

# Fri for Mobberi i daginstitutioner

En kvalitativ analyse af inspirerende pædagogisk praksis  
– muligheder og udfordringer

# Indholdsfortegnelse

<b>FORORD</b>	<b>4</b>
<b>RESUME</b>	<b>5</b>
<b>1. INDLEDNING</b>	<b>6</b>
1.1. Hvad menes der med børn i udsatte positioner?	7
1.2. Eksisterende forskning	8
1.3. Udvælgelse af institutioner	10
<b>2. UNDERSØGELSENS TEORETISKE FUNDAMENT OG INSPIRATION</b>	<b>11</b>
2.1. Zonen for nærmeste udvikling	11
2.2. Vejledt deltagelse	12
2.3. Børns deltagelsesmuligheder	12
2.4. Pædagogisk atmosfære	13
<b>3. UNDERSØGELSESDSIGN</b>	<b>14</b>
3.1. Deltagerobservationer	16
3.4. Analysestrategi	17
<b>4. ANALYSE</b>	<b>18</b>
4.1. Overordnet introduktion til institutionernes arbejde med Fri for Mobberi	18
4.2. Inspirerende FfM-praksis som understøtter børns trivsel, deltagelse og fællesskaber	23
4.2.1. Bamsevenner – små og store	23
4.2.2. Massage og berøring	28
4.2.3. Børns medbestemmelse	33
4.2.4. Børnesyn og åbenhed for barnets perspektiv	35
4.2.5. Børns fællesskaber	38
4.2.6. Børns konflikter	42
4.3. Fri for Mobberi som en del af en fælles faglighed i institutionen	46
4.4. Udfordringer og barrierer for udviklingen af en inspirerende FfM-praksis	51
<b>5. Sammenfatning og anbefalinger</b>	<b>56</b>
5.1. Informanternes anbefalinger i forhold til Fri for Mobberi	58
5.2. Fri for Mobberi - opmærksomhedspunkter til institutionerne	58
<b>Referencer</b>	<b>60</b>

# FORORD

Jeg vil gerne rette en hjertelig tak til de institutioner, ledere, pædagogiske medarbejdere og børn som har deltaget i denne undersøgelse. Det har været en stor faglig og personlig oplevelse, at blive budt velkommen af jer. I har beredvilligt stillet jeres pædagogiske praksis til skue, og jeres store faglighed og smittende engagement, har været meget inspirerende at følge og blive klogere på.

Jeg vil også gerne takke Mary Fonden og Red Barnet for at invitere mig til at lave denne undersøgelse, det har været et særdeles spændende og lærerigt samarbejde, som jeg sætter meget stor pris på. Undersøgelsen er finansieret af Ole Kirk's Fond, som hermed takkes for den økonomiske støtte.

Sidst men ikke mindst vil jeg gerne takke professor Jan Kampmann fra RUC for hans kritiske og konstruktive læsning og kommentering af en tidligere version af denne rapport.

# RESUME

Fri for Mobberi (FfM) er et forebyggende antimobbeprogram til 0-9-årige børn, fagfolk og forældre, som Mary Fonden og Red Barnet står bag. Programmet, som er at finde i ca. 60% af landets daginstitutioner, har til formål at fremme mobningens modsætning: at skabe et trygt og inkluderende børnefællesskab. En intern undersøgelse som Mary Fonden og Red Barnet lavede i 2022, viste dog, at udbredelsen af Fri for Mobberi er relativt lavere i kommuner med en relativ høj andel af børn i udsatte positioner<sup>1</sup>. Det er på den baggrund, at Mary Fonden og Red Barnet har bedt mig undersøge, hvordan daginstitutioner som er beliggende i relativt socialt belastede boligområder, rent faktisk arbejder med Fri for Mobberi. Nogle af de grundlæggende spørgsmål som undersøgelsen skal besvare er: Hvordan arbejdes der på inspirerende måder med Fri for Mobberi? Hvad er de positive erfaringer med programmet i forhold til børns trivsel, deltagelse og fællesskaber, ikke mindst for børn i udsatte positioner? Hvad er det for eventuelle barrierer og udfordringer, som institutionerne møder i dette arbejde? Sigtet med undersøgelsen er at beskrive Fri for Mobberi-praksis, som kan inspirere andre daginstitutioner.

Til at belyse ovenstående spørgsmål har jeg i samarbejde med Mary Fonden og Red Barnet designet en kvalitativ undersøgelse baseret på deltagerobservationer i 11 daginstitutioner og interviews med 16 pædagogiske medarbejdere og fire daginstitutionsledere i perioden maj til august 2023. Teoretisk er undersøgelsen baseret på et sociokulturelt perspektiv på børns trivsel, deltagelse og fællesskaber. Ud fra dette perspektiv er det at være i en udsat position både dynamisk og kontekstbestemt, og dermed ikke noget der er iboende barnet. Denne grundforståelse gennemsyrrer hele analysen og er i det hele taget med til at vise, den enorme betydning pædagogiske ressourcer og værdier, herunder børnesyn og læringsyn, har for måder, børnene bliver mødt på og derved for barnets trivsel og deltagelsesmuligheder.

## ANALYSEN OMFATTER FØLGENDE FIRE DELTEMATIKKER:

- Overordnet introduktion til institutionernes arbejde med Fri for Mobberi
- Inspirerende Fri for Mobