fra et bord Gynger, og hopper af Legetårnet Rutsjer på en stor træplade, løber op og ned ad den Spiller bold

Tabel 10. Børns selvvalgte lege med indhold af fysisk aktivitet

I tabel 11 er en oversigt over de lege og aktiviteter, som fokusbørnene har været engageret i, og som er optaget på video og analyseret i projektet, hvilket danner grundlaget for analysen af, hvordan fysisk aktivitet indgår i børns selvvalgte leg.

<b>Idrætsbørnehaven</b>	<b>Solsikken</b>	<b>Mælkebøtten</b>
1) Elizabeth går på stylter sammen med Victoria og Linda 2) Elizabeth gynger og snakker med Carmen	1) Johanne lærer af Kate, hvordan hun kan hænge med hovedet nedad 2) Johanne danser i dukkekrogen, sammen med Kate, Tanja, Sille og Marie Louise	1) Sophia gynger sammen med Dina og Jeanne, og leger <i>Jorden er giftig</i> , sammen med Sally og Nanna 2) Sophia laver en forhindringsbane i garderoben sammen med ca. ti andre børn
1) Jeff leger med hængekøjen, sammen med Michael og Sandra 2) Jeff gynger og hopper af gyngen, så langt som muligt	1) Victor leger med William, Mark og Jonas på legepladsen 2) Victor arbejder med at flytte sand på legepladsen	1) Chris gynger sammen med Marius og Hafed 2) Chris leger på legepladsen, sammen med Marius og Hafed, de bruger en stor træplade som rutsjebane

Tabel 11. De analyserede lege og aktiviteter med fysisk aktivitet

Dette afsnit består af en analyse af, hvordan fysisk aktivitet indgår i børns selvvalgte lege og aktiviteter. Først beskrives på baggrund af observationer i børnehaverne og samtaler med pædagogerne de betingelser, der er for, at børn kan være fysisk aktive i deres selvvalgte leg i de tre forskellige børnehaver. Derpå præsenteres eksempler på de lege og aktiviteter, som fokusbørnene engagerer sig i, når de selv bestemmer. I analysen er der fokus på, hvilke intentioner og motiver, fokusbarnet har; hvordan fokusbarnets interaktioner med de andre børn er, eventuelle konflikter eller problemer i legen, og hvilken betydning den fysiske aktivitet har haft for fokusbarnets udvikling.

På baggrund af analysen diskuteres, hvordan den pædagogiske praksis i forskellige børnehaver giver børn forskellige muligheder for, at de kan være fysisk aktive, og også hvorfor børn vælger at være fysisk aktive, når de selv kan bestemme, hvad de vil lege.

Børns selvvalgte lege, hvor fysisk aktivitet indgår defineres i projektet som lege eller aktiviteter, hvor der indgår fysisk aktivitet, som børnene selv har initieret. Det kan være leg, hvor børnene eksperimenterer med fysisk aktivitet og udfordrer sig selv og/eller hinanden. Det kan være leg, hvor børn deler ideer og udvikler fælles forestillinger, mens de er fysisk aktive, det kan være konkurrenceleg, eller det kan være træning af fysiske færdigheder.

De analyserede lege er korte udsnit af mine observationer af børns selvvalgte lege. 5-6årige børnehavebørns leg kan være af meget længere varighed, end disse udsnit giver indtryk af. Der kan for eksempel forekomme pauser på grund af et måltid og efter måltidet fortsætter legen igen, eller legen kan vare ved og udvikles over flere dage eller længere. Nogle 5-6årige børn i en børnehave, hvor jeg arbejdede som pædagog, beskrev deres leg som en "kapitel-leg." Det var altså en leg, der kunne sættes i bero om eftermiddagen, når børnene blev hentet og genoptages igen samme sted i legen, når børnene næste dag mødtes igen og kunne lege sammen igen. Det er min opfattelse, at også børnene i dette projekt leger lege, der fortsætter og videreudvikles over tid.



Eksempler på børns selvvalgte lege med fysisk aktivitet i Idrætsbørnehaven:

- Elizabeth går på stylter sammen med Victoria og Linda
- Elizabeth gynger og snakker med Carmen
- Jeff leger med hængekøjen sammen med Michael og Sandra
- Jeff gynger og hopper af gyngen, så langt som muligt

Eksempler på børns selvvalgte lege med fysisk aktivitet i Solsikken:

- Johanne lærer af Kate, hvordan hun kan hænge med hovedet nedad
- Johanne danser i dukkekrogen sammen med Tanja, Sille og Marie Louise
- Victor leger med William, Mark og Jonas på legepladsen
- Victor arbejder med at flytte sand på legepladsen

Eksempler på børns selvvalgte lege med fysisk aktivitet i Mælkebøtten:

- Sophia gynger først sammen med Dina og Jeanne og leger derefter "Jorden er giftig" med Sally og Nanna
- Sophia laver en forhindringsbane i garderoben sammen med ca. ti andre børn
- Chris gynger sammen med Marius og Hafed
- Chris leger på legepladsen sammen med Marius og Hafed, hvor de bruger en stor træplade som rutsjebane

## **10.1 Hvilke betingelser er der i Idrætsbørnehaven for børns selvvalgte lege, hvor fysisk aktivitet indgår?**

*Det er en stor del af vores hverdag, at børnene er ude mindst to timer om dagen. De er meget glade for det. De får lov at komme ud, når de har lyst, og de skal ikke vente på, at der er en voksen derude. Der er altid nogen, der trækker den lidt og er længe om at komme ud, men ingen protesterer mod at komme ud. De spørger hvad de skal have på, og så er det; ”Juhuu, der er vandpytter i dag.” Men det er rigtigt svært at vide, hvad årsagen dertil er? Er det os, der påvirker dem, eller er det nogle børn, der er så glade for at være ude, og kan se fordelene ved at være ude?*

*Fra samtale med leder og pædagog i Idrætsbørnehaven, maj 2009.*

Den pædagogiske praksis i Idrætsbørnehaven er tilrettelagt, således at det er muligt for børnene at lege på legepladsen det meste af dagen. Der er bedre muligheder for at være fysisk aktiv ude end inde i Idrætsbørnehaven, og ude må det gerne være vildt. Inde er motorikrummet placeret midt i bygningen. Der er døre til de øvrige rum, og rummet bruges ofte til strukturerede aktiviteter for mindre grupper af børn sammen med en voksen. Hvis børn leger der alene, må det ikke være støjende leg. I kælderen er der et stort sikringsrum, som kun må bruges, når en pædagog går derned sammen med en gruppe børn. Det benyttes til for eksempel motoriske aktiviteter. Der er pædagoger på legepladsen, når der er mere end nogle få børn ude. Der må være flere børn ude uden pædagoger, når det er de ældste børn på 5-6 år, der er ude. Sådan er det ikke når de yngre børn er ude. Pædagogerne holder øje med, hvad der foregår. De taler med børnene om deres lege og tager jævnligt initiativ til fysisk aktivitet, som eksempelvis at spille hockey eller fodbold. Pædagogerne udfører sommetider praktisk arbejde på legepladsen, hvor de inddrager de børn, der har lyst til at hjælpe til. For eksempel ved flytning af et traktordæk, hvor Jeff hjælper til. På legepladsen er der forskelligt udstyr; gynger, rutsjebane, klatresteder, legehuse, sandkasser og cykler. Derudover er der rulleskøjter og stylter. To dage om ugen er cykel- og mooncarfri dage, hvor flisearealet kan bruges til andre aktiviteter end at cykle og at køre mooncar på. Der er regler om, at børnene skal bruge sikkerhedsudstyr, når de går på stylter eller løber på rulleskøjter. Ellers er der ikke regler om, hvad eller hvordan børnene må lege.

## 10.2 Hvilke lege leger Elizabeth i Idrætsbørnehaven?

Elizabeth vælger ofte at være på legepladsen, når hun selv kan bestemme. Hun leger mest sammen med Victoria, Linda og Carmen, men også med andre af de jævnaldrende piger og drenge. Elizabeths lege spænder bredt; stillesiddende aktiviteter som tegning, rollelege; køkkenleg eller mere fysiske lege, hvor hun løber, cykler, hopper, gynger og balancerer. Hun anvender også forskelligt udstyr som rulleskøjter og stylter. Elizabeth er fysisk aktiv på en energisk og eksperimenterede måde, og fysisk aktivitet indgår ofte i hendes leg. Hun følger de regler som pædagogerne sætter, for eksempel for anvendelse af sikkerhedsudstyret, når hun løber på rulleskøjter eller går på stylter. Generelt tilbringer Elizabeth en del tid på legepladsen med at cykle, køre mooncar, løbe på rulleskøjter eller køre med trillebør. Desuden spiller hun gerne bold, balancerer og lignende. Hun er desuden observeret på video, mens hun dansede og sang en popsang sammen med Victoria, hvor de gik rundt mellem hinanden og lavede forskellige bevægelser til sangen.

### Elizabeth går på stylter sammen med Victoria og Linda

Her er et eksempel på, hvordan fysisk aktivitet indgår i en leg, hvor Elizabeth er sammen med Victoria og Linda. Elizabeth og Victoria har hele tiden deres stylter på,<sup>49</sup> og da det er en cykelfri dag,<sup>50</sup> er der god plads til, at de kan gå på dem. Pædagogen fortæller, at Linda ugen før faldt på stylter og slog sig, så pædagogen antager, at det er årsagen til, at hun ikke har taget stylter på i dag. Det er en lun forårsdag. Solen skinner, og der er mange børn på legepladsen. De tre piger leger først ved gyngerne, hvorefter de går en tur rundt på legepladsen. Så leger de på den lille bakke et stykke tid, inden de fortsætter videre rundt på legepladsen.

1. Elizabeth kommer gående ud fra garderoben på stylter, hvor hun har taget cykelhjelm på og beskyttelse på håndled, albuer og knæ.
2. Elizabeth går med sikre skridt hen over legepladsen ind over det sandede område ved gyngerne, hvor hun møder hun Victoria, som også har taget stylter og beskyttelsesudstyr på og Linda som ikke har.

---

<sup>49</sup> Stylterne er ca. 30 cm lange, og de spændes fast med remme på barnets fødder uden på barnets egne sko. Når stylterne er spændt fast, har barnet hænderne frie. I begyndelsen støtter barnet sig for eksempel til husmuren og øver sig på at holde balancen, indtil det er muligt at gå frit uden støtte.

<sup>50</sup> Hver mandag og fredag er det cykel- og mooncarfri dag. Så kan der foregå andre aktiviteter på fliserne; at gå på stylter, rulleskøjter, boldspil mv.

3. Pigerne går på området med gyngerne. Victoria går forrest, hun svinger med armene, mens hun med høj og klar stemme siger; *én og to og tre og fir' og fem...* Elizabeth er lige bag hende, kalder; *Hej, vent på mig...*
4. Elizabeth og Victoria sætter sig på en gyng.
5. Linda går hen til dem: *Nej, I kan ikke gyng...* Elizabeth: *Jo, vi kan...*
6. Da de har gynget et par minutter, rejser Elizabeth og Victoria sig og går rundt på legepladsen, Linda går imellem dem.
7. De siger højt i kor: *Det er sjovt, det er sjovt, det er sjovt at gå i børnehave!* og fortsætter: *Vi vil ikk' ha' buksevand, vi vil ikk' ha' buksevand...*
8. De går henover legepladsen og rundt om hushjørnet. De svinger med armene, mens de går. Linda tager Elizabeth og Victoria i hænderne. De går lidt og slipper så hinandens hænder igen.
9. Foran huset vender de rundt og går tilbage igen, Victoria går forrest, Elizabeth går efter hende. Begge svinger med armene og klapper i hænderne. Linda følger lige efter.
10. De går op på en lille bakke.
11. Elizabeth: *Skal vi ikke gå ned igen, stille og roligt?* Hun holder fast i et lavt stakit, mens hun går på bakken.
12. Linda tager Elizabeth i hånden og hjælper hende ned ad bakken. Elizabeth: *Uh, jeg kan ikke det her.*
13. Hun går langsomt og forsigtigt ned sammen med Linda. Da hun er helt nede, vender hun sig rundt og ser på de andre.
14. Victoria får også hjælp fra Linda til at komme ned. I begge tilfælde holder Linda Elizabeth og Victoria i hånden den første halvdel af vejen ned. Resten af vejen ned går de selv.
15. Elizabeth og Victoria går op ad bakken igen, Linda følger efter.
16. Victoria: *Jeg vil prøve rutsjebanen.*
17. Linda: *Nej, det er farligt.*
18. Victoria sætter sig øverst på rutsjebanen, Linda kravler ind foran hende, og Victoria opgiver at rutsje, og rejser sig igen.
19. Victoria siger: *Linda, kan du hjælpe mig ne-ed?* (Det udtales, som om der var to stavelser)
20. Elizabeth gentager Victorias ord og måde at spørge på: *Linda, kan du hjælpe mig ne-ed?*
21. Victoria: *Først mig...*
22. Linda: *Nej, jer begge to på én gang.*
23. Elizabeth: *Uhh, nej, hvad nu hvis vi begge falder?*
24. Victoria: *Så falder Linda også. Så må vi rejse os op alle sammen.*
25. De går forsigtigt ned ad bakken. Linda går i midten med én af de andre piger i hver hånd.
26. Da de er kommet ned, går de væk fra bakken og videre på deres stylter.

### Hvilke intentioner har Elizabeth?

I denne leg vil Elizabeth gå på stylter og være sammen med Victoria og Linda. Elizabeth er allerede dygtig til at gå på stylter, så hun øver sig; udfordrer sig selv sammen med de andre og bliver endnu

bedre samtidig med, at hun vedligeholder sine sociale relationer. Hun kommunikerer udadtil; til forskeren og til de andre personer i børnehaven, at hun kan, hvad hun vil. Hun etablerer gennem den fysiske aktivitetsleg sin identitet som en kompetent person i det sociale fællesskab i børnehaven. Elizabeths motivation er, at det er sjovt og at hun kan lide at være sammen med de andre piger.

### **Hvordan er Elizabeths interaktioner med de andre børn i legen?**

Elizabeth interagerer på en ligeværdig måde med Victoria og Linda. De følges ad og følger hinandens initiativer, både fysisk og verbalt. Flere gange gør de det uden at sætte ord på deres hensigter. En gang siger de en remse i kor, og en gang imiterer de hinandens måde at tale på. Elizabeth følger flere gange lige efter Victoria, som er lidt mere dristig, end hun selv er. Elizabeth fastholder, at de godt kan gyngede med stylder på, selvom Linda advarer om, at de ikke kan. De tre piger finder ud af, hvor de vil lege, og hvad de vil lave, stort set uden at tale om det. Elizabeth har de sociale kompetencer, der er nødvendige for at kunne aftale, indlede, fortsætte og videreudvikle legen/aktiviteten sammen med de to andre piger. Hun har de fysiske og motoriske kompetencer, der er nødvendige for at kunne gå på stylder. Hun har øvet sig, så hun er i stand til både at gå på det flade område med fliser, på et sandet underlag og op ad den lille bakke. Nedad er vanskeligere, men det går med hjælpen fra Linda.

### **Er der nogen konflikter eller problemer for Elizabeth?**

Elizabeth er lidt forsigtig og forudser, at der er noget, der kan gå galt, når de for eksempel går ned ad bakken, men hun beroliges af de andre piger, Linda tilbyder fysisk støtte, og Victoria synes ikke, at aktiviteten er så risikabel, som Elizabeth synes.

### **Elizabeths andre lege med fysisk aktivitet**

Elizabeth leger forestillingslege, hvor der også kan indgå fysisk aktivitet. For eksempel sidder Elizabeth og Carmen på den store gyngede<sup>51</sup> en dag. Mens de gyngede, taler de om, hvad de kan gøre for at hjælpe pædagogerne med de små børn i vuggestuen. Mens de vipper og drejer gyngeden med deres kropsvægt, siger Carmen: *Vi kan hjælpe dem med at få tøj på*. Elizabeth svarer: *... og med at få tøj af*, Carmen: *Ja, få tøjet af, det glemte jeg*. Efter de har gyngede lidt i tavshed siger Elizabeth: *Men sommetider vil de store børn gerne lege selv*. Carmen svarer: *Ja, og de behøver ikke spørge en voksen*. Sådan fortsætter deres leg, hvor de dels samarbejder om at gyngede, og dels om verbalt at

---

<sup>51</sup> Denne gyngede kaldes også en fugleredegynge. Den består af en rund ring med et net i, og der er plads til 4- 6 børn, som kan sidde, ligge eller stå på gyngeden.

skabe en fælles forestilling om, hvordan de kan hjælpe pædagerne og stadig have mulighed for selv at bestemme, hvornår de vil hjælpe og hvornår de vil lege selv. Det er tilsyneladende et privilegium, ”de store” har.

### **Hvilken betydning har den fysiske aktivitet for Elizabeths udvikling?**

Gennem sin legeaktivitet med stylder på har Elizabeth trænet den specifikke færdighed; at gå på stylder på et varieret terræn. Hun har eksperimenteret med, hvad hun kan foretage sig med stylder på, og hun har trænet sine evner til at holde balancen og kontrollere kroppen. Elizabeth har allerede gode erfaringer og færdigheder i forhold til at gå på stylder, så hun ønsker at blive bedre endnu, og hun har overskud til at sige en glad remse imens. Elizabeth kan det, hun vil, udfordrer sig selv og kan mere, når hun er sammen med de andre piger. Derved har Elizabeth oplevet sig som en kompetent person, der kan klare udfordringer. Hun har oplevet, at det er sjovt at være aktiv sammen med andre. Da Elizabeth gængede, bestod den fysiske aktivitet af arbejdet med at få gyngen til at svinge frem og tilbage og nydelse af at blive gynget. Her var den fælles forestilling om at hjælpe pædagerne mere i forgrunden i aktiviteten, end den fysiske aktivitet syntes at være.

### **10.3 Hvilke lege leger Jeff i Idrætsbørnehaven?**

Jeff leger oftest ude på legepladsen, når han selv kan bestemme, og han foretrækker lege med fysisk aktivitet. Jeffs foretrukne legekammerater er de jævnaldrende drenge, men han leger dog også gerne med andre børn. Legene spænder fra stillesiddende lege i sandkassen over forestillingslege, hvor temaet f.eks. er Star Wars, til meget fysiske lege, hvor han løber, cykler, spiller fodbold, klatrer i træer, gynger og tumler. Det gør ikke noget for Jeff, at tumlelegen bliver så voldsom, at han slår sig en smule eller bliver snavset. Der er ofte et element af konkurrence i Jeffs legeaktiviteter.

### **Jeff leger med hængekøjen sammen med Michael og Sandra**

Her er et eksempel på, hvordan fysisk aktivitet indgår i Jeffs leg. Det er tidligt på dagen, der er endnu ikke kommet så mange børn ud endnu, og der er endnu ingen pædager på legepladsen. Jeff klatrer op i hængekøjen, hvor Sandra sidder. Michael klatrer også op, og de gynger og leger med hængekøjen. Efter et stykke tid begynder Jeff og Sandra at lege i sandkassen, og Michael slutter sig til dem. Kort tid efter vender Jeff tilbage til hængekøjen sammen med Michael, og da bliver legen og den fysiske aktivitet voldsommere. For eksempel lader Michael sig falde ud af hængekøjen, og Jeff sparker ud efter ham. De skiftes til at hænge med hovedet nedad, så de rammer sandet og får sand i håret. De falder af og lander på ryggen på jorden flere gange, mens de griner højt.

1. Jeff og Michael kravler op og sætter sig i hængekøjen på hver side af Sandra. Michael har besvær med at komme op, og han beklager sig højtlydt og siger, at det er Sandras skyld, at det er svært for ham at komme op.
2. Jeff og Sandra sidder i hængekøjen og gynger. Sandra: *Det kildrer i min mave.* Jeff: *Ja, det gør.* Michael kommer op som den sidste af de tre. De gynger.
3. Jeff synger/siger: *Højer, højer, tjep tjep tjep. Højer højer tjep tjep tjep – Højer højer højer rap rap rap. Rap rap rap rap rap rap rap.*
4. Sandra efterligner Jeff og synger: *Højer højer tjep tjep tjep.*
5. Jeff ser på Michael og Sandra og fortsætter: *Højer højer tjep tjep tjep.*
6. De tre gynger højere, bruger kroppen og bevæger sig frem og tilbage samtidigt for at svinge hængekøjen.
7. Jeff læner sig frem og hopper af. Han tager fat i linerne og svinger hængekøjen fra side til side. Han svinger også sig selv ved at hænge i armene og bruge sin kropsvægt. Jeff gynger med hængekøjen adskillige gange.
8. Sandra hopper ned af hængekøjen. Hun og Jeff står i hver ende af hængekøjen og svinger Michael. De samarbejder, så de skiftes til at trække tilbage og lade hængekøjen svinge selv.
9. Michael lader sig falde bagover med benene udenfor hængekøjen. Han siger nu med en glad stemme: *Hej, jeg hænger med hovedet nedad.*
10. Jeff og Sandra gynger Michael frem og tilbage adskillige gange. Lidt efter går børnene hver til sit, væk fra hængekøjen.
11. Jeff og Sandra sidder i sandkassen. Michael spørger om han må være med, Sandra siger, at så skal han være faren. Jeff smiler samtykkende, Michael siger okay, og legen fortsætter.
12. Jeff og Michael laver sandkager og siger: *TA DAAA*, når de løfter formen op.
13. Da de har siddet lidt, siger Jeff: *Good bye* og Michael gentager: *Good bye*
14. Jeff siger, at det er på engelsk og betyder farvel. De spørger observatøren, som svarer, at det er rigtigt at "Good bye" betyder farvel på engelsk.
15. Jeff siger med anerkendelse i stemmen: *Så du kan tale engelsk!*
16. Michael svarer med glad stemme: *Ja!* De leger lidt videre med sandtingene.
17. Michael forlader sandkassen og går hen til hængekøjen. Kort efter løber Jeff hen til Michael og kravler op i hængekøjen.
18. Jeff og Michael leger voldsommere nu. De hænger udenpå og nedenunder hængekøjen og svinger frem og tilbage. Jeff ser ud til at give Michael et spark, lige før han falder ned på jorden. De skiftes til at svinge hinanden. Jeff har hovedet nedad og rammer jorden med ryggen og baghovedet, når han svinger henover. *Det er skide sjovt*, siger han, mens han børster sandet af håret.
19. De skiftes fire-fem gange mere til at svinge hinanden, hængende under hængekøjen. Jeff har hovedet nedad. Både Jeff og Michael falder af. De svinger begge rundt og lander flere gange på jorden, mens de griner.

20. Michael går, og Jeff fortsætter med at lege med hængekøjen. Han bøjer sig frem og står nærmest på hovedet, mens han holder fast i hængekøjen. Han lader sig falde ned, ruller rundt og rejser sig op igen og tager fat i hængekøjen.
21. Michael kommer tilbage, han kravler op i hængekøjen, ligger på maven med armene strakt ud til hver sin side, mens Jeff svinger ham.

### **Hvilke intentioner har Jeff?**

Jeffs intention i denne leg var at lege med hængekøjen sammen med Michael og Sandra. Jeff tog flere initiativer i legen; da han begyndte at sige en remse, som Sandra efterlignede og da han hoppede ud af hængekøjen for at gyngede de andre. Derved fik han også brugt nogle kræfter og vist, at han er stærk nok til at sætte hængekøjen i gang. Med denne leg viser Jeff sig som én, der har gode ideer til legen. Han har også overskud til at rumme andres forskellige måder at deltage på. Jeffs motivation blev støttet af, at de andre fulgte med på hans ideer og initiativer og havde et aktivt samspil med ham i aktiviteten.

### **Hvordan er Jeffs interaktioner med de andre børn i legen?**

Jeff er en populær legekammerat, både blandt jævnaldrene og yngre og blandt såvel drenge som piger. Han tog flere initiativer, der ændrede og udvidede legen. Ved at være vedholdende og tålmodig styrede Jeff legen, så de alle tre efterhånden kom til at få et godt samspil. Jeff interagerede med Sandra og Michael på en venlig og tålmodig måde. Da Sandra gled ud af legen, fortsatte drengene med at lege med hængekøjen. Da blev legen voldsommere.

### **Er der nogen konflikter eller problemer for Jeff?**

Der var ingen konflikter i forhold til den fysiske aktivitet for Jeff, som kunne det, han ville. Der var konflikter i samspillet mellem de andre to børn i legen, og Jeff løste problemet ved at ændre på legen og ved at være overbærende i forhold til Michaels dårlige humør.

### **Jeffs andre lege med fysisk aktivitet**

I den fysiske aktivitet ses Jeffs sociale kompetencer og bestræbelser på at få et socialt samspil til at fungere, hvilket lykkedes for ham. Jeff er også optaget af at afprøve sine kræfter gennem konkurrence med andre og af at forbedre sine fysiske færdigheder gennem træning. For eksempel sætter Jeff sig på en gyngede og øver sig på at få fart på gyngen, springe af den og komme så langt som muligt. Han fortæller observatøren, at *det her kan blive vildt*. Efter et spring fra gyngen sætter



han sig op igen og fortsætter med at gyngede og springe af. Jeff fortsætter; *Hvis det her var en konkurrence, så ville jeg vinde.* Jack kommer forbi og spørger Jeff, om han må komme med på gyngen, Jeff svarer: *Nej, jeg prøver at gyngede højt.* Jeff fortsætter med at gyngede og springe af et par gange til. Han går op i det og gør sig umage. Selvom han lander hårdt i sandet, rejser han sig op, børster sand af hænder og tøj og fortsætter. I det hele taget bevæger Jeff sig meget rundt, når han leger på legepladsen. Han cykler, kører mooncar, tumler, hopper, balancerer, klatrer i træer, løber og løber gerne om kap.

### **Hvilken betydning har den fysiske aktivitet for Jeffs udvikling?**

Gennem den fysiske aktivitet i den første leg, hvor Jeff gyngede og brugte sine kræfter på at skubbe hængekøjen med de andre i og da han tumlede med Michael, styrkede Jeff sine fysiske kompetencer og sin balance. Jeff var engageret i legen og var aktivt med til at forandre legen fra en gyngede og syngede leg til en tumbleleg. I legen gjorde Jeff sig erfaringer med at få samspillet mellem ham og de to legekammerater til at fungere. Da Jeff gyngede og sprang af gyngen, var konkurrenceelementet og træning af fysiske færdigheder centralt for den fysiske aktivitet.

#### **10.4 Hvilke betingelser er der for børns selvvalgte lege, hvor fysisk aktivitet indgår, i Solsikken?**

*Vi tror, at den bedste udvikling for børn er deres egen leg, så vi styrer ikke ret meget på legepladsen. Vi har bestemt, at de skal være meget ude. De piger, der kommer i laksko, er også dem, der står af, når vi for eksempel leger fangeleg. De har ikke hjemmefra talt om, at man skal kunne løbe, og de har ikke skiftesko med. De har ikke udstyret til at være fysisk aktive. Det er de samme, som ikke har regntøj med, og det er ikke, fordi de ikke har råd til det. Men det er egentlig ikke noget, vi snakker med forældrene om.*

*Samtale med to pædagoger i Solsikken, maj 2009.*

Den pædagogiske praksis i Solsikken gør det muligt for børnene at vælge, om de vil lege ude eller inde. Der er gode muligheder for at være fysisk aktiv inde i motorikrummet, hvor der er madrasser og puder. Her kan børn lege alene, mens pædagogerne lader døren være åben, så de kan høre, om der opstår problemer eller konflikter derinde. I dukkekrogen, som er et lille rum, kan børnene for eksempel spille høj musik og danse med døren lukket. På legepladsen holder pædagogerne øje med det, der foregår, dér hvor der er flest børn. Pædagogerne laver af og til praktisk arbejde som at flytte jord eller sand, eller de laver bål på legepladsen sammen med de børn, der har lyst til at være med. Pædagogerne blander sig sjældent i det, som børnene leger, men holder øje med det, der foregår og passer på, at børnenes leg ikke bliver for risikabel. Der er en regel om, at børnene gerne må klatre op i træerne, hvis de selv kan komme op, men de må for eksempel ikke stå på kasser for at komme op, og pædagogerne vil heller ikke løfte dem op i træet. Der er også en regel om, at børn af sikkerhedshensyn ikke må køre på cykel ned ad bakken.

#### **10.5 Hvilke lege leger Johanne i Solsikken?**

Johanne er en lidt stille, men ret fysisk aktiv pige, der leger både inde i børnehaven og ude på legepladsen. Johanne leger ofte med Kate og de andre jævnaldrende piger, men også jævnligt med Victor. Johannes lege spænder fra stille aktiviteter, som at lege med perler, klippe, tegne, lave puslespil til rollelege; som cirkus, køkkenlege – og til mere fysiske lege. Hun er ofte i motorikrummet, hvor hun hopper, tumler, slår kolbøtter osv. Også på legepladsen er hun ret aktiv, cykler, løber, klatrer, gynger, rutsjer og spiller frisbee. Da hele gruppen var til fødselsdag hjemme

hos Victor, tilbragte Johanne en god del af tiden på en stor havetrampolin, hoppende og leende, sammen med andre børn.

### **Johanne lærer af Kate, hvordan hun kan hænge med hovedet nedad**

Det er en mild forårsdag, og alle børnene fra skolegruppen har lavet læringsaktiviteter på legepladsen i ca. 45 minutter,<sup>52</sup> og nu kan de lege, som de vil, men de skal være ude. Johanne har besluttet sig for, at hun vil lære at hænge i hænderne med hovedet nedad på et lille stakit ved et legehus. Kate kan, og hun vil gerne lære Johanne, hvordan man gør det. I begyndelsen af legen deltager Annlisa også.

1. Johanne, Kate og Annlisa leger ved et legehus med et lavt stakit.
2. Kate hjælper Annlisa med at hænge med hovedet nedad, Kate holder hende på knæene.
3. Annlisa: *Jeg kan ikke komme ned.*
4. Kate: *Gør sådan her.* Kate viser hende, hvordan hun kan gøre det, men Annlisa kan ikke komme ned, hun er lige ved at græde.
5. Der er ingen pædagoger i nærheden, så observatøren hjælper hende ned.
6. Annlisa sætter sig og graver i sandet med en skovl. Hun rammer Kate med noget sand. Kate beklager sig, åbner sit tøj, og børster sandet væk.
7. Johanne hænger med hovedet nedad: *Jeg kan, jeg kan. Jubii.* Hun prøver en gang til. Kate viser hvordan hun gjorde det og fortæller, hvordan hun gør med hænderne.
8. Hængende med hovederne nedad spørger Kate, om observatøren filmer dem, og Johanne spørger, om de bliver filmet lige nu.
9. Observatøren svarer bekræftende på begge spørgsmål. Pigerne hopper ned og op igen.
10. Annlisa står lige ved siden af med skovlen i hånden, hun ser på Kate og Johanne.
11. Kate og Johanne fortsætter med at læne sig bagover hegnet og hænge med hovederne nedad.
12. Annlisa: *Jeg vil lave noget andet.* Hun klatrer over det lille stakit og tager derved noget plads, Johanne prøver at skubbe hende væk. Annlisa flytter sig ikke, men klatrer over. Johanne finder plads ved siden af Kate.
13. Annlisa kaster igen sand på dem. Johanne beklager sig over det.
14. Annlisa løber væk, hen mod en cykel. *Jeg vil cykle nu!* råber hun bagud over skulderen til Johanne og Kate.
15. Johanne læner sig tilbage igen, Kate siger, at hun aldrig må holde kun med én hånd.
16. Kate prøver at hjælpe Johanne op. Johanne siger: *Nej, kom nu ned!*
17. Kate: *Mennesker skal hjælpe.*
18. Johanne: *Optager du?* Observatør: *Mmmm, ja.*

---

<sup>52</sup> Læringsaktiviteten handlede om tal, og gik bl.a. ud på at børnene skulle lede efter nogle kort med tal på, som pædagogen havde skjult på legepladsen.

19. Pigerne ser på hinanden og griner.
20. Johanne kommer rundt og ned, hopper op og ned nogle gange og løber op til legehuset igen, Kate følger efter hende. De diskuterer, hvor de skal stå henne, tjekker og bliver sikre på, at afstanden til pælene er den samme.
21. Kate læner sig ud over hegnet, forlæns, og Johanne imiterer hende.
22. Kate: *Ved du, hvordan man kommer op igen?* Johanne: *Ja. De kommer op.*
23. Begge læner sig forover igen, så hovedet og overkroppen hænger nedad. Kate: *Jeg kan ikke komme op.* Hun griner.

### **Hvilke intentioner har Johanne?**

Johannes intention i denne leg var at lære at hænge i hænderne med hovedet nedad, og hun var vedholdende i sine bestræbelser for at få det lært. Hun lyttede til Kate og imiterede hendes delhandlinger. Johanne gentog handlingen til hun var sikker på hvordan hun skulle gøre. Derefter handlede legen om at have det sjovt sammen med Kate.

### **Hvordan er Johannes interaktioner med de andre børn i legen?**

Johanne imiterer og lytter til Kate, men vil ikke have mere hjælp, end det er nødvendigt. Da Annlisa kaster sand på Johanne, beklager Johanne sig lidt, men gør ellers ikke noget. Interaktionen mellem Johanne og Kate skifter mellem, at Kate nærmest underviser Johanne, som er lydhor, indtil hun har styr på, hvordan man gør, så vil hun ikke hjælpes mere, og deres interaktion bliver mere jævnbyrdig. For eksempel da de sammen interagerer med observatøren og synes at more sig ved tanken om, at de bliver filmet, mens de leger og laver sjov.

### **Er der nogen konflikter eller problemer for Johanne?**

Johanne har lidt besvær med at lære at hænge med hovedet nedad, men hun kommer over det, og hun lærer det, som hun har sat sig for at ville lære.

### **Johannes andre lege med fysisk aktivitet**

I eksemplet her fik Johanne lært sig at hænge med hovedet nedad. Johanne vil også gerne være fysisk aktiv på andre måder. For eksempel er hun sammen med nogle andre jævnaldrende piger i dukkekrogen, hvor de danser, mens en ghettoblaster spiller høj popmusik. Pigerne danser, hopper og synger med på musikken, mens de kaster små stykker papir op i luften. Efter at de har danset lidt, slukkes der for musikken, og Tanja råber: *... og vinderen er: Johanne!* Alle klapper og jubler, og Johanne smiler, da hun får en papirkrone på hovedet.

### **Hvilken betydning har den fysiske aktivitet for Johannes udvikling?**

Gennem den fysiske aktivitet har Johanne tilegnet sig den specifikke færdighed at hænge i benene med hovedet nedad. Da Johanne fandt ud af, hvordan hun skulle gøre det, gentog hun handlingen et par gange for at være sikker på at færdigheden virkelig var tilegnet og med smil, hoppen og op og ned viste hun sin tilfredshed over at have tilegnet sig den nye færdighed, hvilket formentligt har styrket hendes opfattelse af sig selv som en kompetent person, der kan hvad hun vil.

### **10.6 Hvilke lege leger Victor i Solsikken?**

Victor er en meget fysisk aktiv dreng, der gerne vil lege på legepladsen. Han løber, cykler, klatrer, rutsjer og spiller frisbee ude – og inde leger han gerne i børnehavens motorikrum, hvor han hopper, tumler, ruller, slår kolbøtter og lignende. Victor leger oftest lege, hvor der indgår fysisk aktivitet, han kan dog også være beskæftiget med mere stille aktiviteter som at se i bøger eller spille playstation.<sup>53</sup> Victor leger oftest med de jævnaldrene drenge, men leger også sommetider med Johanne eller andre børn. Victor er en populær dreng, som de andre børn gerne vil lege med, han har mange ideer og tager mange initiativer.

#### **Victor leger med William, Mark og Jonas på legepladsen.**

Her er et eksempel på, hvordan Victor tager initiativer og forbereder en leg, som William, Mark og Jonas gerne vil være med i. Der er mange andre børn og nogle pædagoger på legepladsen. Aktiviteten begynder, da Victor og de tre andre finder noget legetøj i en stor kasse på legepladsen, hvorefter de går rundt for at finde det sted, de vil lege. De vælger et tårn med en rutsjebane.

1. Victor peger på Mark: *Mark, kan du ikke hente en trillebør?*
2. Victor, Mark, William og Jonas finder noget legetøj i den store kasse udenfor indgangen til børnehaven fra legepladsen og lægger det i en mælkekasse.
3. Mark og William spørger Victor, om de har brug for det og det legetøj. Drengene snakker om, hvad de har brug for. Victor går hen til pædagogen og spørger, hvad der skete med Jonas, som græder.
4. Victor løber med trillebøren, mens han siger: *Jedi and Luke Skywalker*. William er lige bag ham, Mark følger efter dem lidt bagefter. Så går de tilbage til den store kasse med legetøj i igen. Victor kravler helt ned i kassen, så det kun er hans ben, der stikker op, mens han leder efter legetøj.

---

<sup>53</sup> På én af besøgsdagene i Solsikken holdt Victors forældre fødselsdag for ham, og for de andre 5-6årige børn hjemme hos dem selv, og det var dér, Victor og nogle af de andre børn spillede playstation.

5. De lægger legetøj i trillebøren, som nu er helt fyldt. Victor tager trillebøren og går. Mark går ved siden af ham med en hulahopring i hånden.
6. Drengene snakker sammen, mens de går rundt på legepladsen, de taler om det, de finder og leder efter et sted at lege. Jonas er tilbage i gruppen igen.
7. Victor kører trillebøren. De går op på en lille bakke. Victor stopper op, ser sig om, fortsætter, går langsomt ned og løber så hurtigt op ad bakken.
8. En af drengene foreslår: *Hvad med dér under træerne?* De lader til at beslutte, at de vil være ved et lille tårn med en rutsjebane. Der er nogen diskussion om, hvor mange der kan være inde i huset.
9. Victor, Mark og Jonas tømmer trillebøren for legetøjet. William ser på dem og holder sig lige bagved. De tre tager trappen op. William bruger et klatretov for at komme op i tårnet. Drengene snakker om, hvem der er med eller ikke med.
10. Victor og William står oppe på tårnet. Victor siger: *Jeg tør hoppe ned der og dreje rundt i luften.*
11. Mark siger henvendt til observatøren: *Han gør det, han gør det, Hanne.*
12. Victor hopper ned, som han har sagt, at han ville og drejer sig rundt imens.
13. William svinger sig rundt om en pæl foran rutsjebanen på toppen af tårnet. Victor og Mark ser på ham.
14. Victor rutsjer ned ad rutsjebanen og kravler op igen. Jonas og William klatrer op ad tovet. Victor går ned ad trappen, og går ind i legehuset nederst i tårnet.

### **Hvilke intentioner har Victor?**

Victor vil i denne leg gerne være sammen med sine venner, og han vil gerne være fysisk aktiv. Han har nogle ideer til legen, og de andre drenge vil gerne deltage i den leg, han finder på. Victor viser, at han har gode sociale kompetencer, han interagerer venligt, han deler sine ideer og giver plads til de andre drenge. Han tænker fremad i legen, lægger planer og overvejer, hvad de kan have brug for i legen og kan formulere, hvad han har tænkt sig at gøre.

### **Hvordan er Victors interaktioner med de andre børn i legen?**

Victor organiserer aktiviteten på en venlig og positiv måde. Han sætter legen i gang ved at foreslå at Mark henter en trillebør, og han begynder på at finde legetøj sammen med de andre drenge. De taler ikke om, at de skal lege sammen. Det virker, som om det er en selvfølgelighed. De er de ældste drenge fra samme stue, og de plejer at lege sammen. Victor har en ledende rolle, og de andre følger ham, han ser ud til at være godt tilpas med rollen, og de andre vil gerne være sammen med ham.

### **Er der nogen konflikter eller problemer for Victor?**

Der er ingen konflikter eller problemer for Victor i legen, han kan det, han vil. Der er et problem i forhold til at finde et sted på legepladsen, hvor der er plads til, at de kan lege.

### **Hvilke andre lege med fysisk aktivitet leger Victor?**

Victor er generelt en fysisk aktiv dreng, og han vil også gerne lave noget praktisk arbejde, der kræver, at man bruger kræfter. For eksempel hjælper han sammen med fire andre drenge en af pædagogerne med at flytte en stor bunke sand. De skovler op på trillebøre, og kører det hen, hvor det skal være. En anden gang hjælper han med at samle brænde til et bål.

### **Hvilken betydning har den fysiske aktivitet for Victors udvikling?**

Victor er ret aktiv, han bruger hele kroppen, da han skal have legetøj fra den store kasse. Han går med trillebøren op og ned ad bakken. Han sidder på en pæl på toppen af tårnet. Han klatrer op ad rutsjebanen. Han hopper ned, mens han drejer sig i luften, som han lige har sagt, at han tør. Fysisk aktivitet er ofte i fokus for Victor. Da han hentede legetøj fra den store kasse, da de kørte rundt, og op og ned ad bakken med trillebøren og hen til tårnet, var den fysiske aktivitet i baggrunden, og fungerede som et middel for legen. Da han hoppede ned fra tårnet og fortalte om, hvad han gjorde, var fysisk aktivitet i fokus. For Victor handlede aktiviteten om at lege og være sammen med sine venner og som en del af legen at være fysisk aktiv. Gennem legen styrkes Victors selvopfattelse, som en de andre gerne vil lege med.

## **10.7 Hvilke betingelser er der for børns selvvalgte lege, hvor fysisk aktivitet indgår, i Mælkebøtten?**

*Vores legeplads er opdelt i mange små rum, så man kan ikke sidde på bænken og have overblik over det hele. Man må gå rundt for at se, hvad der rører sig her og der. Det er vigtigt, at børnene mærker, at vi er der og ser at vi også har lyst til at være aktive og gyngede eller tage en tur på svævebanen. Det er jo med til, at de også får lyst til det. Vi kan ikke bare sidde der til parade, for så kommer der også straks nogle børn og bænker sig ved siden af.*

*Samtale med pædagogerne i Mælkebøtten, juni 2009.*

Den pædagogiske praksis i Mælkebøtten er tilrettelagt, så børnene kan være ude på legepladsen lige så meget, som de vil. Hvis nogle af børnene gerne vil ud, går en eller flere pædagoger med.

Pædagogerne går rundt omkring på legepladsen, hvor børnene leger og taler med børnene om det, de leger eller om andet, ofte på en humoristisk og glad facon. Pædagogerne deltager ofte i børnenes leg, spiller bold, skubber dem på gyngen, synger sammen med dem eller lignende. Pædagogerne prøver at holde øje med alle på legepladsen, så de kan støtte legen eller gribe ind, hvis der er optræk til konflikter mellem børnene, eller hvis nogen går og keder sig. Pædagogerne kommer ofte med forslag til børnenes lege og deltager ofte i børnenes leg. De leger især med børn, der har svært ved selv at komme i gang med at lege eller med børn, der søger meget kontakt med dem. Børnene må gerne eksperimentere og lege ret vildt på legepladsen. Det er også i orden at lege fysiske lege inde, for eksempel i garderoben, hvor børnene kan etablere forhindringsbaner. Her holder pædagogerne øje med børnenes sikkerhed og med, at legene forløber uden større konflikter. Hvis der leger børn i garderoben om morgenen, er der en regel om, at der skal være en pædagog dér, som sørger for at opretholde en rolig atmosfære, så det er rart for de børn og forældre, der ankommer.

## **10.8 Hvilke lege leger Sophia i Mælkebøtten?**

Sophia er en aktiv pige, der stort set hele tiden er i gang med noget. Hun leger meget med de jævnaldrende piger, men også med de andre børn. Hun deltager gerne i stille aktiviteter, som at lave noget med modellervoks, men hun er oftest mere aktiv. Inde går hun for eksempel sommetider på kasser og puder, hopper, tumler og danser sammen med andre børn. På legepladsen indgår forskellige aktiviteter i Sophias lege, hun klatrer i legetårnet og hopper ned derfra, tager ture på



svævebanen, cykler, går på spandestylter og leger med et svingtov, snakker eller synger, mens hun gynger eller går rundt på legepladsen, eller foretager sig noget mere fysisk aktivt som at cykle, sjipte, køre på svævebanen, klatre og balancere.

### **Sophia gynger først sammen med Dina og Jeanne og leger derefter ”Jorden er giftig” med Sally og Nanna**

Her er et eksempel på, hvordan Sophia først gynger sammen med Dina og Jeanne, de afbrydes af Chris og Marius, som vil vise cirkus, og derefter leger Sophia ”Jorden er giftig” med bl.a. Sally og Nanna. Det er en varm sommerdag, solen skinner og de fleste børn og voksne er på legepladsen.

1. Sophia og Dina gynger, imens de synger: *Flyv lille påfugl, hjem ad vil du... osv.* De taler om sangen og om hvordan man skal synge den. Sophia står op og får fart på gyngen, mens Dina sidder ned
2. Sophia og Dina snakker. De gynger stadig. Sophia står op, og hun får nu gyngen til at svinge blødt fra side til side ved at vrikke med hele kroppen
3. Sophia sidder nu i sandet lige ved siden af gyngerne og ser på, at Dina og Jeanne gynger
4. Dina ser på Sophia og beklager sig til LILLY, fordi Sophia sidder, så hun ikke kan gynges.
5. Sophia rykker baglæns, siddende i sandet. LILLY beder hende om at flytte sig, og hun løfter hende op og flytter hende et par meter i sikker afstand til gyngerne
6. Dina ligger under gyngen og synger sangen om de tre små ællinger. Sophia sidder på jorden, og hun synger også sangen. De laver begge de bevægelser, som hører med til sangen.
7. Chris og Marius kommer løbende hen til gyngerne og spørger, om der er nogen, der vil se cirkus. Marius tager en spand med sand og hælder det ned over sit hoved. Chris løber ind foran pigerne, der gynger. De står foran pigerne og hælder spande af sand ned over deres hoveder. Chris siger: *Se, cirkus. Griner*
8. LILLY siger; *Nej, Marius.* De to drenge hælder mere sand på deres hoveder
9. Sophia klapper og griner Chris råber, mens han er på vej væk; *Når cirkusset er forbi, så kysser vi jer*
10. Sophia står stille et kort øjeblik, så går hun hen til nogle borde, der står på legepladsen. Hun går lidt rundt på bordene, sætter en mælkekasse på jorden, går ned på den og løber væk derfra. Kommer tilbage med nogle flere mælkekasser og råber: *Hvem vil være med til at lege jorden er giftig?*
11. Hun lægger et tæppe ovenpå en af kasserne. Sophia, Mickey og en pædagog kommer derhen og går på bordet og bænkene.
12. Sally kommer også derhen. Hun og Sophia går, hopper og småløber på bordene. De sætter sig ned, og Sophia råber, om der er flere, der vil være med i legen: *Hvem vil være med? Nanna, vil du være med? Nanna?* Hun siger til Sally; *jeg går lige over og spørger hende*
13. Sophia råber igen til Nanna, om hun vil være med. Nanna kommer hen til bordet
14. Sophia, Sally og Nanna går på bordet og bænkene. Sophia siger, at de også kan kravle på bordet
15. Hun tager Nannas hånd og får hende til at sidde ved siden af hende; *Mig og Nanna gik ind sammen*

16. Sally fortsætter med at gå, derefter sætter hun sig også ned ved siden af Sophia
17. Sophia rejser sig op og råber igen; *Hvem vil være med?*
18. Sophia står på bordet, hun siger; *Okay pause, jeg vil have en pause, fordi jeg vil have noget at drikke*
19. Sally råber: *Pause, pause... pause, pause... Jorden er giftig*
20. Sophia går ind. Legen opløses.

### **Hvilke intentioner har Sophia?**

Sophia vil gerne være fysisk aktiv og lege med nogen. Efter at have gynget i første del af denne legeaktivitet, tager hun initiativ til at starte en ny leg. Hun vil gerne have nogen med til legen og henvender sig til de andre børn og til pædagogen, der er i nærheden.

### **Hvordan er Sophias interaktioner med de andre børn i legen?**

Sophia gynger og synger sammen med Dina, og de har det rart sammen. Jeanne kommer derhen, og efter lidt snak deltager hun også i legen. Da Chris og Marius kommer forbi, og vil vise cirkus, morer Sophia sig. Sophia inviterer på en venlig og opfordrende måde børn og pædagoger med til at lege *Jorden er giftig*, og hun har positive interaktioner med dem, der deltager.

### **Er der nogen konflikter eller problemer for Sophia?**

Der er optræk til lidt konflikt, da Sophia sætter sig tæt ved gyngen, mens Dina og Jeanne gynger, ellers ikke. Pædagogen løser problemet ved at flytte Sophia.

### **Hvilke andre lege med fysisk aktivitet leger Sophia?**

En morgen, hvor Sophia kommer ud i garderoben, ser hun, at Marwan har stillet en bæk skråt op ad en lille kommode og at han rutsjer ned ad den. Det vil Sophia også gerne prøve, Marwan siger nej, Sophia hævder, at alle må prøve – en pædagog, der går igennem garderoben, foreslår, at de skiftes til. Sophia stiller en kasse foran ”rutsjebanen”. Sebastian sætter flere kasser og nogle taburetter i forlængelse heraf. Flere børn kommer til, og i løbet af den næste times tid bliver en lang forhindringsbane bygget op, og ca. 10 børn leger sammen. Ind imellem går pædagoger gennem rummet og ser til, at legen forløber uden problemer. Der er lidt uenighed mellem børnene om rækkefølgen og om, hvem der bestemmer.

### **Hvilken betydning har den fysiske aktivitet for Sophias udvikling?**

Den fysiske aktivitet synes at være rammen om Sophias leg og samspil med andre. Hun øver nogle færdigheder, som hun har i forvejen og giver sig selv nogle overkommelige udfordringer. Gennem de fysiske legeaktiviteter styrker Sophia sine kompetencer som igangsætter af fysiske lege og som deltager i sociale samspil.

### **10.9 Hvilke lege leger Chris i Mælkebøtten?**

Chris er en meget aktiv dreng, som ofte vælger at være ude på legepladsen. Han deltager også sommetider i stille aktiviteter som at lege med modellervoks eller leger i sandkassen, men som oftest er der fart på, når Chris leger. Han leger mest med andre drenge. De løber, cykler, hopper, rutsjer og kører med svævebanen, og Chris er gerne forrest med ideer til at gøre legen vildere.

### **Chris gynger sammen med Marius og Hafed**

Her er et eksempel på, hvordan Chris fører an i drengenes leg og synes at være den, der styrer, mens de andre følger hans ideer og initiativer. Det er en varm sommerdag, og de fleste børn og voksne er på legepladsen.

1. Chris kommer løbende fra svævebanen hen mod gyngerne med Hafed og Marius lige efter sig
2. De sætter sig på gyngen, Chris og Marius sidder på én gyng. Chris står op, Marius sidder ned. Hafed står op på den anden gyng
3. De gynger højt. Nu står Chris på den ene gyng og Hafed på den anden, mens Marius står ved siden af.
4. De tre drenge aftaler, at Marius skal holde øje med, hvem der vinder. Hafed siger, at han tror, at han vinder. Chris hopper af.
5. Hafed hopper af fra stående position på gyngen, han siger; *Åh, det var lisom Superman...*
6. Drengene fortsætter med at gyng. Dina ser på kameraets skærm og fortæller Chris, at hun kan se ham i kameraet. Chris hopper af, Dina siger: *Det var langt, Chris*
7. Marius spørger, om han kan prøve nu, Chris siger *Ja*
8. Chris går rundt om gyngerne. Han har noget sandlegetøj i hænderne og står lige mellem de to gynger og trækker skuldrene ind, så han ikke bliver ramt af gyngerne
9. Dina og Chris sidder i sandet, snakker og leger med sandlegetøjet
10. Marius hopper af og råber: *Uhhh, wauww, det er vildt, jeg landede her!! Chris, jeg landede her.* Han tramper med den ene fod for at understrege, hvor han landede.
11. Hafed og Marius gynger stadig. De taler om at have 300 kroner
12. Chris siger at Marius har 50 og Hafed én.
13. Chris sidder i sandet med en skovl og en spand og venter.

14. Chris: *Jeg hepper på Marius, og Dina hepper på Hafed*
15. Dina: *Nej, jeg hepper også på Marius*
16. Chris: *Okay, kom så, Marius, kom så, Marius, kom så...*
17. Hafed hopper. Marius hopper også. Da Marius har hoppet, rejser Chris sig og løber hen til gyngen. Marius spytter. Han fik sand i munden, da han landede
18. Dina råber: *Kom så, Chris, kom så, Chris*
19. Chris og Hafed får fart på gyngerne igen. Chris hopper igen fra siddende, og kaster sig ud fra gyngen, mens han råber: *Pas på, Dina*
20. Han børster sand af sit tøj og siger: *Jeg vandt! Dina! Marius!*
21. Hafed hoppede igen: *Jeg vandt, fordi jeg hoppede igen*
22. Chris; *Men jeg vandt først, jeg fik en masse...*
23. Hafed: *Jeg vandt også...*
24. De fortsætter lidt med at snakke om, hvem der vandt, mens de går væk fra gyngerne.

### **Hvilke intentioner har Chris?**

Chris vil gerne være fysisk aktiv sammen med sine venner, og der må gerne være fart på. Chris vil gerne konkurrere mod Hafed på gyngerne, og han vil også gerne skiftes med Marius til at have gyngen eller være tilskuer. Her er legens fokus den fysiske aktivitet og konkurrencen sammen med det sociale samspil.

### **Hvordan er Chris' interaktioner med de andre børn i legen?**

Chris er den, der leder legeaktiviteterne, han bestemmer, hvad de skal og hvis tur, det er til at gyng og hoppe af. Chris er jævnbyrdig med Hafed i konkurrencen, mens Marius mest følger Chris. Chris har et venligt samspil med de andre børn. Han har gode sociale færdigheder, er populær og påtager sig gerne rollen som den, der styrer legen.

### **Er der nogen konflikter eller problemer for Chris?**

Der er ingen konflikter i situationen, lidt diskussion, men legen fortsætter. Både Hafed og Chris mener, at de vandt, men der bliver ikke nogen konflikt ud af det, og de fortsætter med at være sammen.

### **Hvilke andre lege med fysisk aktivitet leger Chris?**

Når Chris leger på legepladsen, indgår der oftest en del fysisk aktivitet. Han cykler, kører på mooncar, gynger, løber, klatrer og hopper ned og spiller bold. Et andet eksempel på hvordan hans

leg med fysisk aktivitet er, da han sammen med Patrick og Hassan placerer en stor, tung træplade op mod en lille bakke og bruger den som rutsjebane. Hafed og Marius kommer også til, og drengene leger. De løber op og ned ad træpladen, med og uden sko, Chris sidder på ryggen af Hafed, som rutsjer på maven ned. De aftaler, at de skal skiftes til, og de rutsjer og løber på forskellige måder. Pludselig råber Chris: *AAAHHH...* og løber væk fra træpladen, højt råbende, de andre er lige efter ham, først Hassan, så Patrick, og derefter de andre. Alle råber lige som Chris. De løber hen til gyngerne, Chris hopper op, tager en gyngetur, hopper ned igen og løber videre hen mod cyklerne med de andre løbende efter sig.

### **Hvilken betydning har den fysiske aktivitet for Chris' udvikling?**

For Chris handler fysisk aktivitet både om, at det er udfordrende og spændende. Fysisk aktivitet er en måde at være sammen med vennerne på, og for Chris er der muligheder for at træne og udvide sine færdigheder på en måde, hvor der er fart på – og det er sjovt.

### **10.10 Sammenhængen mellem børnehavens pædagogiske praksis og børns selvvalgte leg**

Den pædagogiske praksis har betydning for børns muligheder for at være fysisk aktive, når de selv kan bestemme, hvad de vil lege. Som beskrevet tidligere i afhandlingen, viste resultatet af ECERS-R-evalueringen, at de tre børnehaver tilbyder materielle og sociale rammer om børns fysiske aktivitet, på samme kvalitetsniveau, mens analyser af videoobservationerne viste, at der var væsentlige forskelle på, hvor ofte der organiseres krop og bevægelsesaktiviteter for børn, og hvor aktivt pædagogerne deltager i disse aktiviteter sammen med børnene. Der var også forskelle i børnehavernes læreplaner i forhold til temaet *Krop og bevægelse* – og i pædagogernes holdninger til fysisk aktivitet. Pædagogerne i Idrætsbørnehaven havde som ét af målene for læreplanstemaet *Krop og bevægelse*, at de ville arbejde for at børnene skulle tilegne sig en sund og aktiv livsstil, mens pædagogerne i Solsikken lagde vægt på, at børnene skulle blive selvhjulpne, og pædagogerne i Mælkebøtten havde børns relationsdannelse som mål.

I samtalerne med pædagogerne om deres personlige holdninger til fysisk aktivitet, viste det sig, at pædagogerne og lederen i Idrætsbørnehaven altid selv havde været ret aktive og fandt det sjovt og rart at være fysisk aktiv og leve sundt, mens pædagogerne og lederne i Solsikken og Mælkebøtten var klar over, at det er vigtigt for sundheden at være fysisk aktiv, men begge steder var lederen og den ene af pædagogerne ikke så aktive, som de syntes, de burde være. De havde generelt en mindre positiv oplevelse af at være fysisk aktive, mens den anden af pædagogerne i de to børnehaver havde en mere positiv oplevelse af selv at være fysisk aktive.

Den pædagogiske praksis i de tre børnehaver var ens på følgende områder;

1. At det var obligatorisk for alle børn dagligt at tilbringe ca. 2 timer på legepladsen efter frokost, mens pædagogerne ryddede op efter måltidet og på skift afholdt pause
2. At det var muligt for børnene at vælge at gå ud på legepladsen, før frokost og senere på eftermiddagen
3. At pædagogerne sommetider besluttede, at alle børn skulle ud på legepladsen, for at lave en fælles aktivitet, eller fordi pædagogerne vurderede, at det ville være godt for børnene at komme ud og røre sig og få noget frisk luft. Det gjaldt især, når det var lunt og tørt vejr.

Den pædagogiske praksis i de tre børnehaver gav forskellige betingelser for, at børn kunne være fysisk aktive i deres selvvalgte leg på følgende områder;

1. Børnene i Idrætsbørnehaven kunne tilbringe mere tid på legepladsen end børnene i de andre børnehaver kunne. De 5-6årige børn kunne i større omfang lege på legepladsen uden pædagogerne, end de yngste børn kunne. Pædagogerne fulgte med ud, når der gik mange børn ud. De holdt øje med, hvad der foregik, men blandede sig ikke i de 5-6årige børns leg. Der var gode muligheder for, at børnene kunne være fysisk aktive på legepladsen, og det måtte gerne være forholdsvist vildt. I Solsikken kunne nogle få børn være ude uden pædagoger. Sommetider gik pædagogerne med børnene ud før frokost. Pædagogerne holdt øje med børnenes leg og greb ind, når de vurderede, at børnene gjorde noget, der kunne indebære risiko for at de kunne slå sig. I Mælkebøtten gik pædagogerne med børnene ud på legepladsen, når der var børn, der gerne ville ud. Pædagogerne var både observerende og deltagende i børnenes leg og greb ind, hvis de fandt, at der var optræk til konflikter mellem børnene.
2. Pædagogerne i Idrætsbørnehaven viste interesse for børnenes leg, men deltog sjældent i den. Det samme var tilfældet i Solsikken, mens pædagogerne i Mælkebøtten ofte deltog i børnenes leg eller var lige i nærheden for at holde øje med, at legene fungerede uden større konflikter, eller med risiko for børnenes sikkerhed.
3. Der var få regler og ingen umiddelbare begrænsninger af den fysiske aktivitet på legepladsen i Idrætsbørnehaven i forhold til i de traditionelle børnehaver. For eksempel var der i Solsikken en regel om, at børnene ikke måtte cykle ned ad en bakke, og at de ikke måtte bruge kasser til at stå på, for at for eksempel komme op i et træ. Døren fra motorikrummet og ud til gangen skulle stå åben, når der var mange børn derinde, så pædagogerne kunne lytte efter, om der var konflikter eller problemer mellem børnene, og derfor brug for at gribe ind. I Mælkebøtten var der en regel om at sving- og sjippetov kun måtte bruges under voksenopsyn.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> De nævnte regler var regler, der blev formuleret og håndhævet under observationerne. I to tilfælde blev det formuleret efterfølgende af pædagogerne, at når jeg (forskeren) videoobserverede børnene, var der jo en voksen tilstede, der ville gribe ind, hvis der opstod risiko for børnenes sikkerhed, så derfor kunne de føle sig trygge, uden selv at være til stede. Det ene tilfælde var, da jeg optog aktiviteterne i motorikrummet i Solsikken, og det andet var, da jeg optog nogle børns leg med et sjippetov i Mælkebøtten.

4. De 5-6årige børn i Idrætsbørnehaven kunne kun i mindre omfang lege tumlelege inde, da de 3-4årige ofte anvendte motorikrummet, mens børnene i Solsikken havde muligheder for at lege tumlelege i deres motorikrum eller i et lille rum, som blev kaldt dukkekrogen. Børnene i Mælkebøtten kunne lege motoriske lege i garderoben og i et gennemgangsrum, mens pædagogerne jævnligt gik gennem rummet for at observere, hvordan legen forløb, og om der var problemer eller konflikter mellem børnene.
5. Børnene i Idrætsbørnehaven havde mulighed for at gå på stylder, løbe på rulleskøjter og spille bold på legepladsen, især på de to ugentlige cykel- og mooncarfree dage. Der var krav om, at børnene skulle bruge sikkerhedsudstyr; knæ-, albue- og håndledsbeskyttelse samt cykelhjelm. Der var ikke lignende muligheder for børnene i de to andre børnehaver.

Forskellene opsummeres i tabel 12.

	<b>Idrætsbørnehaven</b>	<b>Solsikken</b>	<b>Mælkebøtten</b>
Børns muligheder for fysisk aktivitet på legepladsen	Meget gode muligheder	Nogen mulighed	Meget gode muligheder
Børns muligheder for fysisk aktivitet inde	I mindre omfang	Nogen mulighed	Nogen mulighed
Pædagogernes intervention i børns fysiske aktiviteter	Lidt intervention	Nogen intervention	Meget intervention
Pædagogernes deltagelse i børnenes legeaktiviteter	Interesse Ingen deltagelse	Interesse Ingen deltagelse	Meget deltagelse og støtte
Håndhævelse af regler om begrænsninger af fysisk aktiviteter af hensyn til børns sikkerhed	Ingen	Flere	Enkelte

Tabel 12. Forskelle mellem børnehavernes pædagogiske praksis i forhold til børns fysiske aktivitet i selvvalgte lege og aktiviteter



### **10.11 Hvorfor er børn fysisk aktive, når de selv kan bestemme, hvad de vil lege?**

Projektet bekræfter antagelsen om, at fysisk aktivitet har betydning for de 5-6årige børns leg og for deres udvikling. Jævnfør Vygotskys teori om barnets udvikling (1966), giver legen og den fysiske aktivitet ikke kun barnet tilfredsstillelse i situationen, men vækker barnets motiv til at lære noget nyt, eller til at blive bedre til noget, det allerede kan. De 5-6årige er de ældste børnehavebørn, og de befinder sig i en kritisk periode af deres udvikling, idet de selv og deres omgivelser i stigende grad retter opmærksomheden frem mod næste vigtige periode i deres institutionelle liv, skolen (se f.eks. Winther-Lindquist 2009 og Stanek 2011). I samtlige børnehaver i projektet er de ældste børn defineret som ”skolebørnene,” og der er mere fokus på skole og læring, end der tidligere har været, mens børnene har gået i børnehaven.

Projektets konklusion på hvilke motiver og intentioner børn har for at være fysisk aktive i deres leg, er; 1) at børnene finder det sjovt og rart at lege og være fysisk aktive sammen med deres venner, 2) at børnene gennem den fysiske aktivitetsleg kan tilegne sig eller forbedre specifikke færdigheder og 3) at børnene oplever, at de i legen kan mere, end de kan i virkeligheden.

#### **1. Fordi det er sjovt og rart at lege og være fysisk aktiv sammen med sine venner**

Betydningen af det sociale samspil ses i den leg, hvor Elizabeth gik på stylder sammen med Victoria. De to piger havde aftalt, at de ville gå på stylder sammen. Gennem den fysiske aktivitet i legen fik de både opfyldt deres intention om at være sammen og have det sjovt, og de fik afprøvet deres færdigheder på stylder. Sammen med Linda øvede de deres evne til at holde balancen og gå på stylder på forskelligt underlag, græs, sand, fliser, og på varieret terræn, op og ned ad bakken. Med deres remser: *Det er sjovt, det er sjovt, det er sjovt at gå i børnehaven* og *Vi vil ikk' ha' buksevand! Vi vil ikk' ha' buksevand!*, som pigerne sagde i kor, mens de spankulerede rundt på legepladsen, gav de udtryk for den positive oplevelse, det var for dem at være fysisk aktive og lege sammen og være dygtige til at gå på stylder.

Et andet eksempel på, at fysisk aktivitet har betydning i det sociale samspil, var, da Jeff, Michael og Sandra legede sammen. De nød alle at svinge og gynge i hængekøjen. Sandra fortalte, at det kildrede i maven, og Jeff genkendte følelsen. Jeff gav udtryk for sin glæde ved legen med de andre ved at synge/sige en remse: *Højer, højer, tjep, tjep, tjep* og Sandra imiterede hans remse. Her var

både samspillet og den fysiske aktivitet betydningsfuld for børnenes leg. I begyndelsen var det en rolig fysisk aktivitet, hvor de svingede og gyngede frem og tilbage. Så var det Jeff og Sandra, der svingede Michael, som udbrød med en glad stemme: *Hej, jeg hænger med hovedet nedad.* Efter en kort tur omkring sandkassen vendte Jeff og Michael tilbage til hængekøjen, og da blev den fysiske aktivitet vildere. Drengene svingede hinanden så voldsomt, at de blev kastet frem og tilbage i hængekøjen, hang under hængekøjen, ramte jorden med ryggen og baghovedet og lod sig højt grinende falde ned på jorden. Den voldsomme leg fik Jeff til at udbrude: *Det er skidesjovt!* mens han børstede sand af sit tøj.

Et tredje eksempel på en fysisk aktivitetsleg, hvor både det sociale samspil og den fælles fysiske aktivitet var vigtigt, var, da Chris gyngede sammen med Hafed og Marius og skiftes til at springe af gyngen. Her var der en enighed mellem drengene om, at Chris og Hafed konkurrerede om at springe længst, mens Marius, som var mere forsigtig, mest var i gang med at afprøve og forbedre sine færdigheder og sin dristighed med hensyn til at springe af. Chris var den, der styrede legen med de to andre drenge. På samme tid sørgede han for at give Hafed en ligeværdig konkurrence og at give plads til, at Marius kunne øve sig for sig selv. Chris, Hafed og Marius nød at være fysisk aktive sammen. Da Hafed havde sprunget første gang udbrød han glad: *Åh, det var ligesom Superman i tilfredshed med sin egen præstation.* Også Marius glædede sig over, hvor godt det føltes at overvinde sit forbehold i forhold til den fysiske aktivitet, og han ønskede at dele sin stolthed med Chris: *Uhh, wauw, det er vildt, jeg landede lige her! Chris, jeg landede her.*

## **2. Fordi man gennem den fysiske aktivitetsleg kan tilegne sig eller forbedre specifikke færdigheder**

Et eksempel på, at et barn gennem sin fysiske aktivitet opnåede et mål, som hun havde sat sig for, var, da Johanne fik lært at hænge med hovedet nedad. Hun havde besluttet sig for at ville lære det. Hun gjorde sig de nødvendige anstrengelser for at få det lært og tog imod Kates hjælp og støtte. Kate viste Johanne, hvordan hun skulle holde fast, og hun støttede hende desuden verbalt ved at forklare, hvordan man skulle gøre og ved at komme med opmuntrende bemærkninger. Johannes glade udbrud: *Jeg kan, jeg kan. Jubii!* Viste, at hun var godt tilfreds med at have tilegnet sig den nye færdighed. Det sociale samspil mellem Johanne og Kate var i den første del af aktiviteten en slags mesterlæreforhold, hvor lærlingen gennem undervisning og demonstration lærte af mesteren. Da Johanne havde tilegnet sig den ønskede færdighed, blev balancen igen lige mellem de to piger.

De fortsatte deres samspil ved at vise forskellige måder at hænge over et stakit, og leende lod de, som om det var svært at komme op, når man bøjede sig frem.

Et eksempel på, at den fysiske aktivitet var helt i forgrunden og det sociale samspil i baggrunden, var, da Jeff gyngede og øvede sig på at springe af gyngen, så langt som muligt. Han havde besluttet på forhånd, hvad han ville og fortalte observatøren: *Det kan blive vildt det her*. Lidt efter afviste han Jack, der gerne ville gynges sammen med ham med den begrundelse, at han gyngede højt, underforstået, at så kan man ikke være to på gyngen.

### **3. Fordi man i legen kan mere end man kan i virkeligheden**

Et eksempel på, at den fysiske aktivitet var i baggrunden og udgjorde rammen for en forestillingsleg, var, da Elizabeth og Carmen gyngede, mens de i fællesskab skabte en forestilling om, hvordan de, som ”de store” kan hjælpe pædagogerne med de små børn i det omfang, de selv har lyst til. Forestillingen blev skabt, mens pigerne gyngede sammen, men deres primære opmærksomhed var rettet mod forestillingen, og de var så kompetente til at gynges sammen, at de kunne gøre det, uden at det forstyrrede den egentlige leg, forestillingen. Ud af situationen kommer en regel om, at når de store børn vil lege selv, så behøver de ikke spørge pædagogerne om lov. Reglen og legen viser pigernes bevidsthed om, at der er forskel på, hvad små og store børn må og ikke må i børnehaven. Der er forskellige betingelser for store og små – og Elizabeth og Carmen tilhører den privilegerede kategori – de store. De skabte sammen en avanceret imaginær situation eller forestillingsleg og præciserede og aftalte regler for legen, mens de legede den.

Også Johanne indgår i en fælles forestillingsleg, som formentlig er inspireret af en eller flere tv-udsendelser, som hun og de andre piger har set. Her agerer pigerne både deltagere, dommere og publikum i en sang- og dansekonkurrence, hvor Johanne udråbes som vinder, hvorefter hun får en krone på, mens kulørte papirstumper kastes op i luften. I denne leg udgjorde dansen som fysisk aktivitet en ramme om legen, et middel til at opnå målet, at være med i en konkurrence og at kåre en vinder.

## 11. Diskussion af projektets resultater

Med projektet ”Børns fysiske aktivitet i børnehaver” har jeg undersøgt hvilke muligheder og betingelser, der er for at 5-6årige børn kan være fysisk aktive i to forskellige typer børnehaver: Idrætsbørnehaver og traditionelle børnehaver. Jeg har undersøgt den pædagogiske praksis i børnehaverne; analyseret børnehavernes læreplaner for krop og bevægelse og undersøgt pædagogernes holdninger og værdier i forhold til børns sundhed, krop og bevægelse. Jeg har undersøgt, hvordan fysisk aktivitet indgår i børnenes selvvalgte lege og aktiviteter og hvilken betydning fysisk aktivitet har for børns udvikling.

### Projektets baggrund og udgangspunkt

Det videnskabelige grundlag og de problemstillinger, som dette projekt tager afsæt i, er:

- Børnehavebørn er for lidt fysisk aktive, især er piger for inaktive
- Den pædagogiske praksis i børnehaver har stor indflydelse på børns fysiske aktivitetsniveau
- Børn i børnehaver af høj kvalitet er mere aktive end børn i børnehaver af lavere kvalitet

Projektets teoretiske fundament er den kulturhistoriske teori om, at børn udvikler sig gennem deres aktive deltagelse og samspil med andre deltagere i de institutionelle hverdagskontekster, de indgår i (Hedegaard 1995; 2009; Rogoff 1990; 2003 og Vygotsky 1982; 1987; 1998). Gennem interaktioner med andre børn og med pædagerne indenfor den pædagogiske praksis i børnehaven, udvikler barnet sig og tilegner sig motiver og kompetencer, blandt andet for fysisk aktivitet. Aktivitet er omdrejningspunktet i projektet, fordi det er gennem aktiviteter, at børn udvikler sig og tilegner sig kompetencer. Men børns fysiske aktivitet kan ikke ses isoleret fra legen, som er børnehavebarnets ledende aktivitet (Vygotsky 1987).

I det følgende vil jeg præsentere resultaterne af mine analyser af, hvilke muligheder og betingelser en Idrætsbørnehave i forhold til traditionelle børnehaver kan tilbyde, for at børn kan være fysisk aktive; hvordan strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter kan organiseres for børn, hvordan børn deltager i disse aktiviteter og hvordan fysisk aktivitet indgår i børns selvvalgte lege og aktiviteter i Idrætsbørnehaver i forhold til i traditionelle børnehaver.

Jeg har i min udforskning fokuseret på *den pædagogiske praksis* og *det 5-6årige børnehavebarns aktiviteter* og her fokuseret på *samspillet mellem den pædagogiske praksis og barnets fysiske aktiviteter*, hvor jeg har set på, hvordan de materielle og de sociale rammer og den pædagogiske praksis har indflydelse på børns fysiske aktivitet. Desuden har jeg undersøgt *børns eget perspektiv* på fysisk aktivitet, og på det grundlag konkluderer jeg:

- at der tilbydes flere muligheder og bedre betingelser for børns fysiske aktivitet i Idrætsbørnehaven end i de traditionelle børnehaver
- at det kan lade sig gøre at organisere strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, så alle børn deltager og oplever, at det er sjovt at være fysisk aktiv, bruge kroppen, tumle og lege med andre børn
- at fysisk aktivitet har positiv indvirkning på børns udvikling af sociale og personlige kompetencer og på deres kognitive og emotionelle udvikling
- at fysisk aktivitet kan have flere forskellige betydninger og funktioner i børns leg

### **11.1 Hvilke muligheder og betingelser kan en Idrætsbørnehave i forhold til traditionelle børnehaver tilbyde for at 5-6årige børnehavebørn kan være fysisk aktive?**

De muligheder og betingelser, der er i børnehaverne, er blevet vurderet ud fra:

- Early Childhood Environment Rating Scale-Revised edition, ECERS-R
- Dokumentanalyser
- Semistrukturerede interviews
- Videoobservationer

Resultatet af ECERS-evalueringen viste, at der var forskelle mellem børnehaverne, men spredningen var begrænset. Alle de 43 børnehaver i projektet tilbyder pædagogiske rammer for børns fysiske aktivitet af *god* til *vældig god* kvalitet, og de tre Idrætsbørnehaver lå i den øverste del. Resultatet er et udtryk for, at standarden i de danske børnehaver er høj, når man sammenligner med standarden i mange andre lande, hvor ECERS har været anvendt til at vurdere institutioner for små børn (Aboud 2006; Wishard et al. 2003). Denne høje standard hænger sammen med de krav, der stilles gennem lovgivningen, gennem uddannelse af pædagoger til at varetage arbejdet i børnehaver<sup>55</sup> og den opmærksomhed, der er på at sikre børns sundhed og trygge opvækstvilkår.

---

<sup>55</sup> Lovgivningen om børnehaver, pædagoguddannelsen med videre er beskrevet i kapitel 3.3.

Selvom børnehaverne scorer højt på ECERS er der stadig behov for forbedringer. Det vil være en forbedring, hvis der blev tilbudt noget mere plads inde, ligesom legepladserne i mange børnehaver steder ville kunne blive betydeligt mere attraktive og udfordrende med nyt udstyr og beplantning.

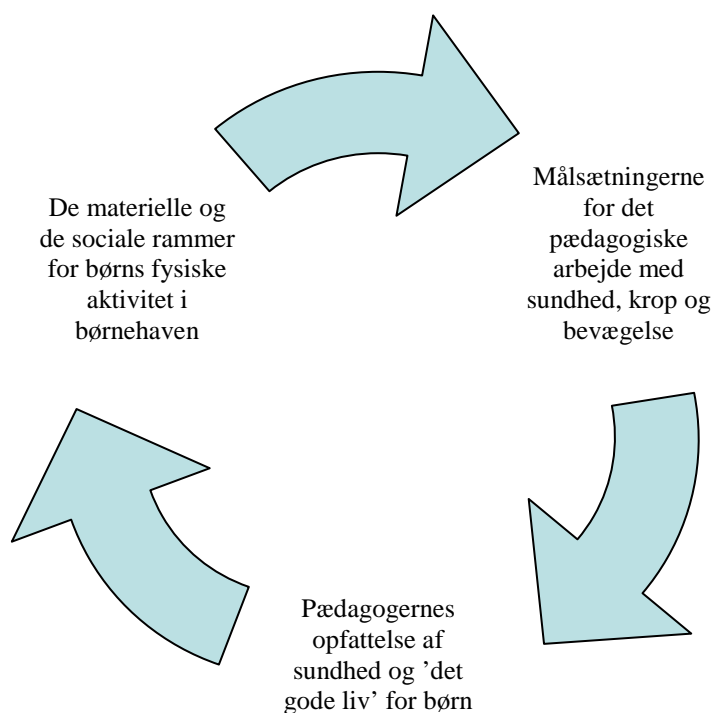
Det, som i ECERS vurderes som høj kvalitet, stemmer i høj grad overens med danske normer for gode pædagogiske rammer (Harms, Clifford & Cryer 1998). Det vil sige, at børn og pædagoger skal have god plads til at bevæge sig på og et godt indeklima. Der skal være gode muligheder for varierede grovmotoriske aktiviteter og lege, som børn selv vælger både inde og ude. Der skal være opmærksomhed på hygiejnen i børnehaven, og der skal tages sikkerhedsmæssige forholdsregler. Pædagogerne skal kommunikere med børnene på måder, der udvikler børns sproglige og erkendelsesmæssige færdigheder. Samspelet mellem pædagoger og børn og børnene imellem skal være positivt. Pædagogerne skal samarbejde med forældrene og blandt andet informere om børnenes hverdag i børnehaven og om pædagogiske teorier. Pædagogerne skal være engagerede i deres arbejde, have et godt samarbejde og have gode muligheder for faglig udvikling. Der er uoverensstemmelse mellem ECERS og danske pædagogiske traditioner på følgende områder: Vægtningen af indlæringsaktiviteter i forhold til børns frie leg, børns sikkerhed, hygiejne og forebyggelse af sygdom.<sup>56</sup>

### **Sammenhængen mellem børnehavens rammer, de pædagogiske målsætninger og pædagogernes opfattelse af sundhed og 'det gode liv' for børn**

Med figur 5 illustreres sammenhængen mellem børnehavens rammer, målsætningen for det pædagogiske arbejde og pædagogernes opfattelse af sundhed og det gode liv for børn. De materielle og de sociale rammer for børnehaverne formes af ydre lovgivningsmæssige, økonomiske og organisatoriske faktorer og af pædagogernes faglige viden og deres holdninger og værdier i forhold til sundhed samt deres opfattelse af, hvad der er 'det gode liv' for børn. Rammerne udgør de muligheder og betingelser, som børn har for at være fysisk aktive i deres børnehave. På baggrund af pædagogernes faglighed og deres kendskab til de børn, som er indskrevet i børnehaven, formuleres målene for det pædagogiske arbejde i børnehaven, blandt andet med børns sundhed, krop og bevægelse. Arbejdet med at opfylde målene påvirkes også af pædagogernes personlige opfattelse af sundhed og fysisk aktivitets betydning, hvilket er styrende for, hvordan de materielle rammer indrettes og anvendes og endvidere er styrende for de sociale rammer for børnene i børnehaven.

---

<sup>56</sup> Se kapitel 7 og ECERS-artiklen (bilag 1) for diskussion af ECERS og af hvad der vurderes som høj kvalitet i børnehaverne.



Figur 5. Sammenhængen mellem børnehavens rammer, de pædagogiske målsætninger og pædagogernes opfattelse af sundhed og 'det gode liv' for børn

En væsentlig forskel på Idrætsbørnehaver og de traditionelle børnehaver er, at pædagogerne i Idrætsbørnehaverne har valgt, at deres børnehave skal være en temainstitution og at de har gennemført en efteruddannelse, hvor de har tilegnet sig viden og færdigheder i forhold til at arbejde med idræt, leg og bevægelse som omdrejningspunkt for det pædagogiske arbejde i børnehaven. Det er kompetencer, der ligger udover de kompetencer, de fleste pædagoger tilegner sig gennem deres pædagoguddannelse. Dermed kan det forventes, at pædagogerne i Idrætsbørnehaven vil arbejde med krop og bevægelse på et kvalitativt højere niveau end pædagoger, der ikke har fulgt den samme efteruddannelse.

En anden forskel, som mine undersøgelser har påvist, er, at børns bevægelsesglæde var et af de højst prioriterede mål i Idrætsbørnehavens læreplaner for krop og bevægelse. Til sammenligning hermed var det i den ene af de traditionelle børnehaver børns selvstændighed og forberedelse til

kommende skolestart, der var forgrunden i læreplanen og i den anden traditionelle børnehave var det børns sociale udvikling, der var i forgrunden i læreplanen for krop og bevægelse.

### **Børnehavens sundheds- og bevægelsesdiskurs og 'det gode liv' for børn**

Børnehavens sundheds- og bevægelsesdiskurs udtrykker pædagogernes personlige holdninger til sundhed og bevægelse, og det har indflydelse på hvilke værdier og normer, der gælder i børnehaven i forhold til sundhed og fysisk aktivitet. Hvis pædagogerne har et forhold til sundhed og bevægelse, hvor det er naturligt og selvfølgeligt at tilbringe meget tid ude og at være meget fysisk aktive, så indgår denne sundhedsopfattelse i de betingelser, der er for børn i deres børnehave. Pædagogerne i Idrætsbørnehaven har et naturligt forhold til sundhed og bevægelse. De skaber mange muligheder for, at børnene kan være ude og for, at børnene kan indgå i fælles fysiske aktiviteter, der er sjove og udfordrende samtidig med, at de som rollemodeller viser, at det er sjovt og rart at være fysisk aktive. Derved tilegner børn sig motiver og kompetencer for selv at være fysisk aktive. Børnenes glæde ved at være i bevægelse styrkes sammen med deres oplevelser af, at det er sjovt og giver følelser af succes og mestring. Hvis pædagoger derimod har et kontrolleret forhold til sundhed og bevægelse, hvor det ikke er lysten, der driver aktiviteterne, men snarere en følelse af pligt, så kan det forhold også blive overført til børnene ved, at mulighederne for at være ude og for at deltage i fælles fysiske aktiviteter er mere begrænsede. Pædagogerne er også rollemodeller, når de sætter aktiviteter i gang for børnene, som de ikke selv deltager i, og når de ofte lader sig blive forstyrret af, at børnene for eksempel ikke er motiverede for at være med. Det har negativ virkning på børns motivation for at være fysisk aktive, når det er uklart, hvad pædagogerne forventer af dem, eller når de ikke selv kan magte at have ansvaret for at deltage. Det vil sige, at når de planlagte fysiske aktiviteter organiseres, som det gøres i Idrætsbørnehaven, giver det nogle bedre muligheder for, at børn deltager i aktiviteterne og er fysisk aktive.

### **Forskellen på muligheder og betingelser for børns fysiske aktivitet i forskellige børnehaver**

Mine analyser af videoobservationer i Idrætsbørnehaven og i de to traditionelle børnehaver viste, at der var betydelige forskelle på de muligheder og de betingelser, som børnene havde for at være fysisk aktive gennem deltagelse i strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter i de tre børnehaver, selv om rammerne for børns fysiske aktivitet er på næsten samme kvalitetsniveau, målt med ECERS og selvom børns sundhed prioriteres højt. Betingelserne var bedst i Idrætsbørnehaven.



I Idrætsbørnehaven organiserede pædagogerne flere strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter for børnene end pædagogerne i de traditionelle børnehaver gjorde. Aktiviteterne var i overensstemmelse med børnehavens læreplaner for krop og bevægelse og var grundigt forberedt med lege og aktiviteter af forskellige typer og tempi. Pædagogerne forventede som en selvfølge, at alle børn deltog i alle aktiviteter. Børnene i Solsikken blev derimod mindre hyppigt tilbudt strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter. Aktiviteterne var i mindre grad forskellige, og det var børnenes eget ansvar at blive klar til at deltage. I Mælkebøtten blev der lejlighedsvist tilbudt strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter til børn, der af pædagogen skønnedes at have brug for at deltage i en struktureret aktivitet. Aktiviteterne blev også tilbudt til de børn, der derudover havde lyst til at være med.

Der var også betydelige forskelle på betingelserne for børns selvvalgte lege og aktiviteter i de tre børnehavers pædagogiske praksis. I Idrætsbørnehaven var der gode muligheder for at være fysisk aktive ude, og i mindre omfang for at være fysisk aktive inde. Pædagogerne førte tilsyn med børnene, men inter文nerede ikke med begrænsninger af den fysiske aktivitet. I Solsikken var der nogen mulighed for, at børnene kunne være fysisk aktive både ude og inde. Pædagogerne førte tilsyn og inter文nerede i nogen grad med begrænsninger af børns fysiske aktivitet. I Mælkebøtten var der gode muligheder for, at børnene kunne være fysisk aktive ude og nogen muligheder for at være fysisk aktive inde. Pædagogerne førte tilsyn og inter文nerede aktivt med støtte og deltagelse i børns fysiske aktivitet.

Min konklusion er, at børnene i Idrætsbørnehaven har bedre muligheder og betingelser for at være fysisk aktive end børnene i de traditionelle børnehaver har, fordi pædagogerne i Idrætsbørnehaven er bedre til at organisere fysiske aktiviteter, som alle børnene deltager i både de velvillige og de modvillige, og fordi der er færre begrænsninger af børns udfoldelsesmuligheder (Sandseter 2009).

### **11.2 Forskelle i, hvordan strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter organiseres for børn i Idrætsbørnehaver og i traditionelle børnehaver og forskelle i, hvordan børnene deltager i disse aktiviteter**

Evalueringen af de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter i de tre fokusbørnehaver bekræfter, at omgivelserne, det vil sige den pædagogiske praksis og pædagogerne, indgår som væsentlige faktorer i børns muligheder og betingelser for at være fysisk aktive. Når rammerne for fysisk

aktivitet i de tre fokusbørnehaver er på næsten samme niveau, er der andre årsager til, at børnene i de tre børnehaver tilbydes forskellige strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, både hvad hyppighed og indhold angår.

Jeg har beskrevet i kapitel 9, hvordan der var betydelige forskelle på, hvor hyppigt der blev tilbudt strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter til børnene i de tre børnehaver og på, hvordan de fysiske aktiviteter blev organiseret. I Idrætsbørnehaven var krop og bevægelse centralt i det pædagogiske arbejde, og som følge deraf havde fysisk aktivitet en vigtig plads i den pædagogiske praksis og i børnenes hverdag i børnehaven. Børnene blev to gange om ugen tilbudt at deltage i planlagte krop og bevægelsesaktiviteter af forskellig art. Pædagogerne påtog sig ansvaret for, at børnene var parate til at være fysisk aktive, og de forventede som en selvfølge, at alle børnene deltog i alle aktiviteter. I kontrast hertil blev der i Solsikken lagt mere vægt på opgaven med at forberede børnene til skolen end på at indrette den pædagogiske praksis sådan, at der var rimelig sikkerhed for, at alle børnene var fysisk aktive i det omfang, der anbefales af Sundhedsstyrelsen. Fysisk aktivitet blev vægtet, og der blev tilbudt strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter én gang om ugen, men børnene forventedes selv at kunne tage ansvar for at være parate til at være fysisk aktive og til at deltage. Pædagogerne i Mælkebøtten vægtede, at børn var fysisk aktive, men tilbød ikke fælles strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter for alle børnene. Der blev i stedet organiseret fysiske aktiviteter for børn, som efter pædagogernes skøn havde brug for at indgå i en aktivitet sammen med en pædagog og sammen med andre børn, som havde lyst til at være med. Forskellene på børnenes muligheder for at være fysisk aktive i de tre børnehaver er vist i tabel 13.

	<b>Idrætsbørnehaven</b>	<b>Solsikken</b>	<b>Mælkebøtten</b>
Hvor hyppigt tilbydes strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter?	2 x om ugen, 45-60 minutter pr. gang	1 x om ugen, 30-45 minutter pr. gang	Ikke nogen fast plan
Hvem har ansvaret for børnenes parathed?	Pædagogernes ansvar	Børnenes ansvar	Ikke relevant
Hvilke krav stiller pædagogerne til børnenes deltagelse?	Børns deltagelse er en selvfølge	Deltagelse er børnenes eget ansvar	Børns deltagelse er frivillig

Tabel 13. Børns muligheder for at være fysisk aktive i strukturerede aktiviteter

Børns aktiviteter og udvikling må forstås i et dialektisk samspil med det sociale miljø, som de indgår i (Rogoff 1990; Vygotsky 1978). Pædagogernes holdninger til og glæde ved fysisk aktivitet,

altså den sundheds og bevægelsesdiskurs, der er i børnehaven, påvirker børns engagement i fysiske aktiviteter (Hinkley et al. 2010). Derfor er det af afgørende betydning for hvordan børn kommer til at forholde sig til fysisk aktivitet, at der er forskellige fysiske aktiviteter, som børnene kan deltage og engagere sig i.

### **Det sociale samspil mellem pædagoger og børn**

I kapitel 9, afsnittet om pædagogernes interaktioner med børnene, har jeg beskrevet, hvordan pædagogerne i de tre børnehaver interagerer med børnene, når de organiserer strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter. Pædagogerne i Idrætsbørnehaven instruerer ikke kun verbalt, men deltager også selv i de fysiske aktiviteter, som de organiserer for børnene. Dermed er der tale om, at der kan forekomme en voksenskabt læring, hvor pædagogen går foran og viser vejen for barnet, idet pædagogerne har besluttet, at børnene skal deltage i nogle bestemte aktiviteter, som for eksempel har til formål at sikre, at børnene er i bevægelse og bruger kroppen på forskellige måder (Christensen 2007). Pædagogerne er rollemodeller for børnene, og når pædagogerne selv deltager aktivt i aktiviteterne, kan de vise, at fysisk aktivitet er sjovt og rart. Pædagoger, der kun instruerer verbalt, men ikke selv deltager, giver indirekte udtryk for, at fysisk aktivitet er en pligtaktivitet.

Når pædagogerne i Idrætsbørnehaven selv er deltagere i de fysiske aktiviteter, kan der også forekomme den voksenstøttede læring, hvor pædagogen går ved siden af barnet og støtter barnets deltagelse i de fysiske aktiviteter (ibid.).

Med Sterns teori (2003) om at barnet socialiseres ind i den sociale verden gennem interaktioner, der er generaliserede (RIG-systemet), kan det forventes, at når de børn, der er modvillige deltagere i fysiske aktiviteter har haft mange gode oplevelser med interaktioner knyttet til fysisk aktivitet i børnehaven, vil det gøre dem mere positivt indstillede overfor at deltage. Måske bliver de ikke nogensinde vilde med at spille bold eller løbe om kap, men de vil kunne deltage og dermed indgå i fællesskabet med de andre børn nu og senere, når de for eksempel skal deltage i idræt i skolen eller gerne vil være med i fællesskabet i frikvarterene med de andre børn.

Fra videoobservationerne fra Idrætsbørnehaven er der flere gode eksempler på, hvordan pædagogerne interagerer med børnene ved at være i dialog med dem, instruere, vejlede, være rollemodel, deltager og legepartner og omsorgsgiver, se kapitel 9.

Børn udvikler sig gennem aktiviteter og interaktioner med andre mennesker indenfor de institutionelle kontekster, de indgår i (Vygotsky 1978). Derfor er det også betydningsfuldt for børns holdning til fysisk aktivitet, at pædagogerne indgår i positive og udviklende interaktioner med børnene, mens de gennemfører strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter. Derved kan børns deltagelse i fysiske aktiviteter støttes gennem pædagogernes interaktioner med børnene.

Ét af resultaterne af den måde pædagogerne i Idrætsbørnehaven organiserer de fysiske aktiviteter, er at børnene selv er i stand til at fortsætte aktiviteterne, for eksempel at spille Stikbold, da pædagogen går ud af spillet i nogle minutter. Et af de ældste børn påtager sig pædagogens rolle og funktion. De andre børn accepterer hendes nye autoritet, og spillet går videre.

Projektet har vist, at selvom de fleste børn deltog velvilligt og engageret i de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, der blev tilbudt i deres respektive børnehaver, så var der flere tilfælde af konflikter mellem det, der var pædagogernes mål med aktiviteterne og det, der foregik.

Det er vigtigt at se på, hvor der er problemer i aktiviteterne. Det kan være i form af modsætninger og konflikter mellem pædagogernes krav og børnenes motivation og interesse for at deltage, for der kan man se børnenes motiver, som er styrende for børnenes handlinger (Leontjev 2002), og desuden kan man derved se børnenes kompetencer for at være fysisk aktive.

Når der er problemer eller konflikter imellem pædagogernes krav og børnenes deltagelse, er det nødvendigt, at pædagogen har viden om, hvad hun skal gøre for at få alle børn med, og at hun har kompetencer til at gennemføre det. Konflikter eller modsætninger betyder, at der er muligheder for udvikling og forandringer i samspillet mellem den pædagogiske praksis og barnet.

I Idrætsbørnehaven var der (for) høje krav i de nye lege. For nogle børn var reglerne for udviklede til, at de kunne overskue dem, og for andre var de overskuelige nok. Men ventetiden blev for lang, og børnene kedede sig. Pædagogerne søgte at overkomme konflikten ved at forklare og vise, hvad børnene skulle gøre både fælles og individuelt. Det medførte, at nogle børn fandt på egne, mindre aktiviteter, som ikke forstyrrede pædagogerne eller forhindrede, at legen blev gennemført. Efter en svær, ny leg kom en enklere, kendt leg, som for eksempel banke bøf. Der var to forsigtige børn,

som var modvillige og tilsyneladende ikke havde så meget lyst til at deltage i aktiviteterne, som de andre børn havde. Pædagogerne tog hensyn til de modvillige børn og afpassede deres deltagelse, men de skulle være med. Kravet om deltagelse blev fastholdt.

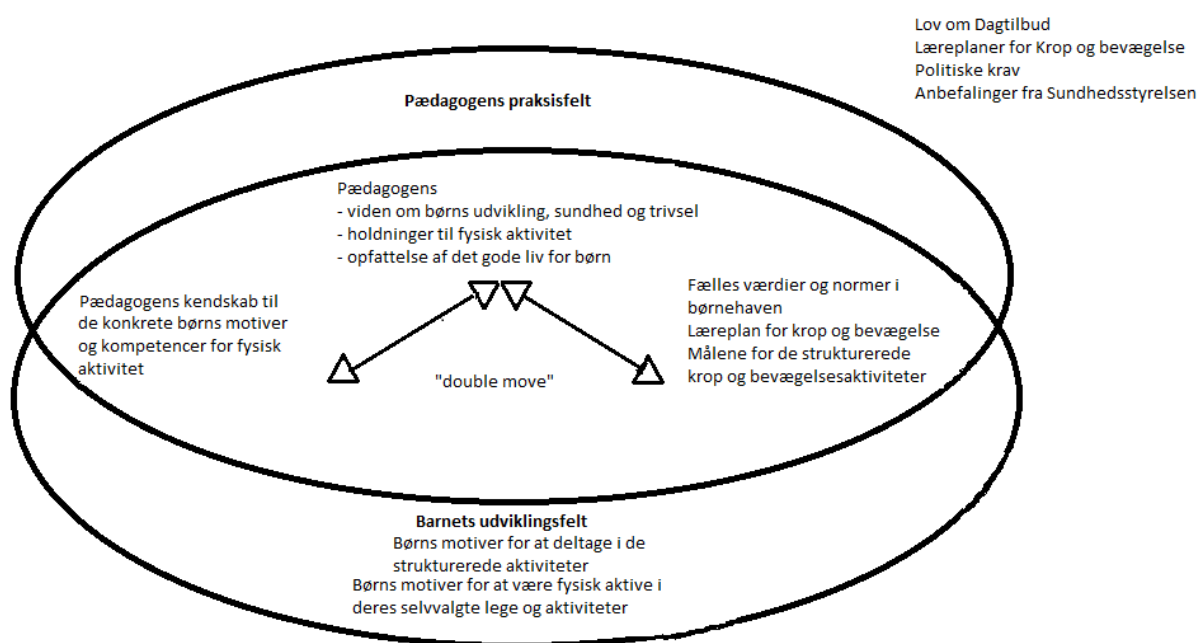
For gennemførelsen af aktiviteterne i Solsikken var det et problem, at børnene selv skulle gøre sig klar. Det betød uro, fordi nogen skulle på toilet undervejs, og måske var tøjet ikke helt bekvemt til at være fysisk aktiv i. Det var også et problem med de uklare krav om deltagelse, hvilket muliggjorde, at et barn gik ud og ind af aktiviteterne. Pædagogerne søgte uden held at få barnet til at deltage. Det var også et problem, at der var uenighed mellem pædagogerne om det var reglerne eller den fysiske aktivitet, der var vigtigst. Det bevirkede, at nogle af børnene gik meget op i at vinde konkurrencen og forsøgte at danse ret roligt, så de kunne være helt stille, når musikken stoppede. Andre gik mere op at være aktive og tilføjede nogle anderledes danse end dem, de andre børn dansede.

Det var et problem i Mælkebøtten, at fodboldspillet var vanskeligt for børnene. Selvom pædagogen vejledte og viste, hvordan man spillede, så var det kun de børn, der i forvejen var fortrolige med at spille fodbold, der kunne finde ud af det. De andre fik det ikke rigtig lært. De ældste ville nok kunne have forstået en fælles mundtlig besked, som blev givet sammen med, at det blev vist kropsligt, hvordan man skulle gøre. Da pædagogen forlod fodboldspillet, opstod der konflikter og spillet sluttede. En anden pædagog gik ind og forsøgte at udrede konflikten, men hun prøvede ikke at få spillet til at fortsætte.

Den pædagogiske praksis giver således nogle forskellige muligheder og betingelser for børnene og har sandsynligvis også betydning for at børnene deltager på forskellige måder. Samlet vil jeg konkludere, at børnehaven kan medvirke til at give børnene en grundlæggende opfattelse af, at fysisk aktivitet er noget, der er sjovt og rart at deltage i. For eksempel gennem hverdagslige erfaringer med at deltage i fysisk aktivitet sammen med gode venner i trygge og sikre rammer, med opmuntrende og fysisk aktive pædagoger. Desuden kan fysisk aktivitet medføre en følelse af at være godt tilpas. Endvidere kan børnene gennem aktiviteterne også opnå erfaringer med at lytte til en kollektiv besked, svare, og efterfølgende udføre de fysiske handlinger, som pædagogen beder dem om at udføre.

### Konklusion på forholdet mellem pædagogens praksisfelt og barnets udviklingsfelt

Inspireret af Hedegaards begreb "the double move" (2002) har jeg i figur 6 illustreret, hvordan forholdet mellem den pædagogiske praksis og børns fysiske aktivitet kan tolkes ud fra projektets analyser af børns fysiske aktiviteter. I loven er det overordnet beskrevet, at fysisk aktivitet skal være lystbetonet for børn; fysisk aktivitet skal støtte udviklingen af kroppens funktioner og motoriske færdigheder; fysisk aktivitet skal øge børn kropsbevidsthed samt medvirke til at støtte børns sociale og sundhedsmæssige udvikling. Disse mål skal opfyldes i alle børnehaver, sammen med de øvrige politiske krav og anbefalinger. De to pile i figur 6 illustrerer hvordan pædagogerne organiserer af de fysiske aktiviteter på samme tid må kunne rumme børnehavens værdier og mål for krop og bevægelse og de konkrete børns motiver og kompetencer for fysisk aktivitet, for at de overordnede mål for krop og bevægelse kan nås.



Figur 6. Forholdet mellem den pædagogiske praksis og børns fysiske aktivitet

*Pædagogens praksisfelt* viser hvordan pædagogerne i deres arbejde er underlagt de overordnede krav om at sørge for børns fysiske aktivitet i børnehaver. Disse krav er, sammen med pædagogernes faglige viden om børns udvikling, sundhed og trivsel; deres personlige holdninger til fysisk aktivitet og deres opfattelser af hvad der er 'det gode liv' for børn, tilsammen styrende for det pædagogiske arbejde. Pædagogerne må desuden i deres arbejde med børns fysiske aktivitet også inddrage deres viden om, hvilke interesser, motiver og kompetencer de konkrete børn, der er indskrevet i

børnehaven, har for at være fysisk aktive. Herunder også deres kendskab til hvilket forhold familien har til sundhed og bevægelse.

Sammen med pædagogernes kendskab til de konkrete børn, har de fælles værdier og normer for fysisk aktivitet i børnehaven betydning, når pædagogerne planlægger fysiske aktiviteter for børnene. Pædagogerne har læreplanerne for krop og bevægelse som styringsredskab, når de skal formulere hvilke mål, der skal være for de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, som de organiserer for børnene.

Det er dette komplekse forhold, som pædagogerne skal kunne håndtere for at kunne imødekomme *barnets udviklingsfelt*, som bestemmes af barnets interesser og motiver for at være fysisk aktiv og deltage i de strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter og barnets motiver for at være fysisk aktiv i selvvalgte lege og aktiviteter. Børn kan have forskellige motiver for at deltage, men motiverne udvikles i samspillet med de andre deltagere i den sociale situation, og derfor har pædagogernes organisering af aktiviteterne og deres egen deltagelse i aktiviteterne stor betydning.

Inspireret af *double move* tilgangens hovedprincipper og Fleers udforskning af, hvordan børn både er selvinitierende og deltagere i en kollektiv kulturel tradition (2010), kan der ud fra projektet formuleres fem principper, som må opfyldes, for at børnehaverne kan siges at medvirke positivt til at få børn til at være fysisk aktive.

Når de fem principper er opfyldt, er der en større sandsynlighed for, at børnene deltager i de fælles strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, og at de fortsætter med at være fysisk aktive i deres selvvalgte lege og aktiviteter (se kapitel 10). Det drejer sig om at:

1. Pædagogerne må organisere de fysiske aktiviteter, så alle børn deltager
2. Pædagogerne må tilbyde fysiske aktiviteter i forskellige variationer og grader af kompleksitet
3. Pædagogerne må gennemføre fysiske aktiviteter i meningsfulde samspil og facilitere samspil og relationer mellem børnene. Også mellem børn, der ikke sædvanligvis ville indgå i samspil med hinanden
4. Pædagogerne skal instruere både verbalt og kropsligt
5. Pædagogerne må være bevidste om at de er rollemodeller for børnene.

### **11.3 Hvordan indgår fysisk aktivitet i børns selvvalgte lege og aktiviteter i Idrætsbørnehaven og i de traditionelle børnehaver?**

Børnehavens rammer og den pædagogiske praksis tilbyder børn forskellige muligheder og betingelser for at være fysisk aktive. Men det er børnene selv, der bestemmer, hvor fysisk aktive, de vil være, når de engagerer sig i aktiviteter, de selv vælger. Projektets analyser af børnenes engagement i lege med fysisk aktivitet viser, at de 5-6årige børn var fysisk aktive i deres leg, fordi det var sjovt og rart at lege og være fysisk aktiv sammen med sine venner, fordi de gennem fysisk aktivitetsleg kunne tilegne sig eller forbedre nogle specifikke færdigheder, og fordi de i legen kunne udfordre deres egne og hinandens kompetencer.

Her har været fokus på 5-6årige børns selvvalgte lege og aktiviteter, hvor der indgik fysisk aktivitet i moderat til høj intensitet, og det er de aktiviteter, jeg refererer til her. Men børnene engagerede sig ikke udelukkende i lege med fysisk aktivitet, de engagerede sig også i stillesiddende aktiviteter, som det fremgår af kapitel 10. De læste for eksempel bøger, spillede spil eller tegnede. De engagerede sig desuden i aktiviteter, hvor de var fysisk aktive i lettere grad. Et eksempel var, når de legede rollelege eller forestillingslege eller gik omkring på legepladsen, mens de snakkede sammen.

#### **Børns motiver for at være fysisk aktive i legen**

Børns lege og fysiske aktiviteter kan altså være af ret forskellig karakter, men projektets analyser af de lege og aktiviteter, som de seks fokusbørn engagerede sig i sammen med deres legekammerater, viste et klart sammenfald i hvilke motiver og intentioner, børnene havde for at være fysisk aktive i deres leg.

I enkelte tilfælde var den fysiske aktivitet meget i forgrunden, eksempelvis observerede jeg flere tilfælde af konkurrencer om, hvem der kunne springe længst fra en gyngesving i fart. Denne type fysisk aktivitet er sjov, men den rummer også et element af styrkeprøve og udfordring af legekammeraters dristighed, og dermed er der i høj grad også et socialt aspekt i legen. Hvis der ikke var nogen at konkurrere med i situationen eller i en forestillet fremtidig situation, ville aktiviteten formentlig være mindre attraktiv for børnene. Der var også lege, hvor børn ønskede at tilegne sig eller forbedre en bestemt fysisk færdighed, som for eksempel at gå på stylder eller at hænge med hovedet nedad. I de fleste lege fungerede den fysiske aktivitet hovedsagelig som baggrundskulisse for legen, mens



motivet var det sociale samspil og vedligeholdelse af venskaber gennem leg med ord og fælles forestillinger (Kousholt 2011; Sørensen 2001).

Projektet har vist, at de 5-6årige børn oftest legede med børn, der var af samme alder og køn som de selv, men de legede også med yngre børn og med børn af det modsatte køn. Det vigtigste motiv til at lege fysisk aktivitetslege synes at være, at børn kunne være sammen med andre børn i børnehaven, mens de havde det sjovt og rart.

Når der var gode muligheder for fysisk udfoldelse uden mange begrænsninger, var børnene udforskende og eksperimenterende i deres frie leg. Nogle af børnene syntes at søge mod lege, der indebar risiko for at slå sig, hvis de for eksempel faldt på stylder, fejlede et spring fra en gyngesæde eller på en forhindringsbane.

Fysisk aktivitetsleg ser ud til at være velegnet til at indgå i positive sociale samspil, hvor legen kan udvikle sig, og hvor børnene kan udfordre sig selv og hinanden på måder, der styrker deres udvikling af sociale kompetencer og samtidig også deres fysiske og motoriske kompetencer (Quante 2011; Sandseter 2007a; 2007b; 2009).

Gennem den leg, som børn selv initierer og gennemfører uden pædagogernes intervention, er børn med til at skabe deres egen udvikling, fordi den kropslige udfoldelse og den fysiske aktivitet fungerer som måder, hvorpå børn på egen hånd kan erobre verden. Det kan ske ved at gøre noget sammen, der ligger udover den udviklingszone, man befinder sig i. Det gjorde Elizabeth for eksempel, da hun blev støttet af de andre piger til at gå ned ad bakken med stylder på, og dermed overvandt sin frygt for at falde og slå sig. Gennem den fysiske aktivitetsleg kan børn øge deres kompetencer, styrke deres tro på sig selv og samtidig også styrke deres sociale relation og position, som kompetent deltager i fællesskabet (Kousholt 2001).

Gennem legen kan børn erfare, hvordan kroppen og den fysiske aktivitet giver dem mulighed for autentiske oplevelser af at kunne og turde udfordre deres fysiske og motoriske formåen, og den livsbekræftende og tilfredsstillende følelse af, at kunne det, som de havde sat sig for, og som Johanne gav udtryk for ved at råbe: *Jeg kan. Jeg kan. Jubii!*, da hun var helt sikker på at kunne

hænge med hovedet nedad. Hafed havde en oplevelse af at være lige som Superman, da han fløj fra gyngen gennem luften og landede i sandet.

Derved er det tydeligt, hvordan den fysiske aktivitetsleg har en anden og meget mere kompleks betydning for børn end en forbedring af deres sundhedstilstand og forebyggelse af livsstilslidelser. Projektet bekræfter også at det er påkrævet at udvide den generelle forståelse af krop og bevægelse for børn i dagtilbud som noget mere end motorisk udvikling og sundhed. Det er nødvendigt at forstå at kropslighed og fysisk aktivitet er grundlaget for børns identitet og for børns sociale relationer (Moser og Herskind 2004), og for børns deltagelse i betydningsfulde fællesskaber (Kousholt 2011).

### **Hvordan er børns sociale samspil i legen?**

I de fleste lege var der overvejende positive samspil mellem børnene. I nogle lege blev eventuelle uenigheder og konflikter løst ved at de børn, der ikke længere ville være med i legen, forlod den og fandt nogle andre at lege med eller noget andet at tage sig til. Sådan gjorde Sophia, da hun i stedet for at være med ved gyngerne, gav sig til at lege 'Jorden er giftig' med nogle andre børn. Det samme gjorde Annlisa, da hun gav op overfor den for store udfordring, det var for hende at lære at hænge i benene med hovedet nedad og gik væk fra de andre med ordene: *Jeg vil lave noget andet*. Annlisa fravalgte et samspil, der medførte frustrationer og følelsen af ikke at være kompetent.

Der var også lege, hvor det synes at være den fysiske aktivitet eller snarere ændringer og udvikling i den fysiske aktivitetsleg, der gav gode muligheder for positive samspil mellem børnene. I de strukturerede aktiviteter og når han gængede højt var Jeff mest optaget af at vinde og være bedst, men han viste sig også at kunne være meget social og kompetent i forhold til at inkludere både Michael og Sandra i legen med hængekøjen. Jeff skabte muligheder for, at legen kunne fortsætte ved at tage mange hensyn til de andre i legen. Efterhånden som Jeff tog nye initiativer i legen, fik han Michael til at slappe af og nyde legen og aktiviteten sammen med Sandra og ham.

I andre lege ses det, hvordan børnene i de fysiske aktivitetslege udfordrer og støtter hinanden, og dermed er samspillet mellem børnene med til at forme deres udvikling. Sådan var det i eksemplet, hvor Linda og Victoria støttede Elizabeth i hendes nærmeste udviklingszone, idet de opmuntrede hende og gav hende en hånd som støtte, så hun overvandt sin frygt for ikke at kunne, men faktisk kunne og turde mere, end hun selv troede at hun gjorde. Derved har legen og samspillet direkte

indflydelse på børns udvikling og tilegnelse af kompetencer. Det samme kunne ses, da Chris og Hafed gyngede om kap, hvor også Marius var med i legen, men deltog på andre præmisser i konkurrencen om at gyngede og springe længst. Marius skiftedes med de andre til at springe fra gyngen, og han blev selv imponeret af sit eget mod, som han var blevet inspireret til at udvise, da han så, hvordan de andre to sprang: *Uhh, wauww, det er vildt, jeg landede her. Chris, jeg landede her!* Samspillet med de andre gav Marius mod til at overskride sin egen udviklingszone, han turde noget mere og fik også bagefter anerkendelse fra Chris og Dina, som begge heppede på ham.

Børnene indgik også gerne i samspil med voksne, mens de var i gang med en fysisk aktivitetsleg. I mine observationer var der ikke så mange interaktioner med pædagogerne, men der var adskillige med forskeren. Selvom jeg som forsker havde en anden rolle i forhold til børnene, end pædagogerne havde, så ligner de interaktioner, der var mellem børnene og mig, de interaktioner, der ville kunne være mellem børn og pædagoger.

Med min åbenbare interesse for børnenes leg, for eksempel for Johannes bestræbelser for at tilegne sig en ny færdighed og Kates anstrengelser for at lære hende det, har jeg intervenseret ved at vise, at Johannes og Kates leg var interessant at se på og at optage på video. Interessen kan styrke deres forståelse af sig selv som kompetente og give dem indtrykket af at det, de laver, er interessant for én, der skriver om, hvordan det er at gå i børnehaven. Interventionen kan ses som positiv for pigerne, som begge synes at nyde at være i fokus for forskeren. De spurgte flere gange, om de blev filmet. Dernæst kiggede de på hinanden og fniste lidt. Dermed blev pigernes samspil, også i deres egen opfattelse, gjort endnu mere betydningsfuld.

### **Hvilke konflikter eller problemer kan der være i børns fysiske aktivitetsleg?**

Børns måder at håndtere konflikter i deres samspil viser deres sociale og personlige kompetencer. I Jeff's leg med hængekøjen kan det tolkes, at hans motiv for at være fysisk aktiv ikke kun handlede om at konkurrere, men at han meget gerne ville lege med de andre to børn, og han ville gerne være én, der var god at lege med, én, de andre gerne ville være sammen med.

Problemerne i samspillet mellem de tre piger ved legehuset, Johanne, Kate og Annlisa blev opløst ved, at Annlisa opgav at tilegne sig netop dén kompetence, som hele legeaktiviteten var centreret omkring og ved at hun fortrak fra legehuset og de andre to piger.

**Er der forskelle på, hvordan fysisk aktivitet indgår i pigers og i drenges leg?**

Projektet kan ikke forklare, hvorfor der er forskelle på drenges og pigers niveau og intensitet af fysisk aktivitet. Projektet viser nogle forskelle på deres måder at lege på, men der var også nogle ligheder.

Det så ud til, at drengene var mere selvstændige i deres deltagelse i de fælles strukturerede aktiviteter, end pigerne var. Drengene kedede sig tilsyneladende hurtigt og fandt på noget at lave selv, der gjorde aktiviteten mere afvekslende eller mindre ensformig, mens pigerne ventede pænt på nye instrukser fra pædagogerne. Den samme konklusion når Rønholt og Engel (2006) frem til gennem observationer af børns deltagelse i idrætsundervisning.

Drengene syntes i deres frie leg at have én dreng i gruppen, der havde en mere styrende rolle end de andre drenge havde. Det så ud til, at en dreng, der var meget aktiv og kompetent i de fysiske aktiviteter, fik en lederrolle i gruppen. Det betød sikkert også en del, at han havde nogle gode ideer til legen, som Victor havde, da han førte an i legen på legepladsen. Pigerne var mere konsensussøgende, og de gav plads til, at alle kunne være med til at bestemme.

Drengene løb ofte rundt, og syntes at være på udkig efter legemuligheder og udfordringer, mens pigerne oftest gik, når de bevægede sig rundt på legepladsen.

**Børns sikkerhed på legepladsen – og deres muligheder for at lege risikolege**

Projektets resultater viser, at nogle af børnene engagerer sig i lege eller aktiviteter, hvor der er risiko for, at de vil slå sig, hvis de fejler eller fejlbedømmer deres egne fysiske og motoriske færdigheder.

Børns sikkerhed er et tema, som til stadighed diskuteres indenfor pædagogiske kredse. Hvornår er for eksempel en legeplads sikker nok? Hvor højt må børn klatre op i træerne, og hvor vild må legen blive? De gældende regler i den enkelte børnehave beror på fælles regler for legepladssikkerhed og på pædagogernes fortolkning af disse regler og deres egen tolerance for, hvad der vurderes som henholdsvis sikkert nok – og for usikkert for børn. Sandseter har gennemført flere studier af, hvordan børnehavebørn i forskellig grad engagerer sig i risikolege og hun peger på, at dilemmaet mellem børns risiko for at komme til skade i forhold til det udviklingsmæssige udbytte af risikolege bør udforskes yderligere (2007a, 2007b og 2009).

Nogle af de lege og aktiviteter, som fokusbørnene i dette projekt var engagerede i, kan karakteriseres som risikolege (Sandseter 2007a). Også i børnenes engagement i risikolege kommer forskelle mellem Idrætsbørnehaven og de traditionelle børnehaver til udtryk. De legeaktiviteter, der udgør det empiriske grundlag i projektet, kan beskrives indenfor de følgende tre kategorier;

- Lav risikolege, hvor børn tager initiativ til lettere fysiske aktiviteter, hvor der kun er en lav risiko for at slå sig eller for at komme til skade. Det vil sige lege, der ligger indenfor barnets kompetencer, og hvor udfordringerne er lette og/eller overkommelige. Det kan for eksempel være stillesiddende legeaktiviteter, rollelege og byggelege.
- Moderat risikolege, hvor barnet udfordrer sig selv i aktiviteter, der er lidt over det aktuelle udviklingsniveau. Aktiviteten kræver vilje og koncentration, og barnet viser sin tilfredshed, når ”opgaven” er udført. Hvis udfordringen ikke lykkes, vil barnet sikkert slå sig eller komme lettere til skade. Det kan for eksempel være lege, hvor barnet klatrer, balancerer og cykler.
- Risikolege, hvor barnet føler sig så sikker på sig selv, at det søger så svære udfordringer, at det helt sikkert vil resultere i, at det slår sig eller kommer til skade, hvis det mislykkes. Aktiviteten kræver, at barnet er koncentreret, at det har kontrol over situationen og gennemfører udfordringen ved at tilpasse sine handlinger til aktiviteten. Der er tale om lege med høj risiko for at barnet kommer til skade, hvis det ikke lykkes at klare udfordringen. Hvor barnet er klar over risikoen, men hvor lysten til at mærke suset er stærkere end frygten for at slå sig eller komme til skade. For eksempel når barnet gynger og springer af i høj fart, går på stylder eller tumler.

Den pædagogiske praksis i Idrætsbørnehaven gav børnene meget gode muligheder for fysisk aktivitet og for at engagere sig i risikolege. Der blev taget forholdsregler for at undgå alvorlige skader. Et eksempel er, at der blev forlangt brug af sikkerhedsudstyr, når børn ønskede at løbe på rullestolter eller gå på stylder. Men pædagogerne accepterede, at børnene udfordrede sig selv i de fysiske aktiviteter, som Elizabeth for eksempel gjorde, da hun sammen med Victoria og Linda eksperimenterede med at gå på stylder. Gennem legen med de to andre piger erfarede Elizabeth, at hun var i stand til at klare større udfordringer, fordi det foregik i en legeaktivitet i en tryk kontekst sammen med gode venner. Ved at være sammen i en fælles aktivitet, som støttede et barns nærmeste udviklingszone (Vygotsky 1966), styrkede børnene deres fællesskaber (Kousholt 2011),

deres selvtillid og tro på sig selv (Quante 2011). Pigerne i stylteeksemplet demonstrerede dette, og med deres glade remser og selvsikre attituder gav de udtryk for, at det var både sjovt og rart at være fysisk aktive. De forbedrede deres færdigheder i forhold til at gå på stylder og samtidigt viste og beviste de overfor sig selv, andre børn og de voksne omkring dem, at de var særdeles kompetente og var i stand til at gøre, hvad de havde lyst til. På samme måde beviste Jeff overfor sig selv og over for forskeren, at han var så god til at springe langt fra gyngen, at han ville have vundet konkurrencen.

Det kan således bekræftes, at den pædagogiske praksis i Idrætsbørnehaven med hensyn til fysisk aktivitet reflekteres i børns leg ved, at børnene fortsætter med at være fysisk aktive når de blandt andet leger risikolege, og når de selv kan bestemme, hvad de vil lave. Når de leger forestillingslege, er de også ofte fysisk aktive, men den fysiske aktivitet fungerer da mere som baggrundskulisse for legen.

Den pædagogiske praksis i Solsikken gav børnene mulighed for at være fysisk aktive i nogen grad, både inde og ude. Pædagerne holdt øje med børnenes fysiske aktivitet og inter文nerede med restriktioner, for eksempel forbud mod at cykle ned ad en lille bakke eller mod at bruge mælkekasser til at stå på for at komme op i et træ. Johannes kendskab til pædagogernes syn på risikolege var muligvis årsag til, at hun gik i gang med at tilegne sig færdigheden; at hænge i benene med hovedet nedad, da der ikke var nogen pædager i nærheden, og hun var sammen med Kate, som kunne vejlede hende. Kate vejledte og støttede Johanne indenfor hendes nærmeste udviklingszone (Vygotsky 1966), og Johanne viste med sit udråb: *Jeg kan, jeg kan. Jubii!* at hun var godt tilfreds med at have klaret udfordringen. Johanne pressede sig selv uden at være overmodig. Hun afpassede sine delhandlinger efter sine kompetencer og arbejdede sig gennem den udfordring, hun havde besluttet sig for at ville klare. Victors selvvalgte lege indebar oftest en del fysisk aktivitet, hvor han løb, gravede eller flyttede sand med skovl og trillebør, mens han i sjældnere tilfælde sås engageret i risikolege. Der er dog et eksempel, hvor han stod på et legetårn og hoppede ned, mens han drejede rundt i luften. I den situation havde Victor helt kontrol over sin krop, og med handlingen var der kun en moderat risiko for, at han ville slå sig.

Det ser således ud til, at en pædagogisk praksis i Solsikken med restriktioner og forsigtige pædagoger sætter sine spor i børnenes fysiske aktivitet i form af, at de ikke synes at tage (for mange) chancer, men nøjedes med at engagere sig i lege med moderat risiko for at komme til skade.

Den pædagogiske praksis i Mælkebøtten gav børnene meget gode muligheder for at være fysisk aktive ude og nogle muligheder for at være fysisk aktive inde. Både Sophia og Chris engagerede sig i lege med en del fysisk aktivitet. Mens Sophia mest holdt sig til lege med lav eller moderat risiko som at gå på borde og bænke, var Chris i de fleste af sine lege engageret i risikolege på svævebanen eller gyngerne, eller han løb rundt på legepladsen sammen med Marius og Hafed. Chris og Sophia var også engagerede i rolige aktiviteter. For eksempel legede Chris køkkenleg og Sophia sanglege. De mestrer således begge to både at være meget fysisk aktive og at være mindre fysisk aktive.

Derved ser det ud til, at den pædagogiske praksis som i Mælkebøtten giver muligheder for at børn selv kan bestemme i hvilken grad, de ønsker at være fysisk aktive i deres selvvalgte lege. Og når pædagogerne ser til, at det sociale samspil mellem børnene fungerer uden (større) konflikter, så vælger nogle børn at lege risikolege, og andre vælger at være fysisk aktive i mindre grad, og de er gerne sammen med pædagogerne.

Gennem interviews og fysiske øvelser med 4-6årige børnehavebørn har Quante (2011) undersøgt, hvordan børn vurderer deres egne evner til at klare nogle konkrete fysiske udfordringer (klatring) i forhold til, hvordan de klarer udfordringerne i praksis. Studiet viser, hvordan udfordrende fysisk aktivitet kan have positiv betydning for børns selvtillid, og én af studiets konklusioner er: For at børn tør engagere sig i udfordrende aktiviteter, må pædagogerne tro på børns kompetencer, håndtere deres egen ængstelse og lade være med at begrænse børnenes aktiviteter. Også en australsk forskergruppe (Little et al. 2011) har undersøgt børns fysiske risikoadfærd i deres udeleg. De har kategoriseret legene fra lege, hvor der *ingen risiko* var, over lege med *lav risiko* og videre til lege med *moderat risiko* og endelig til leg med *høj risiko* for at slå sig eller komme til skade. De samme forskere har desuden undersøgt pædagogers holdninger til børns risikolege og konstaterer, at selvom pædagogerne synes, det er vigtigt, at børn har lov til at udfolde sig fysisk, bliver der i nogle børnehaver givet mange påbud om forsigtighed. Forskergruppen hævder, at det kan have negativ langsigtet betydning for børns udvikling, at der ikke er muligheder for at lege risikolege, idet børn igennem risikolege kommer til at lære sig selv og deres egne kompetencer at kende og udvikle

deres kropsbevidsthed, mens børn, der ikke tillades at lege risikolege, risikerer langsigtede negative konsekvenser som inaktivitet og usikkerhed på sig selv i relation til deres egen formåen.

I risikolege kan der også indgå elementer af svimmelhed og at overgive sig til suset, som Tovey (2011) med reference til Callois (2001) kalder *dizziness*. Det er den behagelige følelse af spænding, som optræder, når børn frivilligt sætter sig i en situation, hvor der opstår en følelse af svimmelhed. Det skete for eksempel, da Chris og nogle af de andre børn drejede hinanden rundt på svævebanens sæde og derefter suste af sted, mens de snurrede rundt, med overhængende fare for at falde af og helt sikre på at være svimle, når de stod på jorden igen – eller da Jeff satte af fra en gyngesving i høj fart for at se, hvor langt han kunne flyve gennem luften, inden han ville lande på jorden så hårdt, at det sandsynligvis ville gøre ondt. Lysten til at mærke suset og triumfen var større end frygten for at slå sig.

### **Legens betydning for børns udvikling**

Legen er ledende for små børns udvikling (Vygotsky 1966), så børnehaver med gode muligheder for at lege, for at eksperimentere, for at blive udfordret og for at få inspiration fra pædagogerne udgør en bedre ramme om børns udvikling end børnehaver, hvor fysisk aktivitet og udeleg er begrænset. Når barnet gennem legen og den fysiske aktivitet overkommer forskellige udfordringer og dermed overskrider sit aktuelle udviklingsniveau, så er den fysiske aktivitet i legen og det sociale samspil med andre børn med til at styrke barnets sociale og psykiske udvikling samtidigt med, at barnets fysiske og motoriske udvikling også styrkes.

Når barnet leger, lærer det sig selv at kende og udvikler tillid og respekt i forhold til sig selv og i forhold til, hvilke udfordringer det kan magte, herunder også fysiske udfordringer (Lillemyr 2009). Leg er en aktivitet, der er frivillig og løsrevet fra det ordinære liv, og legen kan ikke forceres (Kalliala 2006). Gennem legen tilegner børnene sig vigtige personlige og sociale kompetencer, der styrker selvfølelsen og gør dem i stand til at indgå i forpligtende sociale sammenhænge fremover i tilværelsen (Quante 2011). Dette gælder gennem fælles lege og erfaringer med udfordringer, der kan klares ved samarbejde. På den måde styrkes børnenes fællesskaber og venskaber, og det har positiv indflydelse på børns trivsel og velbefindende i børnehaven (Kousholt 2011; Stanek 2011; Sørensen 2001).



## 11.4 Opsummerende konklusion og perspektivering

Projektet bidrager med ny indsigt i 5-6årige børns fysiske aktivitet i børnehaver (Kruse 1999; Schutz 2005; Yin 1994), idet jeg har studeret og analyseret nogle børns konkrete aktiviteter i deres konkrete børnehavers pædagogiske praksis og har kunnet beskrive, hvordan børnehaver og pædagoger tilbyder fysiske aktiviteter for børnene, hvordan børnene deltager i de fælles aktiviteter og hvordan fysisk aktivitet indgår i børns selvvalgte lege og aktiviteter.

Projektet bidrager også med metoder til at undersøge den pædagogiske praksis i børnehaver, til at undersøge pædagogers og børns motiver, intentioner og aktiviteter, og til at undersøge samspillet mellem den pædagogiske praksis og deltagerne i denne praksis.

De faktorer, som synes at have størst betydning for hvilke muligheder, som den pædagogiske praksis tilbyder, for at børn er fysisk aktive, er:

- 1) Hvor ofte og hvilke strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter, der organiseres for børnene. Flere og varierede aktivitetsmuligheder betyder bedre mulighed for, at der vil være typer af fysiske aktiviteter, som alle børnene kan lide at deltage i.
- 2) Hvorvidt pædagogerne tager ansvar for at sørge for, at børnene er parate til at være fysisk aktive. Når de gør det, er der større sandsynlighed for, at alle børnene er med i aktiviteterne.
- 3) Hvilke krav pædagogerne stiller i forhold til børnenes deltagelse i disse aktiviteter. Når børnenes deltagelse er en selvfølge, er der bedre muligheder for at sikre, at alle børn er fysisk aktive, i hvert fald imens de deltager i de strukturerede aktiviteter.
- 4) Hvilke muligheder der er for, at børnene kan være fysisk aktive i deres selvvalgte lege og aktiviteter, såvel inde i børnehaven som ude på børnehavens legeplads. Når børnene kan være så meget på legepladsen, som de vil, ser det ud til, at sandsynligheden for, at de vil gå ud, er højere. Hvis der er muligheder for at lege fysiske lege inde, ser det ud til, at børnene er mindre tilbøjelige til at gå ud på legepladsen.
- 5) Hvilke muligheder børnene har for at engagere sig i risikolege. Når børn kan lege, som de vil uden at blive mødt med restriktioner og begrænsninger fra pædagogerne side, er sandsynligheden større for, at børnene engagerer sig i risikolege og dermed er fysisk aktive i forskellig grad og/eller forbedrer deres kropsbevidsthed ved at øve deres kontrol over kroppen, i forhold til balance og styrke.

Hypotesen om, at børn i Idrætsbørnehaver er mere fysisk aktive end i andre børnehaver, er blevet afvist (Grøntved et al. 2009), og omfanget af de strukturerede aktiviteter i Idrætsbørnehaver er blevet problematiseret (Brus 2005). I modsætning hertil viser de empiriske undersøgelser i dette projekt, at betingelserne for børns fysiske aktivitet er bedre i Idrætsbørnehaven, end de er i de andre børnehaver, og at Idrætsbørnehaven løser arbejdet med at opfylde læreplanstemaet krop og bevægelse på et kvalitativt højere niveau.

Projektets ene grundlæggende forforståelse er, at fysisk aktivitet har positiv betydning for børns sundhed og udvikling, og at fysisk aktivitet kan forebygge forekomsten af livsstilslidelser, som for eksempel overvægt, fedme, diabetes og hjerte-karsygdomme. Undersøgelsen har i overensstemmelse med Sundhedsstyrelsen (2005) dokumenteret, at der er sammenhænge mellem børns fysiske aktivitet og deres livsglæde, selvtillid og sociale relationer. Projektets anden forforståelse er, som formuleret af Moser og Herskind (2004) og bekræftet i projektet, at børnehavebarnet sanser og erfarer igennem kroppen, at barnet lærer om verden og om sig selv ved at være i bevægelse og at bruge sin krop aktivt, alene og sammen med andre børn, og at barnet derved får viden om den sociale og fysisk – materielle verden, og at barnet får erfaringer og viden om sig selv.

Projektet viser, at pædagogerne i alle de tre fokusbørnehaver er optaget af børns sundhed, trivsel og glæde. Et eksempel er i Idrætsbørnehaven, hvor ét af formålene med krop og bevægelse er, at børnene skal opleve glæden ved at bruge kroppen og være i bevægelse. I Solsikken, hvor det betones, at børns skal vokse op i en kultur, hvor det er sjovt at bruge kroppen, og i Mælkebøtten, hvor krop og bevægelse er knyttet til leg og samspil med andre børn. Konklusionen bekræftes af Koch (2011), som har undersøgt forældres og pædagogers perspektiv på børns trivsel, herunder hvordan pædagoger arbejder med børnehavebørns trivsel. Koch har formuleret to temaer, der går igen i pædagogers fortællinger om trivsel. Det er, at trivsel er noget, pædagogerne ser, og at børns glæde er en gennemgående værdi og pejlemærke i deres pædagogiske arbejde.

Projektet har påvist, at børns muligheder for at være fysisk aktive kan være ret forskellige, selvom rammerne i forskellige børnehaver vurderes til at give omtrent lige gode muligheder for, at børn kan være fysisk aktive, og selvom børns sundhed og fysiske aktivitet alle steder prioriteres højt. Om

disse forskelle vil kunne registreres ved hjælp af målinger af børns fysiske aktivitet med elektronisk måleudstyr vil Grønholt Olesens (2009) undersøgelse vise.

Projektet viser også, at udfordringen for pædagoger er både at kunne udfordre, stimulere og motivere de velvillige børn, som gerne vil være fysisk aktive på forskellige niveauer – og at kunne igangsætte og inspirere de modvillige børn ud fra kendskabet til de konkrete børn og årsagen til deres modvilje, således at fysisk aktivitet bliver sjovt og rart, at fysisk aktivitet foregår sammen med vennerne på en måde, så barnet oplever følelsen af succes ved, at egne færdigheder og formåen overskrides og udvides.

Projektet har vist, at hvis børn skal være fysisk aktive i de strukturerede aktiviteter, så skal de vide, hvad der forventes af dem. Pædagogerne skal forberede børnene på, hvad der skal foregå, og pædagogerne skal både fortælle og vise, hvad børnene konkret skal gøre. De strukturerede aktiviteter skal være afvekslende, så børnene ikke kommer til at kede sig. De skal være rummelige, så børnene selv kan udvide og nuancere aktiviteterne. Svære aktiviteter, som lege med regler, boldspil og lignende skal gentages, så børnene bliver fortrolige med, hvad legene/aktiviteterne går ud på. Børnene skal gradvist selv overtage styringen af aktiviteterne, så de efterhånden selvstændigt kan udføre dem. Der skal også være nogle kendte og populære aktiviteter, så børnene oplever, at det er sjovt at deltage og være fysisk aktive.

For at øge børns fysiske aktivitet må pædagogerne/institutionen motivere børnene til at være fysisk aktive, og det skal foregå indenfor rammerne af legen. For at få pædagogerne til at kunne motivere børnene, skal de være uddannede til at kunne inddrage fysisk aktivitet i deres pædagogiske praksis og selv opfatte fysisk aktivitet som en del af det gode liv.

Resultaterne af projektet kan medvirke til at påvise de positive virkninger af fysisk aktivitet og derved medvirke til forbedring af den generelle folkesundhed, ved at der fremover sættes mere fokus på:

- at skabe bedre materielle rammer for, at børn kan være fysisk aktive, mens de er i børnehave
- at efteruddanne pædagogisk personale, således at de øger deres viden og kunnen i forhold til at sikre at børn kan være mere fysisk aktive, mens de er i børnehave, på måder, der tager udgangspunkt i børnenes motiver og interesser for fysisk aktivitet

- at pædagogstuderende under deres uddannelse også øger deres viden og kunnen i forhold til børns fysiske aktivitet
- at små børn fortsætter med at kunne lide at være fysisk aktive, så de tilegner sig en naturlig sundhedsadfærd, og vedbliver at være fysisk aktive og på andre måde lever et sundt liv.

### **11.5 Projektets styrker og svagheder**

Målet har ikke været, og det er heller ikke et muligt mål, at registrere præcist, hvordan det altid foregår i de tre børnehaver. Målet har været at analysere og diskutere, hvordan forskellige pædagogiske praksisser har forskellig betydning for børns fysiske aktivitet og at undersøge hvilken betydning, den fysiske aktivitet har for børnenes udvikling og trivsel.

#### **Forskningsetiske overvejelser**

At udforske børns liv kræver sensitivitet og respekt for børns ret til et privatliv. Det gælder også, når barnet er i et offentligt dagtilbud, også selvom deres forældre har givet tilladelse (Roberts-Holmes 2005). Tilladelser fra personale og forældre gives på børnenes vegne, men tilladelser fra børnene må forskeren forhandle og så at sige gøre sig fortjent til ved at agere på en måde, så børnene synes, det er i orden, at man er der og observerer det, de laver, idet forskeren er deltager i den sociale situation, som hun udforsker. Hvis et barn har givet direkte eller indirekte udtryk for, at det ikke har ønsket at blive videooptaget, har jeg efterkommet ønsket, og har i stedet optaget video af det andet fokusbarn i børnehaven. Især Jeff viste sommetider, at han gerne ville være fri for at blive filmet, og han stillede for eksempel spørgsmålet: *Hvorfor filmer du altid her ved mig?* I andre situationer har han syntes, at det var helt godt at være genstand for min opmærksomhed, som da han gyngede og sprang af så langt, at han forsikrede mig om, at han ville have vundet, hvis det var en konkurrence.

#### **Begreberne reliabilitet og validitet set i en kulturhistorisk kontekst**

Begreberne reliabilitet og validitet stammer fra den naturvidenskabelige forskningstradition, men må lige så vel anvendes i samfundsvidenskabelig forskning for at evaluere studiets videnskabelige kvalitet (Yin 1994). Begrebet reliabilitet betyder, at en forsker skal være objektiv, så hun ikke påvirker det, der udforskes og således, at en anden forsker vil kunne forventes komme til det samme resultat i en lignende undersøgelse (Yin 1994). Ved udforskning af menneskers aktiviteter i naturlige sociale miljøer må reliabiliteten tolkes på en anden måde, da enhver social praksis er formet af samspillet mellem deltagerne og af den kulturhistoriske virkelighed, som de befinder sig i.

Målet i samfundsvidenskabelig forskning er derfor ikke at søge at beskrive praksis objektivt eller uafhængigt af deltagerne, men at beskrive de forskellige deltageres perspektiv på den fælles praksis. Forskeren kan ikke være neutral og uden indflydelse på den udforskede situation, idet hun er en del af den kulturhistoriske sociale situation, lige som de udforskede er det. For at sikre reliabiliteten i forskningen må forskeren kommunikere til pædagoger og børn, hvordan hendes mål er anderledes end pædagogernes og børnenes mål i situationen (Hedegaard 2008c; Schutz 2005). Det vil sige, at forskeren skal beskrive sine mål med de aktiviteter, hun er engageret i og hendes motiver, intentioner og kompetencer. Børnehavebørn er vant til at indgå i relation med forskellige voksne, når de er i børnehave og kan forventes at fortsætte deres sædvanlige leg og aktiviteter, efter at have gjort sig bekendt med forskeren (Hedegaard 2008c). Det kan forventes, at pædagogerne især i begyndelsen af observationsperioden vil gøre sig særligt umage, og derved bliver deres hensigter tydeligere (Rønholt 2003).

Begrebet validitet betyder, at forskeren skal godtgøre, at hun virkelig har udforsket det, hun ville, at de valgte metoder er egnede til at undersøge det, der var målet med forskningen, og at projektets resultater giver svar på forskningsspørgsmålene. Forskeren må gå ind i forskningen med sin forforståelse og sine begreber og være åben for, hvad empirien viser (Edward 2009). Spørgsmålet om validitet handler derved om, hvorvidt projektet som helhed støtter opnåelse af disse mål og om passende teorier og metoder er anvendt for at nå målene. For at sikre validiteten er det vigtigt, at forskeren viser sine fortolkninger af resultaterne og præsenterer de teoretiske begreber og sin forståelse af børns udvikling (Hedegaard 2008b).

### **Projektets reliabilitet**

Kravet om reliabilitet er opfyldt med projektet, fordi jeg har informeret pædagogerne, forældrene og børnene om, hvad jeg ville undersøge og hvordan, og jeg har bedt dem fortsætte deres sædvanlige måde at være på. Gennem min måde at deltage i hverdagen i børnehaven på, vurderer jeg, at jeg har haft et minimum af forstyrrende virkning på den almindelige hverdagspraksis i børnehaverne.

Videoudstyr er så almindeligt, at langt de fleste børn har prøvet at blive videooptaget og at se sig selv på video. Når videooptagelser sker over længere tid, og forskeren indgår i positive, venlige, upåfaldende relationer over længere tid, så vænner både børn og voksne sig til forskeren og til

kameraet. Derfor kan det antages, at de agerer naturligt, det vil sige som de ellers ville have gjort i situationen.

Under gennemførelsen af videoobservationerne er jeg sommetider trådt ud af observatørrollen og er gået ind i den aktuelle situation ved at interagere med børnene (Schutz 2005, Stanek 2011). Et eksempel er, da Elizabeth og Victoria gik på stylder og flere gange henvendte sig til mig.

Elizabeth og Victoria går på stylder i græsset, de holder hinanden i hånden, og begge smiler stort. Mens de nærmer sig observatøren, siger de i kor med glade stemmer og et drillende tonefald: *Nu kommer vi tættere og tættere og tættere og tættere*. Observatøren smiler tilbage til pigerne.

De to piger henvendte sig på en glad og legende måde med et udtryk af selvsikkerhed, som om det, at de med stylderne på, var kommet op i øjenhøjde med en voksen var sjovt og inspirerede til et særligt samspil med den voksne. Der var flere andre situationer, hvor børnene henvendte sig til mig på samme måde, som de gjorde til pædagogerne. For eksempel da Jeff og Michael spurgte om betydningen af det engelske ord *Good bye*. I den situation blev jeg betragtet som én, der måtte vide noget om det engelske sprog, og jeg blev spurgt, da jeg var lige i nærheden. Hvis én af pædagogerne havde været der i stedet for, havde hun sandsynligvis fået stillet spørgsmålet.

Pædagogerne opfattede mig som en person med pædagogisk indsigt, interesse og ansvarsfølelse i forhold til børns sikkerhed og trivsel, men uden ansvar for at skulle overholde alle børnehavens regler og bestemme over børnene, hvilket stemmer overens med børnenes opfattelse af mig og med den rolle, som jeg selv tilstræbte at have. Det gjorde jeg for eksempel, da jeg gennemførte videoobservationer, mens der var mange børn, men ingen pædagoger i motorikrummet i Solsikken, eller da nogle børn legede med et sjippetov i Mælkebøtten og pædagogerne forventede at jeg ville træde ud af observatørrollen og ind i en pædagogrolle, hvis situationen krævede det. Det skete i flere tilfælde, at jeg kortvarigt gik ud af observatørrollen og intervererede aktivt. For eksempel skete det, da Annlisa hang med hovedet nedad og var bange for ikke selv kunne komme ned igen. Her standsede jeg optagelserne og hjalp hende på benene igen.

Forskerens deltagelse i de udforskede sociale situationer kan være en bestræbelse på at blive en (næsten) fuldgyldig deltager i gruppen, en position, som Kousholt (2011) valgte for at undersøge

børns fællesskaber. Det kan også være i en position som den, jeg har valgt i dette projekt, hvor jeg agerede som en venlig og imødekommende person, der var lige så ansvarlig som pædagerne uden at have de samme opgaver, som pædagerne havde, men som kunne interagere med børnene, når børnene selv tog initiativ til det, eller hvis hensynet til deres trivsel eller sikkerhed gjorde det nødvendigt. Denne position indtog Stanek ligeledes i sit projekt om børns fællesskaber i overgangen mellem børnehaven og skole (2011). Hovedformålet, at udforske hverdagslivet med særlig fokus på fysisk aktivitet, kunne blive sat i bero for et kort øjeblik, for derefter at blive genoptaget (Schutz 2005).

Min vurdering er, at det faktum, at jeg selv har en pædagoguddannelse og flere års erfaring som pædagog i børnehaver, har gjort det ret problemfrit for mig at indgå som en upåfaldende deltager i børnehavernes hverdagsliv og få kendskab til børnenes interesser og pædagogernes arbejde i børnehaven. Det har gjort det lettere at få adgang til børnehavernes praksis, men det har samtidig krævet en indsats fra mig i forhold til at forlade en rolle, som én, der godt forstår hverdagens krav og forventninger, og som har kompetencer til at hjælpe til og til at jeg i stedet er gået ind i forskerrollen. Schutz (2005) peger på, at forskeren kun har en kognitiv interesse i det, der foregår, og at hun betragter den sociale verden med sindsro for at se, hvad der sker – ikke af bekymring for konsekvenserne af deltagernes virksomheder eller manglende fysiske aktivitet, men med fokus på at opnå indsigt i børns og pædagogers aktiviteter i den sociale virkelighed i børnehaver.

Min baggrund betød, at jeg sommetider for at opretholde min forskerposition, bevidst undlod at interagere med børnene, selvom det i situationen ville have været naturligt, og at jeg undlod at anvende min pædagogisk psykologiske faglighed til at rådgive pædagerne i børnehaven, da det heller ikke var foreneligt med min position som forsker. Da jeg hverken har arbejdet som pædagog eller som PPR psykolog i nogen af børnehaverne i projektet, skønner jeg, at min baggrund ikke har påvirket børnenes og pædagogernes opfattelse af mig.

### **Projektets validitet**

Projektet opfylder kravene om validitet, idet projektet tilstræber en teoretisk generalisation (Yin 1994), og ikke forsøger at opnå statistisk generalisation eller at postulere, at det er sådan i alle Idrætsbørnehaver – respektive i alle traditionelle børnehaver. Derfor er det et validt resultat, at jeg

på baggrund af analyser af det empiriske materiale har formuleret de fem principper, der bør arbejdes efter, når målet er at forbedre børnehavebørns muligheder for at være fysisk aktive.

Med ECERS-evalueringen er der opnået indsigt i, hvordan de materielle og de sociale rammer er for børns fysiske aktivitet i 43 børnehaver (40 traditionelle og tre Idrætsbørnehaver). ECERS er vurderet til at være anvendelig til at vurdere kvaliteten af pædagogiske tilbud (Andersson 1999; Mathers et al. 2007; Peisner-Feinberg et al. 1997; Perlman et al. 2004; Ressanha et al. 2007 og Sylva et al. 1980; 2006 & 2007), når der tages forbehold for vægningen af skoleaktiviteter. Metoden er med et begrænset tidsforbrug egnet til at evaluere de muligheder, der er for børns fysiske aktivitet i et større antal børnehaver.

Pædagogik bygger på værdier og holdninger, udviklingsteoretiske refleksioner og forestillinger om det gode liv for børn i børnehaver. Disse refleksioner, værdier og holdninger kommer til udtryk i den pædagogiske praksis og er undersøgt med kvalitative metoder. Gennem analyse af læreplaner er der opnået indsigt i børnehavens mål og værdier for temaet krop og bevægelse. Gennem samtaler med pædagogerne er der opnået indsigt i pædagogernes personlige holdninger til fysisk aktivitet og deres opfattelse af, hvad der er det gode liv for børn. Baseret på analyser af videoobservationer af hverdagslivet i tre børnehaver er det i projektet beskrevet, hvordan den pædagogiske praksis giver forskellige muligheder og betingelser for, at børn kan være fysisk aktive igennem deltagelse i strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter og i deres selvvalgte lege og aktiviteter.

Jeg ser det som en styrke ved projektet, at jeg har anvendt flere videnskabelige forskningsmetoder og derfor med forskellige metodiske vinkler har kunnet undersøge det, der var projektets formål at undersøge. Det er også en styrke ved projektet, at jeg er godt bekendt med børnehavebørns psykologiske og sociale udvikling, med børnehaveverdenen og med pædagogers arbejde og opgaver.

Projektets største problem i forhold til ECERS-evalueringen var, at der ikke var ret mange Idrætsbørnehaver i forhold til traditionelle børnehaver. Desuden er det en svaghed ved projektet, at det kan vise, at mulighederne for at børn kan være fysisk aktive i alle de 43 børnehaver synes at være gode. Men om mulighederne er tilstrækkelige i forhold til at opfylde de 60 minutter pr. dag kan projektet ikke svare på.





## 12. Referencer

- Aboud, F. E. (2006). Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 46-60.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S. Schmidt, C., Sommer, F. og Warrig, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.
- Andersen, J., Gundelach, S., Fredberg, L. og Rasmussen, K. (2008). *Fra dagtilbud til idrætsinstitution*. UdviklingsForum.
- Andersen, L. B. og Froberg, K. (red) (2006). *Sundhedsmæssige aspekter af fysisk aktivitet hos børn – et treårigt forsøg i to kommuner ved København: Ballerup og Tårnby*. Sundhedsstyrelsen.
- Andersen, L. B., Harro, M., Sardinha, L., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S. and Andersen, S. A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Heart Study). *Lancet*, 22; 368(9532), 299-304.
- Andersson, M. (1999). *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a Tool in Evaluating and Improving Quality in Preschools*. Stockholm Institute of Education Press.
- Anning, A. & Edwards, A. (2004). *Promoting children's learning from birth to five*. 2. ed. Open University Press.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvbestemmelse. *Social Kritik*, nr. 47, 6-21.
- Baranowski, T., Thompson, W. O., DuRant, R. H., Baranowski, J. and Puhl, J. (1993). Observations on physical activity in physical locations: age, gender, ethnicity, and months effects. *Res Q Exerc Sport*, 64: 127-133
- Barker, R. G. and Wright, H. F. (1971). *Midwest and its children*. Evanston, Il. Row, Peterson.
- Baumrind, D. (1994). Styles of children rearing. I Berk, L. E. *Child development*. Allyn and Bacon. USA.
- Bekendtgørelse for Pædagoguddannelsen (2007).
- Berensson, G. S., Srinivasan, R. S., Bao W. et al. (1998). Association between cardiovascular risk factors and atherosclerosis in children and young adults. *English Journal of Medicine*, 338, 1650-6.
- Berk, L. E. (1994). *Child development*. Allyn and Bacon. USA.
- Bistandsloven (1976).

- Boldemann, C., Blennow, M., Dal, H., Mårtensson, F., Raustorp, A., Yuen, K. and Wester, U. (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive medicine*, 42, 301-308.
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., and Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23-29.
- Bozhovich, L. I. (2009). The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol 47, no. 4. July-August. 59-86.
- Bredenkamp, S. and Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC. National Association for the Education of Young Children. (1. udgave 1987).
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Almeida, M. J. C. A. and Pate, R. R. (2006). Assessing preschool children's physical activity: The observational system for recording physical activity in children-preschool version. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77 (2): 167-176.
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L. and Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschooler's nonsedentary physical activity. *Child Development*, 80, pp. 45-58.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge. MA Harvard University Press.
- Brus, A. (2005). *Tag fat nu. En rapport om idrætsbørnehaver og børnehavedræt*. BUPL.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford University Press. 3. Edition.
- Burdette, H. L.; Whitaker, R. C. and Daniels, S. R. (2004). Parental report of outdoor playtime as a measure of physical activity in preschool-aged children. *Arch Pediatr Adolsc Med*. 158: 353-357.
- Burdette, H. L. and Whitaker, R. C. (2004). Resurrecting free play in young children. *Arch Pediatr Adolsc Med*. 159: 46-50.
- Cardon, G., Van, C. E., Labarque, V., Haerens, L. and De, B. I. (2009). The contribution of preschool playground factors in explaining children's physical activity during recess. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5-11.
- Cecchin, D. (1999). *Den integrerende baggrund*. Forlaget Børn og unge.

- Christensen, C. S. (2007). Bevægelse i børnemiljøet. I Mikkelsen, P. og Holm-Larsen, S. (red). *Sundhed, krop og bevægelse*. Kroghs Forlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care*. Languages of evaluation. 2<sup>nd</sup> edition. Routledge.
- Danmarks Statistik. (2011). *Antal børn indskrevet i dagtilbud i Danmark*.
- Daniels, H. (2004). Activity theory, discourse and Bernstein. *Educational Review*, 56, 2, 121-132
- Davydov, V. V. (1999). What is real learning activity? In Hedegaard, M. and Lompscher, J. Eds. *Learning activity and development*. Aarhus University Press.
- Dencik, L. (2001). *Postmoderne børneliv*. I bogen Børn og familie i det postmoderne samfund  
Dencik, L. og Jørgensen, P. S. (red). Hans Reitzels Forlag.
- DGI. Danmarks Gymnastik- og Idrætsforbund. (2012).
- Diderichsen, A. (1991). *Omsorg for de 2-6årige. Børns omsorgsbehov – set gennem børns egne udtryk*. DPI. KBH.
- Douglas, F. (2004). A critique of ECERS as a measure of quality in early childhood education and care, paper presented at the Questions of Quality: CECDE Conference, Dublin.
- Dowda, M., Pate, R. R., Trost, S. G., Almeida, M. J. and Sirard, J. R. (2004). Influences of preschool policies and practices on children's physical activity. *J. Community Health*, Vol 29, 3, 183-196.
- Dowda, M., Brown, W. H., McIver, K. L., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Addy, C. L., and Pate, R. R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123(2), E261-E266.
- Dowda, M., Pfeiffer, K. A., Brown, W. H., Mitchell, J. A., Byun, W. And Pate, R. R. (2011). Parental and environmental correlates of Physical activity of children attending preschool. *Arch Pediatr Adolsc Med*, June 6, E1-E6.
- DuRant, R. H., Baranowski, T., Puhl, J., Rhodes, T., Davis, H. and Greaves, K. A. (1993). Evaluation of the *Children's Activity Rating Scale (CARS)* in young children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 1415-1421.
- Edwards, A. (2005). Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal*. Vol. 16, no. 1, 49-65.
- Edwards, A. (2009). *Research into children's resilience: a contextual approach*. Oplæg på ph.d.-kursus: Practice research – researching children in institutional practice, Københavns Universitet.

- Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsformåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolår 1-3*. Reprocentralen Lærerutbildningen, Malmø.
- Ericsson, I. and Cederberg, M. (2011). *Fysisk aktivitet bland ungdomar som inte uppnår grundskolans mål*. Publiceret på internettet: [www.idrottsforum.org](http://www.idrottsforum.org)
- European Commission Childcare Network (1996). *Quality Targets in Services for Young Children*. Brussels: European Commission Childcare Network.
- Farver, J. A. M. (1999). Activity setting analysis: A model for examining the role of culture in development. In Göncü, A. (Ed.), *Children's engagement in the world*. Cambridge University Press.
- Finn, K., Johannsen, N. and Specker, B. (2002). Factors associated with physical activity in preschool children. *Journal of Pediatrics*, 140. 81-85.
- Fleer, M. (2002). *Play and pedagogy in early childhood. Bending the rules*. Thomson.
- Fleer, M. (2003). Early Childhood Education as an Evolving 'Community of Practice' or as Lived 'Social Reproduction': researching the 'taken-for-granted'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 4, Nr. 1,
- Fleer, M. (2008a). Interpreting research protocols – the child's perspective. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach*. Open University Press.
- Fleer, M. (2008b). Using digital video observations and computer technologies in a cultural-historical approach. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach*. Open University Press.
- Fleer, M. (2009). A cultural-historical perspective on play: Play as a leading activity across cultural communities. In Pramling-Samuelson, I. and Fleer, M. (Eds.). *Play and learning in early childhood settings*. Springer.
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development. Cultural-historical concepts in play*. Cambridge.
- Fleer, M. (2012). The development of motives in children's play. In Hedegaard, M., Edwards, A. and Fleer, M. (Eds.). *Motives in children's development*. Cambridge University Press.
- Fleer, M. and Richardson, C. (2004). *Observing and planning in early childhood settings: Using a sociocultural approach*. Early Childhood Australia Inc.
- Fleer, M.; Edwards, S.; Hammer, M.; Kennedy, A.; Ridgway, A.; Robbins, J. and Surman, L. (2006). *Early Childhood Learning Communities. Sociocultural research in practice*. Prentice Hall.

- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London Sage.
- FN's Børnekonvention, artikel 24 (1989).
- Foged, B. (upubl. 2008). *Pædagog i en etisk og formålsrettet relation*.
- Fox, K. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. In Fox, K. (ed). *The physical self. From motivation to well-being*. Human Kinetics.
- Froberg, K.; Grøntved, A.; Pedersen, G. S. og Andersen, L. B. (2007). Fysisk aktivitet hos danske børn med vægt på den sundhedsmæssige betydning – en oversigt over vores nuværende viden baseret på danske studier gennem de sidste 20 år. *Vinduet*. 24-35.
- Goldman, S. and McDermott, R. (2007). "Staying the Course with Video Analysis." In Goldman, R., Pea, R., Barron, B. and Derry, S. (Eds.), *Video Research in the Learning Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Göncü, A. (1999). Children's and researchers' engagement in the world. In Göncü, A. (Ed.), *Children's engagement in the world*. Cambridge University Press.
- Göncü, A., Tuermer, U., Jain, J. and Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. In Göncü, A. (Ed.), *Children's engagement in the world*. Cambridge University Press.
- Grønholt Olesen, L. *Studie af børnehavebørns fysiske aktivitet og motorik*. Ph.d. studie ved SDU.
- Grønholt Olesen, L., Kristensen, P. L. og Froberg K. (2012 in press). Betingelser for leg og bevægelse i børnehaven. *Hvad ved vi? Vera*.
- Grøntved, A., Pedersen, G. S., Andersen, L. B., Kristensen, P. L., Møller, N. C. and Froberg, K. (2009). Personal characteristics and demographic factors associated with objectively measured physical activity in children attending preschool. *Pediatric Exercise Science*. Vol. 21, 209-219.
- Harms, T. and Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. Teachers College Press.
- Harms, T. and Clifford, R. M. (1982). Assessing Preschool Environments with the Early Childhood Environment Rating Scale. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 8. Nr. 3, 261-69.
- Harms, T; Clifford, R. M. and Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale-revised edition*. Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M. and Cryer, D. (2002) *Kvalitetsvurdering av barnehagen*. Norsk version, af Pettersen RJ. SEBU forlag.
- Hedegaard, M. (1990). *Beskrivelse af småbørn*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. (1995). *Tænkning, viden og udvikling*. Aarhus Universitetsforlag.

- Hedegaard, M. (2002). *Learning and Child Development. A Cultural-Historical Study*. Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. (2008a). A cultural-historical theory and children's development. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach*. Open University Press.
- Hedegaard, M. (2008b). Developing a dialectic approach to researching children's development. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach*. Open University Press.
- Hedegaard, M. (2008c). The role of the researcher. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach*. Open University Press.
- Hedegaard, M. (2008d). Principles for interpreting research protocols. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach*. Open University Press.
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a Cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture and Activity*. 16: 64-81.
- Hedegaard, M. and Fleer, M., with Bang, J. and Hviid, P. (2008). *Studying children. A cultural-historical approach*. London: Open University Press.
- Hedegaard, M., Hviid, P. and Bang, J. (2008). Børneliv på kryds og tværs. Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund.
- Hedegaard, M., Fleer, M., Bang, J. and Hviid, P. (2008). Researching child development – an introduction. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. (2008). *Studying children, a cultural-historical approach*. Open University Press.
- Herskind, M. (2007). Udvikling af bevægelsespraksis, om at kropsliggøre noget nyt. I Herskind, M (red). *Kropslighed og læring i daginstitutioner*. Billesø & Baltzer.
- Herskind, M. (2008). Movement analyses and identification of learning processes. In Schilhab, T., Juelskjær, M. And Moser, T. (Eds.) *Learning bodies*. DPU Press.
- Herskind, M. (2010). Tensions and dilemmas in body pedagogy in kindergarten-employees' effort to transform a vocational education programme about body and movement into practice. *Sport, Education and Society*. Vol. 15, No 2. 187-202.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D. and Hesketh, K. (2008). Preschool children and physical activity. *Am Journal of Preventive Medicine* 34(5), 435-441.

- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A. D. and Trost, S. G. (2010). Correlatives of sedentary behaviours in preschool children: a review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7:66, E1-E10.
- Hviid, P. (2004). *Børns alsidige personlige udvikling*. Artikelbidrag til udfoldelse af temaet 'Børns alsidige personlige udvikling' i Bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner. Ministeriet for Forbruger- og Familieanliggender.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. Gyldendal uddannelse.
- Højholt, C. (2012). *Communities of children and learning in school: Children's perspectives*. Fra bogen: Children, Childhood, and Everyday Life. Hedegaard, M., Aronsson, K., Højholt, C. and Ulvik, O. S. (red.). Information Age Publishing, Inc.
- Janssen, I. and LeBlanc, A. G. (2009). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth.
- Jensen, B. (2008). *Ulighed i børn og unges sundhed – set i lyset af social kapital*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, J. J. (2004). Care Work in Europe. *Current understandings and future directions*. Projektdel 10. Forståelser af pædagogisk praksis i daginstitutioner i Danmark, England og Ungarn.
- Johansson, E. and Pramling-Samuelsson, I. (2009). To Weave Together-Play and Learning in Early Childhood Education. *Journal of Australian Research in Early Childhood education*. Vol. 16, 1. 33-48.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *American Educational Research Association*, 33, 14-26.
- Jørgensen, P. S., Sommer, D., Hviid, P., Halse, J. A., Hansen, M. B., Sigsgaard, E., Juul, J., Nielsen, K., Ellegaard, T., Winter-Lindquist, D. A., Hedegaard, M., Højholt, C. og Bang, J. (2011). Fra barndom til faktura. *Kronik. Dagbladet Information*.
- Kalliala, M. (2006). *Play culture in a changing world*. Open University Press.
- Karlsson, M. (2012). *Fysisk aktivitet öker benmassan hos barn men endast obetydligt hos vuxna*. Ortopediska kliniken, Universitetssjukhuset MAS, Malmö.
- Kelly, L. A., Reilly, J. J., Grant, S. and Paton, J. Y. (2004). Objective measurement of physical activity in preschool children: Comparison of two accelerometers against direct observation. *Med Sci Sports Exercise*, 36, 329.
- Kingston, M. (2000). *De vilde drenge*. Fra bogen: I nærheden. En antologi om børneperspektiver, Reimer, L; Schousboe, I og Thorborg, P (red). Hans Reitzels Forlag.



- Kingston, M. (2002). Kønsforskelle i den sociale fantasileg – et indblik i barneperspektivet. *Psyke & Logos*, 23, 481-502.
- Klesges, R. C., Eck, L. H. Hanson, C. L., Haddock, C. K. and Klesges, L. M. (1990). Effects of obesity, social interactions, and physical environments on physical activity in preschoolers. *Health Psychol.*, 64: 435-449.
- Koch, A. B. (2008). *Trivsel og pædagogisk kropskultur undersøges ud fra et sundhedsvidenskabeligt og antropologisk perspektiv*. Ph.d. studie ved SDU.
- Koch, A. B. (2012). *Trivsel som balanceakt*. Artikel indsendt til peer review.
- Koch, A. B. (2011 in prep) *Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven*.
- Koch, A. B. (2012). *Børnehavebørns trivsel og børnehavers pædagogisk kropskultur*. Ph.d. studie ved SDU.
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv. Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. Dansk psykologisk Forlag.
- Kruse, E. (1999). *Kvalitative forskningsmetoder. I psykologi og beslægtede fag*. Dansk psykologisk Forlag.
- Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning Kunststyrelsen (2011). *Fysisk aktivitet og læring – en konsensuskonference*.
- Kvale, S. (2000). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Kärrby, G. (1994). *Kvalitet i pædagogisk arbejde med børn*. Forlaget Børn og Unge.
- Langsted, O. og Sommer, D. (1991). *Småbørns livsvilkår i Danmark*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Leontjev, A. N. (1977). *Problemer i det psykiskes udvikling*. Rhodos.
- Leontjev, A. N. (2002). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously. Children and play in early childhood education – an exciting challenge*. IAP.
- Little, H. (2006). Children's risk-taking behaviour: implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early Years Education*, 14, 2, 141-154.
- Little, H., Wyver, S. And Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 19, no 1. 113-131.

- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van IJzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Eliason Kisker, E., Paulsell, D. and Chazan-Cohen, R. (2003). Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary With Context. *Child Development*. Vol. 74, 4, 1021 – 1033.
- Lov om Børnemiljø i dagtilbud (2006).
- Lov om Social Service (1998).
- Lov om sund kost i for børn i dagtilbud (2009)
- Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge. Lov nr. 501 af 06/06/2007.
- Lov om tillæg til læreplaner (2004).
- Læreplaner for Idrætsbørnehaven, Solsikken og Mælkebøtten (2009).
- Mathers, S., Lindskey, F., Seddon, J. and Sylva, K. (2007). Using quality rating scales for professional development: experiences from the UK. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15, No. 3, pp. 261-274.
- McDermott, R.P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. S. Chaiklin and J. Lave (eds.). *Understanding practice. Perspectives on activities and context*. Cambridge University Press.
- McIver, K. L., Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., Dowda, M., and Pate, R. R. (2009). Assessing children's physical activity in their homes: The observational system for recording physical activity in children-home. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 1-16.
- Merleau-Ponty M. (2000). *Kroppens fænomenologi*. Det lille forlag. (oprindeligt udgave 1945).
- Monasta, L., Batty, G. D., Cattaneo, A., Lutje, V., Ronfani, L., van Lenthe, F. J. and Brug, J. (2010). Early-life determinants of overweight and obesity: a review of systematic reviews. *Obesity reviews*. 695-708.
- Moser, T. og Herskind, M. (2004). *I begyndelsen er bevægelsen. Krop og bevægelse i dagtilbud*. Artikelbidrag til udfoldelse af temaet 'Børns alsidige personlige udvikling' i Bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner. Ministeriet for Forbruger- og Familieanliggender.
- Murtie, N. (1997). The therapeutic effects of exercise on the self. In Fox, K. (ed). *The physical self. From motivation to well-being*. Human Kinetics.
- Mygind, J. (2009). Vi elsker børnehaver, men det har vi ingen grund til. *Information*. 15. maj.
- Mølgaard, C., Dela, F., Froberg, K., Heitmann, B., Holm, L., Holstein, B. E., Jørgensen, K., Madsen, S. A., Richelsen, B. and Tetens, I. (2007). Forebyggelse af overvægt hos børn og unge – oplæg til strategi. *Ugeskrift for læger*, 169/24.

- NASPE National Association for sport and physical education. (2012).
- NICHD Early Child Care Research Network (ed). (2005). *Child Care and Child Development*. The Guildford Press.
- Nielsen, A. A. og Christoffersen, M. N. (2009). *Børnehavens betydning for børns udvikling*. SFI rapport 09:27.
- Nielsen, A. M. (2007). *Kropsliggjort social arv*. I bogen *Kropslighed og læring i daginstitutioner* (Herskind, M. (red.)). Billesø & Baltzer.
- Nielsen, G. og Eiberg, S. (2006). Barrierer for børns bevægelsesaktivitet. En empirisk undersøgelse på baggrund af en teoretisk analyse, pp 183-221. I Andersen, L. B. og Froberg, K. (red.). *Sundhedsmæssige aspekter af fysisk aktivitet hos børn – et treårigt forsøg i to kommuner ved København: Ballerup og Tårnby*. Sundhedsstyrelsen.
- Olesen, L. G. (2009). *Fysisk aktivitet og motorik, herunder overvægt og fedme undersøges ud fra et idræts- og naturvidenskabeligt perspektiv*. Ph.d. studie ved SDU.
- Olesen, L. G. (2010). *Oplæg om anvendelsen af accelerometri til registrering af børns fysiske aktivitet*. 1st European Congress on Physical Activity and Health among 0-6 year old children. Epinal, Frankrig.
- Olesen, L. G., Kristensen, P. L. og Froberg, K. (2012). Hvad ved vi om børns fysiske aktivitet? *Vera. Tidsskrift for pædagoger*. 58 7-11.
- Oliver, M., Schofield, G. M., and Kolt, G. S. (2007). Physical activity in preschoolers - understanding prevalence and measurement issues. *Sports Medicine*, 37(12), 1045-1070.
- Oliver, M., Schofield, G. M., and Schluter, P. J. (2009). Parent influences on preschoolers' objectively assessed physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(4), 403-409.
- Ottosen, M. H., Andersen, d., Nielsen, L. P., Lausen, M og Stage, S. (2010). *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel*. SFI.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pate, R. R., Pfeiffer, K. A., Trost, S. G., Ziegler, P. and Dowda, M. (2004). Physical activity among children attending preschools. *Pediatrics Vol. 114 No. 5*, 1258-1263.
- Pate, R. R., McIver, K., Dowda, M., Brown, W. H. and Addy, C. (2008). Directly observed physical activity levels in preschool children. *Journal of School Health, vol. 78, no. 8*. 438-444.

- Peisner-Feinberg, E. S. and Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.
- Pellegrini, A.D. and Smith, P.K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development* 69(3), 577-598.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D. and Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental review*, 27, 261-276.
- Pellegrini, A. D. (2009). Research and policy on children's play. *Child development perspectives*. Vol 3, 2. 131-136.
- Perlman, W., Zellman, G. L. and Le, V-N. (2004). Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly* 19, 398-412.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M and Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool Education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88.
- Pædagogens Kompetenceprofil (2004). Undervisningsministeriet og BUPL.
- Pædagoguddannelsen i Odense. University College Lillebælt. (2012).
- Quante, S. (2011). *Self-efficacy and climbing. "I can do it" – How to enhance self-efficacy beliefs in children aged 4-6 through physical activity and climbing in kindergarten*. 21<sup>st</sup> EECERA Annual Conference, Switzerland.
- Ressanha, M., Aguiar, C. and Bairrão, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 204-214.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Robert-Holmes, G. (2005). *Doing your early years research project*. SAGE
- Rønholt, H. (2007). Idræts- og bevægelsesdidaktik – et kritisk perspektiv. I Herskind, M (red). *Kropslighed og læring i daginstitutioner*. Billesø & Baltzer.
- Rønholt, H. (2010). Grundlag for en idrætsdidaktik. I Rønholt, H. og Peitersen, B. (red). *Idrætsundervisning. En grundbog i idrætsdidaktik*. Museum Tusulanums Forlag.
- Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K. and Nielsen, A. M. (2003). *Video i pædagogisk forskning*. Hovedland.

- Rønholt, H. & Engel, L. (2006). Børns udvikling af kropslige – og sociale kompetencer i idrætstimerne, pp 221-242. I Andersen, L. B. og Froberg, K. (red.). *Sundhedsmæssige aspekter af fysisk aktivitet hos børn – et treårigt forsøg i to kommuner ved København: Ballerup og Tårnby*. Sundhedsstyrelsen.
- Sakai, L. M.; Whitebook, M.; Wishard, A. and Howes, C. (2003). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 427-445.
- Sandholm, G. og Sørensen, H. V. (2009). *Pædagogisk idræt – en bevægende pædagogik*. Corposano.
- Sandseter, E. B. H. (2007a). Categorizing risky play – How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. B. H. (2007b). Risky play among four- and five-year-old children in preschool. In S. O'Brien, P. Cassidy and H. Schonfeld (Eds.), *Vision into practice. Making quality a reality in the lives of young children, conference proceedings*. Dublin: CECDE.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Risky play and risk management in Norwegian preschools – a qualitative observational study. *Safety Science* 13(1), Vol. 13. 1-12.
- Sandseter, E. B. H. (2010). 'It tickles in my tummy': understanding children's risk-taking in play through reversal theory. *Journal of Early Childhood Research*, Vol 8(1). 67-88.
- Schnohr, P., Marott, J. L., Jensen, J. S. & Jensen, G. B. (2011). Intensity versus duration of cycling, impact on all-cause and coronary heart disease mortality: the Copenhagen City Heart Study. *European Journal of Preventive Cardiology* 19(1) 73-80.
- Schutz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sommer, D., Pramling-Samuelsson, I. and Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer.
- Sommer, D. (2003a). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. Hans Reitzels Forlag. 2. Edition.
- Sommer, D. (2003b). Børnesyn i udviklingspsykologien. Er et børneperspektiv muligt? *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 8, nr 1-2, 85-100.
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Roskilde Universitet.

- Stern, D. (2003). *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzels Forlag. 3. udgave.
- Sundhedsstyrelsen (2006). *Fysisk aktivitet og evidens. Livsstilssygdomme, folkesygdomme og risikofaktorer mv.*
- Sundhedsloven, lovbekendtgørelse nr. 913 af 13/07/2010.
- Sundhedsstyrelsen (2011). *Vejledning om forebyggende sundhedsyndelser til børn og unge.*
- Sylva, K., Roy, C. and Painter, M. (1980). *Childwatching at Playgroup and Nursery School*. Grant McIntyre.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons. P., Melhuish, E., Elliot, K. and Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 76-92.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R. and Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in preschool. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15, No. 1. 49-65.
- Sørensen, H. V. (1996). Kvalitet i daginstitutioner. *Psykologisk Skriftserie. Aarhus Universitet*. Vol. 21, No. 2.
- Sørensen, H. V. (2001). *Venskaber blandt små børn i daginstitutioner – set i et kultuhistorisk perspektiv*. SL og BUPL.
- Sørensen, H. V. (2004). *Fra børnehave til Idrætsbørnehave*. JCVU og Århus Kommune.
- Sørensen, H. V. (2008). Revideret Ph.d. projektbeskrivelse til Forskeruddannelsen, Sundhedsvidenskab. Syddansk Universitet.
- Sørensen, H. V. (2008a). Notat vedr. validering af ECERS-R.
- Thompson, A. M., Baxter-Jones, A. D. G., Mirwald, R. L., and Bailey, D. A. (2003). Comparison of physical activity in male and female children: Does maturation matter? *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(10), 1684-1690.
- Thompson, A. M., Humbert, M. L., and Mirwald, R. L. (2003). A longitudinal study of the impact of childhood and adolescent physical activity experiences on adult physical activity perceptions and behaviors. *Qualitative Health Research*, 13(3), 358-377.
- Tietze, W., Bairrão, J. and Rossbach, H.-G. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal: A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 283-298.
- Timmons, B. W., Naylor, P.-J. and Pfeiffer, K. A. (2007). Physical activity for preschool children – how much and how? *Appl. Physiol. Nutr. Metab.* 32.

- Tovey, H. (2011). *Playing outdoors*. Open University Press.
- Tucker, P. and Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: A systematic review. *Public Health*, 121, 909-922.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 547-558.
- Tuckman, B. W. And Hinkle, J. S. (1986). An experimental study of the physical and psychological effects of aerobic exercise on schoolchildren. *Health Psychology*. Vol 5 (3), 197-207.
- Tudge, J. (2008). *The Everyday Lives of Young Children: Culture, Class, and Child Rearing in Diverse Societies*. Cambridge.
- Undervisningsministeriet. (2007). *Bekendtgørelse for Pædagoguddannelsen*.
- Undervisningsministeriet. (2004). *Pædagogens kompetenceprofil*.
- Van Sluijs, E. M. F., McMinn, A. M. and Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *BMJ*. Online first, 1-13.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosi psikhologii*, 12 (6), 62-76.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. In Cole, M., John-Steiner, V., Schribner, S and Souberman, E. (Eds.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Om barnets psykiske udvikling*. En artikelsamling. NNF.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. The Massachusetts Institute of Technology.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Problems of general Psychology. The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 1. Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 5. Child Psychology*. Plenum Press.
- Whitebook, M., Howes, C. and Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Final report of the National Child Care Staffing Study*. Oakland., CA: Child Care Employee Project.
- Williams, P. (1995). *Making Sense of Quality: A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services*. London: National Children's Bureau.
- Willig, R. (2009). *Umyndiggørelse*. Hans Reitzels Forlag.

- Winther-Lindquist, D. (2009). *Children's development of social identity in transitions. A comparative study*. University of Copenhagen.
- Wishard, A., Shivers, E., Howes, C. and Richie, S. (2003). Child care program and teachers practices: Associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 65-103.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. SAGE
- Østergaard, H. (2012). Brug bolden og kom med i fællesskabet. I Jensen, J-O. (red). *Motorik og bevægelse i børns liv*. VIA Systeme.





## ***Bilag 1. Anvendeligheden af ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) til vurdering af de materielle og de sociale rammer i danske børnehaver med fokus på 5-6årige børns muligheder for at være fysisk aktive.***

Artiklen er udkommet i Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr. 6. 2011.

## **Anvendeligheden af ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) til vurdering af de materielle og de sociale rammer i danske børnehaver med fokus på 5-6årige børns muligheder for at være fysisk aktive<sup>57</sup>**

### **Abstract**

This paper is concerned with discussing the use of a particular methodology for evaluating conditions for the physical activities of 5-6 year olds in a series of Danish preschools. Three sports preschools and 40 mainstream preschools participated in the study. Employing this methodology led to all the preschools achieving a rating of 6.0 – 6.75 on a scale from 1 – 7 and being judged as offering *good to excellent* conditions for children's physical activities. The paper concludes that ECERS-R is a useful methodology for evaluating Danish preschools, although two points must be taken into due consideration: the quite narrow margin between the highest and lowest rated preschools, and the fact that ECERS-R schools put greater emphasis on preparatory school activities and learning than is generally the case in Danish preschools. Further research is necessary in order to evaluate how these conditions affect the children's health, well-being and development.

### **Resumé**

Inaktivitet og overvægt, også blandt børnehavebørn, er i stigende grad et problem i det moderne samfund (Timmons et al. 2007). Børn mellem 3 og 6 år tilbringer en stor del af deres vågne tid i børnehaver, og netop børnehaven synes at have afgørende effekt på hvor fysisk aktive børn er (Grøntved et al. 2009). Formålet med dette projekt er at undersøge om ECERS-R (Harms; Clifford & Cryer 1998) er en anvendelig metode til at observere og vurdere kvaliteten af de sociale og de materielle rammer for 5-6årige børn i danske børnehaver, med særlig fokus på børns muligheder for at være fysisk aktive. I projektet indgår 43 børnehaver i Odense Kommune, heraf tre Idrætsbørnehaver<sup>58</sup> og 40 andre børnehaver.

---

<sup>57</sup> Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er peer review bedømt og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) om tidsskrifter, der udløser bibliometriske points.

<sup>58</sup> Idrætsbørnehaver er børnehaver, hvor personalet og bestyrelsen har besluttet at indføre mere idræt, leg og bevægelse for børnene, og hvor personalet har gennemgået en fælles efteruddannelse i hvordan idræt sammen med leg og

Resultatet af vurderingerne i projektet er at alle børnehaverne ligger i den øverste fjerdedel af ECERS-R skalaen, og tilbyder børnene fra *gode* til *vældig gode* muligheder for at være fysisk aktive, men at der er brug for mere dybtgående undersøgelser for at kunne vurdere om de muligheder der er, anvendes optimalt af det pædagogiske personale.

Konklusionen er at ECERS-R metoden kan anvendes i Danmark, når der tages forbehold for at det er en amerikansk metode, der i sit afsæt vægter skoleforberedende aktiviteter og indlæring højere, end det er tradition i danske børnehaver og at spredningen mellem de højest og de lavest scorede børnehaver i Odense er forholdsvis begrænset.

## **Indledning**

Både landspolitisk og lokalpolitisk er der i disse år sat særlig fokus på børns sundhed, kost og bevægelsesvaner, hvilket er sket samtidig med at der har været og stadig er en ret massiv medieomtale af sundhedsproblemer som følge af overvægt og inaktivitet. Børns fysiske aktivitet – eller mangel på samme, er godt stof i medierne,<sup>59</sup> og der gøres mange bestræbelser på at finde frem til hvordan man tidligst muligt kan sætte ind, for at forebygge problemer senere i børns liv.

## **Børnehavers betydning for børn**

I Danmark tilbringer 96 pct. af 3-6 årige børn ifølge Danmarks Statistik en stor del af deres hverdag i et dagtilbud, der har barnets behov og udvikling i centrum, og som udformer indsatsen i samarbejde med forældrene.

”De overordnede målsætninger tager udgangspunkt i, at ophold i et dagtilbud skal medvirke til at give barnet en god og tryk barndom og samtidig støtte barnet i et personligt udviklingsforløb, der rummer tilegnelse af en lang række sociale og almene færdigheder”.<sup>60</sup>

Dagtilbuddene og pædagerne har en væsentlig og grundlæggende betydning for det børneliv, der leves i dag, for børns tidlige udvikling og bevægelsesvaner i samspil med andre børn, og dermed også for deres sundhed og trivsel. En rapport fra SFI (Nielsen og Christoffersen 2009) påpeger at sårbare og utrygge børn i højere grad end andre børn er følsomme overfor kvaliteten i deres dagtilbud, således at det har en mere afgørende betydning for disse børns udvikling at der er høj kvalitet i deres dagtilbud, mens mere robuste børn også vil profitere af et høj kvalitets dagtilbud.

Til at varetage denne væsentlige pædagogiske opgave er ansat et personale, hvoraf ca. 60 pct. har en pædagogisk grunduddannelse fra et af landets pædagogseminarier. Alle dagtilbud skal opfylde bestemmelserne i Dagtilbudsloven (2007), hvor det fremgår at hvert dagtilbud kan tilrettelægge

---

bevægelse kan være omdrejningspunkt for det pædagogiske arbejde, et koncept, der er udviklet af Danmarks Idræts Forbund og Pædagoguddannelsen Peter Sabroe.

<sup>59</sup> Nærværende projekt omtales bl.a. i Fyns Stiftstidende, den 27. okt. 2008, i lokalradioen dagen efter og i DR2 Deadline, den 19. december 2008.

<sup>60</sup> Formål med dagtilbud. Fra Lov om Social Service/dagtilbud for børn fra 1998 – 2007.

selvstændigt, hvordan de gennemfører det, men det forlanges af alle, at de skal udarbejde pædagogiske læreplaner, hvori målet for børns læring beskrives indenfor de 6 temaer;

- børns alsidige personlige udvikling
- børns tilegnelse af sociale kompetencer
- sproglig udvikling
- krop og bevægelse
- naturen og naturfænomener
- kulturelle udtryksformer og værdier.

Den pædagogiske praksis i børnehaven formes af pædagogernes værdier og deres forestillinger om hvad der er det gode liv for børn og hvilke kompetencer, børnene får behov for i deres fremtidige liv.

Det er vigtigt, at de der skal inspirere og rådgive den pædagogiske faggruppe har den nødvendige viden om hvordan børnehavens materielle og fysiske rammer har indflydelse på omfanget og arten af børns fysiske aktivitet, når de er i børnehave, for at tilbyde optimale muligheder for at børn kan være fysisk aktive, men også viden om de sociale rammer, om pædagogikkens og personalets betydning for børns læring og udvikling, samt om børnehavens kropskultur, er væsentlig.

Dagtilbud er, ifølge Tucker (2008) identificerede som den stærkeste faktor i forhold til hvor fysisk aktive børn er. Resultaterne fra et pilotstudie, udført i tre Idrætsbørnehaver og i tre andre børnehaver, med parallelt samme størrelse og geografiske placering, hvor børns fysiske aktivitet blev målt (Grøntved et al. 2009), viste at der er stor variation i hvor fysisk aktive børn er i forskellige børnehaver, og at den enkelte børnehave har en større indflydelse på børnenes aktivitetsniveau end andre demografiske faktorer, men at der ikke var forskelle på om det var Idrætsbørnehave eller anden type børnehave. Det viste sig desuden at drenge var 20 pct. mere aktive end piger, hvilket stemmer overens med resultater fra en række undersøgelser, som Tucker (2008) har gennemgået, og de konklusioner som Timmons et al. (2007) er nået til. Grøntved et al (2009) konkluderer at børn i de børnehaver, der var beliggende i en mindre landsby, var mere fysisk aktive end børn i byområder, mindst aktive var børn i socialt belastede forstadsområder, med høj andel af børn med anden etnisk baggrund end dansk, mens børn i midtbybørnehaver havde et fysisk aktivitetsniveau derimellem.

Der er påvist sammenhænge mellem kost, grad af fysisk aktivitet og sundhed, og der er tillige fundet sammenhænge mellem børns fysiske aktivitetsniveau og deres koncentrationsevne (Froberg et al. 2007). Studier i USA har vist at børn i daginstitutioner af høj kvalitet er mere fysisk aktive i dagens løb, end børn i daginstitutioner af lavere kvalitet. Centrale faktorer i forhold til kvalitetsniveau er hvor meget uddannelse personalet har, om børnene kommer på ture og om de opholder sig meget ude. Disse faktorer virker positivt ind på børns fysiske aktivitetsniveau (Dowda et al. 2004 og 2011; Tucker 2008; Pate 2004).

### **Børnehaveprojektets formål**

Odense Børnehaveprojektet/The Odense Preschool Study, TOPS er et tværvideenskabeligt projekt, under Centre for Research In Childhood Health, Syddansk Universitet.

Ét af formålene for Odense Børnehaveprojekt er at finde faktorer, der har betydning for børns fysiske aktivitetsniveau, med henblik på at finde måder, hvorpå niveauet kan øges. Derudover undersøges børns trivsel, motorisk udvikling, kondition mv. Med denne del af projektet er målet at undersøge og beskrive hvad det er for rammer de 5-6årige børn tilbydes, for at være fysisk aktive i deres børnehaver.

Det kan være en vanskelig opgave at ville undersøge det, der tages for givet, det velkendte og hverdagslige, Fleer (2003) anbefaler at vi, "de professionelle" dekonstruerer egen praksis og ser på den på en ny og mindre indforstået måde. ECERS-R er en kvantitativ metode til vurdering af kvalitet i dagtilbud for børn, en metode, der bygger på en udviklingsforståelse, der inkluderer barnets perspektiv, som medtager praksis i institutionen og medtænker de samfundsmæssige betingelser for denne praksis. Her diskuteres om ECERS-R kan anvendes til at beskrive danske børnehaver med særlig fokus på børns muligheder for fysisk aktivitet.

Udover dette projekt indgår yderligere to projekter i Odense Børnehaveprojekt, hvor der i det ene anlægges et idræts- og naturvidenskabeligt perspektiv og undersøger fysisk aktivitet, motorik samt overvægt og fedme (Olesen 2009) og det andet anlægges et sundheds- og antropologisk perspektiv og undersøger trivsel og pædagogisk kropskultur (Koch 2008).

### **Lærings- og udviklingssyn**

Aktivitet, såvel fysisk – som psykisk aktivitet, både som begreb og som fokus for de empiriske undersøgelser, er hovedomdrejningspunkt i dette projekt. Teoretisk tages afsæt i den kulturhistoriske udviklingsteori som Vygotsky (1982) har formuleret om, at mennesker gennem deltagelse i sociale relationer tilegner sig og er medskabere af de relationer, de er deltagere i. Vygotsky påpeger i sin teori, at udvikling foregår ved at børn, sammen med andre børn og sammen med voksne, gennem leg og andre aktiviteter, øver sig i at begribe verden og få mening og betydning i den sociale verden.

Merleau-Ponty har med sin filosofi om kroppen og kroppens betydning for menneskers perception af fænomener i verden, i det hele taget filosofien om menneskers væren-i-verden, også været en inspirationskilde. Ifølge Merleau-Ponty (2000) tilhører verden ikke et personligt jeg, men er et betydningsfelt, der er tilgængelig for alle kroppe. Gennem kroppen tilegner børn sig viden om verden. En verden, som ifølge Merleau-Ponty er en social verden. Man er altid nogen i relation til andre. En sandhed, der i høj grad kan siges at gælde for børn i børnehaver, hvor børnene tilbringer hele dagen sammen med (mange) andre børn. Selvom Vygotsky's og Merleau-Pontys teorier er formuleret i en tid, hvor børnehaver ikke var et alment vilkår for børn, på den måde de er i dag, har deres teorier grundlæggende og væsentlig betydning for forståelse af børns deltagelse i børnehavens hverdagsliv og i egen udvikling.

Projektet bygger på den udviklingspsykologiske forståelse, at udvikling finder sted i en dialektisk proces mellem barnet og dets omgivelser, med barnets individuelle fysiske og psykiske konstitution, på den ene side kroppen, og barnets interesser og motiver, og dets bevægelses- og aktivitetsvaner. På den anden side er der pædagogerne, som med deres pædagogiske grundlag, deres valg af metoder og aktiviteter, og deres måder at gennemføre det pædagogiske arbejde på, har betydning for de sociale rammer, indenfor hvilke børnenes relationer kan udspille sig. Børnehavens størrelse, indretning, inventar, legeredskaber mv. udgør de materielle rammer, som børn kan agere indenfor.

<b>Organisatoriske rammer</b>	
Lovgivning Bekendtgørelser Kommunale regler, bestemmelser og økonomiske vilkår Kommunale værdier og indsatsområder, f.eks. øget fokus på legepladssikkerhed, hygiejne, fysisk aktivitet, trivsel og inklusion	
<b>De materielle rammer</b>	<b>De sociale rammer</b>
<i>Strukturelle faktorer;</i> Antal børn/normering Areal ude og inde Organisering af rummene, plads og udstyr til grovmotorisk leg	<i>Processuelle faktorer;</i> Værdier, menneskesyn, lærings- og udviklingssyn Stemningen/det sociale klima Kommunikation og sprog, børn og voksne Forholdet mellem fri leg og gruppetid Relationer mellem voksne og børn, og personalets tilsyn med børns aktiviteter Pædagogernes handlemåder if. at sikre sundhed og sikkerhed for børnene Samspillet børnene imellem Forældresamarbejde Personalets samarbejde, engagement og mulighed for faglig udvikling

Figur 1. Skematisk fremstilling af rammerne for børnehaver i Danmark

### **Strukturelle versus processuelle faktorer i børnehaven**

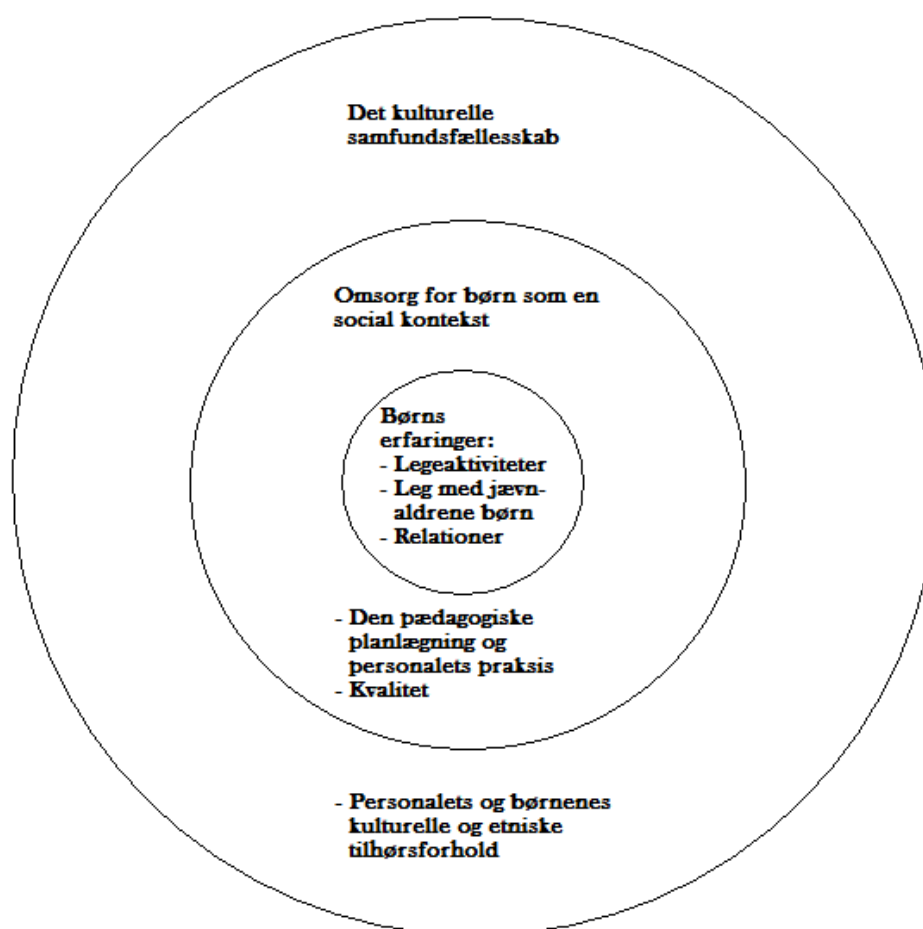
Overordnet er der en organisatorisk ramme, hvor lovgivningen og forskellige politikker fra national og kommunal side er med til at styre og regulere børnehavepraksis. Konkret for den enkelte børnehave er de materielle rammer, det vil sige antallet af børn og voksne, det tilhørende areal, både ude og inde, organiseret på forskellige måder for hver enkelt børnehave. Det er forholdsvis enkelt at opmåle og vurdere de materielle rammer, mens de sociale rammer er dynamiske og afhængige af de personer, der er ansatte i børnehaven, og de børn og forældre, der er brugere af børnehaven. En beskrivelse af hvilke muligheder børn har for at være fysisk aktive må således inddrage de rammer og faktorer, der tilsammen udgør de betingelser børn har, før det kan vurderes om det pædagogiske arbejde i en konkret børnehave er af høj kvalitet, se figur 1.

### **Barnet i børnehaven**

For at få en forståelse af barnets udvikling, tilegnelse af kompetencer og trivsel er det ikke tilstrækkeligt at se på barnets adfærd og væremåde uden at se på den konkrete praksis, som barnets liv udspiller sig i. Det er heller ikke løsningen at se på praksis på den ene side og barnet på den

anden side. Det er nødvendigt at se på den dynamiske proces mellem barn og praksis, at se på hvordan barnet, gennem sin aktive deltagelse, påvirker og forandrer sig selv og sin omverden, lige som den institutionelle praksis er med til at skabe de muligheder og betingelser, hvorigennem barnet udvikler sig. Her udfolder barnet sine aktiviteter, og tilegner sig kompetencer i samspil med voksne og med andre børn. Læs også Højholt (2001) om samarbejde om børns udvikling og Kousholt om børnefællesskaber i dagtilbud (2011).

Bronfenbrenners økologiske model (1979) sætter barnet og dets oplevelser og erfaringer i centrum, i det specifikke dagtilbud, som er barnets sociale kontekst. Udenom er samfundet, som

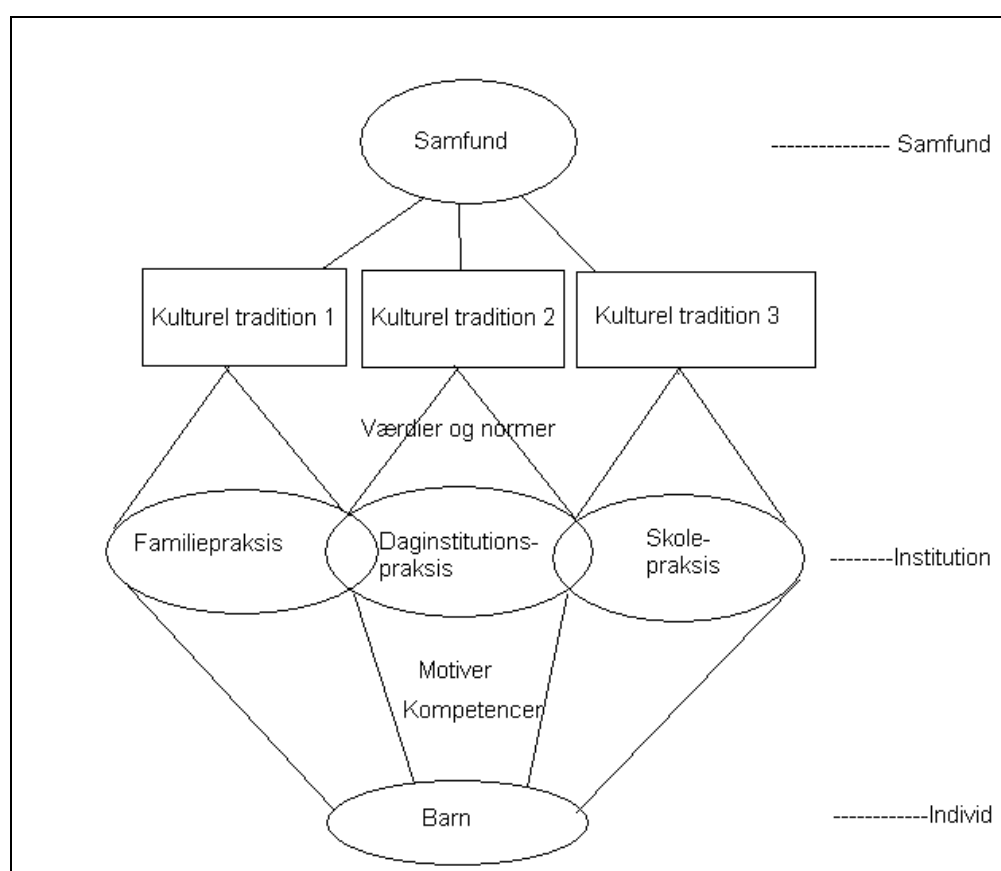


Figur 2. Børns erfaringer i pædagogiske institutioner. Bronfenbrenner 1979.

en ydre ramme om både dagtilbud og andre institutioner, som barnet deltager i. Modellen kan illustrere de forskellige faktorer i barnets hverdagsliv, men mangler den dynamik, der er imellem de barnet og de institutioner, som barnet deltager i, eksempelvis er deltagernes værdier og motiver fraværende i modellen. Barnets egen påvirkning på institutionernes praksis indgår heller ikke i denne model. Se figur 2.

Man kan sige at Bronfenbrenner med sin økologiske model har fået sat barnet ind i en samfundsmæssig sammenhæng, men modellen er ret enkel og beskriver forholdet mellem barn og

omverden som en årsag – virknings sammenhæng mere end som en dialektisk og dynamisk proces, der retter sig mod fremtiden, gennem barnets deltagelse i og påvirkning af eget liv, det vil sige egne livsvilkår og eget hverdagsliv. Med en kultur-historisk tilgang kan dialektikken mellem barnets aktiviteter, motiver og kompetencer og institutionens praksis rummes. Hedegaards model, se figur 3, tager afsæt i den kultur-historiske teori, og fremstiller en mere dynamisk og helhedsorienteret måde at opfatte barnets deltagelse i verden på (Hedegaard 2009). Denne tilgang er kompleks og illustrerer de gensidige påvirkninger og den dynamik, der er vertikalt mellem de forskellige niveauer og horisontalt, mellem deltagerne på tværs af institutionerne.



Figur 3. Børns udvikling. Hedegaard 2009

På *samfundsniveauet* er det staten, det offentlige system, med lovgivningen på dagtilbudsområdet og ressourcetildelingen, som uddeles efter hvilke værdier, der vægtes ved institutionerne, i forhold til pasning og omsorg. Den høje institutionsdækning, der er i Danmark, muliggør også småbørnsforældres deltagelse i arbejdsmarkedet på fuld tid, hvilket er en motivation fra politisk side til at etablere dagtilbud for børn i så omfattende grad, som det ses her i landet.

På *institutionsniveauet* er der flere sociale institutioner. For børnehavebarnet er det hjemmet, med forældrene, som både er en del af barnets baggrund, og som også er aktører, der deltager og



forholder sig til, anerkender, muliggør eller vanskeliggør forskellige aktiviteter for børnene, om børn er aktive i deres frie tid, får mulighed for at kunne selv, tid til at cykle selv, tage tøj på og lignende. Så er der børnehaven, som er fokus i dette projekt, med dels de materielle rammer, indretning, inventar, legeredskaber mv., og dels de sociale rammer med pædagogerne, med deres baggrund, og pædagogiske grundlag, deres valg af metoder og aktiviteter, og deres måder at gennemføre det pædagogiske arbejde på, samt deres mål og motiver for at gøre som de gør. Deres personlige og professionelle forestillinger om og forventninger til børns måder at være børn på, deres udviklingsforståelse og deres læringsteorier. De sociale og materielle rammer er det rum, der tilbyder muligheder og betingelser for børns væren og gøren, og om børns erkendelse af sig selv og verden – som et sted med udfoldelsesmuligheder eller med begrænsninger (Merleau-Ponty 2000). Der er desuden de andre børn, som også har deres intentioner, motiver og måder at indgå i samspil på.

*På individniveau* er der barnet, med sin fysiske og psykiske udrustning, sine aktivitets- og bevægelsesvaner, sine erfaringer og kompetencer i forhold til at indgå i relationer, med andre børn og med de voksne, samt sine mål og motiver for at indgå i aktiviteter og interaktioner med andre børn og voksne. Med Merleau-Pontys fænomenologiske tilgang er der også kroppen, den levede krop, som er menneskets basis for sansninger og oplevelser. Det er ikke en objektiv krop, der eksisterer uafhængigt af rummet, det er en fænomenal (subjektiv) krop, der eksisterer i det rum, barnet lever i (Merleau-Ponty 2000).

### ***En teoretisk forståelse af den gode børnehave og af dialektikken mellem individniveau, institutionsniveau og samfundsniveau og de forskellige praksisser***

Børns hverdagsliv leves i forskellige arenaer, og når de er mellem tre og seks år, foregår hverdagslivet primært hjemme og i deres børnehave. Mens børnene vokser op, tilegner de sig, gennem relationer med andre, en mangfoldighed af viden og færdigheder. De er aktive, kropslige, kognitive, emotionelle og sproglige deltagere i deres egen og hinandens udvikling gennem deres indbyrdes lege og samspil, og gennem deres dynamiske samspil med en omverden, som i sig selv også er dynamisk og under stadig forandring. Som Vygotsky (1982) og Bronfenbrenner (1979) peger på, må man, når man vil undersøge hvordan børns udvikling finder sted, ikke nøjes med at se på individuelle forhold ved barnet, men man må se på de praksisser, som barnet indgår i, og se på de lærings- og udviklingsmuligheder der er dér. Desuden må man se på det dialektiske forhold imellem personen og de forskellige praksisser, som personen er deltager i (Hedegaard 2009). Barnet indgår i såvel familiens hjemmepraksis som i institutionens praksis, og deltager med de motiver og kompetencer, det har, samtidig med at det påvirkes af og påvirker de værdier og normer der er, indenfor de forskellige kulturelle traditioner. Ifølge Vygotsky (1982), er legen for børnehavebørn den ledende aktivitet, og legen er ikke kun en lystbetonet aktivitet, men en aktivitet, der dels tilfredsstiller barnets behov, dels stimulerer til (mere) aktivitet og dels vækker barnets affektive stræben, og altså er en aktivitet, hvorigennem barnet både udvider sine kompetencer ved at lære gennem legen, og en aktivitet, der indvirker på barnets motiver og på dets mål for fremtidige interaktioner og aktiviteter, sammen med andre børn, og sammen med voksne.

Børnehavens praksis er præget af de værdier og normer, som personalet deltager med i planlægningen og udførelsen af deres pædagogiske arbejde; af de processuelle faktorer, og af de strukturelle faktorer, som de materielle rammer udgør. Praksis er tillige præget af de politiske og ressourcemæssige prioriteringer der for daginstitutioner, henholdsvis for det enkelte barn og for samfundet som helhed. Forældrene har betydning for børnehavens praksis gennem flere samspil, dels den måde deres barn har gjort erfaringer med sociale interaktioner i familien, og dels gennem deres samarbejde med børnehaven, og endelig i kraft af deres deltagelse i et arbejdsliv, som medfører et behov for børnepasning i et vist omfang, og som i øvrigt nødvendiggør at opmærksomheden rettes væk fra familien i en væsentlig del af tiden.

Ifølge Kärrby (1994) må den ideelle børnehave tilbyde et inkluderende, udviklende pædagogisk miljø, med veluddannede pædagoger, der er glade for deres arbejde, stadig nysgerrige og interesserede i verden og forholdsvis stabile i ansættelsen. Der må være en afvekslende hverdag, hvor der både er god tid til at børn kan lege selvstændigt indenfor trygge rammer, uden at de voksne blander sig og tilbud om aktiviteter, hvor de voksne er aktive deltagere. Aktiviteter, der udfordrer og stimulerer børn, både som aktiviteter for den store gruppe, med deltagelse af yngre og ældre børn, og i mindre grupper, hvor der er mulighed for fordybelse, og for samtaler med de voksne (se også Sommer 2003; Stern 2003; Bæ 1996 og Cecchin 1999). Pædagogen har ansvar for at skabe et pædagogisk rum, der er kendetegnet ved engagement, interesse, støtte, vejledning, tryghed og omsorg, hvor barnet kan skabe egne positive erfaringer (Pædagogens kompetenceprofil 2004). Pædagogen har, sammen med den kommunale arbejdsgiver, et ansvar for at skabe og vedligeholde et godt fysisk og psykisk arbejdsmiljø for både børn og voksne. Det pædagogiske arbejde i den ideelle børnehave foregår ved at pædagogerne i samarbejde med forældrene, skaber gode sociale betingelser for at børn kan lege og lære, og dermed udvikle sig og blive kompetente deltagere i det samfund, som de lever i og er en del af.

### ***Lovgivning om praksis i børnehaver i Danmark***

Forventningerne til i arbejdet i børnehaver i Danmark kan følges gennem lovgivningen, fra Bistandsloven, der i 1976 beskrev daginstitutionen som et supplement til hjemmet, hvor pasning og stimulering var den pædagogiske opgave, til Lov om Social Service fra 1998, hvori opgaven blev beskrevet som tredelt; en pasnings-, en stimulerings- og en forebyggende opgave, og med tillægget om Læreplaner, i 2004, blev ansvaret for børns læring, og forebyggelse af negativ social arv, så føjet til. Senere kom Lov om børnemiljø i dagtilbud til 2006, hvor det beskrives i § 1. at formålet med loven er at bidrage til, at børn i dagtilbud har et godt fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer børnenes trivsel, udvikling og læring. Der skal udarbejdes en børnemiljøvurdering, med fokus på børnenes perspektiv, og hvori børnenes oplevelse af det inddrages. Den seneste vedtagne lov er Dagtilbudsloven, 2007, som bl.a. beskriver at dagtilbud skal fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring, og forebygge negativ social arv og eksklusion. I 2009 blev en lov, der foreskriver at alle børn i dagtilbud skal tilbydes et sundt måltid mad hver dag, vedtaget.

Pædagogerne skaber rammerne i børnehaven, og derigennem de muligheder og betingelser, som børn har for at være deltagere og aktører i deres eget hverdagsliv. I og med at der er færre voksne til at vejlede og varetage omsorgsopgaver, overlades børn et større (med)ansvar for sig selv og hinanden. Samtidig viser en sociologisk undersøgelse (Willig 2009) at pædagoger bliver stadig mere frustrerede over ikke at kunne leve op til de forventninger, de har til sig selv, og som de oplever at samfundet har til dem.

Børns hverdagsliv er ikke ensartet og statisk. Forskellige rutiner giver, ifølge Sommer (2003) børnene tryghed og overskud til læring og udvikling og derved kan børnene bruge deres ressourcer i relationer og i legen med andre børn i fællesskabet med de andre børn i børnehaven, samspillet med de andre børn og med de voksne, qua trygheden ved at vide nogenlunde, hvad der vil ske i dagens løb. Denne tryghed og sikkerhed giver børnene overskud til at engagere sig i de aktiviteter, som pædagogerne tilbyder. Beklageligvis har nedskæringer i institutionsbudgetterne medført at der er flere børn pr. pædagog, samtidig med at institutionerne er pålagt flere opgaver, for eksempel om dokumentation af hvilke pædagogiske aktiviteter, der gennemføres og af hvilket læringsudbytte aktiviteterne har for børnene. Sommer (i Mygind 2009) peger på at der dermed kan der komme tvivl om børnehaven stadig kan have en kompenserende effekt for børn fra belastede familier.

Forældres aktivitet og engagement på arbejdsmarkedet og forandringer i samfundsvilkår, for eksempel ved gennemførelse af skattenedsættelser og ved en finanskrisse, medfører forandrede vilkår for institutionen, der igen medfører forandringer i rammerne om børns hverdagsliv i børnehaven, og i samarbejdet mellem hjem og institution.

### **Introduktion til ECERS-R**

Første udgave af The Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS, af Thelma Harms og Richard Clifford,<sup>61</sup> udkom i 1980, med det formål at gøre det muligt at foretage en systematisk vurdering af forskellige pasningstilbud for småbørn. Behovet for en sådan metode har været og er mere påkrævet i USA, end for eksempel i Danmark, idet der er langt større variation i dagtilbuddene dér, og langt mindre regulering gennem lovgivning, uddannelse af pædagogisk personale og gennem ressourcetildeling. ECERS er siden blevet en bredt anvendt observationsbaseret metode verden over til at beskrive karakteristika ved omsorg for børn i dagtilbud, og børns udviklings- og læringsmuligheder blandt professionelle. Alligevel skal den ikke, som også Mathers et al. (2007) påpeger, anvendes som om den beskriver en sandhed om kvaliteten, den skal, som enhver metode, bruges på en fornuftig og reflekterende måde, og som en del af en bred vifte af metoder, tilgange og teoretiske værdier. En beskrivelse og især en vurdering af et pædagogisk miljø må være systematisk og eksplicit i sine kvalitetsparametre, den må være velafprøvet og leve op til krav om videnskabelig validitet og gyldighed, i forhold til den kulturhistoriske sammenhæng, som den ønskes anvendt i. (Harms & Clifford 1980 og 1982; Harms; Clifford & Cryer 1998; Sakai et al. 2003; Sheridan 2001; Sylva et al. 1980; 2006 og 2007).

---

<sup>61</sup> University of North Carolina, USA

Formålet for Harms og Clifford har ikke været at finde årsager til at kvaliteten af et dagtilbud var høj eller lav, men at udpege kvalitetskriterier, der vedrører barnets hele udvikling, fysisk, social, intellektuelt og emotionelt. Dernæst kan der ses på hvordan pædagogerne kan strukturere omgivelserne, så de bedst imødekommer børns behov, og endelig kan der ses på hvad pædagogerne selv har brug for, for at kunne gennemføre det pædagogiske arbejde på en professionel måde (Andersson 1999).

Den første udgave af ECERS kunne kritiseres for ikke at være omfattende nok vedr. interaktioner mellem personale og børn, og interaktioner børnene imellem (bl.a. Sørensen 1996). Harms og Clifford udarbejdede i 1998, sammen med Cryer en ny, revideret udgave, som tog disse og andre kritikpunkter til efterretning. ECERS-R er, ifølge Harms et al. (1998) en revision af den oprindelige ECERS fra 1980. Den opretholder den samme basis scorings tilgang og administration (Peisner-Feinberg & Burchinal 1997 og Whitebook; Howes & Phillips 1990). ECERS-R er reliabel på indikator og punkt level, og på den totale score, dvs. på såvel detaljeniveau og som en helhed (Harms et al. 1998). Sakai et al. (2003) har evalueret forskellene mellem den første og den anden udgave, og konkluderer at den reviderede udgave, ECERS-R, deler det samme lærings- og udviklingssyn og underliggende fundament, som ECERS. Begge fokuserer på en helhedsbeskrivelse af de pædagogiske omgivelseres kvalitet, bestemt ud fra den aktuelle viden om hvad der er "best practice." I forbindelse med Odense Børnehaveprojektet blev et mindre pilotstudie gennemført, hvor metoden blev afprøvet af to observatører i den samme børnehave, på samme tid. Resultatet var at der var god overensstemmelse mellem vurderingerne (Sørensen 2008).

### **Hvad er det så ECERS-R kan vurdere?**

Med ECERS-R kan børnehavens generelle pædagogiske kvalitet beskrives, indenfor de følgende syv kategorier;

- Rum og inventar (Plads, indretning, inventar, udsmykning)
- Rutiner for personlig omsorg (Måltider, hygiejne, helse- og sikkerhedsrutiner)
- Sprog og tænkning (Kommunikation og stimulation)
- Aktiviteter (Kreative-, indlærings- og finmotoriske aktiviteter)
- Interaktioner (Tilsyn, relationer mellem voksne og børn, og børnene imellem)
- Programstruktur og -indhold (Dagsrytme, fri leg, gruppetid)
- Forældre og personale (Forældresamarbejde, personalets praktiske behov og behov for faglig udvikling)

Inden for hver kategori er der mellem fire og ti punkter (45 i alt).<sup>62</sup> Overskriften på disse 45 punkter kan ses i bilag 1, og kan fungere som inspiration i forhold til arbejdet med at evaluere kvaliteten af dagtilbud. Hvis metoden ønskes afprøvet må hele ECERS-R materialet være til rådighed.

Hvert af de 45 punkter består af en række indikatorer (udsagn) og hver indikator besvares med et *Ja* eller *Nej*, og er et svar på om udsagnet kan be- eller afkræftes. For at være så præcis som mulig,

---

<sup>62</sup> Der er 43 punkter i den oprindelige udgave, fra 1998, i den norske udgave er der tilføjet 2 ekstra punkter. Punkt 38, om kontakt til natur og nærmiljø og punkt 42, om personalets engagement.

baseres scoringen på de indikatorer, som beskrives for det enkelte punkt. Scoren skal baseres på den konkrete observerede situation. Hvis der ikke er observerbare informationer, må scoren baseres på information fra personalet.

Hvert punkt tildeles en score mellem 1 og 7. Der scores 1 for *Utilstrækkelig kvalitet*, 3 for *Minimal kvalitet*, 5 for *God kvalitet* og 7 for *Vældig god kvalitet*. I enkelte tilfælde scores *Ikke Anvendelig*, det kan for eksempel være på spørgsmål om børnene kan sove til middag, hvilket ikke er aktuelt for børn i 5-6års alderen.

### **Lærings- og udviklingssynet i ECERS og i ECERS-R**

Metodens teoretiske udgangspunkt er, som beskrevet af Andersson (1999), at børn lærer gennem deres aktivitet, gennem hvad de gør, ser, hører, oplever og tænker. Børn er aktive i læringen; og børn lærer gennem interaktioner med deres forældre, pædagoger og andre voksne, så vel som gennem interaktioner med andre børn. Fysiske omgivelser, der er velorganiserede og som fungerer sådan at børn kan være maksimalt uafhængige og føle sig succesfulde, tillader mere tid til interaktion, diskussion og fornøjelse, og børn har behov for følelsesmæssig varme og forudsigelige rutiner for at kunne føle sig trygge. For at skabe gode omgivelser for børn, må også de voksnes behov blive imødekommet. Behov for eksempelvis tid til at kunne planlægge hvad der skal foregå, tid til at evaluere aktiviteter, og tid til at samarbejde med forældrene. Endvidere vægtes at der er tilbud om individuel supervision af personalet, samt efter- og videreuddannelse. ECERS-R bygger på anbefalinger fra the National Association for the Education of Young Children, således at pædagogiske tilbud for børn bygger på aktuel viden om børn, jf. Bredekamp (1987 & 1997), og viden om hvilke kompetencer, børnene har brug for videre i deres liv.

### **Hvad kræves der for at opnå høj score i ECERS-R?**

I ECERS-R er der nogle forhåndsantagelser om hvad der kendetegner kvalitet i pædagogisk arbejde, det vil sige at der er nogle parametre, der vurderes som betydningsfulde for kvaliteten, i det teoretiske fundament for metoden. Den forsker, der anvender metoden og de pædagoger, der arbejder i dagtilbuddet skal kende til disse parametre. En høj kvalitetsbørnehave vil ifølge ECERS-R have følgende kendetegn; der er gode adgangsforhold, trygge og sikre omgivelser, hvor der er taget højde for sikkerheden; der laves indlæringsaktiviteter, hvor børn beskæftiger sig med matematik og tal, natur, miljø og teknik; børnene har adgang til computerprogrammer, der er beregnet til børn, og har et læringssigte. Kulturel mangfoldighed vægtes højt, idet der scores højt, når der for eksempel er materiale til udklædning, billeder på væggene, musik og bøger, hvor kulturel mangfoldighed indgår, samt præsentation af mad fra forskellige kulturer. Børnehaven skal, ifølge Harms, Clifford & Cryers (1998) tilbyde børn god ernæring, hvile, personlig hygiejne og gode omsorgsrutiner for at tilgodese børns udvikling. Og børn skal tilbydes tid, plads, udstyr og tilsyn til fysisk aktivitet. For at tilgodese børns sociale udvikling, skal børnehaven sørge for at der tilbydes positive sociale interaktioner mellem personale og børn, og børnene imellem, ved at tilbyde alternativer til konflikt og konkurrence. For at tilgodese børns intellektuelle udvikling, skal børnehaven arbejde for at udvikle sprog og erkendelsesevner gennem interaktion, og der skal tilbydes stimulerende legemateriale både ude og inde. Både konkrete materialer og abstrakte oplevelser, der kan inspirere. For at tilgodese

børns emotionelle udvikling, skal pædagogerne i børnehaven arbejde for at børnene udvikler en positiv selvopfattelse og at børn udvikler en passende tillid til og uafhængighed af voksne. Desuden skal pædagogerne være engagerede, kreative og have et godt samarbejde, såvel internt, som med forældrene. Der skal være mulighed for faglig udvikling, passende muligheder for at afholde planlægningsmøder og andre typer møder, gode fysiske rammer til forberedelse, pause og mødeaktiviteter.

### **ECERS verden rundt**

Metoden er blevet anvendt af forskere, også udenfor USA, så forskellige steder, som Bangladesh, England, Tyskland, Norge, Sverige og Portugal, til at vurdere kvaliteten af professionel omsorg for børn, eller effekten af udvalgte pædagogiske programmer for børn. I Bangladesh har Aboud (2006) lavet kognitive undersøgelser af 400 førskolebørn, den ene halvdel af børnene blev tilbudt at deltage i et pædagogisk program (halvdags), 6 dage om ugen, og den anden halvdel fik ikke noget tilbud. Derefter blev børnene testet med WPPSI,<sup>63</sup> og det viste sig, at selv om ECERS-R scoren i de tilbudte programmer ikke var høj, var der forskelle i børnenes IQ på WPPSI. De børn, der deltog i særlige programmer havde højere IQ end de børn, der ikke deltog i noget tilbud. Efterfølgende blev et pilotprojekt med kvalitetsudvikling som formål, gennemført i 10 førskoleprogrammer, og efter et år kunne der opnås højere score på ECERS-R og der blev påvist en IQ øgning hos børnene. I England har Sylva et al. (2006) anvendt metoden i 141 nationalt repræsentative dagtilbud for førskolebørn, og fandt en positiv sammenhæng mellem kvaliteten af dagtilbuddet og børns sociale og personlige udvikling. For at se på sammenhængen mellem børns sproglige og kognitive udvikling ved skolestart, og kvaliteten i deres dagtilbud, har Sylva et al. udviklet ECERS-E, som er en variant af ECERS-R, der mere målrettet og afgrænset vurderer skolerelaterede læringsmuligheder.

I Sverige har Sheridan (2001) gennemført et studie, hvor ECERS blev brugt med henblik på at undersøge om der var overensstemmelse mellem en ekstern evaluering og en evaluering, som personalet selv foretog, og om metoden kunne bruges som afsæt for en diskussion i personalegrupperne om forbedring af den pædagogiske kvalitet i dagtilbuddet. Der var forskelle på den eksterne og den interne evaluering. Om den interne evaluering var højere eller lavere end den eksterne havde sammenhæng med personalets perspektiv på deres arbejde.

I USA har Wishard et al. (2003) anvendt metoden i 22 pædagogiske indlæringsprogrammer, og peger på vigtigheden af høj kvalitetspædagogik, tillige med betydningen af personalets holdninger og værdier, deres motivation for arbejdet og tro på at det nytter at arbejde med børn fra fattige familier. Det viste sig at i et pædagogisk tilbud af høj kvalitet, hvor kreative indlæringsaktiviteter tilbyder muligheder for at børn kan udvikle positive relationer både til de voksne og til de andre børn, har en positiv effekt på såvel børnenes læring, som deres trivsel.

---

<sup>63</sup> WPPSI, Weschlers Preschool and Primary Scale of Intelligence er en almindelig anvendt test af små børns intelligens.

Således har ECERS siden 1980 og ECERS-R siden 1998 indgået i studier af pædagogiske tilbud til børn i en lang række lande. Resultaterne fra disse studier er blevet præsenteret og diskuteret i anerkendte tidsskrifter og metoden er fundet anvendelig til at vurdere kvaliteten af disse pædagogiske tilbud (Andersson 1999; Mathers et al. 2007; Peisner-Feinberg et al. 1997; Perlman et al. 2004; Ressanha et al. 2007; Sheridan 2001 og Sylva et al. 1980; 2006 & 2007).

### **Hvilke problemer kan der være i forhold til at anvende ECERS-R i danske børnehaver?**

Selvom ECERS er en af de hyppigst anvendte metoder til vurdering af pædagogisk kvalitet i verden, kan den ikke anvendes ukritisk og ureflekteret. Kvalitet er et relativt begreb, baseret på værdier og holdninger, forestillinger om "det gode liv", og at definere kvaliteten er en dynamisk og vedvarende proces, som aldrig kan afsluttes. Således kan ECERS indgå som en del af en vurdering, men aldrig være det hele. Sheridan (2001) fremfører at kvalitet ikke kan defineres statisk, definitionen må være åben for forandring, for redefinering og rekonstruktion, idet perspektivet på kvalitet ikke er givet en gang for alle, men er indlejret i et aktuelt samfund på en aktuel tid. ECERS-R kan give et generelt billede af kvaliteten af en børnehave, men metoden kan ikke bruges til at kunne vurdere hvordan det er for det enkelte barn. Selvom der synes at være gode rammer og omgivelser, kan der være børn, der ikke trives. Da en del af vurderingen baseres på information fra pædagogerne, er der en risiko for at pædagogerne fortæller om hvordan det pædagogiske arbejde ideelt udføres, og ikke hvordan det reelt går, når hverdagen er travl, og ressourcerne knappe.

Pædagogik bygger på værdier og holdninger, udviklingsteoretiske refleksioner og forestillinger om hvad der er godt for børn i børnehaver. Disse refleksioner, værdier og holdninger kommer til udtryk i den pædagogiske praksis og kan kun vanskeligt eller slet ikke registreres med ECERS-R. Douglas (2004) forholder sig kritisk til om det kan lade sig gøre at måle kvaliteten af pædagogiske processer: "Ethvert forsøg på at lave en objektiv rating scale, der skal måle kvalitet på den måde, som Harms; Clifford & Cryer gør det med ECERS, må formode at der er en ekspliciteret og fælles opfattelse af hvad der konstituerer høj kvalitets omsorg for børn." Der bør således være en overensstemmelse mellem hvad ECERS-R; personalet i børnehaven og den, der vurderer kvaliteten, ser som den ideelle børnehavehverdag. Det må tillige overvejes om metoden kan genspejle og indkapsle de værdier og filosofier, der er i den børnehave, der bliver vurderet, og om den fanger dynamikken.

### **Kan ECERS-R anvendes i danske børnehaver, hvordan og til hvad?**

Når der tages forbehold for at metoden er udviklet til amerikanske forhold, hvor de pædagogiske mål og vilkår er anderledes end i Danmark, og at vægtningen på skoleforberedende aktiviteter er større i ECERS-R end den er i de fleste danske børnehaver, og at en del vurderingen baseres på svar fra personalet, kan ECERS-R anvendes til at udpege vigtige parametre for kvalitet i pædagogisk arbejde, hvad angår de materielle rammer og de sociale rammer, spillet mellem voksne og børn, måden de voksne vejleder børnene og organiserer aktiviteter for dem, indenfor de muligheder, der er. Metoden kan anvendes som beskrevet efterfølgende i denne tekst, eller som Andersson (1999) beskriver: 1) til at evaluere kvaliteten i en specifik børnehave, og få et aktuelt billede, som man så enten kan stille sig tilfreds med, eller arbejde med at videreudvikle, eller bevare; 2) til at evaluere

kvaliteten i en børnehave gentagne gange over tid, og se hvilken effekt de forandringer, man har sat ind med, har på hvad der sker; 3) til at sammenligne børnehaver, og se på om og hvordan eksempelvis geografiske og socioøkonomiske forskelle træder frem, eller om andre forhold gør det, for eksempel at en børnehave vælger at definere sig som en Idrætsbørnehave eller 4) personalet kan arbejde med at forbedre egen børnehave, ved selv at foretage vurderingen, og dernæst udvælge områder, der ønskes forbedret, eller prioriteret anderledes. Den, der gennemfører en undersøgelse, skal have et grundigt kendskab til hvilke behov børnehavebørn har for at kunne udvikle sig og trives, og hvilke rammer, der kan medvirke til at denne udvikling kan foregå.

Det er relevant at have denne type af metoder til vurderingen af pædagogisk kvalitet, men den kan med fordel udvikles til danske forhold.

ECERS-R præsenterer et kvalitetsbegreb, der lægger vægt på omgivelsernes betydning for børns udvikling og motivation for læring, både interaktioner og det fysiske miljø, samt på børns muligheder for at være aktive, sammen med andre børn og sammen med voksne. Hvis man ønsker en grundigere, mere tilbunds gående vurdering af kvaliteten, må man se nøjere på det enkelte dagtilbud.

De pædagogiske processer kræver længere tids observation og samtaler med personalet, for at få indsigt i de bagvedliggende overvejelser for de pædagogiske aktiviteter, for valg af mål og midler til at gennemføre det samt indsigt i hvordan det evalueres om målet er nået. For at få et bedre udbytte af at arbejde med ECERS-R kan personalet selv være med i arbejdet med at udvikle kvaliteten i egen institution, idet kvalitetsudvikling lykkes bedre når personalet er engageret i og har indflydelse på processen.

### ***Hvordan anvendes ECERS-R til at vurdere danske børnehavers pædagogiske praksis, med fokus på børns muligheder for at være fysisk aktive?***

ECERS-R kan anvendes til at se på den konkrete praksis med henblik på at vurdere den, idet opmærksomheden rettes både på det strukturelle, det vil sige de materielle rammer, normeringer, gruppestørrelse og på det processuelle, det vil sige de sociale rammer for organiseringen af hverdagen i dagtilbud. Når der fokuseres på børns muligheder for at være fysisk aktive, og på de pædagogiske rammer om børns sundhed, trivsel og udvikling mere generelt kan de dele af ECERS-R, der fokuserer på skoleforberedende aktiviteter udelades, sammen med de punkter, der handler om børnehavens basisudstyr, møbler til alle børnene i passende størrelse, inventar til hygge og afslapning.

Et punkt, hvor der ikke er overensstemmelse mellem hvad ECERS-R vurderer som høj kvalitet, og en faktisk høj kvalitet ifølge danske børnehavetraditioner, er punktet om måltider, hvor der scores højt, når børn spiser ernæringsrigtig mad, i en mindre gruppe, sammen med en voksen, der samtaler med børnene om emner, med læringssigte og af interesse for børnene. I Danmark spiser børnehavebørn sædvanligvis madpakker, og de ældste børn har i en del børnehaver mulighed for at



sidde ved et bord, og spise uden en voksen, eller et fad frugt anrettes til selvbetjening på legepladsen, hvorved legen forstyrres mindre, end hvis alle skal samles. De to eksempler på et måltid ville få en lav score i ECERS-R.

Spørgsmålet om helserutiner er et andet eksempel på et mindre relevant punkt, idet der i Danmark er fælles regler for hvornår syge børn kan og ikke kan modtages i børnehave – og det gælder i alle dagtilbud at rygning ikke er tilladt i nærheden af børn.

Med hensyn til punkter, der handler om personalets vilkår, som mulighed for at holde pause i dagens løb, adgang til et toilet, som børnene ikke bruger og lignende, er disse vilkår sikret af arbejdsmiljøregler for personale i dagtilbud.

Konklusionen her er at ECERS-R kan bruges som metode til at beskrive de materielle og de sociale rammer for børns hverdag i børnehaver, ikke som en absolut og endegyldig vurdering, men som et øjebliksbillede, en vurdering af den aktuelle kvalitet. Hvis der sker en forandring på ét eller flere områder, det kan for eksempel være i form af nye krav og opgaver til personalet, forringede normeringer, merindskrivninger, personaleudskiftninger, langtidssygemeldinger eller lignende, så kan niveauet ændres negativt. Det kan også ændres positivt, og niveauet kan hæves, for eksempel ved at børnehaven får en nedsættelse af børnetallet, en længe tiltrængt renovering eller forøgelse af arealet af legepladsen, at personalet gennemgår et fagligt udviklingsforløb, eller andet.

### **Odense Børnehaveprojekt**

På baggrund af de forbehold, der er beskrevet i de forrige afsnit anvendes ECERS-R til at vurdere kvaliteten af de sociale og de materielle rammer i børnehaver i Odense.

Her præsenteres først kriterierne for udvælgelsen af børnehaverne, formålet med vurderingerne af børnehaverne og hvordan ECERS-R undersøgelsen er gennemført, herunder udvælgelsen af de punkter, der er vurderet mest relevante i forhold til at beskrive hvilke materielle og sociale rammer som de 5 – 6 årige børn har for at være fysisk aktive i samspil med de andre børn. Dernæst præsenteres eksempler på 10 af punkterne, med samtlige indikatorer. Til sidst præsenteres resultaterne af undersøgelsen.

### **Udvælgelsen af børnehaverne**

Odense er Danmarks tredjestørste by, med ca. 190.000 indbyggere, som udgør 3,4 pct. af Danmarks befolkning. Der er 6,2 pct. af indbyggerne, der har udenlandsk statsborgerskab.<sup>64</sup>

Odense Kommune dækker såvel byen Odense, med typiske bykvarterer og mere urbane og socialt belastede områder, som for eksempel bydelen Vollsmose, og der er mere socialt velstillede områder. Desuden er der nogle mindre landsbyer beliggende udenom byen. På uddannelses og beskæftigelsesområdet ses der store forskelle, i nogle børnehaver har mellem 50 og 70 pct. af forældrene et højt uddannelsesniveau, mens det i andre børnehaver kun er 5 – 10 pct., der har det, i

---

<sup>64</sup> Ifølge Odense i tal, 2008. Fra Odense Kommunes hjemmeside, maj 2009.

nogle børnehaver er alle, eller så godt som alle i beskæftigelse eller under uddannelse, mens det i andre er under halvdelen. Både uddannelses- og beskæftigelsesgraden har, ikke overraskende, indvirkning på indtjeningen, der er for eksempel én børnehave, hvor den gennemsnitlige årlige indkomst for fædre er på 875.000 kr., mens mødrenes årlige indkomst i samme børnehave ligger på 340.000 kr. I den modsatte ende er der børnehaver, hvor den gennemsnitlige årlige indkomst er på 155.000 kr., for både fædre og mødre.<sup>65</sup> Derved må Odense karakteriseres som en kommune med en vis socioøkonomisk bredde.

Der indgår 43 børnehaver i projektet.<sup>66</sup> 42 af børnehaverne har overenskomst med Odense Kommune, én er privat. Samtlige Idrætsbørnehaver i Odense Kommune<sup>67</sup> deltager i projektet.

På starttidspunktet var der fem, men efterfølgende har det vist sig at der kun er tre børnehaver som definerer sig som Idrætsbørnehaver. De øvrige børnehaver er udvalgt repræsentativt i forhold til følgende kriterier;

Fysisk beliggenhed;

- Midtby
- Boligområder
- Udkant af byen
- Udenfor byen i mindre landsbyer, og der indgår områder med hovedsagelig ejerboliger og med hovedsagelig lejeboliger.

Størrelse: dels normering, antal børn og dels areal ude og inde.

Forældres socioøkonomiske forhold;

- Høj
- Middel
- Lav sociale indkomst- og uddannelsesområder.<sup>68</sup>

Der er stratificeret efter socioøkonomisk status, lokalitet (bymidte/landsby) og institutionsareal, således at det endelige sample har samme fordeling mht. disse parametre, som tilfældet er i den totale population af børnehaver. Beliggenheden er defineret ud fra visuel inspektion af et kort over Odense Kommune, hvor samtlige børnehaver er indtegnede. Oplysninger om de respektive institutioners børnenormering, samt om institutionernes grund- og indendørs areal er indhentet fra Odense Kommune. Socioøkonomisk status blev fastsat på baggrund af kommunale oplysninger om den gennemsnitlige skattepligtige indkomst blandt de 30-64 årige skattepligtige beboere i de storskoledistrikter, som børnehaverne er lokaliseret i. Der er 11 forskellige storskoledistrikter i Odense kommune og distrikterne underinddeles i tre grupper, svarende til høj, middel og lav

---

<sup>65</sup> Tabeller fra Odense Kommune, fra den Registerbaserede arbejdsstyrkestatistik, RAS 2007.

<sup>66</sup> Udvalgelsen og stratificeringen er foretaget og beskrevet af Peter Lund Kristensen og Line Grønholt Olesen, SDU, 2008.

<sup>67</sup> Udover de kommunale Idrætsbørnehaver er der én privat Idrætsbørnehave i Odense. Denne er ikke med i dette projekt.

<sup>68</sup> Siden udvalgelsen af børnehaverne er foretaget, har kommunen fået lavet en mere detaljeret registrering af de socioøkonomiske forhold for forældrene i alle dagtilbud.

socioøkonomisk status. Inddelingerne foretages på baggrund af relative sammenligning grupperne imellem og det er tilstræbt at de tre grupperinger er af nogenlunde samme størrelse.

### **Undersøgelsen af børnehaverne i Odense Børnehaveprojekt**

Formålet var at undersøge hvilke rammer de 5-6årige børn har for at være fysisk aktive, i Idrætsbørnehaver og i andre typer af børnehaver. Projektet gennemføres ud fra et pædagogisk psykologisk udviklingsperspektiv, hvor udvikling ses som en dialektisk proces mellem barnet og dets omgivelser - med dets individuelle fysiske og psykiske konstitution, dets interesser og motiver, og de bevægelses- og aktivitetsvaner, barnet bringer med fra familien. ECERS-R bruges i projektet til at vurdere hvordan de materielle og sociale rammer muliggør det gode hverdagsliv i børnehaven for 5-6 årige børn i Odense, når krop og relationer er i fokus. Der er ikke set på hvilket indflydelse personalets køn, alder, erfaring indenfor det pædagogiske område og ansættelsestid i den konkrete børnehave har.

Som tidligere beskrevet bygger projektet på den opfattelse at børn udvikler sig og tilegner sig kompetencer gennem deres aktiviteter sammen med andre børn og med voksne. Derfor må en vurdering af hverdagslivet for børn i børnehaver inddrage beskrivelser af hvilke muligheder børn har for at være aktive og for at indgå i relationer med de andre børn og med de voksne i børnehaverne.

En opdeling i materielle og sociale rammer er primært en teoretisk opdeling, i praksis må man se på børnehaven ud fra en helhedsbetragtning, da det handler om hvordan rammerne bruges af personalet, og hvordan personalets interaktioner med børnene foregår. Hvilke aktiviteter, der er mulige, hvilke måder at være på og lege på, der enten tilskyndes eller begrænses.

Der er adskillige studier, der har demonstreret at høj kvalitet i pædagogiske dagtilbud medfører bedre udviklingsmuligheder for børn, hvad angår sproglig udvikling, kognitive funktioner, sociale kompetencer og emotionel udvikling (NICHD 2005), og ifølge Perlman et al. (2004) er effekterne af kvaliteten ikke kun associeret med kortsigtet forbedret udbytte, der ses også langtidseffekter. Perlman et al. har konkluderet at det ikke er nødvendigt at inkludere så mange punkter, som der er i ECERS-R, for at vurdere den generelle kvalitet, det er muligt at udtrække færre punkter, og nå til samme gennemsnitlige score. Perlman et al. henviser til Tietze et al. (1998), som har lavet et studie, hvor de påviste at det var tilstrækkeligt at score på 12 udvalgte punkter, for at opnå samme vurderingsresultat. De konkluderer at man i stedet for at dele ECERS-R i syv delkategorier, kan nøjes med at dele den i to faktorer, nemlig pædagogisk interaktion og pædagogiske rammer og – materialer, som svarer til den opdeling, der er foretaget her, i de sociale og de materielle rammer.

### **Undersøgelsens praktiske gennemførelse**

Til gennemførelsen af ECERS-R vurderingen i Odense var der, som foreskrevet i ECERS-R manualen, afsat tre timer til observation og vurdering, en formiddag eller en eftermiddag. Besøget blev indledt med en rundvisning i børnehaven, i de fleste tilfælde af lederen, ellers af den pædagog, der er kontaktperson i forhold til projektet. Derved fik såvel børn som voksne set observatøren, som

samtidig fik et første indtryk af børnehaven, og fik informationer om antallet af børn, om personalets sammensætning mht. uddannelse og erfaring, om børnehavens alder, prioriterede områder og om evt. særlige forhold på dagen. Resten af besøget og observationen blev søgt gennemført med så lidt forstyrrelse som muligt af de aktiviteter, der fandt sted. Spørgsmål fra børnene blev besvaret, det oftest stillede spørgsmål var, ikke overraskende: ”Hvem skal du hente?” og når svaret var at jeg ikke skulle hente nogen, kom næste spørgsmål: ”Hvad skal du så lave her? Er du vikar?” Jeg optrådte som en venlig, ikke-påfaldende gæst, og fortalte at jeg kom for at se deres børnehave, og hvad de lavede dér. Jeg indledte ikke selv samtaler med børnene, men viste interesse, når børnene kontaktede mig med for eksempel: ”Se, jeg har lavet en sandkage” eller ”Se, jeg har fået nye sko” eller ”Min moster hedder også Hanne, og hun bor i...”

Skriftligt informationsmateriale om projektet var tidligere sendt til børnehaverne, så personalet kendte til projektet, og yderligere spørgsmål om det blev henvist til at blive besvaret i en pause i observationen, for at få mest mulig ud af observationstiden og for ikke at forstyrre hverdagen i børnehaven mere end højst nødvendigt. Efter observationen har der været samtale med lederen eller kontaktpersonen, for at få svar på de sidste punkter. Alle punkter er scoret inden afgang fra børnehaven, eller umiddelbart derefter.

### ***Hvilke punkter er udvalgt til vurdering af børns muligheder for at være fysisk aktive i Odense Børnehaveprojektet?***

Som nævnt er der 45 punkter i ECERS-R der tilsammen giver et mål på den generelle kvalitet af børnehaven og der er udvalgt 19 af dem som kernepunkter (se bilag 1), og som egnede til at beskrive børns muligheder for at være fysisk aktive i børnehaven. Der er 4 punkter, der udelukkende omhandler de materielle rammer, det vil sige strukturelle faktorer, som indretningen og brugen af de fysiske rammer, og 15 punkter, der omhandler de sociale rammer, der består af processuelle faktorer, som måden pædagogerne indgår i interaktioner med børnene, deltager i legen og kommer med nye ideer, udfordringer og muligheder. Desuden om personalets samarbejde med forældrene og deres engagement i arbejdet. De punkter, der omhandler både nogle strukturelle og processuelle forhold, er placeret under de sociale rammer.

### ***Hvilke punkter er udeladt her?***

Da fokus er på børns muligheder for at være fysisk aktive i deres børnehaver, er her udeladt en række punkter, om faktorer, der er reguleret i lovgivningen for dagtilbud; i bestemmelser vedr. arbejdsforhold for personale i dagtilbud og i bekendtgørelsen om uddannelse af pædagoger. Desuden er der udeladt punkter, der vedrører strukturelle forhold, for eksempel om der er møbler nok til at alle børn kan sidde ned på samme tid, om der er hygge-krog med bløde møbler, og om der er udsmykket med billeder og ting, som børn har lavet, eller med billeder eller plakater, henvendt til børn, om det accepteres at mindre grupper af børn ønsker at lege sammen i fred og ro. Om der er børnebøger, og forskelligt legetøj; klodser til at bygge med, puslespil, sakse, papir og farver, og om det er placeret så børnene selv kan få fat i det. Vedr. personaleforhold, om der er børnefrie rum, hvor personalet kan holde pause, eller lave administrativt arbejde, om det indgår i ledelsesarbejdet at vejlede og evaluere personalets arbejde, herunder introducere nye til den konkrete institution, om

der er retningslinjer i forhold til hvornår børn er for syge til at komme i børnehave, og om der er forbud mod rygning i nærheden af børn.

Punkter, der vedrører kreative og finmotoriske, eller skoleforberedende aktiviteter er udeladt, da det ikke er relevant i forhold til projektets fokus. Ligeledes er punktet om børnehavers dagsrytme udeladt, sammen med punktet om kulturel og udviklingsmæssig mangfoldighed. Spørgsmålet om disciplin og grænsesætning er indeholdt i de punkter, der er medtaget under de sociale rammer, vedr. tilsyn og vejledning samt interaktioner mellem voksne og børn. Endelig er der nogle punkter, der ikke kunne besvares på grund af tidspunktet for observationen, det drejer sig om hvordan det foregår, når forældre henter og bringer deres børn, og om hvordan måltiderne foregår.

### **Gennemgang af ti af punkterne**

Herunder gives eksempler på ti punkter, de to første (1 og 7) hører under kategorien *materielle rammer*, og resten, det vil sige otte punkter (12, 14, 16, 29, 33, 35, 42 og 45) hører under kategorien *sociale rammer*. Tilsammen kan de give et indtryk af projektet, og af hvordan ECERS-R er anvendt. For hvert af de ti punkter præsenteres først hvilke kriterier, der skal være opfyldt for hver score, mellem 1 og 7, derpå følger en sammenfatning af hvad der opfylder kravene til højeste score,<sup>69</sup> og afslutningsvis kommenteres resultaterne af hvert punkt. Børnehavernes gennemsnitsscore, på de 19 kernepunkter, samt laveste og højeste score for hvert punkt kan ses i Bilag 2.

### **De materielle rammer**

Fra ECERS-R kategorien *Rum og inventar*, som har at gøre med de fysiske rammer og strukturelle faktorer, er udvalgt Punkt 1) som giver en vurdering af hvor meget plads børn og voksne har at bevæge sig på, inde og ude. Punkt 4) er en vurdering af hvordan lokalerne er organiseret i forhold til at skabe legemuligheder for børn, Punkt 7) er en vurdering af hvor meget plads, der er til grovmotoriske lege, primært ude, og Punkt 8) er en vurdering af det udstyr, der er til rådighed for børnene.

#### **Plads inde (punkt 1)**

1. Gives hvis der er utilstrækkeligt med plads inde til børn, voksne og inventar. Pladsen inde mangler rigtig belysning, ventilation, temperaturkontrol, eller lyddæmpende materiale. Hvis inderummet er i dårlig forfatning (fx flosset maling på væg og loft, ujævne, slidte eller ødelagte gulve). Rummet er dårligt renholdt (fx klistrede eller beskidte gulve, skraldespande flyder over).
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der er tilstrækkelig med plads for børn, voksne og inventar. Passende belysning, ventilation, temperaturkontrol, og lyddæmpende materiale. Rummet er godt vedligeholdt. Rummet er

<sup>69</sup> Vurderingen begynder ved 1 når et punkt scores, og fortsætter til den korrekte score nås. Scoren 1 (Utilstrækkeligt) skal gives hvis nogen indikator under 1 scores JA. Scoren 2 skal gives hvis alle indikatorer under 1 scores NEJ og mindst halvdelen af indikatorerne under 3 er scoret JA. Scoren 3 (Minimal) gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og alle indikatorer under 3 er scoret JA. Scoren 4 gives når alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen under 5 er scoret JA. Scoren 5 (God) gives når alle indikatorer under 5 er scoret JA. Scoren 6 gives når alle indikatorer under 5 er scoret JA (er imødekommet) og mindst halvdelen under 7 er scoret JA. Scoren 7 (Vældig god) gives når alle indikatorer under 7 er scoret JA. Scoren IA (ikke mulig) kan kun gives for indikatorer eller hele punkter, når "IA er tilladt." Indikatorer som scores IA tæller ikke i den samlede rating af punkter, og punkter, der er scoret IA regnes ikke med, når gennemsnitsscores beregnes.

- rimeligt rent og vedligeholdet, daglig gulvvask og der tørres op ved spild. Rummet er tilgængeligt for alle børn og voksne som er på stuen (fx ramper o. lign.) [IA tilladt]
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
  5. Gives hvis der er rigelig med plads inde, som gør det muligt for børn og voksne at bevæge sig frit omkring. God ventilation, noget naturlig belysning gennem vinduer eller tagvindue. Rummet er tilgængeligt for børn og voksne med funktionshæmning. Æstetisk pænt inventar og pæne møbler
  6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
  7. Gives hvis dagslys kan reguleres. Ventilationen kan reguleres, fx kan vinduer åbnes, ventilationen kan bruges af de ansatte. Rummet er meget æstetisk pænt møbleret og indrettet.

*Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,0*

For at opnå høj score på *Plads inde* skal pladsen inde i børnehaven være rigelig, således at børn og voksne kan bevæge sig frit omkring. Der skal være rent, pænt og godt vedligeholdet, samt være gode lyd-, lys-, temperatur- og ventilationsforhold.

Alle børnehaverne opfylder kravene om at der skal være 2m<sup>2</sup> pr. barn, hvilket ikke kan kaldes rigelig med plads i forhold hvad der anbefales i NICHD (2005), men når de rum der er, inklusive legepladsen, bruges så bliver der plads nok til at alle kan bevæge sig frit omkring. Flere af børnehaverne har eksempelvis et kælderrum, der ikke regnes med i børnehavens areal, fordi børnene ikke må være der alene, af hensyn til deres sikkerhed, men disse rum bliver i forskelligt omfang brugt til fysiske aktiviteter, når en pædagog kan gå derhen med børnene.

Vurderet ved observation opfylder alle børnehaverne de fleste kriterier, spørgsmålet om hvorvidt inventaret er æstetisk pænt og om møblerne er pæne, kan nok diskuteres, her er det scoret *ja*, hvis inventaret er børnevenligt og passende til formålet.

Det kan ikke observeres om alle børn er ankommet på observationstidspunktet, om pædagogerne er gode til at fordele børnene ude og inde, eller om der virker roligt og til at være plads nok, fordi børnene har vænnet sig til at lege på lidt plads, og bruger alle kroge i børnehaven, for eksempel garderobe, køkken, kontor eller personalestuen, som det er tilfældet i nogle børnehaver.

#### **Plads til grovmotorisk leg (punkt 7)**

1. Gives hvis der ingen ude- eller indeplads bliver brugt til grovmotorisk/fysisk leg. Området for grovmotorisk leg er farligt, fx lang gåtur på trafikeret vej dertil, eller biler samme sted
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Noget inde- eller udeplads bruges til grovmotorisk/fysisk leg. Grovmotoriske områder er generelt trygge, fx med faldunderlag under klatresteder
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Passende udeområde og noget plads inde til større børnegrupper, der bruger det på samme tid. Området er let tilgængeligt for børnegruppen. Området er organiseret sådan at forskellige typer aktiviteter ikke er konflikt med hinanden
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.

7. Udeområdet for grovmotorik har forskellige typer overflader som tillader forskellige typer leg. Udeområdet er noget beskyttet mod vejr og vind. Området er rimeligt organiseret, med let adgang til drikkevand, legeskur mv.

### *Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,9*

For at opnå høj score på *Plads til grovmotorisk leg* skal legepladsen være af passende størrelse til antallet af børn, der skal være variationer med hensyn til underlag og legeudstyr, legepladsen skal være beskyttet mod vejr og vind, og der skal være taget forholdsregler for børnenes sikkerhed.

Her er et eksempel på hvordan legepladser er prioriteret højt i danske børnehaver, både hvad angår sikkerheden for børnene, og hvad angår indretningen og det valgte udstyr. De senere års opmærksomhed på hvordan legepladser kan gøres mere sikre for børn at lege på; anvendelse af nyere træsorter; etablering af varieret terræn og underlag og interessen for at sørge for motoriske udfordringer for børn, har medført at en lang række legepladser er blevet moderniseret. Odense Kommune har oprettet en pulje, hvorfra mange børnehaver har fået penge til renoveringer, efter der har været grundige legepladseftersyn og fjernelse af forældet og farligt udstyr. Pædagogerne i nogle børnehaver er desuden gode til at bruge de grønne områder, skove, parker, offentlige legepladser og lignende, der er i nærheden af børnehaven, og derved udvides det udeområde, som børnene har at være på.

Opslag om sikkerhedsregler for legepladsen er hængt op på en iøjnefaldende måde på opslagstavler i langt de fleste børnehaver. Desuden er der fælles krav til jævnlige tilsyn, vedligeholdelse, faldunderlag mv., og i nogle børnehaver gennemgås legepladsen dagligt før børnene kommer ud, med henblik på at fjerne for eksempel glasskår, katteefterladenskaber og lignende.

### **De sociale rammer**

Under ECERS-R kategorien *Rutiner for personlig omsorg* er udvalgt Punkt 12) som har med vask og hygiejne at gøre, der ikke direkte er relateret til fysisk aktivitet, men som vedrører børns sundhed og pædagogernes bestræbelser på at børn kan blive selvhjulpne, Punkt 14) handler om at vurdere hvordan der sørges for børns sikkerhed og forebyggelse af skader. Både 12 og 14 er placeret her, under de sociale rammer idet de strukturelle faktorer, vurderet i de første indikatorer er (eller bør være) selvfølgelige i danske børnehaver, og en højere score gives, hvis de voksnes interaktion med børnene vurderes til at være god og rettet mod børns selvhjulpnehed og forståelse for regler vedr. hygiejne og sikkerhed. Fra kategorien *Sprog og tænkning* er der Punkt 16) som vurderer om der er materiale, som stimulerer kommunikation, og de voksnes kommunikation med børnene. Punkt 17) og Punkt 18) handler om hvordan sproget bruges, formelt og uformelt af de voksne i forhold til at tilbyde lærings- og udviklingsmuligheder for børn generelt. Fra kategorien *Interaktioner* er Punkt 29) om de voksnes tilsyn med børnenes grovmotoriske aktiviteter; Punkt 30) om det generelle tilsyn med børn, Punkt 32) om relationer mellem voksne og børn taget med. Sprog, kommunikation og interaktioner har umiddelbart ikke så meget med børns fysiske aktivitet at gøre, men er væsentlige faktorer i forholdet mellem børn og voksne, med de muligheder børn har, for at udfolde sig i trygge ramme, og i forhold til at kunne tilegne sig alsidige kompetencer. I Punkt 33) samspillet mellem

børnene, vurderes det hvordan de voksne opmuntrer børnene til samspil, og hvordan de optræder som rollemodeller. Kategorien *Programstruktur/indhold* handler om hvilke muligheder børn har for at lege noget, de selv finder på, sammen med de børn, de ønsker at lege med, her er Punkt 35) og Punkt 36) med. Den sidste kategori er *Forældre og personalet*, og Punkt 39) handler om personalets samarbejde med forældrene, mens Punkt 42), Punkt 43) og Punkt 45) vurderer personalets engagement, deres samarbejde og deres muligheder for faglig udvikling. Punkt 45) har et indhold af strukturelle faktorer, som handler om den økonomiske prioritering af personalets faglige udvikling, men er placeret under de sociale rammer, da faglig udvikling er en proces, der ikke kun er afhængig af økonomi, men som i høj grad er afhængig af deltagerens personlige og faglige engagement.

Af de udvalgte 15 punkter under de sociale rammer bliver otte gennemgået detaljeret herunder;

### **Vask og hygiejne (punkt 12)**

1. Gives hvis de sanitære forhold er dårlige (dårlig rengøring). Mangel på grundudrustning virker negativt ind på omsorgen for børnene (der mangler fx papir el. sæbe). Håndvask negligeres ofte af personalet eller børnene efter toiletbesøg eller bleskift. Utilstrækkelig eller negativt tilsyn med børnene
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis de sanitære betingelser overholdes. Basisudrustningen findes. Personale og børn vasker i reglen hænder efter toiletbesøg. Toiletbesøg er tilpasset børnenes individuelle behov. Passende tilsyn ift. børns alder og kunnen
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis det er enkelt at varetage sanitære forhold (potte bør kun bruges undtagelsesvist). Grundudrustningen er passende og tilpasset børnene i gruppen. God interaktion/samspil mellem personale og børn
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis der er toiletter i børnestørrelse og lave vaske. Færdigheder til selvhjælp bliver fremmet når børnene er modne til det.

*Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 7,0*

For at opnå højeste score på *Vask og hygiejne* skal der være rene toiletter og håndvaske i børnestørrelse, og børnene skal, på en positiv måde, tilskyndes til selv at klare toiletbesøg mv.

Her opfylder alle børnehaverne alle kriterier. Det er et eksempel på hvilken effekt et lokalt indsatsområde, som er rettet mod inddragelse af børn i sundhedsfremmende og sygdomsforebyggende tiltag i børnehaverne kan have. Alle børnehaverne havde eller skulle have, besøg af en sundhedsplejerske, der skulle lære dem at vaske hænder rigtigt og grundigt, med praktiske øvelser og et teaterstykke om Prinsessen, der ikke ville vaske hænder. Punktet har ikke så meget med fysisk aktivitet at gøre, men er med, da det har med sundhed i børnehaven at gøre, og fordi det er et eksempel på hvor højt samtlige børnehaver scorer, efter en konkret indsats. Om indsatsen holder på lang sigt, eller kun har kortvarig effekt, er ikke muligt at forudse her.



**Sikkerhedsrutiner (punkt 14)**

1. Gives hvis der er mange farer som kan føre til alvorlige skader indendørs (el-ledninger, rengøringsmidler). Der er mange farer som kan føre til alvorlige skader udendørs. Mangelfuldt tilsyn når det gælder børnenes sikkerhed ude og inde
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der ingen større sikkerhedsfarer er inden- eller udendørs. Passende tilsyn når det gælder børnenes sikkerhed inden- og udendørs. Vigtige ting til at kunne tackle en krisesituation er tilgængelige (tlf., nød-nr., førstehjælpsudstyr, skriftlig beredskabsplan)
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis personalet forudser og handler for at forhindre sikkerhedsproblemer (fjerner ting under klatresteder, låser farlige steder af). Personalet forklarer grundene til sikkerhedsrutinerne for børnene
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis der i legeområderne er passende udstyr til børnene if. sikkerheden. Børnene følger normalt sikkerhedsrutinerne (kravler ikke i reoler o. lign.).

*Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 7,0*

For at opnå højeste score på *Sikkerhedsrutiner* skal der være taget sikkerhedsmæssige forholdsregler, og sikkerhedsudstyret skal være passende. De voksne skal tale med børnene om baggrunde for sikkerhedsreglerne, og det skal kunne observeres at børnene følger de vedtagne sikkerhedsrutiner.

Her er et eksempel på at lokale og nationale regler og politikker har indvirkning på det, der foregår, og på at et punkt kan indeholde både noget strukturelt, og noget processuelt. Der scores lavest, hvis kun det er de strukturelle forhold, der er i orden, hvilket det må forventes at være i alle børnehaver, og der scores højere når personalet forklarer børnene hvorfor de skal passe på, for eksempel hvorfor man (evt.) ikke må klatre op på noget, fordi det kan vælte eller lignende.

**Opmuntring til kommunikation (punkt 16)**

1. Gives hvis personalet ikke laver aktiviteter, som opmuntrer børnene til at kommunikere (tale om tegninger, holde rundkreds, synge). Meget lidt materiale er tilgængeligt som kan opmuntre børnene til at kommunikere (legetelefon, dukker, teater, små figurer)
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis personalet laver nogle aktiviteter, som opmuntrer børnene til at kommunikere. Noget materiale er tilgængeligt som opmuntrer børnene til at kommunikere. Kommunikationsaktiviteter er normalt passende for børnene på stuen
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der foregår kommunikationsaktiviteter både i den frie leg og i gruppetiden. Materiale som opmuntrer børnene til at kommunikere er tilgængelig i flere interessecentre (små figurer og dyr i klodsehjørnet, legetøj til drama-leg)
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Personalet balancerer på en rigtig måde det at lytte til og tale i forhold til børnenes alder og evner, når det gælder kommunikationsaktiviteter. Personalet kobler børnenes talte sprog med skriftsproget (skriver det, børn dikterer, hjælper med at skrive til forældrene).

*Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,1*

For at opnå højeste score på *Opmuntring til kommunikation* skal personalet kommunikere alderssvarende med børnene. Der skal være udstyr til kommunikationsaktiviteter og -leg, og personalet skal organisere kommunikationsaktiviteter for børnene, og skriftsproget skal kobles på det talte sprog. Langt de fleste børnehaver holder rundkreds jævnligt, hvor pædagogerne taler og synger sammen med børnene. De færreste danske børnehaver fokuserer på at lære børn om skriftsproget. I de fleste børnehaver arrangeres der ”førskoleaktiviteter” med de 5-6årige børn, hvor børnene bl.a. får læst bøger om forskellige temaer op, tager på ture, og skriver deres eget navn.

#### **Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter (punkt 29)**

1. Gives hvis der er utilstrækkelig tilsyn i grovmotoriske områder når det gælder at beskytte børnenes helse og sikkerhed. De fleste af voksen-barn relationerne er negative (personalet virker vrede, straffende, kontrollerende).
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis tilsynet er passende når det gælder at sikre børnenes helse og sikkerhed. Nogle positive voksen-barn relationer (trøster, lyder venlige)
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis personalet handler sådan at de hindrer farlige situationer i at opstå (fjerner ødelagt legetøj, stopper for voldsom leg). De fleste af voksen-barn relationerne er hyggelige og hjælpsomme. Personalet hjælper børnene til at udvikle færdigheder som er nødvendige for at beherske apparaterne (fx gyng, cykle)
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis personalet taler med børnene om ideer som er relateret til deres leg (bringer begreber som nær-fjern, hurtig-langsom, opfordrer børn til at fortælle om det de laver). Personalet hjælper til med ressourcer og ideer for at udvide legen. Personalet hjælper børnene med at udvikle positive sociale relationer (fx at skiftes til at bruge populært legetøj, tilbyde legetøj, der medfører samspil, walkie-talkie, to-personers gynger o.lign).

*Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,1*

For at opnå højeste score på *Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter*, skal der være et tilsyn, der er tilstrækkeligt i forhold til børnenes leg og sikkerhed. Interaktionerne mellem voksne og børn skal være positive, personalet skal være hjælpsomme og interesserede i børnenes leg og aktiviteter. Desuden skal personalet støtte børnene i at lege sammen og de skal hjælpe med at udvide legemulighederne, for eksempel ved at tilføje nye ideer eller ting til legen.

Godt en tredjedel af børnehaverne er scoret 7, også en tredjedel er scoret 6, mens resten er scoret lavere. Én enkelt børnehave kunne ikke scores, fordi børnene ikke var ude i den tid, der blev observeret, og inde foregik ingen grovmotoriske aktiviteter. Årsagen til at børnene ikke kom ud, var, ifølge pædagogerne, en kombination af at det var regnvej, at forældrene ikke havde givet børnene tilstrækkeligt regntøj og skiftetøj med, og at der ikke var personale nok til at hjælpe børnene med at få regntøj på, og til at give tørt tøj på de børn, der kom våde ind igen.

Prioriteringen af hvad der er tilstrækkeligt tilsyn handler om hvor meget tid og overskud, personalet har, og en vurdering af hvor mange voksne der er nødvendige på legepladsen i forhold til at kunne

holde øje med de børn, der er ude. I de fleste børnehaver afvikles personalets pauser desuden midt på dagen, når alle børnene er ude på legepladsen. Pædagogernes måde at have tilsyn med børnene, bærer præg af at det er et sikkerhedstilsyn, der var ikke mange interaktioner mellem pædagoger og børn, om børnenes leg og om forskellige begreber. Tiden på legepladsen betragtes desuden af mange pædagoger som børnenes tid til fri leg, altså leg, som de voksne ikke skal blande sig unødvendigt i.

### **Samspillet børnene imellem (punkt 33)**

1. Gives hvis samspil mellem børnene (jævnaldrene) ikke bliver opmuntret (fx bliver samtaler forhindret mellem jævnaldrene, børn har få muligheder for selv at vælge hvem de vil lege med). Lidt eller ingen vejledning fra personalet når det gælder positivt samspil mellem jævnaldrene. Lidt eller intet positivt samspil mellem jævnaldrene.
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis samspil mellem jævnaldrene bliver opmuntret (børnene kan selv bestemme hvor de vil lege henne, så naturlige grupper og interaktioner kan opstå). Personalet stopper negativ og sårende samspil mellem jævnaldrene (fx øgenavne eller kampe). Der er noget positivt samspil mellem jævnaldrene
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis personalet er gode modeller for sociale færdigheder (er venlige, lytter, er empatiske, samarbejder). Personalet hjælper børnene med at udvikle godt socialt samspil mellem jævnaldrene (hjælper med at tale igennem konflikter uden kampe, hjælper isolerede børn med at finde venner, hjælper børn til at forstå hinandens følelser)
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis samspillet mellem jævnaldrene er sædvanligvis godt (ældre hjælper yngre, legen er sædvanligvis uden kampe). Personalet tilrettelægger muligheder for at børnene kan arbejde sammen om at løse en opgave (både i det kreative og det praktiske).

*Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,9*

For at opnå højeste score på *Samspillet mellem børnene*, skal det være muligt for børnene selv at vælge hvem de vil lege med, negativt samspil forhindres, dels ved at personalets aktive indgriben, og dels ved at de er gode modeller for sociale færdigheder. Personalet skal tilrettelægge muligheder for at børn kan arbejde sammen, både i kreative og i praktiske aktiviteter. Desuden skal det kunne ses at børnenes samspil er godt, for eksempel ved at ældre børn hjælper yngre børn.

Næsten alle har opnået højeste score, en vurdering, der viser at danske pædagoger har fokus på arbejdet med at støtte børns indbyrdes samspil og relationer. Der var mange tilfælde af pædagoger, der tilskynder børnene til at samarbejde, for eksempel ved borddækning er det sædvane de fleste steder at to eller tre børn hjælper hinanden

### **Fri leg (punkt 35)**

1. Gives hvis der *Enten* er for få muligheder for fri leg, *eller* store dele af dagen bruges til fri leg, uden opsyn. Ikke passende legetøj, spil og udstyr er til børnenes disposition under fri leg. Voksne er ikke tilgængelig for, og deltager ikke i den frie leg
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.

3. Gives hvis der er noget fri leg daglig inde, og ude når vejret tillader det. Der er tilsyn for at tage vare på børns helse og sikkerhed. Noget legetøj, spil og udstyr er tilgængelig for børnene til brug i den frie leg. Voksne er noget tilgængelige i fri leg
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er fri leg i en betydelig del af dagen, både ude og inde. Der er tilsyn som støtter børnenes leg (hjælper med at få fat i materialer, hjælper med at bruge materialer, der er vanskelige at klare). Rigeligt med og varieret legetøj, spil og udstyr til fri leg. Voksne er tilgængelige for, og deltager af og til i den frie leg
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis tilsynet bruges pædagogisk (personalet hjælper børn med selv at løse konflikter, tilskynder børn til at tale om det, de laver, introducerer nye begreber i relation til legen). Hvis der jævnligt tilføres nyt materiale og nye erfaringer når det gælder fri leg (ud fra børnenes interesser), og hvis voksne normalt er aktivt deltagende i den frie leg

*Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 5,7*

For at opnå højeste score på *Fri leg*, skal der være mulighed for børns frie leg en betydelig del af dagen, både ude og inde, med varieret og rigeligt legetøj og udstyr, og med personalet som aktive deltagere/hjælpere i løsning af konflikter mellem børnene, i at introducere nye begreber i legen, og i at deltage aktivt i legen.

Den vurdering viser at pædagoger prioriterer at børn har muligheder for fri leg, som ikke forstyrres af voksnes indblanding.

#### **Personalets engagement (punkt 42)**

1. Gives hvis personalet er i dårligt humør. De voksne tager kun lidt initiativ til aktiviteter. De voksne er lidt involverede og engagerede i de aktiviteter, der foregår. Der er ingen kreative aktiviteter i institutionen
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis personalet sædvanligvis er i godt humør. Der vises nogen initiativ fra personalet udover vanlig dagsrytme og planer. De voksne er noget involveret og engageret i aktiviteterne. Der foregår enkelte kreative aktiviteter
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis de voksne har godt humør med humor og latter. Mange initiativer når det gælder tiltag både indenfor og udenfor de fastlagte planer. De voksne er involverede og engagerede i det, de foretager sig. Mange kreative aktiviteter
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis de voksne jævnt hen viser rigtig godt humør, og der er meget smil og latter i institutionen. Mange og varierede initiativer og aktiviteter både blandt de voksne og børnene. De voksne er meget involverede og engagerede i aktiviteterne de er med i. Tager også initiativ til nye aktiviteter. Alle aktiviteter er præget af interesse for kreativitet og nytænkning

*Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 5,7*

For at opnå højeste score på *Personalets engagement*, skal der tilbydes mange og varierede kreative aktiviteter fra personalets side, det skal kunne ses at personalet er glad for arbejdet i børnehaven, og

de skal være involverede og engagerede i aktiviteter med børnene. Her handler det også om prioritering af tid til kreative aktiviteter i forhold til andre typer af aktiviteter.

#### **Muligheder for faglig udvikling (punkt 45)**

1. Gives hvis de ansatte ikke bliver informeret om kursus eller efteruddannelse. Der bliver ikke holdt personalemøder. Der findes hverken bøger eller tidsskrifter i institutionen
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der bliver givet nogen information til nyansatte om nødsituationer, sikkerheds- og helserutiner. Nogen oplæring i børnehaven. Der bliver afholdt nogle personalemøder for at håndtere administrative sager. Der findes enkelte bøger eller tidsskrifter i institutionen
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er en grundig orientering af nyansatte om samspil med børn og forældre, opdragelsesmetoder og passende aktiviteter. Der er jævnlig oplæring i børnehaven (workshops, gæstelærere, træningsvideoer). Månedlige personalemøder, som indeholder udviklingsaktiviteter for personalet. Noget fagligt ressourcemateriale findes i institutionen (bøger, tidsskrifter mv., evt. lånt fra biblioteket)
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis der er økonomi til at personalet kan deltage i kursus, konferencer eller workshops. Et godt fagbibliotek med opdateret materiale om børnehvealderen findes i institutionen. Personale uden uddannelse bliver bedt om at tage uddannelse [IA tilladt]

*Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,4*

For at opnå højeste score på *Muligheder for faglig udvikling*, skal der jævnligt afholdes møder, hvor pædagogiske og praktiske temaer drøftes, der skal være faglitteratur i børnehaven, og der skal være mulighed for at personalet kan deltage i kurser og efteruddannelse, for at sikre en faglig standard og – udvikling. Det kan opleves forskelligt, hvor meget der skal til for at et fagbibliotek er godt, og at der er nok ressourcer til at tage på kurser mv. I mange børnehaver peges der på at der med den nye struktur på børnehavområdet, er det blevet praksis at flere personalegrupper sammen deltager i kurser, eller der inviteres gæster udefra til at undervise, hvorved der opnås stordriftsfordele.

#### **Konklusion på ECERS-R undersøgelsen i Odense Børnehaveprojektet**

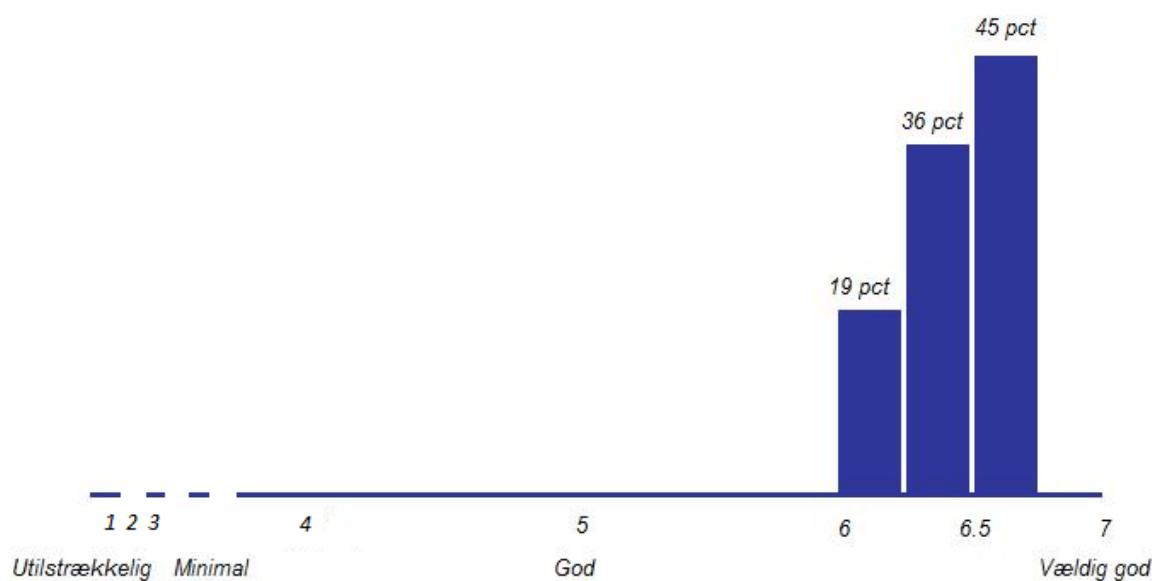
Resultatet af vurderingerne af de 5-6årige børns muligheder for fysisk aktivitet i deres børnehaver er at alle børnehaver ligger i den øverste fjerdedel af skalaen, fra *god* til *vældig god*.

Der er plads inde til at børn og voksne kan bevæge sig frit omkring, og der er lys og luft. Der er afgrænsede legeområder, for eksempel dukkekroge, puderum, sofa til hygge og højtlesninger o. lign. Nogle steder er der god plads til fysiske aktiviteter inde, men mange steder foregår fysiske aktiviteter primært ude. Legepladserne har høj prioritet, og sikkerhedsreglerne overholdes. Der er godt styr på vask og hygiejne, og på sikkerheden for børnene. Pædagogerne fører positive dialoger med børnene, og relationerne er præget af interesse og engagement. Om der er tid til lange dialoger med hvert enkelt barn er mere tvivlsomt, men der er jævnligt samlinger hvor børn og voksne taler sammen, fortæller, synger og læser højt.

Pædagogerne holder øje med børnene, når de er ude, men indgår sjældent i børnenes lege. Det kan være en prioritering af børnenes leg, eller fordi der er (for) få voksne. Hvad spørgsmålet om tilsyn angår, vil nogle kunne mene at pædagogerne hele tiden skal kunne se alle børn, og andre vil mene at børn skal kunne lege uforstyrret, også udenfor pædagogernes synsvidde. Da der her er tale om 5-6årige børn, er der en rimelighed i at de har mulighed for at kunne lege uforstyrret.

Relationerne mellem pædagoger og børn er generelt positive, men det er vanskeligt at vurdere om der er interaktioner nok til at opfylde konkrete børns behov. I de fleste børnehaver var børnene optaget af at lege med hinanden, på cykler, gynger, i sandkasser og lignende, og pædagogerne hjælper med at løse evt. konflikter, og tilskynder børnene til at lege sammen, og samarbejde. Om enkelte børn er udenfor gruppernes leg, kan en kort observation ikke afsløre. Børns frie leg har høj prioritet, og der er mange muligheder for at børnene kan lege i mindre grupper i løbet af dagen. Kun i en kort del af dagen er større børnegrupper samlet, det er for eksempel til rundkreds, måltider, ture og lignende.

Pædagogerne informerer forældrene om børnehavens aktiviteter, og der afholdes arrangementer, hvor forældrene er inviteret, til møder, på besøg om eftermiddagen mv. Pædagogerne virker generelt engagerede i deres arbejde, og opmærksomme på betydningen af at børn er fysiske aktive mens de er i børnehave. Enkelte steder observeres en vis tilbageholdenhed, eller passivitet i forhold til børnene. I mange børnehaver er de praktiske og pædagogiske opgaver fordelt mellem personalet. Alle børnehaver har jævnligt personalemøde, og der er midler til indkøb af faglitteratur, og til efteruddannelse, i de fleste børnehaver gives der udtryk for at midlerne er begrænsede i forhold til, hvad der er brug for.



Figur 4. Børnehavernes placering på ECERS-R skalaen.

Når der for hver enkelt børnehave beregnes et gennemsnit af scoren på de 19 kernepunkter, bliver resultatet imellem 6,0 og 6,74 med et gennemsnit for alle børnehaver på 6,37. Figur 4 viser børnehavernes placering.

Næsten halvdelen af børnehaverne, 45 pct., har opnået en score mellem 6,5 og 6,74. 36 pct. har en score mellem 6,25 og 6,5. 19 pct. har en score på mellem 6 og 6,25.

De tre Idrætsbørnehaver placerer sig alle i den øverste tredjedel. Det skyldes formentlig at personalet har valgt idræt, leg og bevægelse som fælles omdrejningspunkt for det pædagogiske arbejde i børnehaven, og at hele personalegruppen har deltaget i noget ekstra, fælles uddannelse. (Sandholm og Sørensen 2009).

Undersøgelsen af børnehaverne har vist at pædagogerne generelt gør et stort stykke arbejde indenfor de ret begrænsede rammer, de har. Der gøres mange bestræbelser på at opfylde de mange mål, som andre (politikere, forskere), har på deres vegne, om at børn skal være fysisk aktive, spise sundt, lære om hygiejne, forberede sig til skolen, at børnehaven skal sikre integration, forebygge sociale problemer – og desuden opfylde de mål for børnene, som pædagogerne selv tillægger værdi.

Nogle pædagoger er mere kreative, har bedre overskud, og personalegruppen er præget af stabilitet, området er måske attraktivt, og derfor søger dygtige pædagoger dertil. Der kan være god støtte fra lokalmiljøet og fra forældrene, og omgivelserne udenom børnehaven kan være trygge og inspirerende.

Andre pædagoger har sværere vilkår, der kan være ekstra opgaver i forhold til socialt belastede børn og familier, for eksempel gennemførelse af sprogtest, vanskeligheder med at kommunikere med forældrene. Der kan være udskiftning og uro i personalegruppen, på grund af sygdom og lignende, eller børnehavens beliggenhed kan vanskeliggøre eksempelvis ture ud i naturen.

### ***Hvad kan metoden bruges til?***

ECERS-R kan bruges i denne undersøgelse til at give en bred og overordnet vurdering af de 43 børnehaver, som indgår i projektet. Den kan give et aktuelt billede af kvalitetsniveauer i dagtilbud, og den kan udpege de dagtilbud, eller lokalområder, der kan have brug for ekstra opmærksomhed. Metoden kan ikke sikre at et dagtilbud, der scorer højt på ét tidspunkt, vedblivende vil være af samme høje kvalitet.

For at få en mere nuanceret vurdering bør det undersøges hvordan udearealerne faktisk bruges, og hvor meget de bruges, dels når det er koldt og vådt og dels når der er andre aktiviteter i børnehaven, eller sygdom blandt personalet. Samt hvordan de forskellige indendørsrum anvendes til fysisk aktivitet, til leg og bevægelse, og endvidere hvordan udearealer, der ikke hører under legepladsen anvendes, det kan være en nærliggende skov eller park.

Pædagogernes indstilling til børns behov for fysisk aktivitet, deres egen erfaring med fysisk aktivitet og deres sundhedsindstilling i øvrigt, har sammen med deres oplevelse af at blive anerkendt for deres selvstændige arbejde, frem for at blive styret udefra, formodentlig en positiv effekt på arbejdsindsatsen og arbejdsglæden, også selvom det ikke kan ses som en høj vurdering i ECERS-R.

### **Metodens svagheder**

ECERS-R metoden er ikke en grundig evaluering af konkrete dagtilbud, der er nogle svagheder, som er væsentlige at påpege. Evalueringen tilbyder et øjebliksbillede af den pædagogiske praksis, der kan være perioder, hvor personalet er under pres, og der kan være andre perioder, hvor arbejdsbyrden er lettere. Som Fleer og Richardson (2004) fremhæver, er det meget vanskeligt udelukkende at se på rammerne, også selvom der indgår observationer af interaktioner og samspil, idet der kan være forskellige grunde til at der kan observeres neutrale eller ligefrem negative samspil – der kan være tidspres fordi normeringen er dårlig, og der ved sygdom eller andet fravær ikke er tilstrækkelig med vikardækning, der kan være personlige eller private forhold ved det enkelte personalemedlem, der spiller ind på hans eller hendes humør. Den forholdsvis korte observationstid i hver børnehave kan betyde at eksempelvis den kommunikation, der er vurderet ud fra nok er positiv, men at der ikke er tid, ro og personale nok til at hvert enkelt barn kan indgå i dialoger og samspil med voksne, i det omfang, der skal til, for at barnet kan udvikle sig optimalt, og trives i børnehaven. Det kan også vurderes at der er tilstrækkeligt med tilsyn til at sikkerheden er i orden, men ikke nok til at de voksne i ret høj grad kan fordybe sig i leg og aktiviteter med børnene, for eksempel på legepladsen. Med ECERS-R metoden kan man ikke nå at indfange og beskrive de værdier og holdninger, der ligger bag det pædagogiske arbejde eller de politiske og økonomiske baggrunde for hvordan de organisatoriske rammer er strukturerede, og dermed heller ikke påvise årsagerne til kvalitetsniveauet, dertil må nøjere studier foretages.

For at forbedre metoden med henblik på at kunne nuancere bedre mellem de danske børnehaver, der alle ligger ret højt, kan man videreudvikle metoden ved at opstille nogle krav, der er højere end de krav, der stilles i ECERS-R. Pædagogerne kan inddrages i at gennemføre vurderingen, for at diskutere de mål og værdier, der ligger til grund for den måde, den pædagogiske praksis er indrettet på, og for straks at indlede processen med at indføre forbedringer, der umiddelbart kan gennemføres og for at få formuleret hvilke vanskeligheder og problemer der kræver for eksempel bistand fra de kommunale myndigheder, efteruddannelse eller andet.

### **Konklusion**

Det kan let tages for givet at når daginstitutionerne har samme organisatoriske rammer, økonomiske vilkår mv., så er vilkårene ens for de børn, der er indskrevet dér. Hvis der er forskelle er det enten på grund af personalet, eller på grund af børnenes familiemæssige baggrund, men snarere end at lede efter lineære enkeltårsager, bør der tages udgangspunkt i en helhedsforståelse, og se på de dialektiske og dynamiske samspil, der finder sted mellem de forskellige faktorer, der influerer på børns hverdagsliv, som ikke eksisterer løsrevet, men er indlejret i samfundet (Bronfenbrenner 1979; Hedegaard 2009).



Gennem deres aktive deltagelse i hverdagslivet påvirker børnene deres børnehave, idet de kommer med motiver og kompetencer, som de har med sig fra deres hidtidige erfaringer i samspil med andre, børn og voksne. De deltager i børnehaven med de normer og værdier og den psykosociale udrustning, de har fået med bl.a. fra familiens hverdagspraksis. For nogle børn, for eksempel med en stærk familiebaggrund har kvaliteten i børnehaven ikke den store betydning, som belastningsfaktor, men der skal være høj kvalitet i dagtilbuddet, hvis det skal kunne kompensere for en belastet og resourcesvag familiebaggrund (Sommer 2003, Nielsen og Christoffersen 2009).

Det er væsentligt at der søges indsigt i hvilke værdier og normer, der udgør baggrunden for den pædagogiske praksis, og i de motiver og kompetencer, der er drivkraften bag praksisdeltagernes handlinger og aktiviteter. Muligvis er dette ikke italesat, eller formuleret bevidst af personalet, men er det, som Edwards (2005) kalder tavs viden, altså de underliggende værdier og holdninger, som bestemmer hvordan pædagogen handler i samspillet med børn. Personalets oplevelse af at deres arbejde anerkendes af såvel myndigheder og forældre vil også have indflydelse på den pædagogiske kvalitet.

I den næste del af ph.d.-studiet analyseres børnenes aktiviteter i tre børnehaver med samme score på ECERS-R; en Idrætsbørnehave og to traditionelle børnehaver, med videoobservationer. Målet er at undersøge børns hverdagsliv i børnehaven, for at opnå indsigt i hvordan den pædagogiske praksis har betydning for børns deltagelse i strukturerede krop og bevægelses aktiviteter, og hvordan fysisk aktivitet indgår i børns selvvalgte leg. Derudover ligger der en opgave i at undersøge om børns fysiske aktivitetsniveau, målt med elektronisk udstyr, stemmer overens med den vurdering af muligheder, der er præsenteret her.

Ph.d. studiet finansieres af Det nationale videncenter for sundhed, kost og motion for børn og unge, KOSMOS, sammen med VIA University College og Syddansk Universitet.

Odense Børnehaveprojekt modtager støtte fra TRYGFONDEN.

## Litteraturhenvisninger

Aboud FE. (2006) Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly* 21. 46-60

Andersson M. (1999) *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a Tool in Evaluating and Improving Quality in Preschools*. Stockholm Institute of Education Press.

Bae B. (1996) Voksnes definitionsmagt og børns selvbestemmelse. *Social Kritik*, nr. 47.

Bredekamp S & Copple C. (1997) *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC. National Association for the Education of Young Children. (1. udgave 1987)

Bronfenbrenner U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge, MA Harvard University Press.

Cecchin D. (1999) *Den integrerende baggrund*. Forlaget Børn og unge.

Douglas F. (2004) *A critique of ECERS as a measure of quality in early childhood education and care*. Paper presented at the Questions of Quality: CECDE Conference, Dublin, 23-25 September 2004

Dowda M, Pate RR, Trost SG, Almeida MJ & Sirard JR. (2004) Influences of preschool policies and practices on children's physical activity. *J. Community Health*.

Dowda M, Pfeiffer KA, Brown WH, Mitchell JA, Wonwoo Byun MS & Pate RR. (2011) Parental and environmental correlates of physical activity of children attending preschool. *Arch Pediatr Adolesc Med*.

Edwards A. (2005) Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal*. Vol. 16, no. 1

European Commission Childcare Network. (1996) *Quality Targets in Services for Young Children*. Brussels: European Commission Childcare Network.

Fleer M & Richardson C. (2004) *Observing and planning in early childhood settings: Using a sociocultural approach*. Early Childhood Australia Inc.

Fleer M. (2003) Early Childhood Education as an Evolving 'Community of Practice' or as Lived 'Social Reproduction': researching the 'taken-for-granted'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 4, Nr. 1

Froberg K; Grøntved A; Pedersen GS og Andersen LB. (2007) Fysisk aktivitet hos danske børn med vægt på den sundhedsmæssige betydning – en oversigt over vores nuværende viden baseret på danske studier gennem de sidste 20 år. *Vinduet*

- Grøntved A; Pedersen GS; Andersen LB; Kristensen PL, Møller NC and Froberg K. (2009) Personal Characteristics and Demographic Factors Associated With Objectively Measured Physical Activity in Children Attending Preschool. *Pediatric Exercise Science*, 21, 209-219
- Harms T & Clifford RM. (1982) Assessing Preschool Environments with the Early Childhood Environment Rating Scale. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 8. Nr. 3, 261-69
- Harms T & Clifford RM. (1980) *Early Childhood Environment Rating Scale*. Teachers College Press.
- Harms T; Clifford RM & Cryer D. (1998) *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition*. Teachers College Press.
- Harms T; Clifford RM & Cryer D. (2002) *Kvalitetsvurdering av barnehagen*. Norsk version, af Pettersen RJ. SEBU forlag.
- Hedegaard M & Fleer M, with Bang J & Hviid P. (2008) *Studying children. A cultural-historical approach*. London: Open University Press.
- Hedegaard M. (2009) Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development. *Mind, Culture and Activity*. 16: 64-81
- Højholt C. (2001) *Samarbejde om børns udvikling*. Gyldendal
- Jensen JJ. (2004) *Care Work in Europe. Current understandings and future directions*. Projektdel 10. Forståelser af pædagogisk praksis i daginstitutioner i Danmark, England og Ungarn
- Koch AB. (2008) *Trivsel og pædagogisk kropskultur undersøges ud fra et sundhedsvidenskabeligt og antropologisk perspektiv*. Ph.d. studie ved SDU
- Kousholt D. (2011) *Børnefællesskaber og familieliv*. Dansk Psykologisk Forlag
- Kärrby G. (1994) *Kvalitet i pædagogisk arbejde med børn*. Forlaget Børn & Unge
- Love JM; Harrison L; Sagi-Schwartz A; van IJzendoorn MH; Ross C; Ungerer JA; Raikes H; Brady-Smith C; Boller K; Brooks-Gunn J; Constantine J; Eliason Kisker E; Paulsell D & Chazan-Cohen R. (2003) Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary With Context. *Child Development*. Vol. 74, 4, 1021 – 1033. Published Online: 8 Jul 2003
- Mathers S; Lindskey F; Seddon J & Syla K. (2007) Using quality rating scales for professional development: experiences from the UK. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15, No. 3, pp. 261-274
- Merleau-Ponty M. (2000) *Kroppens fænomenologi*. Det lille forlag. (oprindelig udgave 1945)
- Mygind J. (2009) Vi elsker børnehaver, men det har vi ingen grund til. *Information*. 15. maj

- NICHD Early Child Care Research Network (ed). (2005) *Child Care and Child Development*. The Guildford Press.
- Nielsen AA og Christoffersen MN. (2009) *Børnehavers betydning for børns udvikling*. SFI
- Olesen LG. (2009) *Fysisk aktivitet og motorik, herunder overvægt og fedme undersøges ud fra et idræts- og naturvidenskabeligt perspektiv*. Ph.d. studie ved SDU
- Pate RR; Pfeiffer KA; Trost SG; Ziegler P & Dowda M. (2004) Physical Activity Among Children Attending Preschools. *Pediatrics* Vol. 114 No. 5 Nov
- Peisner-Feinberg ES & Burchinal MR. (1997) Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*. 43, 451-477
- Perlman W; Zellman GL & Le V-N. (2004) Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly* 19, 398-412
- Ressanha M; Aguiar C & Bairrão J. (2007) Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 204-214
- Rogoff B.: *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press. 2003
- Sakai LM; Whitebook M; Wishard A & Howes C. (2003) Evaluating the Early Childhood Environmet Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 427-445
- Sandholm G & Sørensen HV. (2009) *Pædagogisk idræt – en bevægende pædagogik*. Corposano
- Sheridan S. (2001) *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sommer D. (2003) *Barndomspsykologi*. Hans Reitzels Forlag. 2. udgave. (1. udgave 1996)
- Stern D. (2003) *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzels Forlag. 3. udgave.
- Sylva K; Roy C & Painter M. (1980) *Childwatching at Playgroup and Nursery School*. Grant McIntyre.
- Sylva K; Siraj-Blatchford I; Taggart B; Sammons P; Melhuish E; Elliot K & Totsika V. (2006) Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 76-92
- Sylva K; Taggart B; Siraj-Blatchford I; Totsika V; Ereky-Stevens K; Gilden R & Bell D. (2007) Curricular quality and day-to-day learning activities in preschool. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15, No. 1, pp. 49-65

Sørensen HV. (1996) Kvalitet i daginstitutioner. *Psykologisk Skriftserie. Aarhus Universitet*. Vol. 21, No. 2

Sørensen HV. (2008) Notat vedr. validering af ECERS-R.

Tietze W; Bairrão J & Rossbach H-G. (1998) Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal: A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 283-298

Timmons BW; Naylor P-J & Pfeiffer KA. (2007) Physical activity for preschool children – how much and how? *Appl. Physiol. Nutr. Metab.* 32

Tucker P. (2008) The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 547-558.

Undervisningsministeriet. (2004) *Pædagogens kompetenceprofil*. 2004

Vygotsky L. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky L m. fl. (1982) *Om barnets psykiske udvikling*. En artikelsamling. NNF.

Vygotsky L. (1986) *Thought and Language*. The Massachusetts Institute of Technology.

Whitebook M; Howes C & Phillips D. (1990) *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Final report of the National Child Care Staffing Study. Oakland., CA: Child Care Employee Project.

Willig R. (2009) *Umyndiggørelse*. Hans Reitzels Forlag.

Wishard A; Shivers E; Howes C & Richie S. (2003) Child care program and teachers practices: Associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 65-103

Bistandsloven. 1976

Lov om Social Service. 1998

Tillæg til Lov om Social Service, om læreplaner i dagtilbud. 2004

Lov om børnemiljø i dagtilbud. 2006

Lov om Dagtilbud. 2007

Lov om sund kost i for børn i dagtilbud. 2009

## **Bilag 2. Skriftlig information til forældre med børn, der er født i 2003**

### **Information om projektet *Fysisk aktivitet blandt børnehavebørn i Odense.***

I efteråret 2008 igangsættes et sundheds- og tværvideenskabeligt forskningsprojekt, som skal undersøge en stor gruppe 5-årige børn og de børnehaver, de går i. Jeres barns børnehave er udtrukket til at deltage i projektet.

#### **Formål**

Formålet med at gennemføre studier i forskellige børnehaver er et ønske om at finde ud af hvilke forhold, der har betydning for fysisk aktivitet og kost - og deres indflydelse på barnets trivsel, sundhed og udvikling. Det skal også undersøges hvordan børnehavers pædagogiske grundlag og aktiviteter i hverdagen har indflydelse på børnenes udviklingsmuligheder. Hensigten er at finde ud af hvad der kan støtte en positiv udvikling, hvad angår trivsel og sundhed, og finde veje til forebyggelse af problemer, der er relateret til passiv livsstil.

#### **Projektansvarlige**

Projektet gennemføres af ansatte og ph.d. studerende ved Center for Forskning i Børns Sundhed, RICH (Research in Childhood Health) Syddansk Universitet, som administreres af lektor Karsten Froberg, der også er overordnet ansvarlig for gennemførelsen af Børnehaveprojektet.

#### **Tidsplan**

Projektet starter i september 2008, og i løbet af ca. et år vil børnehaverne blive besøgt, og de forskellige typer data vil blive indsamlet. Indsamling af data i forhold til børnenes højde, vægt og aktiviteter m.m. vil først begynde i foråret 2009, og som forældre/værge vil I blive bedt om at give tilsagn til at data må indsamles.

#### **Hvad skal der foregå?**

1. Alle børnehuse vil blive besøgt i løbet af efteråret, og de pædagogiske rammer og muligheder for fysisk aktivitet vil blive vurderet og beskrevet.
2. Forældrene til de deltagende 5-årige børn vil blive bedt om at udfylde et spørgeskema, som det anslås vil tage ca. 30 minutter at besvare.
3. Personalet i alle børnehaver vil ligeledes blive bedt om at udfylde et spørgeskema, og evt. blive stillet uddybende spørgsmål om deres pædagogiske overvejelser, deres planlægning af aktiviteter, ture i naturen, osv.
4. Børnenes højde, vægt og taljeomkreds vil blive målt.
5. Der vil blive lavet forskellige motoriske tests på børnene, hvor de skal hoppe, hinke, løbe, balancere.
6. Aktivitetsmønstret hos de 5-årige børn, og det personale, som er knyttet til aldersgruppen, bliver målt ved hjælp af bevægelsessensorer (vejer ca. 20 gram), som registrerer aktivitet og aktiviteternes intensitet. Bevægelsessensoren sættes i et bælte om livet på barnet.
7. Enkelte udvalgte børnehaver vil få besøg af en projektmedarbejder i længere tid, når der skal laves mere omfattende observationer af en almindelig dagligdag i børnehaven. Forældrene til de børn, som udvælges til observation, vil blive bedt om at give deres tilsagn, før observationerne påbegyndes. Da børnene ikke på samme måde som voksne kan give deres samtykke, eller sige fra, vil forskeren bestræbe sig på at være respektfuld og lydhør overfor børnenes evt. udtryk for ulyst eller ubehag ved at blive observeret. Observationerne vil blive gennemført, så det griber mindst muligt ind i børnenes sædvanlige aktiviteter.
8. Udvælgelse af pædagoger og børn til interviews vil ske ud fra at man selv (og børnenes forældre) indvilliger i at indgå i det konkrete interview. Interviews af børn vil ske gruppevis. Udvælgelsen af børn til interviews vil ske ud fra kendskab til børnene på et tidspunkt, hvor de er trygge ved den forsker, som skal interviewe dem.

### Hvem er forskerne?

Der indgår forskere i projektet, som skal gennemføre forskellige delprojekter, fordi de har forskellige fokusområder. Forskerne vil samarbejde om at gennemføre projektet og derved indhente mest mulig betydningsfuld viden.

- Fysisk aktivitet og motorik, herunder overvægt og fedme vil blive undersøgt ud fra et idræts- og naturvidenskabeligt perspektiv af Line Grønholt Olesen
- De pædagogiske processer og børns udviklingsmuligheder undersøges ud fra et pædagogisk og psykologisk perspektiv af Hanne Værum Sørensen
- Trivsel og pædagogisk kropskultur undersøges ud fra et sundhedsvidenskabeligt og antropologisk perspektiv af Anette Boye Koch

### Motivation

I Danmark tilbringer 3-6årige børn en stor del af deres hverdag i et dagtilbud, som derfor er rammen om en vigtig samfundsmæssig opgave, der har betydning for barnets sundhed og familiens trivsel her og nu, og på længere sigt for barnets udvikling og sundhed.

Pædagogerne har ansvar for at skabe et miljø, der er kendetegnet ved engagement, interesse, støtte, vejledning, tryghed og omsorg, hvor barnet kan tilegne sig erfaringer med sig selv i et samspil med omgivelserne.

Pædagogerne har også til opgave at sikre alsidige tilbud om bevægelse for at motivere børnene til fysisk aktivitet og skabe et sundt miljø og en sundhedskultur, der understøtter sunde vaner og beforder trivsel. Fra politisk side er der også i Odense Kommune i disse år sat særlig fokus på børns sundhed, kost og bevægelsesvaner. Det er sket på et tidspunkt, hvor der har været og stadig er en massiv medieomtale af sundhedsproblemer som følge af overvægt og inaktivitet, og der er samtidig indført et lovkrav om læreplaner i dagtilbud for børn.

Dagtilbuddet og de ansatte har en så væsentlig og grundlæggende betydning for børns tidlige udvikling og bevægelsesvaner i samspil med andre, og dermed også for deres sundhed og trivsel, at der aktuelt og på længere sigt er et påtrængende behov for at få undersøgt og beskrevet, hvad det er for rammer børn tilbydes, og hvad der foregår indenfor disse rammer.

### Pædagoger, børn og forældre

Projektets gennemførelse er afhængigt af familiernes, børnenes og de ansattes velvilje til at lade os se med på hvad der foregår i deres hverdagsliv. Projektmedarbejderne bestræber sig på at være til mindst mulig gene for børn og personale.

Der er ikke tidligere lavet tilsvarende undersøgelser indenfor småbørnsområdet i Danmark, så vi håber og tror, at de resultater vi indsamler kan være med til at skabe ny viden om, hvad der skal til, for at danske børn har så gode vilkår som muligt.

Undersøgelsens resultater er meget afhængige af, at så mange som muligt siger JA til at deltage/lade deres barn deltage. Vi håber derfor på jeres samarbejde.

### Resultater

Projektet vil bidrage med epokegørende ny viden om, hvad der betyder noget for børns sundhed, og kan medvirke til formulering af retningslinjer for forebyggende sundhedsarbejde for børn og sundhedsfremmede initiativer i daginstitutionen.

Resultaterne vil blive formidlet til det pædagogiske fagområde, dels skriftligt ved udformning af bøger/rapporter, dels mundtligt gennem deltagelse i kurser og konferencer samt på pædagogiske grund-, efter- og videreuddannelser. Offentliggørelse af forskningsresultaterne vil tillige ske på nationale og internationale konferencer samt i videnskabelige tidsskrifter og fagblade. I offentliggørelsen af resultaterne fra dette projekt, vil de deltagende institutioner, personalet, børnene og deres forældre blive anonymiseret.

### Finansiering

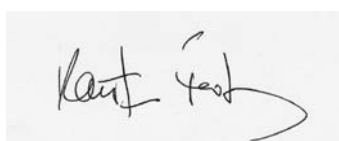
Projektet modtager økonomisk støtte fra SDU og TrygFonden. Børne- og Ungdoms- Pædagogernes Landsforbund (BUPL), Odense Kommune, VIA University College (Pædagoguddannelsen Jydsk og Pædagoguddannelsen Peter Sabroe) og det nationale Videncenter for Sundhed, Kost og Motion (KOSMOS).

### Informationsmøde og nyhedsbreve

Forud for de enkelte delelementer i projektet informeres forældre og personale om de konkrete undersøgelsesaktiviteter, som de forventes at deltage i. Hvor det er påkrævet i forløbet, vil vi indhente skriftlige tilsagn fra jer. Hvis der ydermere er spørgsmål, kan vi kontaktes på Syddansk Universitet, eller på mailadresserne anført nedenfor.

Der vil efter forløbet blive udsendt nyhedsbreve, hvor I får kendskab til gennemsnits-resultater for hele forsøgsgruppen. Resultaterne af jeres personlige undersøgelse bliver behandlet fortroligt, og ingen andre end jer kan få indsigt heri.

Med venlig hilsen



Projektleder og assisterende projektleder

Lektor Karsten Froberg, e-mail: [kfroberg@health.sdu.dk](mailto:kfroberg@health.sdu.dk), tlf. 6550 3457. Mobil 6011 3457

Adjunkt Peter Lund Kristensen, e-mail: [plkristensen@health.sdu.dk](mailto:plkristensen@health.sdu.dk). Mobil 6178 7949

Projektansvarlige ph.d.-studerende ved Institut for Idræt og Biomekanik  
Syddansk Universitet; Odense

- Anette Boye Koch, e-mail: [abk@viauc.dk](mailto:abk@viauc.dk), tlf: 6061 0710
- Hanne Værum Sørensen, e-mail: [hsor@viauc.dk](mailto:hsor@viauc.dk), tlf. 6011 0744
- Line Grønholt Olesen, e-mail: [linego@gmail.com](mailto:linego@gmail.com), tlf. 4068 0997





### **Bilag 3. Til opslagstavlen/til uddeling til alle forældre. Marts 2009**

Kære alle børn og voksne i børnehaven

**Vedr. Odense Børnehaveprojektet, delprojektet: De pædagogiske processer og børns udviklingsmuligheder i børnehaver i Odense Kommune – herunder idrætsbørnehaver**



Nu har jeg besøgt de 43 børnehuse i Odense Kommune, der indgår i Børnehaveprojektet, og jeg har valgt de børnehuse ud, hvor jeg gerne vil lave video-optagelser af hvad der foregår.

Jeres børnehus er ét af de børnehuse, jeg har valgt ud, og jeg kommer følgende dage;

*Datoerne nævnes her:*

Det er min mening at jeg vil være i børnehuset fra ca. kl. 9 til hen på eftermiddagen.

Mit fokus er på de børn, der er født i 2003, men da børn jo leger på kryds og tværs og alle vegne, vil der selvfølgelig kunne komme børn med på filmen, som er fra andre årgange, derfor vil jeg hermed gerne orientere alle forældre og alle børnene om at jeg kommer, og går rundt med mit videokamera, og sommetider også et almindeligt kamera, da stillbilleder også indgår i mit projekt.

Forældre til børn født i 2003 vil få et ekstra brev, vedlagt dette, hvori jeg beder om tilladelse til at måtte filme og fotografere børnene.

Videoptagelserne skal anvendes i mit ph.d-studie til at se på og forstå hvordan børn lærer noget om sig selv og om verden, hvordan de aktiviteter, som voksne sætter på dagsorden, betyder noget for deres hverdagsliv i børnehaven. Billederne vil jeg bruge som dokumentation, som illustration og som hjælp til hukommelsen, når jeg skal tale med personalet om det, der foregår eller er foregået, og bagefter, når jeg skal bearbejde mit materiale.

Desuden vil jeg gerne bruge materialet, når jeg skal præsentere mit arbejde, og/eller undervise pædagoger/pædagogstuderende. Sommetider siger et lille klip eller et foto mere end 1000 ord, og er en god afveksling i en teoretisk undervisning.

Jeg håber på jeres velvilje og I er velkomne til at kontakte mig, hvis der er spørgsmål til mit projekt, jeg har sat et billede på, så I kan se hvordan jeg ser ud.

Med venlig hilsen

Hanne Værum Sørensen

Ph.d.-studerende, Center for forskning i børns sundhed, Syddansk Universitet, Odense.

Tlf: 6011 0744 Mail: [hsor@viauc.dk](mailto:hsor@viauc.dk)



## **Bilag 4. Til forældre til børn født i 2003**

Kære forældre til børn født i 2003

Hermed beder jeg jer om tilladelse til at måtte videofilme og fotografere jeres barn, mens det er i børnehaven.

Videoptagelser og billeder vil indgå som datamateriale i Odense Børnehaveprojektet, og ingen andre vil få adgang til det.

Det skal danne grundlag for analyse og frembringelse af ny viden om børns hverdagsliv i deres børnehave, med særlig fokus på hvordan fysisk aktivitet har betydning for deres sociale og kognitive udvikling.

Børnene vil blive filmet gennem fire almindelige børnehavedage, mens de leger på eget initiativ og når de deltager i aktiviteter, som de voksne arrangerer, både når det handler om fysisk aktivitet, men også f.eks. ved et måltid, en rundkreds og lignende.

Der filmes IKKE i private situationer, som hente-bringe situationer, toiletbesøg, når de er kede af det eller lignende. Jeg vil bestrebe mig på at respektere deres udtalte eller ikke-udtalte, udtryk, for om det er i orden, at jeg filmer dem.

Skriv venligst under og aflever slippen til lederen af børnehuset, eller barnets pædagog, senest fredag den 27. marts 2009.

Kontakt mig, hvis der er spørgsmål.

Hanne Værum Sørensen, Tlf: 6011 0744 eller på mail: [hsor@viauc.dk](mailto:hsor@viauc.dk)

På forhånd tak

KLIP - - - - - KLIP - - - - - KLIP - -

Dato \_\_\_\_\_

Barnets navn \_\_\_\_\_

Underskrift af forældremyndighedsindehaver, én eller begge

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Bilag 5. Samtlige punkter i ECERS-R**

<i>Rum og inventar</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plads inde. Handler om hvorvidt der er tilstrækkelig plads til at børn og voksne kan bevæge sig frit omkring, om inventaret er af godt materiale, vedligeholdt og rent. Om der er passende belysning og –udluftningsmuligheder.</li> <li>2. Møbler for omsorg, leg og læring. Handler om hvorvidt der er møbler nok til at alle kan sidde ned på samme tid, og om de passer i størrelse, og er i passende stand.</li> <li>3. Inventar for afslapning og komfort. Om der er en hyggekrog eller lignende med bløde møbler og rene, bløde legeting.</li> <li>4. Organiseringen af rummene med tanke på leg. Om lokalerne er organiserede med tanke på at skabe gode og varierede legemuligheder, hvor forskellige typer aktiviteter ikke forstyrrer hinanden, og der er legetøj og materialer tilgængelige for børnene.</li> <li>5. Rum for privatliv. Om der er plads til og accept af at børn kan lege alene, eller to sammen.</li> <li>6. Barnerelateret udsmykning /visning. Om der er udsmykket med børnenes arbejde, og billeder o.a. der passer til aldersgruppen.</li> <li>7. Plads til grovmotorisk leg. Om der er plads, både inde og ude, til grovmotorisk leg, og om der ude er variation i overflader og terræn, og organiseret sådan at f.eks. en cykelvej ikke forstyrrer en stille sandkasseleg eller lignende. Om det er let for børnene at finde legetøj, at tage noget at drikke, og gå på toilet og muligt at finde læ, når det regner eller blæser kraftigt.</li> <li>8. Udstyr til grovmotorisk leg/aktivitet. Om der både er stationært (klatresteder, gynger) og flytbart (cykler, skovle, bolde) udstyr til legen, udstyr der på forskellige måder udfordrer og stimulerer børns fantasi og lyst til bevægelse.</li> </ol>
<i>Rutiner for personlig omsorg</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Hente og bringe. Bliver der hilst på børn og forældre, når de kommer og sagt farvel, når de går, er der en god stemning, og snak med forældrene.</li> <li>10. Måltider/mellemmåltider. Er tidspunktet passende for måltiderne, tages der hensyn til allergier o. lign., og om der er en behagelig social atmosfære ved bordet, med samtaler mellem børn og voksne.</li> <li>11. Hvile. Er der tid og plads til at børn, der har behov for det kan hvile sig i løbet af dagen, og er tilsynet passende.</li> <li>12. Vask og hygiejne. Hvorvidt der er passende forhold for vask og hygiejne for børnene, så de selv kan benytte toilet og håndvask, om børnene tilskyndes på en positiv måde til at blive selvhjulpne, og om der er et godt samspil mellem børn og voksne i forbindelse med vask og hygiejne.</li> <li>13. Helse rutiner. Gør personalet noget for at hindre spredning af bakterier, ved at sørge for at børn og personale vasker hænder efter tilsynsbesøg, toiletbesøg og før spisning. Ryges der i nærheden af børnene. Anmodes forældre om at syge børn ikke kan modtages i børnehaven.</li> <li>14. Sikkerhedsrutiner handler dels om at børnehaven er indrettet, både inde og ude, så alvorlige skader undgås, at personalet taler med børn om hvorfor der f.eks. ikke må stå cykler under klatresteder, og at der er det nødvendige beredskabsudstyr og en beredskabsplan let tilgængelig.</li> </ol>
<i>Sprog og tænkning</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Bøger og billeder. Hvorvidt der er bøger og billeder som passer til aldersgruppen, om personalet læser højt for børnene, om der er en læsekrog, hvor bøgerne er anbragt, og om bøgerne skiftes ud.</li> <li>16. Opmuntring til kommunikation. Hvorvidt der er legetøj og materiale, som lægger op til kommunikation børnene imellem, små figurer, udklædningstøj; hvordan personalet balancerer mellem at lytte og tale if. børnenes alder og udvikling, og om skriftsproget kobles på det talte sprog.</li> <li>17. Brug af sproget til at udvikle tænkning. Handler om hvorvidt personalet opmuntrer børn til at ræsonnere, hvor aktuelle hændelser og erfaringer drøftes, og begreber introduceres if. børns interesse, f.eks. ved løsning af problemer eller i forbindelse med praktiske gøremål, eksempelvis borddækning.</li> <li>18. Uformelt brug af sprog; at personalet stiller spørgsmål, der opmuntrer børn til at give længere svar, og at personalet udvider børnenes viden om verden.</li> </ol>
<i>Aktiviteter</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>19. Finmotorik. Om der er finmotorisk materiale tilgængelig til daglig brug, små klodser, sakse, farver, puslespil, og om det er i god stand, og organiseret så børnene selv kan nå det.</li> <li>20. Formningsaktiviteter. Om børn kan lave formningsaktiviteter dagligt, om der er materiale, som ler, træ, modellervoks tilgængelig flere gange om måneden, og om børn selv har indflydelse på det, de laver.</li> <li>21. Musik og bevægelse. Om der muligheder for musik og bevægelsesaktiviteter dagligt, og om der spilles forskellige typer af musik for børnene.</li> <li>22. Byggeklodser. Er der klodser nok til at flere børn kan lege på samme tid, er det muligt hver dag, er de placeret på hylder, så børn selv kan tage det, og er der gulvplads til at lege på.</li> <li>23. Sand og vand. Kan børn lege med sand og vand inde eller ude, og er der legetøj, fx skovle, spande, gryder.</li> <li>24. Dramaleg. Er der tøj og udstyr, fx udklædningstøj, husholdningsting, små huse, biler, dukker.</li> <li>25. Natur, miljø og teknik. Er der materialer og aktiviteter tilgængelige for børnene, så de kan lære om natur, miljø og teknik, taler personalet med børnene om disse emner, læser om det, går ud i naturen og finder dyr, blade, træer og lignende.</li> </ol>

<p>26. Matematik og tal. Er der materiale, så børn kan øve sig på at tælle og regne, og stimuleres børn til at tælle fx ved borddækning, eller tage tid med stopur ved tur-tagning.</p> <p>27. Brug af TV, video og/eller datamaskiner. Er det muligt for enkelte børn at anvende disse, og er programmerne passende for aldersgruppen. Hjælper de voksne de børn, der har brug for det.</p> <p>28. Accept af mangfoldighed. Er der inkluderet aktiviteter, der fremmer forståelse af mangfoldighed af kultur, evner, køn og lignende.</p>
<i>Interaktioner</i>
<p>29. Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter, om personalet er opmærksomt på hvis en leg bliver for voldsom, om der er børn, der har brug for hjælp til at bruge legeudstyret, og personalet opfordrer til og støtter fælles lege</p> <p>30. Generelt tilsyn med børnene. Om personalet taler med børnene om emner, der er relaterede til deres leg, stiller spørgsmål og giver passende informationer til legen, om der er en balance mellem børns behov for at udforske på egen hånd, og personalets bidrag til børns læring.</p> <p>31. Disciplin, grænsesætning og opdragelse. Om forventninger til børns adfærd og samspil er tilpasset deres alder og udviklingsniveau, og om børnene inddrages i konfliktløsning.</p> <p>32. Voksen-barn relationer; om personalet opfordrer til respekt børnene indbyrdes og mellem børn og voksne, om samspillet er positivt, og om personalet nyder samværet med børnene.</p> <p>33. Samspillet børnene imellem. I hvilket omfang tilrettelægger personalet mulighed for at børn kan lave noget sammen, i legen, i kreative og i praktiske gøremål, og er samspillet mellem børnene godt, hjælper de større f.eks. de mindre børn.</p>
<i>Programstruktur/indhold</i>
<p>34. Dagsrytmen. Om der er balance mellem inde og udeleg, fri leg og fælles aktiviteter, struktur og fleksibilitet, og om dagsrytmen tager hensyn til individuelle behov.</p> <p>35. Fri leg. Handler om børns muligheder for fri leg, er det passende, er der noget at lege med, og er voksenhjælp tilgængelig efter behov og deltager de voksne sommetider i legen.</p> <p>36. Gruppetid, om der er forskellige grupperinger i dagens løb, og om der er muligheder for at børn kan indgå i selvvalgte, mindre grupper.</p> <p>37. Tiltag for børn med funktionshæmning. Tilpasses hverdagen efter børnenes behov og deltager børn med funktionshæmning i de fleste aktiviteter. Om der er samarbejde med forældrene.</p> <p>38. Kontakt med natur og nærmiljø. Om børnene af og til kommer på tur, i naturen eller i andre institutioner.</p>
<i>Forældre og personalet</i>
<p>39. Forældresamarbejde. Udveksling af informationer om barnet, om børnehavens program, det pædagogiske værdigrundlag og mulighederne for at forældre kan involvere sig i beslutninger om børnehaven</p> <p>40. Personalets egne behov. Om der er pauserum til personalet, med voksenmøbler.</p> <p>41. Personalets praktiske behov. Om der er adgang til telefon og kontorplads.</p> <p>42. Personalets engagement, om personalet jævnt hen er i godt humør, og engagerer sig i de aktiviteter, de er med i, tager initiativer til nye og varierende aktiviteter.</p> <p>43. Personalesamarbejde, om ansvaret for pædagogiske og praktiske opgaver er fordelt fornuftigt, og at der samarbejdes om børnene og om det, der foregår, og muligheder for at personalet kan holde fælles planlægningsmøder, og kan deltage i faglige aktiviteter, også udenfor børnehaven.</p> <p>44. Vejledning og evaluering. Om der tilbydes vejledning af personale, og skriftlige evalueringer.</p> <p>45. Muligheder for faglig udvikling. Om der er mulighed for deltagelse i kurser, konferencer og lignende, og mulighed for indkøb af faglitteratur, med henblik på opkvalificering af personalet.</p>

## **Bilag 6. De 19 kernepunkter i ECERS-R**

Den modificerede udgave af ECERS-R med de 19 udvalgte kernepunkter oversat til dansk, af Hanne Værum Sørensen, 2008.

### **De materielle rammer**

#### Punkt 1. Plads inde

1. Gives hvis der er utilstrækkeligt med plads inde til børn, voksne og inventar. Pladsen inde mangler rigtig belysning, ventilation, temperaturkontrol, eller lyddæmpende materiale. Hvis inderummet er i dårlig forfatning (fx flosset maling på væg og loft, ujævne, slidte eller ødelagte gulve). Rummet er dårligt renholdt (fx klistrede eller beskidte gulve, skraldespande flyder over).
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der er tilstrækkelig med plads for børn, voksne og inventar. Passende belysning, ventilation, temperaturkontrol, og lyddæmpende materiale. Rummet er godt vedligeholdt. Rummet er rimeligt rent og vedligeholdt, daglig gulvvask og der tørres op ved spild. Rummet er tilgængeligt for alle børn og voksne som er på stuen (fx ramper o. lign.) [IA tilladt]
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er rigelig med plads inde, som gør det muligt for børn og voksne at bevæge sig frit omkring. God ventilation, noget naturlig belysning gennem vinduer eller tagvindue. Rummet er tilgængeligt for børn og voksne med funktionshæmning. Æstetisk pænt inventar og pæne møbler
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis dagslys kan reguleres. Ventilationen kan reguleres, fx kan vinduer åbnes, ventilationen kan bruges af de ansatte. Rummet er meget æstetisk pænt møbleret og indrettet.

#### Punkt 4. Organiseringen af rummene med tanke på leg

1. Gives hvis der ikke findes nogen særlige aktivitetscentre/legekroge. Vanskeligt med visuelt overblik over legeområdet, eller evt. de dele af legeområdet, hvor det ville være ønskeligt af sikkerheds- eller andre årsager
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der findes mindst to definerede aktivitetscentre/legekroge. Det er let at have visuelt oversigt over legeområdet. Plads nok til at der kan foregå flere aktiviteter på samme tid. De fleste legeområder er tilgængelige for børn med funktionshæmning [IA tilladt]
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er mindst tre aktivitetscentre/legekroge som er defineret og passende udstyret. Rolige og aktive centre er placeret så de ikke ødelægger eller forstyrrer hinanden. Rummet er arrangeret sådan at de fleste aktiviteter ikke bliver forstyrret
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis der er mindst fem aktivitetscentre/legekroge, som giver mulighed for varierede læringserfaringer/legeaktiviteter. Centrene er placeret således at de kan bruges selvstændigt af børnene. Ekstra materiale er tilgængeligt, til at udvide eller ændre centrene med.

#### Punkt 7. Plads til grovmotorisk leg

1. Gives hvis der ingen ude- eller indeplads bliver brugt til grovmotorisk/fysisk leg. Området for grovmotorisk leg er farligt, fx lang gåtur på trafikeret vej dertil, eller biler samme sted
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Noget inde- eller udeplads bruges til grovmotorisk/fysisk leg. Grovmotoriske områder er generelt trygge, fx med faldunderlag under klatresteder



4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Passende udeområde og noget plads inde til større børnegrupper, der bruger det på samme tid. Området er let tilgængeligt for børnegruppen. Området er organiseret sådan at forskellige typer aktiviteter ikke er i konflikt med hinanden
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Udeområdet for grovmotorik har forskellige typer overflader som tillader forskellige typer leg. Udeområdet er noget beskyttet mod vejr og vind. Området er rimeligt organiseret, med let adgang til drikkevand, legeskur mv.

Ekstra spørgsmål:

Er der noget indeområde, I bruger til grovmotorisk leg, især når det er dårligt vejr?

#### Punkt 8. Udstyr til grovmotorisk leg/aktivitet

1. Gives hvis der bruges meget lidt grovmotorisk udstyr til leg. Udstyret er generelt i dårlig stand. Det meste af udstyret er ikke passende for børnenes alder og evner.
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der er noget grovmotorisk udstyr er tilgængeligt for alle børn mindst en time dagligt. Udstyret er sædvanligvis i god stand. Det meste af udstyret er passende for børnenes alder og evner.
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er nok grovmotorisk udstyr sådan at børnene kan bruge det uden at måtte vente særlig meget på det. Udstyret stimulerer mange forskellige færdigheder. Det er lavet tilpasninger på udstyret, eller der er anskaffet specialudstyr til børn med funktionshæmning i gruppen [IA tilladt]
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis både stationært og bærbart udstyr til grovmotorik bruges. Grovmotorisk udstyr stimulerer færdigheder på forskellige niveauer. Udstyr/legetøj der bruges inde, kan også tages med ud.

#### **De sociale rammer**

#### Punkt 12. Vask og hygiejne

1. Gives hvis de sanitære forhold er dårlige (dårlig rengøring). Mangel på grundudrustning virker negativt ind på omsorgen for børnene (der mangler fx papir el. sæbe). Håndvask negligeres ofte af personalet eller børnene efter toiletbesøg eller bleskift. Utilstrækkelig eller negativt tilsyn med børnene
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis de sanitære betingelser overholdes. Basisudrustningen findes. Personale og børn vasker i reglen hænder efter toiletbesøg. Toiletbesøg er tilpasset børnenes individuelle behov. Passende tilsyn ift. børns alder og kunnen
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis det er enkelt at varetage sanitære forhold (potte bør kun bruges undtagelsesvist). Grundudrustningen er passende og tilpasset børnene i gruppen. God interaktion/samspil mellem personale og børn
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis der er toiletter i børnestørrelse og lave vaske. Færdigheder til selvhjælp bliver fremmet når børnene er modne til det.

#### Punkt 14. Sikkerhedsrutiner

1. Gives hvis der er mange farer som kan føre til alvorlige skader indendørs (el-ledninger, rengøringsmidler). Der er mange farer som kan føre til alvorlige skader udendørs. Mangelfuldt tilsyn når det gælder børnenes sikkerhed ude og inde
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der ingen større sikkerhedsfarer er inden- eller udendørs. Passende tilsyn når det gælder børnenes sikkerhed inden- og udendørs. Vigtige ting til at kunne tackle en krisesituation er tilgængelige (tlf., nød-nr., førstehjælpsudstyr, skriftlig beredskabsplan)
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis personalet forudser og handler for at forhindre sikkerhedsproblemer (fjerner ting under klatresteder, låser farlige steder af). Personalet forklarer grundene til sikkerhedsrutinerne for børnene
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis der i legeområderne er passende udstyr til børnene if. sikkerheden. Børnene følger normalt sikkerhedsrutinerne (kravler ikke i reoler o. lign.).

Ekstra spørgsmål:

(5.2) Taler I med børnene om sikkerhed? Hvad taler I om?

#### Punkt 16. Opmuntring til kommunikation

1. Gives hvis personalet ikke laver aktiviteter, som opmuntrer børnene til at kommunikere (tale om tegninger, holde rundkreds, synge). Meget lidt materiale er tilgængeligt som kan opmuntre børnene til at kommunikere (legetelefon, dukker, teater, små figurer)
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis personalet laver nogle aktiviteter, som opmuntrer børnene til at kommunikere. Noget materiale er tilgængeligt som opmuntrer børnene til at kommunikere. Kommunikationsaktiviteter er normalt passende for børnene på stuen
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der foregår kommunikationsaktiviteter både i den frie leg og i gruppetiden. Materiale som opmuntrer børnene til at kommunikere er tilgængelig i flere interessecentre (små figurer og dyr i klodsehjørnet, legetøj til drama-leg)
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Personalet balancerer på en rigtig måde det at lytte til og tale i forhold til børnenes alder og evner, når det gælder kommunikationsaktiviteter. Personalet kobler børnenes talte sprog med skriftsproget (skriver det, børn dikterer, hjælper med at skrive til forældrene).

Ekstra spørgsmål:

(7.2) Gør I noget for at hjælpe børnene til at se at det, de siger, kan blive skrevet ned, og læst af andre? Giv eksempler.

#### Punkt 17. Brug af sproget til at udvikle tænkning

1. Gives hvis personalet ikke taler med børnene om logiske sammenhænge. Begreber bliver fejlagtigt introduceret
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis personalet af og til taler om logiske sammenhænge eller begreber. Nogle begreber introduceres rigtigt i forhold til børnenes alder og evner ved at bruge ord og konkrete erfaringer
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.

5. Gives hvis personalet taler om logiske sammenhænge, mens børnene leger med materiale, som stimulerer tænkning. Børnene opmuntres til at tale om eller forklare hvordan de tænker, når de løser problemer
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis personalet opmuntrer børnene til at ræsonnere gennem hele dagen, hvor de bruger aktuelle hændelser og erfaringer som grundlag for begrebsudviklingen. Begreber introduceres som en respons på børnenes interesser eller behov for at løse problemer.

#### Punkt 18. Uformelt brug af sprog

1. Gives hvis personalet primært taler til børnene for at kontrollere dem eller for at håndtere rutiner. Personalet responderer sjældent på børnenes snak. Børnenes snak bliver modvirket det meste af dagen
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der er nogle barn-voksen samtaler. Børnene har lov til at tale det meste af dagen. Personalet kommer med tillægsinformation for at videreudvikle de tanker/ideer, som børnene kommer med.
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er mange barn-voksen samtaler under fri leg og rutinesituationer. Sproget bliver primært brugt af personalet til at udveksle information med børnene og til det sociale samspil. Personalet kommer med tillægsinformation for at videreudvikle børnenes tanker/ideer
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis personalet har individuelle samtaler med de fleste børn. Børnene får stillet spørgsmål, som opmuntrer dem til at give længere og mere komplekse svar. Personalet opmuntrer alle børnene til at kommunikere, også børn med funktionshæmning.

#### Punkt 29. Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter

1. Gives hvis der er utilstrækkelig tilsyn i grovmotoriske områder når det gælder at beskytte børnenes helse og sikkerhed. De fleste af voksen-barn relationerne er negative (personalet virker vrede, straffende, kontrollerende).
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis tilsynet er passende når det gælder at sikre børnenes helse og sikkerhed. Nogle positive voksen-barn relationer (trøster, lyder venlige)
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis personalet handler sådan at de hindrer farlige situationer i at opstå (fjerner ødelagt legetøj, stopper for voldsom leg). De fleste af voksen-barn relationerne er hyggelige og hjælpsomme. Personalet hjælper børnene til at udvikle færdigheder som er nødvendige for at beherske apparaterne (fx gyngesving, cykle)
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis personalet taler med børnene om ideer som er relateret til deres leg (bringer begreber som nær-fjern, hurtig-langsom, opfordrer børn til at fortælle om det de laver). Personalet hjælper til med ressourcer og ideer for at udvide legen. Personalet hjælper børnene med at udvikle positive sociale relationer (fx at skiftes til at bruge populært legetøj, tilbyde legetøj, der medfører samspil, walkie-talkie, to-personers gynger o.lign).

Ekstra spørgsmål:

Kan I beskrive hvordan personalet holder øje med børnene under grovmotorisk – og anden leg ude?  
(3.5) Hvad sker der hvis børnene har svært ved at bruge udstyret?

Punkt 30. Generelt tilsyn med børnene

1. Gives hvis der er utilstrækkeligt tilsyn med børnene. Det meste af tilsynet er straffende eller kontrollerende.
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der er nok tilsyn til at børnenes sikkerhed er sikret. Der bliver givet opmærksomhed til renlighed og til at forhindre forkert brug af materiale. Det meste af tilsynet er ikke-straffende, og kontrol bliver gennemført på en fornuftig og pædagogisk reflekteret måde.
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er grundigt tilsyn med alle børn, godt tilpasset børnenes alder og evner. Personalet giver børnene hjælp og opmuntring, når de har brug for det. Personalet viser omsorg for hele gruppen, selvom de er optaget med et barn, eller en mindre gruppe. Personalet giver anerkendelse til børnenes indsats og produkter.
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis personalet taler med børnene om ideer som er relateret til deres leg, stiller spørgsmål og kommer med informationer for at udvide børnenes tænkning. Der er en balance mellem børnenes behov for at udforske på egne hånd, og personalets input eller bidrag til læringsprocessen.

Punkt 32. Voksen-barn relationer

1. Gives hvis personalet ikke er imødekommende eller involverede i børnene. Hvis samspillet er ubehageligt og fysisk kontakt bruges til at kontrollere børnene
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis personalet sædvanligvis responderer overfor børnene på en varm og støttende måde. Få, om nogen, ubehagelige samspil
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis personalet viser varme gennem passende fysisk kontakt. Personalet viser respekt for børnene. Personalet viser omsorg for at hjælpe børn, som er ophidsede, såret eller er vrede
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis personalet synes at trives ved at være sammen med børnene. Personalet opmuntrer udviklingen af gensidig respekt mellem børn og voksne

Punkt 33. Samspillet børnene imellem

1. Gives hvis samspil mellem børnene (jævnaldrene) ikke bliver opmuntret (fx bliver samtaler forhindret mellem jævnaldrene, børn har få muligheder for selv at vælge hvem de vil lege med). Lidt eller ingen vejledning fra personalet når det gælder positivt samspil mellem jævnaldrene. Lidt eller intet positivt samspil mellem jævnaldrene.
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis samspil mellem jævnaldrene bliver opmuntret (børnene kan selv bestemme hvor de vil lege henne, så naturlige grupper og interaktioner kan opstå). Personalet stopper negativ og sårende samspil mellem jævnaldrene (fx øgenavne eller kampe). Der er noget positivt samspil mellem jævnaldrene
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis personalet er gode modeller for sociale færdigheder (er venlige, lytter, er empatiske, samarbejder). Personalet hjælper børnene med at udvikle godt socialt samspil mellem jævnaldrene (hjælper med at tale igennem konflikter uden kampe, hjælper isolerede børn med at finde venner, hjælper børn til at forstå hinandens følelser)
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.

7. Gives hvis samspillet mellem jævnaldrene er sædvanligvis godt (ældre hjælper yngre, legen er sædvanligvis uden kampe). Personalet tilrettelægger muligheder for at børnene kan arbejde sammen om at løse en opgave (både i det kreative og det praktiske).

Ekstra spørgsmål:

(7.2) Har I nogle aktiviteter, som opmuntrer børn til at arbejde sammen? Giv eksempler.

#### Punkt 35. Fri leg

1. Gives hvis der *enten* er for få muligheder for fri leg, *eller* store dele af dagen bruges til fri leg, uden opsyn. Ikke passende legetøj, spil og udstyr er til børnenes disposition under fri leg. Voksne er ikke tilgængelig for, og deltager ikke i den frie leg.
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der er noget fri leg daglig inde, og ude når vejret tillader det. Der er tilsyn for at tage vare på børns helse og sikkerhed. Noget legetøj, spil og udstyr er tilgængelig for børnene til brug i den frie leg. Voksne er noget tilgængelige i fri leg
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er fri leg i en betydelig del af dagen, både ude og inde. Der er tilsyn som støtter børnenes leg (hjælper med at få fat i materialer, hjælper med at bruge materialer, der er vanskelige at klare). Rigeligt med og varieret legetøj, spil og udstyr til fri leg. Voksne er tilgængelige for, og deltager af og til i den frie leg
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis tilsynet bruges pædagogisk (personalet hjælper børn med selv at løse konflikter, tilskynder børn til at tale om det, de laver, introducerer nye begreber i relation til legen). Hvis der jævnligt tilføres nyt materiale og nye erfaringer når det gælder fri leg (ud fra børnenes interesser), og hvis voksne normalt er aktivt deltagende i den frie leg

Ekstra spørgsmål:

Kan du beskrive de muligheder børnene har for fri leg?

Hvornår og hvor er disse muligheder? Hvad kan børnene lege med?

#### Punkt 36. Gruppetid

1. Gives hvis børnene holdes sammen som en hel gruppe det meste af dagen. Få muligheder for personalet til at have samspil med enkeltbørn eller små grupper.
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der er nogen legeaktivitet forekommer i små grupper eller individuelt. Nogen mulighed for børnene til at indgå i selvvalgte grupper.
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis samlinger med hele gruppen er begrænset til kortere perioder, tilpasset børnenes alder og individuelle behov. Der er mange legeaktiviteter i smågrupper eller individuelt. Nogen rutiner udføres i små grupper eller individuelt.
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis forskellige grupperinger gør at tempoet skifter gennem dagen. Personalet deltager i pædagogisk samspil med både små grupper, individuelt og hele gruppen. Mange muligheder for børnene til at indgå i små selvvalgte grupper.

#### Punkt 39. Forældresamarbejde

1. Gives hvis der ikke er noget skriftligt information til forældrene om programmet. Forældrene bliver ikke opmuntret til at observere, være til stede på stuen, eller blive involveret i børnenes program
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.

3. Gives hvis forældrene får skriftlig administrativ information om programmet. Der er nogen udveksling af børnerelateret information mellem forældre og personale. Der er nogen anledninger for forældre og familie til at blive involveret i programmet. Kontakten mellem familie og personale er generelt set respektfyldt og positivt.
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis forældrene bliver anbefalet at observere i børnegruppen eller være til stede på stuen før de søger plads, evt. begynder. Forældrene bliver informeret om pædagogisk teori og praktiske metoder. Der udveksles meget barnrelateret information mellem forældre og personale. Forskellige tiltag gøres for at opmuntre familien til at involvere sig i børnenes program
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis forældrene bliver bedt om at evaluere programmet hvert år. Forældre bliver henvist til fagfolk, når der er behov for det. Forældrene er involveret i beslutninger om dagsprogrammet sammen med personalet.

#### Ekstra spørgsmål:

- (1.1, 3.1) Bliver der givet noget skriftlig information til forældrene? Hvad står deri?  
 (1.2, 3.3, 5.4) Kan forældrene på nogen måde blive involveret på sit barns stue? Hvordan?  
 (3.2, 5.3) Udveksler I og forældrene somme tider information om barnet? Hvordan gør I?  
 (3.4) Hvordan er jeres relation til forældrene sædvanligvis?  
 (5.1) Er det muligt for forældrene at besøge børnehaven før barnet skrives op? Hvordan gøres det?  
 (7.1) Deltager forældrene i evalueringen af programmet? Hvordan gøres det? Hvor ofte?  
 (7.2) Hvad gør I når det ser ud som om forældrene har problemer? Henviser I til andre fagfolk?  
 (7.3) Deltager forældrene i at træffe afgørelser angående programmet? Hvordan håndteres det?

#### Punkt 42. Personalets engagement

1. Gives hvis personalet er i dårligt humør. De voksne tager kun lidt initiativ til aktiviteter. De voksne er lidt involverede og engagerede i de aktiviteter, der foregår. Der er ingen kreative aktiviteter i institutionen
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis personalet sædvanligvis er i godt humør. Der vises nogen initiativ fra personalet udover vanlig dagsrytme og planer. De voksne er noget involveret og engageret i aktiviteterne. Der foregår enkelte kreative aktiviteter
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis de voksne har godt humør med humor og latter. Mange initiativer når det gælder tiltag både indenfor og udenfor de fastlagte planer. De voksne er involverede og engagerede i det, de foretager sig. Mange kreative aktiviteter
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis de voksne jævnt hen viser rigtig godt humør, og der er meget smil og latter i institutionen. Mange og varierede initiativer og aktiviteter både blandt de voksne og børnene. De voksne er meget involverede og engagerede i aktiviteterne de er med i. Tager også initiativ til nye aktiviteter. Alle aktiviteter er præget af interesse for kreativitet og nytænkning

#### Punkt 43. Personalesamarbejde

1. Gives hvis der ingen kommunikation er mellem personalet om information, som er nødvendig for at imødekomme børns behov. Samarbejdet kommer i konflikt med ansvaret for omsorg. Personalets ansvar er ikke retfærdigt fordelt
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der bliver kommunikeret nogen basisinformation om børnenes behov. Personalesamarbejdet kommer ikke i konflikt med omsorgsopgaver. Ansvar og opgaver er retfærdigt fordelt.
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.

5. Gives hvis der er information som angår børnene bliver dagligt kommunikeret mellem personalet. Personalesamarbejdet er positivt og tilfører miljøet varme og støtte. Ansvar er fordelt således at både omsorg og legeaktiviteter håndteres på en god måde.
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis personalet, som arbejder på samme stue, har fælles planlægning mindst hver anden uge. Den enkeltes ansvar er klart defineret, og der er arbejdsinstrukser. Programmet stimulerer til positivt samspil mellem de ansatte.

#### Ekstra spørgsmål:

(1.1, 3.1, 5.1) Har I mulighed for at udveksle information om børnene med de andre, der arbejder med gruppen? Hvornår og hvor ofte gør I det? Hvad taler I om?

(7.1) Er der afsat tid til planlægning sammen med kollegerne på afdelingen? Hvor ofte?

(7.2) Hvordan bestemmer du, og dine medarbejdere hvad I hver især skal gøre?

(7.3) Organiseres der sommetider noget som du og dine kolleger kan deltage i sammen? Giv eksempler

#### Punkt 45. Muligheder for faglig udvikling

1. Gives hvis de ansatte ikke bliver informeret om kursus eller efteruddannelse. Der bliver ikke holdt personalemøder. Der findes hverken bøger eller tidsskrifter i institutionen
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der bliver givet nogen information til nyansatte om nødsituationer, sikkerheds- og helserutiner. Nogen oplæring i børnehaven. Der bliver afholdt nogle personalemøder for at håndtere administrative sager. Der findes enkelte bøger eller tidsskrifter i institutionen
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er en grundig orientering af nyansatte om samspil med børn og forældre, opdragelsesmetoder og passende aktiviteter. Der er jævnlig oplæring i børnehaven (workshops, gæstelærere, træningsvideoer). Månedlige personalemøder, som indeholder udviklingsaktiviteter for personalet. Noget fagligt ressourcemateriale findes i institutionen (bøger, tidsskrifter mv., evt. lånt fra biblioteket)
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis der er økonomi til at personalet kan deltage i kursus, konferencer eller workshops. Et godt fagbibliotek med opdateret materiale om børnehavealderen findes i institutionen. Personale uden uddannelse bliver bedt om at tage uddannelse [JA tilladt]

#### Ekstra spørgsmål:

(1.1, 3.1, 3.2, 5.1, 5.2) Er der noget tilbud om oplæring for personalet? Beskriv dette. Hvad gøres ift. nyansatte?

(1.2, 3.3, 5.3) Har I personalemøder? Hvor ofte? Hvad tages op på disse møder?

(5.4, 7.2) Er der ressourcer i institutionen som kan bruges til at I kan udvikle nye ideer? Hvilke ressourcer er der?

(7.1) Er der økonomiske midler, så I kan deltage i kurser og konferencer? Beskriv hvad der er

(7.3) Stilles der krav til de ansatte om at forsætte deres formelle uddannelse? Beskriv kravene.

**Bilag 7. Deltagerne fra de tre børnehaver****Børnenes navne, alder og køn<sup>70</sup>**

<b>Idrætsbørnehaven</b>		<b>Solsikken</b>		<b>Mælkebøtten</b>							
<i>piger</i>	<i>drenge</i>	<i>piger</i>	<i>drenge</i>	<i>piger</i>	<i>drenge</i>						
<b>Elizabeth</b>	<b>5.8</b>	<b>Jeff</b>	<b>5.9</b>	<b>Johanne</b>	<b>6.1</b>	<b>Victor</b>	<b>6.0</b>	<b>Sophia</b>	<b>6.3</b>	<b>Chris</b>	<b>5.10</b>
Victoria	6.2	Michael	6.5	Kate	6.4	William	5.4	Celina	6.1	Marius	6.2
Linda	6.0	Leo	6.4	Annlisa	5.7	Mark	5.10	Dina	5.11	Hafed	6.0
Carmen	5.6	Jack	5.10	Tanja	6.1	Jonas	5.9	Jeanne	5.9	Marwan	6.3
Lisa	5.8	Anders	5.6	Sille	6.0	Søren	5.0	Sally	5.0	John	5.0
Sandra	4.10	Oscar	5.4	Diana	6.2			Nanna	5.7	Mickey	6.5
Emilie	6.3	Esben	4.10	Marie-						Kent	5.6
Kirsten	5.6			Louise	5.4					Patrick	5.9
Marie	5.3									Andy	6.0
										Hassan	5.11
										Sebastian	4.0

**Pædagogernes navne og køn**

<b>Idrætsbørnehaven</b>		<b>Solsikken</b>		<b>Mælkebøtten</b>	
<i>kvinder</i>	<i>mænd</i>	<i>kvinder</i>	<i>mænd</i>	<i>kvinder</i>	<i>mænd</i>
Birthe		Margit	Daniel	Katja	Søren
Lone				(Lilly)	

<sup>70</sup> Fokusbarnet nævnes først, dernæst øvrige børn, der indgår i videoobservationerne, nævnt i vilkårlig rækkefølge. Navne på børn, pædagoger og børnehaver er ændret af hensyn til deltagerens anonymitet.





**Bilag 8. Opgørelse over videoobservationerne**

Dag nr.	Idrætsbørnehaven	(Observations-tid i alt 29 t)	Solsikken	(Observations-tid i alt 26 t)	Mælkebøtten	(Observations-tid i alt 23 t)
1.	31-03-09	58 min 35 sek.	30-03-09	80 min 38 sek.	15-06-09	73 min 12 sek.
2.	01-04-09	56 min 29 sek.	03-04-09	72 min 54 sek.	16-06-09	62 min 29 sek.
3.	20-04-09	75 min 50 sek.	22-04-09	41 min 6 sek.	17-06-09	52 min 13 sek.
4.	21-04-09	73 min 26 sek.	23-04-09	45 min 49 sek.	18-06-09	56 min 8 sek.
5.	25-05-09	72 min	26-05-09	67 min 6 sek.		
6.	28-05-09	52 min 4 sek.	27-05-09	48 min 25 sek.		
		389 min 32 sek. 6 t 29 m 32 sek.		355 min 58 sek. 5 t 55 m 58 sek.		244 min 2 sek. 4 t 4 m 2 sek.

**Bilag 9. Oversigt over indholdet i videoobservationerne**

Typer af aktiviteter, der blev videoobserveret i de tre børnehaver; Idrætsbørnehaven, Solsikken og Mælkebøtten

- Fælles fysiske aktiviteter (Fælles FA akt.). Krop og bevægelsesaktiviteter, organiseret af pædagogerne for at opfylde læreplanen.
- Fysisk aktivitetsleg (FA leg). Fokusbørns selvvalgte lege, hvor der indgår fysisk aktivitet i forskellig grad, og hvor der er social interaktion med andre børn eller med voksne.
- Stillesiddende aktiviteter ved et bord, fx puslespil, tegne, modellervoks, perler, små klodser, biler (Stille akt.).
- Rutineaktiviteter, som måltider, personlig hygiejne, af og påklædning af overtøj (Rutine akt.).
- Andre (evt. gruppe) aktiviteter, rundkreds, oprydning, ventetid mellem aktiviteter, gåture til f.eks. biblioteket, eller til en fødselsdag (Anden akt.).

**Videoobservationer i Idrætsbørnehaven, marts, april og maj 2009<sup>71</sup>**

	Fokusbarn/børn	Aktivitet /lokaltet	Aktivitet kategori
1.besøg 31-03	Jeff Jeff	<b>Inde</b> Leger med perler og spil, ved et bord Deltager i en fælles aktivitet, sang + afsked med en pædagog	Stille akt. Anden akt.

<sup>71</sup> De videoobservationer der er udvalgt til analyse og tolkning er markeret i oversigten.

	<p><b>Jeff</b> Jeff</p> <p>Elizabeth</p> <p>Fælles</p>	<p><b>På legepladsen</b> Jeff leger med hængekøjen, sammen med Michael og Sandra Cykler, mooncar, sandkassen, hockey med 7 andre børn og 1 pæd.</p> <p><b>På legepladsen</b> Rolleleg, laver mad, henter kasser, cykler, gynger og synger, med Lisa</p> <p><b>Inde</b> Eftermiddagsmad på stuen</p>	<p>FA<sup>72</sup> leg FA leg</p> <p>FA leg</p> <p>Rutine akt.</p>
2.besøg 01-04	<p><b>Elizabeth</b></p> <p>Jeff</p> <p>Fælles Fælles</p> <p><b>Jeff</b></p> <p>Elizabeth</p> <p>Fælles</p> <p>Elizabeth</p>	<p><b>På legepladsen</b> Elizabeth gynger og snakker med Carmen</p> <p><b>På legepladsen</b> Cykler, tumler, med Jack</p> <p><b>På legepladsen</b> Venter på at skulle gå hen på biblioteket På biblioteket</p> <p><b>På legepladsen</b> Jeff gynger og hopper af gyngen, så langt som muligt</p> <p><b>På legepladsen</b> Cykler, med Carmen</p> <p><b>Inde</b> Rundkreds</p> <p><b>På legepladsen</b> Gynger, med tre andre piger</p>	<p>FA leg</p> <p>FA leg</p> <p>Anden akt. Anden akt.</p> <p>FA leg</p> <p>FA leg</p> <p>Anden akt.</p> <p>FA leg</p>
3.besøg 20-04	<p><b>Fælles</b></p> <p>Jeff</p> <p>Jeff</p> <p>Elizabeth</p> <p>Elizabeth</p>	<p><b>På legepladsen</b> Stikbold</p> <p><b>På legepladsen</b> Gynger, balancerer, går, hopper</p> <p>Hjælper pædagogen med at flytte et traktordæk, og leder efter smådyr på jorden, med 6-7 andre børn</p> <p><b>På legepladsen</b> Gynger, snakker, synger sammen med Victoria og Carmen</p> <p>Synger og danser en popsang, sammen med Victoria</p>	<p>Fælles FA akt.</p> <p>FA leg</p> <p>FA leg</p> <p>FA leg</p> <p>FA leg</p>

<sup>72</sup> FA er en forkortelse af Fysisk Aktivitet

	Jeff	<b>På legepladsen</b> I sandkassen og under et halvtag. Vil ikke videfilmes	FA leg
	Elizabeth	<b>På legepladsen</b> Elizabeth går på stylder sammen med Victoria og Linda	FA leg
	Jeff	<b>På legepladsen</b> Leger og snakker med Jack, i og omkring en stor legetøjsboks	FA leg
4.besøg 21-04	Jeff	<b>På legepladsen</b> Leger med Jack, i sandkassen, de har fundet en gummihandske, kører med en vogn, henter legeting	FA leg
	Elizabeth	<b>På legepladsen</b> Gynger, går på stylder	FA leg
	Linda og Victoria	<b>På legepladsen</b> Gynger, synger, danser, går rundt på legepladsen	FA leg
	Jeff	<b>Inde</b> Leger med små Star Wars figurer, ved et bord, sammen med 5 andre børn, snakker	Stille akt.
	Fælles	<b>Inde</b> Læser før frokost i dukkekrogen	Anden akt.
	Fælles	Frokost Bagefter går alle ud på legepladsen	Rutine akt.
5.besøg 25-05	Jeff	<b>På legepladsen</b> Sidder i et træ, sammen med Jack, snakker	FA leg
	Elizabeth	<b>På legepladsen</b> På rullestol, leder efter Victoria	FA leg
	Elizabeth	<b>Inde</b> Spiser noget af sin madpakke, sammen med Victoria	Rutine akt.
	Jeff	<b>På legepladsen</b> I og omkring sandkassen, snakker med Jack og Michael, løber om kap, spiller fodbold	FA leg
	Fælles	<b>På legepladsen</b> Venter på at alle er klar til at gå ud på det grønne område, lige udenfor legepladsen	Anden akt.
	Fælles	<b>Krop og bevægelsesaktiviteter på det grønne område</b> <b>På legepladsen</b>	Fælles FA akt.

	Elizabeth	Balancerer på en bom, snakker med Leo og Jeff, gynger med Victoria	FA leg
	Jeff	<b>På legepladsen</b> Balancerer, løber	FA leg
	Fælles	Frokost, under et halvtag på legepladsen, børnene snakker med hinanden, med pædagogen og med observatøren	Rutine akt.
	Elizabeth	<b>På legepladsen</b> Gynger med Victoria, og Emilie, synger, løber, spiller bold	FA leg
6.besøg 28-05	Jeff	<b>Inde</b> Sidder ved et bord, bygger, snakker, leger med små klodser og figurer, sammen med Jack	Stille akt.
	Fælles	<b>På legepladsen</b> Venter på at gå ud på det grønne område, lige udenfor legepladsen	Anden akt.
	<b>Fælles</b>	<b>Torsdagsløb</b>	Fælles FA akt.
	Elizabeth	<b>På legepladsen</b> Med Victoria og Linda, cykler, kører mooncar, løber, kører med en vogn, med en trillebør, med en sækkevogn, sætter en mooncar på en krog, og pedalerer, kører videre på mooncar	FA leg
	Jeff	<b>På legepladsen</b> Cykler, klatrer op i et træ, løber	FA leg

### Videoobservationer i Solsikken, marts, april og maj 2009

	Fokusbarn/børn	Aktivitet /lokalitet	Aktivitet kategori
1.besøg 30-03	Fælles	<b>På legepladsen</b> Læringsaktivitet, hvor der indgår noget fysisk aktivitet	Anden akt.
	<b>Victor</b>	<b>På legepladsen</b> <b>Victor leger med William, Mark og Jonas på legepladsen</b>	FA leg
	<b>Johanne</b>	<b>På legepladsen</b> <b>Johanne lærer af Kate, hvordan hun kan hænge med hovedet nedad</b>	FA leg
	Johanne	Løber, galopperer med en hockeystav som kæphest, gynger, klatrer op ad rutsjebanen, gynger, rutsjer, løber, spiller frisbee	FA leg
	Johanne, Kate og Victor	Sidder sammen med en pædagog og snakker, tegner i sandet, cykler, tumler.	FA leg

	Fælles	Rydder op på legepladsen	Anden akt.
	Fælles	<b>Inde</b> De fleste læser bøger, mens tre børn dækker bord	Anden akt.
	Fælles	Spiser eftermiddagsmad	Rutine akt.
2.besøg 03-04	Victor	<b>Inde</b> Tumler lidt i garderoben	FA leg
	Victor	<b>På legepladsen</b> Victor arbejder med at flytte sand på legepladsen	Anden akt.
	Fælles	<b>Inde, i motorikrummet</b> Rundkreds, sidder på gulvet, synger og snakker, spiser frugt	Rutine akt.
	Fælles	Garderoben, klæder sig på	Anden akt.
	Fælles	<b>På legepladsen</b> Leder efter gemte påskeæg	Anden akt.
	Tanja og Sille	Køkkenleg på legepladsen	FA leg
	Victor	Flytter sand, skovler, kører trillebør, sammen med en pædagog og flere andre børn	FA leg
	Tanja, Sille og Kate	Klatrer i et stort træ, længe, hænger i benene i en gren, Kate sidder fast, observatøren hjælper hende ned	FA leg
	Fælles	<b>Inde</b> Frokost	Rutine akt.
		Bagefter går alle igen ud på legepladsen	
3.besøg 22-04	Fælles	<b>Inde, i motorikrummet</b> Krop og bevægelsesaktiviteter i motorikrummet	Fælles FA
	Fælles	Formiddagsmåltid, spiser frugt, på stuen	Rutine akt.
	Victor	<b>Inde</b> Leger i motorikrummet, sammen med 10 andre børn, tumler, hopper, slår kolbøtter, ruller, snakker	FA leg
	Victor	Sidder i en sofa, læser bøger, snakker med William, Mark og Jonas	Stille akt.
	Johanne	<b>Inde</b> Cirkusleg, med 5 andre piger, klæder sig ud, leger klovn, baby. Pigerne serverer mad for deres tilskuere	FA leg

	Victor	Puslespil med Søren, Mark og William	Stille akt.
	Fælles	Oprydning før frokost i grupperummet	Anden akt.
4.besøg 23-04	Kate	<b>Inde, i motorikrummet</b> Leger, gynger, tumler	FA leg
	Tanja, Sille og Marie Louise	Leger cirkus og Santa Lucia, synger, skændes om hvordan det skal foregå. Bagefter oprydning	FA leg Anden akt.
	Fælles	Garderoben, tager tøj på	Anden akt.
	Fælles	<b>Ude</b> Går to og to på fortovet, skal til fødselsdag hos Victor	Anden akt.
	Victor	<b>Inde, hjemme hos Victor</b> Spiller playstation, sammen med 8 andre børn, en pæd ser på	Stille akt.
	Johanne og Victor	<b>Ude, i haven hos Victor</b> Hopper på trampolin, sammen med Tanja, Annlisa og Marie Louise	FA leg
	Johanne	Hopper, tumler, slår kolbøtter, griner	FA leg
	Johanne	Sammen med Tanja, Annlisa og Marie Louise, i et legehus, i et træ, gynger, løber, leger i sandkassen	FA leg
	Victor	<b>Inde</b> Playstation i stuen, med Mark, Jonas og Kate	Stille akt.
	Johanne	<b>Ude, i haven</b> På trampolinen igen, og bagefter i legehuset	FA leg
	Fælles	På et tæppe, venter	Anden akt.
	Fælles	Fødselsdagssang og frokost på tæppet	Rutine akt.
	Victor	<b>Inde</b> Fem drenge foran tv/playstation	Stille akt.
	Johanne	<b>Ude</b> Bygger på legehuset, sammen med Tanja, Mark, Annlisa og Marie Louise	FA leg
	Fælles	<b>Ude</b> Alle samles i haven, tager afsked med Victor og hans forældre, går hjem til børnehaven igen	Anden akt.
5.besøg		<b>Inde</b>	

26-05	Johanne	Johanne danser i dukkekrogen, sammen med Kate, Tanja, Sille og Marie Louise.	FA leg
	Johanne	Sidder ved et bord i grupperummet, spiller spil med Kate	Stille akt.
	Johanne	Leger, tumler i motorikrummet, ganske kort	FA leg
	Johanne	Sidder ved et bord i grupperummet, leger med perler med Kate, Snakker med de andre piger om hvad de senere skal lege	Stille akt.
	Fælles	Oprydning før frokost	Anden akt.
	Fælles	Frokost, en pædagog læser historie mens børnene spiser Oprydning efter frokost	Rutine akt.
	Johanne	Leger i motorikrummet, sammen med 7 andre børn, hopper, tumler, slår kolbøtter	FA leg
	Fælles	Gør klar til at gå ud, regntøj på	Anden akt.
	Johanne	<b>På legepladsen</b> Cykler, sammen med Marie Louise og Kate, leger med køkkenting i sandkassen og ved et bord	FA leg
6.besøg 27-05	Johanne	<b>Inde, i grupperummet</b> Sammen med Tanja, Sille, Marie Louise og Annlisa, klipper papirstykker til at fortsætte danselegen fra dagen før	Stille akt.
	Johanne	Danser i det lille rum, hopper og kaster med papiret	FA leg
	Victor	<b>På legepladsen</b> Går, løber, samler brænde, sidder ved bålet, sammen med 8 andre børn og en pæd. Kigger, snakker, bl.a. med Kate, Jonas, Mark og William	FA leg
	Johanne	<b>Inde</b> Rydder op, sammen med de andre piger, i dukkekrogen	Anden akt.
		Rundkreds	Anden akt.
	Fælles	Et barn deler frugt ud, der snakkes, en pædagog foreslår de leger en leg	Rutine akt.
	Johanne	<b>På legepladsen</b> Går lidt rundt, er sammen med Sille og Tanja. Cykler alene, så sammen med Marie Louise og en yngre pige	FA leg
	Victor	Graver, sammen med Jonas og Markus. Løber, snakker, går	FA leg



	Fælles	Forberedelser til at spise ved bordet på legepladsen	Anden akt.
--	--------	--	------------

**Videobestillinger i Mælkebøtten, juni 2009**

	Fokusbarn/børn	Aktivitet /lokalitet	Aktivitet kategori
1.besøg 15-06	Dina	<b>På legepladsen</b> Gynger, tager en tur på svævebanen, legehuset, kører trillebør	FA leg
	Chris	<b>På legepladsen</b> Legehuset, med Hassan og Marius, snak om smådyr, Mickey kommer til, de løber. Svævebanen, gyngerne. SØREN skubber på gyngen, snakker og pjatter med drengene	FA leg
	Chris	Leger i tårnet, svævebanen, køkkenleg	FA leg
	Fælles	<b>Inde</b> Rundkreds. SØREN opfordrer Chris til at fortælle om en rejse, han har været på	Anden akt.
	Fælles	Frokost	Rutine akt.
	Chris	<b>På legepladsen</b> Chris gynger sammen med Marius og Hafed	FA leg
	Celina	<b>På legepladsen</b> Kører på mooncar, snakker med Dina og Jeanne, kalder på to andre piger. Hafed leger mekaniker, reparerer Celinas mooncar	FA leg
	Chris	Svævebanen	FA leg
2.besøg 16-06	Chris	<b>På legepladsen</b> Svævebanen, med Marius og Patrick	FA leg
	Chris	Gynger, mooncar. Løber, fanger hinanden, fortæller en pædagog at de leger fangeleg. Svævebanen. Chris beder om at filme dem på svævebanen	FA leg
	Chris	Sandkassen, med Patrick, Andy og Hassan, graver, snakker, løber, hopper ned fra et bord	FA leg
	Chris, Marius og Patrick	<b>Inde i grupperummet</b> Løber rundt på et tæppe, siger frække ord, griner, poserer for kameraet	FA leg

	Fælles	Rundkreds Et barn tæller hvor mange de er. SØREN og KATJA fortæller hvad der skal ske om eftermiddagen	Anden akt.
	Fælles	Frokost	Rutine akt.
	Chris	<b>På legepladsen</b> Svævebanen sammen med Marius, der er meget fart på	FA leg
	Sophia	Gynger, sammen med Dina og Jeanne	FA leg
	Fælles/Sophia	Fodbold på græsset i et hjørne af legepladsen	Fælles FA
	Sophia	Vil gerne filmes, mens hun hopper ned fra en træpæl Svævebanen, med Chris og Marius, falder af, græder højt. Viser observatøren hvordan hun faldt af, og vil gerne have det filmet.	FA leg
	Sophia	Legetårnet med Jeanne og Sally	FA leg
	Sophia	Sophia gynger sammen med Dina og Jeanne, og leger <i>Jorden er giftig</i> med Sally og Nanna	FA leg
	Fælles	<b>Inde i grupperummet</b> Forældrearrangement, børn optræder med en sang, snak, kaffe, saft og kager	Anden akt.
3.besøg 17-06	Sophia	<b>Inde, i garderoben og i gangen</b> Leger med kasser og puder, går på dem, hopper, danser, tumler, snakker, med Dina og Jeanne og tre mindre drenge	FA leg
	Sophia	<b>På legepladsen</b> Med Celina, på spandestylter, sjippetov, svingtov. Gyngerne, sidder på jorden, synger, ser på Dina, der gynger, KATJA skubber gyngen. KATJA spørger pigerne om de vil vise hende dansen om de tre små ællinger	FA leg
	Sophia	Sophia, Dina og pæd viser dansen til KATJA	FA leg
	Fælles	<b>Inde i grupperummet</b> Rundkreds	Anden akt.
	Sophia	Sophia, Dina og en pædagog viser dansen for de andre børn og pædagogerne	FA leg
	Sophia	<b>På legepladsen</b> Gynger, legetårnet, hopper ned, cykler, snakker	FA leg
	Chris	Legetårnet, hopper ned. Spiller bold med Patrick og Marius	FA leg

4.besøg 18-06	Sophia+ Chris	<b>Inde i grupperummet</b> Ved et bord, leger med modellervoks, 10-12 børn, to pæd	Stille akt.
	Sophia	Sophia laver en forhindringsbane i garderoben, sammen med ca. 10 andre børn	FA leg
		Oprydning, KATJA og SØREN hjælper og opmuntrer	Anden akt.
	Chris	<b>På legepladsen, efter frokost</b> Chris leger på legepladsen, sammen med Marius og Hafed, de bruger en stor træplade som rutsjebane	FA leg
	Sophia	Sophia er sammen med Dina, finder mariehøns. Gynger med Jeanne, Nanna og Celina, snakker om mariehøns	FA leg
		En tidligere medarbejder kommer på besøg, og børnene stimler sammen og vil snakke med hende	Anden akt.

## **Bilag 10. Videoobservation af strukturerede krop og bevægelsesaktiviteter og tolkning af videoobservationen.**

**Krop og bevægelsesaktivitet på det grønne område udenfor Idrætsbørnehavens legeplads.**

En formiddag i maj, fra kl. 10 til kl. 11.30.

Deltagere:

Fokuspige: Elizabeth: 5 år 7 måneder

Fokusdreng: Jeff: 5 år 8 måneder

Andre børn: Gruppen af "skolebørnene" plus nogle af de yngre, i alt 16 børn

To pædagoger: BIRTHE organiserede og styrede aktiviteten og LONE var hjælper.

**Observationen er inddelt i syv forskellige aktiviteter.**

- Forberedelser til at gå
- Frit løb
- Første nye leg
- Banke bøf
- Anden ny leg
- Tovtrækning
- Farvel råb



**Forberedelser til at gå...**

<b>Observation</b>	
20090525-101113	
<p>1. BIRTHE og LONE stod med en gruppe børn ved lågen. De venter på at de sidste børn bliver klar til at gå.</p> <p>2. Leo siger til et barn, at han ikke skal drille Line, som er ked af det, fordi hun ikke skal være med. BIRTHE taler også med Line og trøster hende.</p> <p>3. Jeff viser BIRTHE noget</p> <p>4. De venter på at alle bliver klar til at gå. Der er utålmodighed og konflikter mellem børnene.</p> <p>5. Jeff går op ad rutsjebanen, efter Leo, og Jeff rutsjer ned, mens han siger: <i>Ju huuu</i></p>	<p><b>Interaktion</b> Leo (6 år, 4m) tager sig af en yngre pige</p> <p><b>Intention:</b> Jeff henvender sig til BIRTHE, for at vise hende noget</p> <p><b>Intention:</b> Jeff og Leo leger, mens de venter. Jeff efterligner Leos handlinger på rutsjebanen</p>
20090525-101232	
<p>6. LONE og BIRTHE tæller og diskuterer hvem der mangler</p> <p>7. En dreng spørger observatøren: <i>Hvad laver du?</i></p>	Henvendelse til observatør
20090525-101308	
<p>8. Gruppen går gennem lågen. Jeff holder med sine hænder på en yngre drengs skuldre, og skubber ham fremad, mens han siger/synger: <i>Se det lille tog, nu er der en fisk</i>. Drengen protesterer</p>	<b>Konflikt:</b> Jeff leger mens han går, men den yngre dreng brød sig ikke om at blive skubbet fremad

**Frit løb**

20090525-101341	
<p>1. Børnene løb og gik i græsset. Jeff løb og gik sammen med Leo, de talte om Star Wars imens</p> <p>2. Lisa klagede over at hendes sko blev våde, og at de ikke var vandtætte. BIRTHE svarede at skoene ville blive tørre igen.</p> <p>3. Elizabeth løb, hun løb om kap med Victoria, Elizabeth råbte: <i>Victoria kommer først</i></p>	<p><b>Interaktion:</b> Jeff og Leo legede/planlagde en fantasi leg, mens de var fysisk aktive</p> <p><b>Konflikt:</b> Lisa var ikke glad for at gå/løbe i det våde græs</p> <p><b>Intention:</b> Elizabeth viste en venskabs gestus, da hun lod Victoria vinde en imaginær konkurrence</p>

<p>4. Elizabeth kaldte på Leo og fortalte om noget, hun havde hjemme</p> <p>5. BIRTHE sagde at græsset trængte til at blive klippet. Leo sagde at det ville blive klippet, når det var rigtig sommer.</p> <p>6. BIRTHE sagde de kunne løbe til de sidste børn er kommet</p>	<p><b>Interaktion:</b> Elizabeth ville tale med Leo</p>
20090525-101548	
<p>7. Jeff og Leo gik omkring i græsset, og talte om Luke Skywalker/Star Wars, hvem af figurerne de ville være, og hvilke våben de havde. De planlægger deres Star Wars leg</p>	
<p>8. Elizabeth nærmer sig de to drenge: <i>Hej stærke...</i></p>	<p><b>Interaktion:</b> Elizabeth henvendte sig til Leo og Jeff</p>

### Første nye leg

20090525-101652	
<p>1. Børnene og de to pædagoger laver en rundkreds. BIRTHE organiserer aktiviteten. De kommer i gang, og skaber plads omkring alle.</p>	
20090525-101709	
<p>2. Rundkredsen er lavet. Der er 2 voksne og 16 børn. BIRTHE: <i>Lad os prøve med strakte arme, som det her, men uden at trække.</i> LONE: <i>Nej, du skal helst ikke trække, Lisa.</i> BIRTHE: <i>Nu står I sådan her, med næsen denne vej, så I kigger ind i ryggen af nogen.</i> Hun udpeger retningen. <i>Stå det samme sted.</i> Hun nævner nogle af børnenes navne, og beder dem træde et skridt baglæns.</p> <p>3. BIRTHE: <i>Der er noget, jeg gerne vil prøve om vi kan. Noget hvor vi skal løbe...</i></p>	<p><b>Interaktion:</b> BIRTHE fortæller først alle – siden de enkelte børn hvad de skal. Hun viser dem hvad de skal gøre, så de kan efterligne hende.</p> <p><b>Intention:</b> BIRTHE introducerer den nye leg, prøver at få børnene interesserede, ved at fortælle at de bl.a. skal løbe.</p>
20090525-101838	
<p>4. BIRTHE: <i>Ved du hvad, Leo? Det er ligesom slalom, ind og ud mellem hinanden, og om lidt er jeg tilbage, hvor jeg begyndte, og så er det Elias's tur.</i> BIRTHE løber langsomt i rundkredsen. Så er det Elias's tur, han svinger med armene, og laver en lyd med munden, mens han løber. BIRTHE kommenterer i en positiv tone: <i>Ja, han</i></p>	<p><b>Intention:</b> BIRTHE ønsker at det skal være klart for børnene, hvad hun vil have dem til at gøre, derfor både siger og viser hun det.</p> <p><b>Interaktion:</b> BIRTHE anerkender Elias's variation</p>

<i>kan, med sving-arme og en sjov lyd på.</i>	
20090525-101938	
5. BIRTHE: <i>Ja, og nu er det Emilys tur til at prøve.</i> Emily løber sin tur. BIRTHE beder Elias og Linda om at stå roligt. Leo: <i>Man skal stå sådan her.</i> BIRTHE: <i>Og nu er det Marie.</i>	Leo hjælper de andre med at forstå pædagogernes krav, og han hjælper pædagogerne med at få legen til at køre.
20090525-102042	
6. Marie vil ikke løbe selv, så BIRTHE løber sammen med hende, de holder i hånden. Kirsten vil heller ikke, så BIRTHE løber også med hende i hånden.  Nogle af børnene sætter sig på hug. BIRTHE beder dem stå op.	<b>Konflikt:</b> Marie og Kirsten vil ikke løbe, så BIRTHE løber med dem, en ad gangen. <b>Konflikt:</b> Nogle af børnene keder sig (og det er forståeligt).
20090525-102145	
7. Jeffs tur, han løber hurtigt. Elias: <i>Nu er det Legoman Jeff</i> Leo sagde at han glemte at løbe rundt ved Alex. BIRTHE beder dem prøve at huske alle. Så er det Lars' tur.	<b>Intention:</b> Jeff vil gerne løbe, og gøre det pæd ønsker at han gør.
20090525-102220	
8. De børn, der står stille, ser ud til at kede sig, de snakker. Linda slår Jeff, og han slår hende. Ikke ret hårdt, mere venskabelige dask. Så står de begge med armene over kors.  9. En dreng løber slalom. Endnu en. BIRTHE: <i>Nu er det LONE</i>  10. En dreng siger: <i>Har du ild i rumpen? Michael Jackson...</i>	<b>Konflikt:</b> Nogle af børnene keder sig, og finder på lidt andet at tage sig til.
20090525-102300	
11. LONE løber slalom, når hun løber forbi et barn, giver hun skulderen et klem. BIRTHE: <i>August, bliv lige ved med at stå. Nu er det Victoria.</i> LONE: <i>Prøv at stå sådan her, Lisa</i>	<b>Interaktion:</b> LONE rørte let ved børnene, da hun løb forbi. <b>Konflikt:</b> Lang tid at stå og vente!
20090525-102321	
12. Victoria er tilbage efter sin runde, hun hopper ind på sin plads, bagved Elizabeth BIRTHE: <i>Oooog Elizabeth</i> Elizabeths tur, hun løber pænt slalom mellem alle børnene, hopper ind på sin plads bagved Leo, som tager sin tur. De andre børn står og venter.	<b>Kompetence:</b> Elizabeth ved hvad hun skal gøre, hun gør sit bedste, og det samme gør Leo
20090525-102406	
13. Victoria bøjer sig ned over sine knæ, strækker armene ud, Elizabeth imiterer hende. Leo bøjer sig frem, holder hænderne foran sig: <i>Nej, ikke mine</i>	<b>Interaktion:</b> Bevægelsesimitation <b>Konflikt:</b> De laver noget andet, end det pæd havde tænkt de skulle lave.

<p><i>batterier.</i></p> <p>14. BIRTHE roser børnene og fortæller at legen nu bliver lidt sværere.</p>	<p>Leo laver sjov.</p> <p><b>Interaktion:</b> BIRTHE roser børnene.</p>
<p>20090525-102449</p> <p>15. BIRTHE instruerer børnene. BIRTHE: <i>Når du har løbet, skal du stoppe her. Lad mig se om vi kan det. Jeg siger jeres navn, og hvornår I skal løbe. Klar? Elias, løb, nej på samme måde som før. Ind og ud mellem børnene, og Oscar, løb, og Emily løb, og så stop her. Der er nu 2 eller 3 der løber samtidig. Legen fortsætter.</i></p> <p>16. Leo spørger om han må løbe sammen med Alex, LONE beder ham vente.</p> <p>17. BIRTHE: <i>Marie, du må løbe</i></p>	<p><b>Konflikt:</b> Legen bliver mere kompliceret</p>
<p>20090525-102614</p> <p>18. Jeff sidder ned i græsset.</p> <p>19. LONE: <i>Linda</i></p> <p>20. BIRTHE viser Marie hvor hun skal stoppe</p> <p>21. LONE: <i>Jeff, løb.</i> Jeff springer op da det er hans tur, han løber hurtigt, smiler, bevæger armene, som om han havde et bilrat i hænderne. BIRTHE: <i>Uh, Jeff, snyder du? Lars, din tur. Husk at løbe ud og ind mellem alle.</i> Legen er blevet sværere nu.</p> <p>22. BIRTHE: <i>August... åh nej, her var jeg rigtig søvnig...</i></p>	<p><b>Intention/konflikt:</b> Jeff er blevet træt af at stå og vente, men følger med i legen og instruktionen</p> <p><b>Kompetencer:</b> Jeff var parat, da det var hans tur, og han udvidede sin løbestil lidt.</p>
<p>20090525-102651</p> <p>23. BIRTHE: <i>Victoria, Kirsten, vend jer om, og Elizabeth... og Alex.</i> Der er en smule kaos i rundkredsen. Pædagogerne prøver at få børnenes opmærksomhed.</p> <p>24. Nogle af børnene snakker, én siger at Lisa har en tyk mave, en anden siger at det ikke er pænt at sige sådan. Det første barn siger at Marie har en tyk mave. Jeff: <i>Lisa har sådan en tyk mave..</i></p> <p>25. LONE: <i>Jeff, stå lige den rigtige vej</i></p>	<p><b>Konflikt</b> Børnene afprøver og diskuterer hvad der er ok at sige til hinanden. De synes ikke at høre hvad pædagogerne vil have dem til at gøre.</p> <p><b>Konflikt</b> Pædagogerne prøver at få børnene til at</p>



26. BIRTHE: ...og Alex	blive stående.
20090525-102747	
27. Leo snakker om frokost. BIRTHE vil have at de skal prøve en ting mere. Hun går rundt og viser hvert enkelt barn hvordan de skal stå. To og to overfor hinanden. LONE beder Elias høre efter.	<b>Intention:</b> BIRTHE vil være sikker på at børnene ved hvor de skal stå henne.
20090525-102829	
28. Jeff står overfor Linda. De hopper. LONE siger noget til dem, mens hun holder dem på skuldrene. BIRTHE vil vise, sammen med LONE, hvad de skal gøre i legen.	<b>Konflikt</b> Jeff og Linda kan ikke stå stille
20090525-102911	
29. God dav min far, sikken hat du har, sikke ben, sikke lår, sikke skridt du tar'. De skal hilse på hinanden, slå sig på lårene, mens de siger remsen.	
30. Børnene gør det, de bliver bedt om, de ser efter hvad BIRTHE og LONE gør, og efterligner dem. Elizabeth står foran Victoria	<b>Intention</b> Børnene gør som pædagogerne siger de skal gøre
20090525-102950	
31. BIRTHE: <i>Nu skal I virkelig høre efter. Skal vi prøve? Nu prøver vi med Emily og Lisa.</i> LONE: <i>Shyhh, Jeff, stop, du skal kigge og lytte.</i>	<b>Intention:</b> Pæd prøver at fastholde børnenes opmærksomhed om hendes instrukser, som gives meget konkret, samtidig med at hun viser hvad barnet skal gøre
32. BIRTHE: <i>Nu gør du det med mig, giv hånd, lissom når man siger god dag, og sig det sammen med mig.</i>	
20090525-103134	
33. Den ene af parret skal gå, og den anden blive stående. Ret kompliceret leg. BIRTHE viser hvem der skal gå og hvem der skal stå.	<b>Konflikt:</b> Børnenes motivation daler, da legen bliver yderligere kompliceret
34. Nogle af børnene ser ud til at kede sig mere og mere. Legen er svær, og der er meget venten.	
20090525-103258	
35. God dav min far... De skal gå et par skridt frem i anden linje i remsen, og stå foran en anden. LONE hjælper børnene med at gå derhen, hvor de skal stå. En spørger: <i>Hvor skal jeg gå hen?</i>	<b>Konflikt:</b> Legens regler er for svære at finde ud af for dette barn
20090525-103342	
36. Anden gang. Nu ser nogle af de ældste børn ud til at vide hvad de skal. BIRTHE gentager reglerne.	<b>Kompetencer:</b> De ældste kan nu gennemskue reglerne, og ved hvordan det skal foregå

20090525-103420	
37. Tredje gang. Elizabeth og Linda. Det går bedre og bedre, uden stop. Legen er blevet mere kendt for børnene, de ved hvad de skal gøre. Elizabeth er den, der går rundt, og kommer tilbage igen. LONE og BIRTHE roser dem, og klapper i hænderne. Et barn siger; <i>Ja, vi vandt.</i>	
38. Så skal de igen stå i rundkreds.	

**Banke bøf**

20090525-103546	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Børnene står i en rundkreds, med hinanden i hænderne, pædagogerne beder dem om ikke at trække. BIRTHE siger til LONE at de skal lege Banke bøf, for det er længe siden, de sidst har leget den.</li> <li>2. Et barn spørger hvad det er for en leg, og BIRTHE siger at det vil de se lige om lidt. LONE skal begynde legen.</li> </ol>	<p><b>Intention:</b> Pædagogerne vil have børnenes opmærksomhed, inden legen begynder</p>
20090525-103634	
3. BIRTHE giver instruktioner, og hun og LONE viser hvad man skal gøre i legen. Nogle af børnene bidrager til instruktionerne.	<p><b>Interaktion:</b> Pæd instruerer, legen ser ud til at være velkendt og vellidt af de fleste børn</p>
20090525-103741	
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. BIRTHE banker på Lindas ryg og siger <i>BØF</i>, og de løber hver sin vej rundt, mødes, trykker hånd, og siger: <i>God morgen, god middag, god aften, gå tidligt i seng i aften.</i> Så løber de videre rundt, Linda kommer først, de andre børn griner og hepper på Linda.</li> <li>5. BIRTHE måtte tage en tur mere. Hun siger <i>BØF</i> da hun banker på Elizabeths ryg. De løber, trykker hånd, siger remsen. BIRTHE viser hvilken vej Elizabeth skal løbe. De løber resten af vejen rundt. BIRTHE kommer først. Børnene råber: <i>Elizabeth... NEJ...</i></li> <li>6. BIRTHE: <i>Så er det din tur til at prøve en</i></li> </ol>	<p>Der er et indhold af konkurrence i legen</p> <p><b>Interaktioner:</b> Der grines og heppes.</p> <p><b>Interaktion:</b> Børnene hepper på det barn, der løber om kap med pædagogen, og ærgres sig da pædagogen kommer først</p> <p><b>Kompetence:</b> Børnene er klar over at der konkurreres for sjov</p> <p><b>Intention:</b> Elizabeth ved hvad hun skal, hun er parat og gør sit bedste</p>

<p><i>runde</i>. Elizabeth går rundt, banker, siger <i>BØF</i> til Marie. Marie bliver stående, LONE spørger om de skal løbe sammen. Marie nikker, og de løber med hinanden i hånden. Elizabeth løber også, de mødes, trykker hånd, siger remsen. De andre børn råber på både Elizabeth og Marie, og hepper på dem. Marie og Elizabeth er tilbage samtidig.</p> <p>7. LONE spørger Elizabeth om hun vil tage en tur mere, hun ryster på hovedet, og LONE siger at hun og Marie vil tage en tur mere. Marie banker på ryggene.</p>	<p><b>Interaktion:</b> De andre børn hepper på både hende og Marie</p> <p><b>Konflikt:</b> Marie vil ikke løbe alene, eller er usikker på hvad hun skal? LONE hjælper hende</p> <p>Ingen kommenterer på at Maries deltagelse er anderledes end de øvrige børns</p> <p>LONE gav Elizabeth et par valgmuligheder, og godtog hendes valg. Marie blev ikke spurgt</p>
20090525-103922	
<p>8. Marie siger <i>BØF</i> til August, og de løber. Børnene hepper på løberne. August kommer lige før Marie. Jeff: <i>Godt klaret, August.</i></p>	<p><b>Interaktion:</b> Jeff hepper på August, og ser ud til at synes godt om løbekonkurrencen</p>
20090525-103956	
<p>9. Nu løber Marie og LONE mod Elias. De støder ind i hinanden, Elias falder omkuld i græsset, LONE hjælper ham op. BIRTHE spørger Elias om han vil prøve igen.</p>	<p><b>Intention:</b> Pæd tilpasser reglerne efter situationen og i forhold til de forskellige børn</p>
20090525-104030	
<p>10. Elias siger <i>BØF</i>, da han banker på Leos ryg. De løber, Jeff hepper på Leo. Elias og Leo trykker hånd.</p> <p>11. Leo løb den forkerte vej rundt. Elias stoppede det forkerte sted, BIRTHE retter ham. Både hun og LONE siger at det kan være svært at huske hvor det er man skal stå.</p> <p>12. Jeff siger noget om gadeløb, da der kører en hurtig bil forbi. Leo banker på Lars' ryg, de løber og så er det Lars' tur. BIRTHE fortæller hvilken vej de skal løbe. De andre børn klapper og hepper.</p>	<p><b>Interaktion:</b> Jeff hepper på sin ven, Leo</p> <p><b>Interaktion:</b> Pæd anerkender børnenes indsats ved at sætte ord på at det kan være svært at finde tilbage til det rigtige sted</p> <p><b>Kompetence:</b> Jeff er opmærksom på hvad der sker omkring ham, samtidig med at han er med i legen.</p>
20090525-104234	

<p>13. Lars banker på Jeffs ryg, Jeff ved hvad han skal, og han løber hurtigt, så han er tilbage først. Jeff rækker begge arme sejrstolt i vejret – det samme gør Leo.</p> <p>14. LONE spørger Jeff om han vil prøve nu, i stedet for Lars. Jeff banker på Oscars ryg, de løber begge hurtigt. Trykker hænder, griner, hopper, er i gang med at løbe næsten før remsen er sagt færdig. Oscar er først tilbage. LONE griner, børnene hepper.</p>	<p><b>Intention:</b> Jeff kan lide at konkurrere, han gør sit bedste for at vinde, og han kender vinderattituden</p> <p><b>Interaktion:</b> Leo glæder sig på Jeffs vegne</p> <p><b>Intention:</b> Jeff vælger en ligeværdig modstander og kæmper alt hvad han kan</p> <p><b>Interaktion:</b> Samspillet mellem børn og voksne er præget af glæde.</p>
20090525-104322	
<p>15. Jeff og August. De løber ind i hinanden, fordi de begge vil komme først, griner.</p>	
20090525-104509	
<p>16. Legen fortsætter. Leo sætter sig på hug, BIRTHE beder ham om at stå op. Jeff sætter sig på hug ved siden af Leo.</p>	<p><b>Konflikt:</b> Leo keder sig, ignorerer pædagogens henstilling, Jeff imiterer Leo</p>

**Anden ny leg**

<p>20090525-104618</p> <p>1. BIRTHE fortæller at de nu skal lege en ny leg. Hun deler børnene i grupper med fire.</p> <p>2. Jeff er sammen med Linda og to yngre drenge. De tumler i græsset. Jeff står foran Linda, lægger armene om hende som om han fanger hende, hun skubber ham væk, og han falder om i græsset. De tumler videre.</p> <p>3. BIRTHE prøver at få børnenes opmærksomhed. Beder dem stå stille og lytte. LONE prøver også at få ro på børnene.</p>	<p><b>Intention:</b> BIRTHE vil styre hvordan grupperne sættes sammen</p> <p><b>Interaktion:</b> Lidt tumlen eller slagsmål for sjov, mellem venner</p> <p><b>Intention:</b> Pæd vil forklare den nye leg, hvad den går ud på og reglerne i den</p>
<p>20090525-104731</p> <p>4. BIRTHE viser hvad de skal, og fortæller om reglerne i legen. Hun og LONE er sammen med Marie og Kirsten. Der er noget kaos mellem børnene, der venter og kigger på.</p> <p>5. BIRTHE: <i>Vi er en 4-personers-gruppe, og jeg er først. Jeg skal sige hvem jeg vil fange.</i> LONE: <i>Lyt lyt.</i> BIRTHE: <i>Jeg vil fange Kirsten.</i></p> <p>6. BIRTHE spørger børnene om de ved hvad de skal gøre i legen. Lisa svarer at de skal prøve at komme væk fra hende.</p> <p>7. Elizabeth, Lisa, Victoria og Emily er i den samme gruppe, Lisa hopper op og ned. Pædagogerne beder børnene være stille og lytte.</p> <p>8. BIRTHE prøver at fange Kirsten, LONE og Marie prøver at beskytte Kirsten, så hun ikke bliver fanget. BIRTHE fanger Kirsten, og de griner højt.</p> <p>9. LONE beder nogle piger være stille. BIRTHE taler højt og tydeligt for at få og beholde børnenes opmærksomhed.</p>	<p><b>Intention:</b> Pæd vil forklare legen</p> <p><b>Konflikt:</b> Instruksen fanger ikke børnenes opmærksomhed med det samme</p> <p><b>Interaktion:</b> BIRTHE forklarer og viser reglerne, og LONE prøver at få børnene til at lytte efter</p> <p><b>Kompetencer:</b> Lisa har fået fat i noget af instruktionen, og hun kan sætte ord på at det handler om at komme væk fra BIRTHE</p> <p><b>Intention:</b> Pæd ønsker børnenes opmærksomhed</p> <p><b>Intention:</b> Pæd vil demonstrere hvordan legen skal leges, på en positiv måde så børnene får lyst til at lege den</p> <p><b>Konflikt:</b> Legen fanger ikke med det samme børnenes interesse, så pæd må gentage deres krav om ro og opmærksomhed</p>
<p>20090525-104828</p> <p>10. BIRTHE: <i>Nu skal vi bytte, så Kirsten skal sige hvem hun vil fange. Vi er stadig i grupperne.</i></p>	

<p>11. Elizabeth: <i>Jeg håber det blir mig, jeg håber det blir mig.</i> Lisa: <i>Nej, jeg håber det blir mig, jeg håber det ikke blir dig, jeg håber det blir mig.</i> Victoria: <i>Jeg håber det blir mig.</i></p> <p>12. BIRTHE hjælper hver enkelt gruppe i gang. Først gruppen med fire drenge, så Jeffs gruppe, og så Elizabeths gruppe, hun er sammen med Victoria, Lisa og Emily. Victoria: <i>Må jeg starte med at være den, der fanger?</i> Elizabeth: <i>Nej, må jeg ikke nok?</i></p> <p>13. LONE: <i>Alle kommer til at prøve det</i></p> <p>14. BIRTHE: <i>Hvem starter her?</i> Lisa, Elizabeth og Victoria løfter en hånd op. BIRTHE: <i>Lisa begynder. Og I andre tre holder hinanden i hånden, og du er den, der fanger.</i></p> <p>15. <i>Okay, så hjælper jeg jer med at starte, og jeg skal vide, Alex, hvem du vil fange?</i></p> <p>16. Lisa hopper op og ned. Victoria holdt sine arme om Elizabeth og Emily. Emily så først på Elizabeth og så på Victoria: <i>Du vil hjælpe mig, vil du ikke?</i></p>	<p><b>Intention:</b> Elizabeth vil gerne være den, der skal fange først, det vil Lisa og Victoria også gerne</p> <p><b>Intention:</b> Pæd vil have legen til at lykkes</p> <p><b>Kompetence:</b> De fire piger i gruppen har forstået hvad legen går ud på, og både Victoria og Elizabeth vil gerne begynde</p> <p><b>Interaktion:</b> Pæd hjælper gruppen i gang Pæd bestemmer hvem der skal fange først</p> <p><b>Intention:</b> Lisa er glad for at være første fanger Emily beder Elizabeth og Victoria om hjælp i legen</p>
20090525-105020	
<p>17. Victoria, Elizabeth og Emily begynder at lege. Lisa skubber Victoria omkuld i græsset. Elizabeth og Emily prøver at slippe væk. Lisa fangede Emily</p> <p>18. BIRTHE minder dem om at de er sammen, de tre, der ikke fanger. Lisa: <i>Okay, det prøver vi.</i> Elizabeth, Emily og Victoria vender tilbage. Lisa: <i>Okay, så prøver vi igen.</i> Elizabeth: <i>Men, Lisa, du har prøvet én gang.</i></p> <p>19. Pludselig løber Lisa et par skridt frem, skubber Emily i maven, så hun falder baglæns i græsset. Hun rejser sig op, græd højt, går hen mod pædagogerne, med begge hænder mod maven. De tre piger ser på hende, Lisa har flere fingre i munden. Et barn siger: <i>Emily græder...</i> Emily, siger, grædende: <i>Lisa slog mig i maven...</i></p> <p>20. BIRTHE taler om at legen godt kan være svær, hun</p>	<p><b>Intention:</b> Lisa tager sin rolle som fanger bogstaveligt, og går fysisk til værks, ved at skubbe Victoria omkuld, så hun kan fange Emily</p> <p><b>Konflikt:</b> Lisa vil gerne fange igen, men Elizabeth kender reglen om at man skiftes til at prøve, så hun påpeger at Lisa allerede har prøvet at fange, underforstået at de andre også gerne vil prøve at fange</p> <p><b>Interaktion:</b> Negativ kropslig kontakt fra Lisa til Emily</p>

trøster Emily og snakker med Lisa. Victoria og Elizabeth begynder igen at lege, de prøver at fange hinanden, tumler i græsset, griner.	<p><b>Interaktion:</b> BIRTHE trøster Emily og taler med Lisa</p> <p><b>Interaktion:</b> Elizabeth og Victoria leger videre selv, mens de venter på at de andre kommer tilbage</p>
20090525-105129	
<p>21. BIRTHE spørger Lisa hvad Emily har gjort, siden hun gjorde sådan ved hende.</p> <p>22. Victoria løber efter Elizabeth, de griner.</p>	<p><b>Intention:</b> Pæd drager omsorg for Emily og vil have Lisa til at forstå at det ikke var ok at skubbe</p> <p><b>Interaktion:</b> Elizabeth og Victoria får ventetiden til at gå med at lege sammen på en måde, der passer ind i den fælles leg, at fange hinanden</p>
20090525-105146	
23. LONE beder Kirsten og Marie om at komme.	
24. Børnene venter	
20090525-105158	
<p>25. Så er det Emilys tur til at fange nogen. BIRTHE fortæller hvad de skal gøre. Victoria, Elizabeth og Lisa er i en gruppe. Emily er udenfor, klar til at fange Victoria. De tre bevæger sig omkring.</p> <p>26. BIRTHE tæller <i>1 2 3 nu</i>, alle grupper begynder på samme tid.</p> <p>27. De tre piger tumler i græsset, Emily fanger Victoria.</p> <p>28. Så er det Victoria's tur til at fange: <i>Jeg ved ikke hvem jeg vil fange. Hvem tror I jeg vil fange?</i> Lisa: <i>Elizabeth</i>. Lisa siger noget til Victoria om at sove sammen.</p> <p>29. Lisa, Elizabeth og Emily løber hurtigt rundt, så det var svært for Victoria at fange Elizabeth, de tumlede i græsset, flere gange. Grinen og tumlen.</p>	<p><b>Intention:</b> Pæd vil have at grupperne følges ad</p> <p><b>Interaktion</b> De fire piger leger videre efter konflikten mellem Lisa og Emily</p> <p>Lisa ser Victoria og Elizabeth som venner, der vil vælge hinanden i legen. Hun vil gerne være ven med Victoria, og sove sammen med hende</p> <p><b>Intention:</b> Pigerne går op i legen, og morer sig</p>
20090525-105559	
30. De fire piger ser ud til at vente på hvad BIRTHE vil have dem til at gøre. Victoria løber hen mod Elizabeth. De griner.	<p><b>Intention:</b> Pigerne vil gerne gøre det, som pæd vil have dem til</p>

<b>Tovtrækning</b>	
20090525-105713	
<p>1. BIRTHE og LONE vender tilbage med et tov. Elizabeth, Emily og Victoria følger efter pædagogerne.</p> <p>2. Linda hopper på det. LONE beder hende om at stoppe det.</p> <p>3. Elias råber: <i>Jeg elsker tovtrækning.</i> BIRTHE: <i>Det er ikke tovtrækning, rebet skal ligge på græsset.</i></p>	<p><b>Intention:</b> Pæd vil igangsætte en anden leg og børnene er interesseret i at se hvad der nu skal foregå</p>
20090525-105807	
4. BIRTHE deler gruppen i to, halvdelen står på hver side af rebet.	<p><b>Intention:</b> Legen forberedes</p>
20090525-105914	
<p>5. Leo spørger hvordan reglerne er. BIRTHE siger at de skal prøve at trække barnet, som står på modsatte side, over på deres side</p> <p>6. BIRTHE stiller børnene i en række, foran hinanden, som to konkurrerende teams.</p>	<p><b>Intention:</b> Leo vil gerne vide hvad der skal ske, og BIRTHE fortæller</p> <p><b>Intention:</b> Pæd gør klar til legen</p>
20090525-110135	
BIRTHE trækker Jeff over på sin side af rebet, for at vise reglerne. Nu er Jeff på hendes hold, og skal hjælpe dér med at trække. Børnene ser på BIRTHE og de lytter til hende.	<p><b>Intention:</b> BIRTHE vil vise reglerne og forklare dem samtidigt</p>
20090525-110244	
<p>7. BIRTHE: <i>Er I klar? Er I klar? Jeg tæller til 3, og så begynder vi.</i> Nogen begynder straks, LONE beder dem vente til BIRTHE har talt til 3</p> <p>8. BIRTHE gentager reglerne, og tæller højt: 1, 2, 3. De trækker, falder om i græsset, griner. Alle ser meget engagerede og involverede ud. Marie og Kirsten sørger for at stå foran LONE, så hun kan trække i dem. BIRTHE foreslår at hun og LONE er ét hold, imod alle børnene. Børnene råber, griner, hopper.</p>	<p><b>Intention:</b> Pæd vil begynde legen</p> <p><b>Interaktion:</b> Børn og pæd leger sammen og tumler</p> <p><b>Intention:</b> Marie og Kirsten tør godt at være med, når det er pæd, der trækker i dem Pæd foreslår en variation af legen</p>
20090525-110422	
9. BIRTHE og LONE er klar på den ene side. De gentager reglerne. Leo har et spørgsmål til reglerne. Børn bliver trukket over rebet. Der er en masse	<p><b>Interaktion:</b> Børn og pæd leger sammen og tumler</p>



hoppen, råben, latter og tumlen.	
10. Alle, også Marie og Kirsten deltager, på forskellige niveauer af engagement og "vildskab"	
20090525-110615	
11. Legen fortsætter. BIRTHE og Jeff trækker i hinandens armen, Jeff kæmper alt hvad han kan, BIRTHE spørger: <i>Hvem vil hjælpe mig med at få Jeff over?</i> BIRTHE trækker i Jeffs ene arm, og han kommer over rebet, til BIRTHEs side. Legen fortsætter, der tumles, børnene falder om i græsset og ovenpå hinanden.	<b>Intention:</b> Jeff vil gerne vinde, ved at trække BIRTHE over rebet, BIRTHE vil også vinde, og hun er stærkest
20090525-110743	
12. Jeff og BIRTHE igen. BIRTHE trækker i Jeffs højre arm. Han griber Alex' hånd med sin venstre. Lars tager fat rundt om Alex, og trækker ham tilbage, endnu en dreng tager fat i Jeffs venstre arm	<b>Intention:</b> Jeff kæmper, og et par andre drenge prøver at hjælpe ham <b>Konflikt:</b> Der bliver trukket så hårdt i Jeffs arme at det gør ondt på ham, han græder Pæd stopper legen da hun ser det
13. BIRTHE spørger om nogen vil hjælpe hende. Jeffs arm gør ondt nu, og han begynder at græde. Da BIRTHE opdager at han græder, stopper hun legen. Jeff: <i>Det gør ondt....</i>	
20090525-110819	
Tovlegen slutter. BIRTHE siger at nu har de kæmpet nok. Jeff græder ikke længere. LONE beder alle om at komme hen til hende.	<b>Intention:</b> Pæd slutter legen

**Farvel-råb**

20090525-110846	
1. Pædagoger og børn laver en lille rundkreds, med en hånd fra hver person i midten. På én gang råber de: <i>Farvel, farvel, kom med en hånd, og vi sir' farvel og tak for i daaaag (langt a)....</i> Mens de råber i kor, løfter alle deres hånd op i vejret.	<b>Intention:</b> Afslutningen af aktiviteterne markeres tydeligt, med et farvel-råb

## **Tolkning af den pædagogiske praksis som betingelse for børns deltagelse i krop og bevægelsesaktiviteter på det grønne område udenfor idrætsbørnehavens legeplads.**

### **Konteksten**

Observationen begyndte på legepladsen, ved lågen, mens børnene og pædagogerne ventede på at de sidste børn skulle blive klar efter toiletbesøg og omklædning til tøj og sko, der er passende til fysisk aktivitet. På det grønne område arrangerede pædagogerne en række forskellige krop og bevægelsesaktiviteter for børnene, nogle var kendte, andre var nye. Der var forskellige mål med de forskellige aktiviteter. Observationen slutter efter farvel råbet, hvorefter børn og pædagoger gik tilbage, og ind på legepladsen.

Begge pædagoger er klædt i sportstøj, og har kondisko på.

BIRTHE organiserer aktiviteterne og LONE assisterer hende, sommetider ved at lege med, og sommetider ved at forklare børnene, hvad de skal gøre.

- Forberedelser til at gå
- Frit løb
- Første nye leg
- Banke bøf
- Anden ny leg
- Tovtrækning
- Farvel råb

*Forberedelser til at gå.* Børnene og pædagogerne står på legepladsen ved lågen ud mod det grønne område, og venter på at alle er klar til at gå ud ad lågen

*Frit løb.* Opvarmning, de fleste af børnene løber på græsset, nogen går, nogen snakker med pædagogerne.

*Første nye leg.* Børn og pædagoger står i en rundkreds på græsset, og pædagogerne introducerer den nye leg, som består af noget fysisk aktivitet, børnene skal gå rundt i slalom, og der er en remse, de skal lære.

*Banke bøf* er en leg, som børnene kender, og i denne leg skal alle, undtagen én, stå i en rundkreds, med fronten mod midten. Den, der er den, skal gå på rundkredsens yderside, og banke på de andres rygge, mens der siges **BANKE BANKE** osv... Alle står stille, venter, indtil der siges **BØF**, mens der bankes på en ryg. Så skal den, der er den, og den valgte person løbe hver sin vej rundt om rundkredsen og se hvem der hurtigst er tilbage igen. Når de mødes, ca. halvvejs, skal de hilse på hinanden og sige en remse, før de fortsætter resten af vejen rundt. Den, der er hurtigst tilbage, bliver stående og så er det den andens tur til at gå rundt og banke på ryggene.

*Anden nye leg* er en leg, hvor deltagerne deles i firpersoners grupper. Én skal fange en af de andre, og de øvrige to skal forsøge at forhindre fangeren i at fange den anden.

*Tovtrækning.* Tover ligger på græsset, og deltagerne står på hver side, og skal trække hinanden over tovet.

*Farvelråb* ligner afslutningen på en timeout, f. eks. i kvindehåndbold, her markerer det afslutningen på aktiviteterne.

### **Motiver og mål for den konkrete aktivitet (de konkrete aktiviteter på det grønne område).**

Pædagogernes mål med *forberedelser til at gå* før aktiviteten er at sørge for at børnene er parate til at deltage i de planlagte aktiviteter. Motivet er at sørge for at gruppen og aktiviteterne ikke bliver forstyrret, når de leger på området udenfor, og at sørge for at børns påklædning passer til at være aktive og i bevægelse.

Pædagogernes mål med *frit løb* på græsset er at børnene får afløb for noget af den kropslige uro, der er opstået, mens de har stået og ventet på at komme ud på det grønne område, og at de bliver varmet lidt op af at løbe rundt. Motivet er at børnene bedre kan fastholde opmærksomheden om de aktiviteter, som pædagogerne organiserer.

Målet med *den første nye leg* er at børnene skal lære en ny leg, som både består af noget fysisk aktivitet, nogle bestemte bevægelser og en remse, der skal huskes. Motivet er at pædagogerne ønsker at børnene skal tilegne sig et repertoire af forskellige aktivitetslege.

Målet med *banke bøf* er at lege en leg, med et indhold af spænding og sjov. Motivet er at børnene skal øve sig i at holde opmærksomheden mod den, der banker på ryggene, at de skal kunne sætte af sted, hvis der bliver sagt BØF, når der bliver banket på deres ryg, at de skal kunne huske reglerne og indholdet i legen, og at de skal prøve at løbe så hurtigt de kan.

Målet med *den anden nye leg* er at lære børnene en ny leg, med et indhold af samarbejde og tumleleg. Motivet er at børnene skal kunne tilegne sig noget nyt, og lære at kunne klare at indgå i en tumble/fangeleg med regler.

Målet med *tovtrækning* var at involvere børnene i noget tumleleg, og motivet var at slutte krop og bevægelsesaktiviteterne med noget, der var nemt og sjovt.

Målet med *farvelråbet* er at afslutte aktiviteterne som en samlet gruppe, og motivet er at styrke følelsen af at være en gruppe, der gør noget sammen, og alle er betydningsfulde for gruppen.

### **Mål og motiver med alle aktiviteterne, samlet set**

Pædagogerne har et langsigtet mål med de nye lege, de forventer at børnene vil synes legene er sjove, når de kender dem bedre, derfor bruger de forholdsvis lang tid på instruktionerne. Pædagogerne vil have at alle skal deltage også Kirsten og Marie, de får blot muligheden for at deltage på en særlig måde.

Pædagogernes motiv er at børn oplever og bevarer en bevægelsesglæde og fornøjelse ved forskellige gruppelege, dette motiv indgår i deres forestillinger om det gode liv for børn.

Pædagogerne forsøger at motivere børnene ved at opmuntre og anerkende deres anstrengelser, og ved at løbe sammen med dem, fx Kirsten og Marie, som ikke selv vil løbe, her differentierer de den pædagogiske aktivitet, som i pædagogisk idræt, den pædagogiske bagdør, hvor aktiviteter kan gennemføres på forskellige måder. Målet er at børnene er med, ikke at de er det på en bestemt måde.

### **Pædagogernes intentioner med aktiviteterne**

Intentionerne er;

- at børnene skal lære at kunne vente på hinanden, mærke at andre venter på én, og at alle er klar, når aktiviteterne begynder
- at børnene bliver varme, og får brugt noget energi, efter at have stået stille i et stykke tid
- at få alle børnene til at være med i de forskellige lege, og til at få en positiv oplevelse af at deltage

Pædagogernes roller er fordelt på forhånd, her er det BIRTHE der styrer og LONE, der hjælper og bakker op. BIRTHE vil gøre det tydeligt for børnene, hvad hun forventer af dem, ved både at vise og fortælle hvad de skal gøre. Hun bestemmer sammensætningen af grupperne, for at sikre balancerede grupper, og for at sikre at Kirsten og Marie deltager, og for at hun kan styre deres deltagelse.

Pædagogerne ønsker at drage omsorg for de børn, der bliver kede af det.

### **Interaktionsmønstre**

BIRTHE styrer aktiviteterne/legene, hun instruerer børnene på en autoritativ måde og hun anerkender deres måder at gøre tingene på, også selv om det er en variation af hendes instrukser. LONE er rollemodel, hun deltager og hjælper med at få aktiviteterne/legene til at fungere. Der er en klar rollefordeling, der er aftalt på forhånd. De samarbejder uden at de har brug for at sætte ord på.

Begge pædagoger opmuntrer og tilskynder børnene til at deltage i legen, og anerkender de forskellige måder, børn deltager på.

Pædagogernes samspil er venligt, både verbalt og fysisk med børnene. Der er ingen tvivl om at de bestemmer hvad der foregår, og at alle skal deltage i aktiviteterne. Pædagogerne agerer forskelligt ift. forskellige børn, Kirsten og Marie får eksempelvis mulighed for at løbe sammen med en pædagog, da det er deres tur, og de kommer i en gruppe med pædagogerne i den anden nye leg.

BIRTHE stoppede legen, og trøstede de børn, der blev kede af det.

Pædagogernes samspil og samarbejde foregår primært nonverbalt, deres roller og opgaver er fordelt på forhånd, og de arbejder sammen mod de fælles mål med aktiviteterne.

### **Konflikter mellem pædagogernes intentioner og det, der sker i aktiviteten**

De nye lege var komplicerede for børnene at lære at kende, der var mange regler, de skulle lære og huske. Den første leg var vanskelig at lege fra begyndelsen, og så blev den endnu sværere. Det så ud til at kravene var for høje for mange af børnene.

Kun de ældste, og mest opmærksomme børn lærte hvordan man leger den.

I den anden ny leg, måtte BIRTHE gå fra sin gruppe for at trøste Emily, og udrede konflikten mellem hende og Lisa.

Da BIRTHE bad om hjælp til at trække Jeff over, blev han trukket hårdt i begge arme, og det gjorde så ondt, at han begyndte at græde

## Analyse og fortolkning af børns deltagelse i krop og bevægelsesaktiviteter på det grønne område udenfor idrætsbørnehavens legeplads/børns perspektiv

### Børnenes intentioner

#### *Forberedelser til at gå og frit løb*

Fokusbørnene var begge parate som nogen af de første, og ventede ved lågen, som pædagogerne ønskede at de alle skulle gøre.

Elizabeth stod stille og ventede tålmodigt på at de alle skulle blive klar

Jeff legede med Leo i ventetiden, og så ud til at glæde sig til aktiviteten, han kunne holde ud til at vente, indtil de gik ud gennem lågen, hvor han viste noget utålmodighed.

Børnene er forventningsfulde, nogen glæder sig meget, andre sikkert mindre.

Børnene er forberedt hjemmefra på at være fysisk aktive, de er klædt på, så de kan bevæge sig frit, også mht. sko, det er kondi sko for de flestes vedkommende.

Der var ikke meget fysisk aktivitet her, især ikke for de børn, der ville beholde deres plads forrest i køen, for de måtte blive stående stille på samme plet.

Elizabeth stod stille sammen med de andre børn, og pædagogerne, og gjorde som pædagogerne havde bedt dem alle om.

Leo og Jeff tog rutsjebanen op og ned et par gange, så de fik lidt fysisk aktivitet.

På græsarealet løber børnene rundt, op på en meget lille bakke og ned igen. Hele området var i brug. De fleste børn løber rundt, kun få løber overhovedet ikke.

Elizabeths intention var at gøre som pædagogerne ønskede, og at løbe sammen med Victoria.

Jeffs intention var også at imødekomme pædagogernes ønsker; og at være sammen med Leo, og lege en fantasileg med ham, baseret på figurerne fra Star Wars. De løb og snakkede mens de lavede planer for en kommende leg.

#### *Aktiviteterne/legene*

Elizabeth følger med i pædagogernes instruktioner, hun forstår hvad hun skal gøre, og hun gør det omhyggeligt. Hun vil gerne leve op til pædagogernes krav og forventninger.

Jeff følger med i pædagogernes instruktioner, forstår hvad han skal, og gør det hurtigt. Efter kort tid keder han sig og dasker lidt til Linda, de står uroligt og leger lidt sammen.

Begge søger at forstå hvad de skal, Jeff bliver af og til engageret i andre mindre, selvinitierede aktiviteter, han fastholder opmærksomheden på den fælles aktivitet, og han er hele tiden klar over hvilke krav der er fra pædagogerne til ham

Hverken Elizabeth eller Jeff har brug for meget opmærksomhed fra pædagogerne, de observerer, lytter og gør hvad de bliver bedt om

Elizabeth var engageret og glad, så ud til at nyde legen. Hun vidste hvad hun skulle/hvad legen gik ud på, og hun gjorde det, der var meningen at hun skulle gøre

Jeff var også engageret, han så ud til at kunne lide konkurrenceelementet, kapløbet, og at vinde, mere end at hilse på den anden, og sige en remse.

Børnene var opmærksomme på den, der gik rundt og bankede, for at se hvem, der skulle løbe. De råbte og heppede på hinanden. Hvis det var et barn, der løb om kap med en pædagog, heppede de på barnet. Hvis det var to børn af forskelligt køn, heppede børnene på den, der var af samme køn som de selv. Hvis det var to børn af samme køn, heppede børnene på begge.

Elizabeth ønskede at gøre som pædagogerne forventede af hende, hun ventede og lyttede i den anden nye leg. Hun bad om at måtte være den første til at fange en af de andre, ligesom også Victoria og Lisa gerne ville.

I tovtrækningslegen deltager alle børnene med forskellige niveauer af begejstring og iver for at trække hinanden over rebet

Jeff vil gerne vinde trække konkurrencen, han kæmper ihærdigt

### **Interaktionsmønstre**

Jeff og Leo løb, gik, snakkede venskabeligt sammen

Elizabeth viste tegn på venskab, og varme følelser for Victoria, ved at kalde hende vinderen af deres konkurrence.

Jeff indgår i venskabsrelationer med flere af drengene, og med Linda, de er ret fysiske, de skubber, slår, tumler, på en måde, hvor de er enige om at det er for sjov.

Elizabeth står ved siden af Victoria og Leo, de snakker, bevæger sig lidt og laver sjov, mens de venter, uden at det griber ind i gruppeaktiviteten.

Begge lytter til pædagogerne og gør det, der bliver forventet af dem.

I Elizabeths gruppe var det Lisa, der først skulle være fanger, hun var ivrig efter at fange Emily. Lisa skubbede til Victoria så hun ikke kunne hjælpe Emily. Efter at BIRTHE havde gentaget reglerne, ville Lisa igen være fangeren. Elizabeth protesterede fordi Lisa havde prøvet, og fordi Elizabeth og de andre også gerne ville prøve. Lisa løb hen mod Emily, skubbede hende i maven, så hun faldt bagover i græsset. Emily gik grædende hen mod pædagogerne. Mens BIRTHE snakkede med, og fik udredt konflikten mellem Emily og Lisa, legede Elizabeth og Victoria, de løb efter hinanden og fangede hinanden. Da Lisa og Emily kom tilbage fortsatte de alle med legen. Først var det Emilys tur til at fange, så var det Victorias.

Legen endte med at de alle fire tumlede rundt i græsset, leende. Der er en munter stemning med latter og sjov.

### **Konflikter mellem forskellige børns intentioner og projekter i aktiviteten**

Lisa ville ikke have sine sko våde, eller hun ønskede ikke at være med i aktiviteten.

Kirsten og Marie vil ikke løbe selv, eller forstår ikke hvad det er de skal.

De fleste af børnene kedede sig og blev utålmodige efterhånden.

### **Motiver og kompetencer**

Både Elizabeth og Jeff vil og kan imødekomme pædagogernes krav, og de kan være involveret i både venskabsaktiviteter og en fælles aktivitet på samme tid.

Elizabeth havde overskud til at lade Victoria være vinderen, som en venskabshandling. Jeff havde overskud til at lege en fantasileg samtidig med at han deltog i den fysiske aktivitet.

Børnene er ret tålmodige og gør sig umage for at imødekomme pædagogernes forventninger til dem

Elizabeth og Victoria ville gerne være sammen, deltage i legen og gøre som pædagogerne forventede

Da Emily og Lisa snakkede med BIRTHE, legede Elizabeth og Victoria alene, de fortsatte fange- og tumlelegen.

Jeff forstod reglerne, og ønskede at vinde

For Elizabeth er aktiviteterne også en mulighed for at vedligeholde venskabet med Victoria – så det er noget af hendes motivation for at deltage.

For Jeff er aktiviteterne også en mulighed for at vedligeholde venskaber, og for at konkurrere og tumle.

### **Fysisk aktivitet**

Der var ikke meget fysisk aktivitet i disse aktiviteter/lege, mens de var ved at lære dem, der er sikkert mere, når børnene kender dem bedre.

Der var korte øjeblikke, når børn skulle løbe rundt om rundkredsen, ellers stod de ret stille, eller gik rundt mellem hinanden.

Der var noget fysisk aktivitet i legen, mest når et barn skulle fange et andet barn, og når de tumlede i græsset.

### **Resultatet af aktiviteterne på det grønne område**

Når de kan den første nye leg ordentligt, bliver den sjov at lege. Til at begynde med er den meget svær, det tager tid, og børnene keder sig ind imellem. Nogen er mere optaget af at gøre som pædagogerne vil have, end andre.

Målet for pædagogerne kan til tider være længere ude i fremtiden end den umiddelbare fornøjelse, og det er vel ok, børn behøver ikke hele tiden at skulle more sig, der skal bare være afveksling.

Banke bøj er afvekslende, ved at de tager en kendt og sjov leg, ind imellem de to nye lege.

Den anden nye leg, fire og fire sammen, giver anledning til tumleleg, fangeleg

**Bilag 11. Et eksempel på hvordan fysisk aktivitet kan indgå i børns leg.****Johanne lærer at hænge med hovedet nedad**

Johanne lærer af Kate hvordan hun kan hænge med hovedet nedad ved legehuset.

Deltagere:

Fokuspige: Johanne 6 år 1 måned

Kate 6 år 4 måneder og Annlisa 5 år 7 måneder.

Alle børnene fra skolegruppen har været ude, og har lavet læringsaktiviteter på legepladsen i ca. 45 minutter, og nu kan de lege som de vil, men de skal være ude.

Observationen begynder da Johanne, Kate og Annlisa leger ved et lille legehus med et lavt rækværk, Kate viser Annlisa og Johanne hvordan man kan hænge med hovedet nedad. Annlisa giver op, og observatøren hjælper hende ned fra rækværket, da der ingen pædagoger er i nærheden, dette er ikke med på videoen. Kate og Johanne fortsætter og udvider deres leg. Annlisa ser trist eller vred ud, men bliver tæt på de andre to et stykke tid, før hun går væk fra dem. Johanne og Kate interagerer med observatøren adskillige gange. Johanne slutter legen, og inviterer Kate til at følge med, når hun vil. Observationen slutter da Kate følger efter Johanne, væk fra legehuset.

Observation	Analyse
20090330-120746	
1. Johanne, Kate og Annlisa leger ved det lille legehus, med hegnet. Kate hjælper Annlisa med at hænge med hovedet nedad, Kate holder hende på knæene.	<b>Intention:</b> Annlisa vil prøve at hænge med hovedet nedad, og Kate vil hjælpe hende med det.
2. Johanne beder Kate om at hjælpe hende.	<b>Intention:</b> Johanne vil gerne have hjælp fra Kate
3. Annlisa: <i>Jeg kan ikke komme ned.</i> Kate: <i>Gør sådan her.</i> Kate viser hende hvordan hun kan gøre det	<b>Konflikt:</b> Annlisa kan ikke komme ned <b>Interaktion:</b> Observatøren hjælper Annlisa ned
20090330-120844	
4. Legen fortsætter	
20090330-120856	
5. Annlisa graver i sandet med en skovl. Hun rammer Kate med noget sand. Kate beklager sig, åbner sit tøj, og børster sandet væk.	<b>Konflikt:</b> Annlisa virker frustreret over sit nederlag før, og hun lader sin frustration gå ud over Kate
6. Johanne hænger med hovedet nedad: <i>Jeg kan, jeg kan, Jubii.</i> Hun prøver en gang til.	<b>Kompetence:</b> Det lykkes for Johanne at komme til at hænge i benene, med hovedet nedad. Hun viser sin glæde over at kunne



<p>7. Kate viser hvordan hun gjorde det, og fortæller hvordan hun gør med hænderne.</p> <p>8. Hængende med hovederne nedad, spørger Kate om observatøren filmer dem, og Johanne spørger om de bliver filmet lige nu. Observatøren svarer bekræftende på begge spørgsmål</p> <p>9. De hopper ned, og op igen. Annlisa står lige ved siden af, med skovlen i hånden, hun ser på Kate og Johanne</p>	<p>det</p> <p><b>Intention:</b> Kate sætter ord på handlingen</p> <p><b>Intention:</b> De to piger er interesserede i at høre om deres aktivitet er blevet filmet</p> <p><b>Intention:</b> Handlingen gentages <b>Interaktion:</b> Johanne og Kate fortsætter deres samspil, mens Annlisa er tilskuer</p>
20090330-121028	
<p>10. Kate og Johanne fortsætter med at læne sig bagover hegnet, og hænge med hovederne nedad.</p> <p>11. Annlisa: <i>Jeg vil lave noget andet.</i> Hun klatrer over det lille hegn, og tager derved noget plads, Johanne prøver at skubbe hende væk, det lykkes ikke. Annlisa flytter sig ikke, men klatrer over. Johanne finder plads ved siden af Kate.</p> <p>12. Annlisa kaster igen sand på dem, Johanne beklager sig over det. Annlisa løber væk, hen mod en cykel, hun vil cykle nu, råber hun.</p> <p>13. Johanne læner sig tilbage igen, Kate siger at hun aldrig må gøre det kun med en hånd.</p> <p>14. Kate prøver at hjælpe Johanne op. Johanne siger: <i>Nej, kom nu ned!</i> Kate: <i>Mennesker skal hjælpe.</i></p> <p>15. Johanne: <i>Optager du?</i> Observatør: <i>Mmmm, ja.</i></p> <p>16. Pigerne ser på hinanden, og griner. Johanne kommer rundt og ned, hopper op og ned nogle gange.</p> <p>17. Johanne løber op til legehuset igen, Kate følger efter hende. De diskuterer hvor de skal stå henne, tjekker og bliver sikre på at afstanden til pælene er den samme.</p>	<p><b>Interaktion:</b> Johanne og Kate fortsætter med den samme aktivitet samtidig</p> <p><b>Intention:</b> Annlisa prøver at komme ind i samspillet og legen igen <b>Interaktion:</b> Annlisa tager noget af pladsen, Johanne og Kate protesterer ikke verbalt, men finder plads ved siden af</p> <p><b>Konflikt:</b> Annlisa synes stadig at være frustreret over ikke at kunne være med</p> <p><b>Intention:</b> Johanne vil udvide sin nye færdighed <b>Intention:</b> Kate vil passe på Johanne</p> <p><b>Kompetence:</b> Kate er hjælpsom overfor Johanne</p> <p><b>Interaktion</b> med observatøren.</p> <p><b>Kompetence:</b> Johanne og Kate ved hvad det betyder at blive optaget på video, og de synes at nyde tanken om at deres kunnen nu er optaget på video.</p> <p><b>Interaktion:</b> De har et ligeværdigt samspil, en forhandling om vilkår for udførelsen af handlingen</p>

18. Kate læner sig ud over hegnet, forlæns, og Johanne imiterer hende	<b>Intention:</b> Kate varierer indholdet i deres aktivitet, og Johanne er straks med
19. Kate: <i>Ved du hvordan man kommer op igen?</i> Johanne: <i>Ja. De kommer op.</i>	<b>Interaktion:</b> Dialog mellem pigerne
20090330-121248	
20. Begge læner sig forover, så overkroppen hænger nedad. Kate: <i>Jeg kan ikke komme op.</i> Hun griner. De taler om deres hår.	<b>Intention:</b> Uden at tale om det, lader de begge som om en handling, der er meget let for dem, er svær.
20090330-121329	
21. Baglæns igen. Kate kommer ned, hun vil hjælpe Johanne ned, men Johanne vil ikke have hjælp, hun slår ud efter Kate, for at få hende til at flytte sig.	<b>Interaktion:</b> Johanne er nu mere sikker på at hun kan selv, og vil ikke have hjælp af Kate
22. Johanne hopper op og ned, smiler. Går op igen.	<b>Intention:</b> Johanne viser hvor glad hun er for sin nye færdighed
23. Kate synger en pop sang, og spørger observatøren om der er lyd på (på videoen).	<b>Interaktion</b> med observatøren om optagelsen
24. De griner, vender rundt, tilbage igen. Kate laver ansigter til kameraet, og Johanne imiterer hende.	<b>Intention:</b> Johanne og Kate optræder for kameraet og for observatøren
25. Et barn spørger hvad observatøren hedder, og hvem hun skal hente. Observatøren forklarer at hun optager video i børnehaven.	<b>Intention:</b> Et barn vil gerne vide hvad observatøren foretager sig i børnehaven
26. Johanne og Kate hænger igen med hovederne nedad.	
27. Kate: <i>Hvorfor gør du det stadig?</i> (optager dem). Johanne: <i>Er der nogen der kan se det?</i> Observatør: <i>Nej, ikke nu, først senere, når det bliver til en film.</i>	<b>Interaktion</b> med observatøren
20090330-121547	
28. ...	
20090330-121616/	
29. Kate: <i>Filmer du stadig?</i> <i>Jaaa...</i>	<b>Interaktion</b> med observatøren
30. Johanne: <i>Jeg går nu, Kate, vil du med?</i> Kate: <i>Nej.</i> Johanne: <i>Du kan komme, når du vil det.</i>	<b>Intention:</b> Johanne vil gerne lege/lave noget andet, og inviterer Kate med
31. Johanne gik, og et øjeblik senere fulgte Kate efter hende.	

### **Tolkning af en fysisk aktivitetsleg: Johanne lærer at hænge med hovedet nedad**

Aktiviteten og den sociale situation var tre pigers selvvalgte leg, ved et legehus på legepladsen. De tre piger går på samme stue, og indgår i gruppen af kommende skolebørn.

Den pædagogiske praksis i børnehaven har betydning for børnenes leg, ved at det er et krav at det foregår ude på legepladsen, ellers er der ingen indblanding fra pædagogernes side.

De har lige deltaget i nogle læringsaktiviteter sammen med resten af ”skolebørnene,” aktiviteterne blev styret af pædagogen. Nu kan de selv vælge, hvad de vil lege resten af tiden på legepladsen, inden frokost.

Fokuspigen, Johanne, øver sig i at lære at hænge med hovedet nedad, på et rækværk. Kate viser hende og Annlisa hvordan man gør det.

#### **Intentioner**

Johanne vil gerne lære at hænge i benene på rækværket, med hovedet nedad.

Annlisa vil også gerne lære det

Kate vil gerne vise hvordan man kan gøre det, hun hjælper de andre to, og forklarer også verbalt hvordan man kan gøre det, og hvad man må passe på.

Annlisa opgiver at lære at hænge med hovedet nedad, og efter en kort konflikt med de andre to piger går hun væk fra dem.

Johanne og Kate finder det sjovt, og lidt spændende at de bliver videofilmet

#### **Interaktioner**

Johanne vil lære at hænge med hovedet nedad, og hun imiterer og lytter til Kate, men vil ikke have mere hjælp end det er nødvendigt.

Kate er hjælpsom og tålmodig.

Annlisa giver op, og efter nogle konflikter, hvor hun smider sand på de andre to piger, forlader hun legehuset.

#### **Konflikter**

Johanne har lidt besvær med at lære at hænge med hovedet nedad, men kommer over det, og kan det, som hun har sat sig for at ville lære. Johanne er ikke i nogen konflikter, hun klager sig kun noget, da Annlisa smider sand på hende. Kate klager også, da Annlisa smider med sand, men konflikten fortsætter ikke, da hverken Johanne eller Kate smider sand tilbage på Annlisa.

Annlisa er i en konflikt, mellem hvad hun gerne vil, og hvad hun kan, og hun må give op. Hun prøver at ændre aktiviteten, men Johanne og Kate fortsætter med hovedet nedad-aktiviteten. Så Annlisa reagerer med at smide sand på dem, og efter et stykke tid, går hun væk fra de andre.

#### **Motiver og kompetencer**

Johannes motiv var at tilegne sig en bestemt fysisk færdighed.

Johanne var ret kompetent i sine bestræbelser på at få lært at hænge i benene, med hovedet nedad. Hun lyttede til Kate, og imiterede hende.

Johanne gentog handlingen til hun var sikker på hvordan hun skulle gøre.

Annlisa blev frustreret, vred og ked af det, da hun ikke kunne finde ud af det med at hænge i benene, og måtte have hjælp af observatøren til at komme ned igen.

Johanne og Kate havde overskud og sociale kompetencer så de kunne lade være med at gå ind i konflikten med Annlisa. De beklagede sig over hende, da hun kastede med sand, og tog plads, der hvor de var i gang med en aktivitet.

### **Krop og bevægelses funktion og betydning i legen.**

For Johanne var målet at få lært en bestemt fysisk aktivitet, desuden at lege med Kate og evt. Annlisa.

Da hun fandt ud af hvordan hun skulle gøre det, gentog hun handlingen, som for at blive sikker på at færdigheden virkelig var tilegnet, og med smil, hoppen og op og ned, viste hun sin tilfredshed med at have tilegnet sig den nye færdighed.

For Kate var målet dels at lære Johanne hvordan hun fik det lært, og dels at være/lege sammen med Johanne

Den fysiske aktivitet er målet for Johanne, og hendes motivation er at hun kan blive mere sikker på sig selv. Aktiviteten er et middel til at opleve følelsen af at være god til noget.

Der er en sanselig dimension også, idet pigerne søger oplevelser, hvor kroppen kommer i en usædvanlig position.

Der er et element af selviscenesættelse i aktiviteten, Johanne vil gerne vise hvad hun kan, og Kate vil gerne hjælpe hende med det. Muligvis forstærkes dette af at observatøren er tilskuer til aktiviteten, og optager det på video.

Der er også noget kommunikation mellem Johanne og Kate.

Johanne udtrykker et ønske om at lære noget, som Kate kan, men hun vil ikke hjælpes mere end nødvendigt.

Kate viser at hun gerne vil hjælpe og støtte Johanne, så meget som det er nødvendigt, og hun viser også at hun vil passe på Johanne, så hun ikke falder ned og slår sig.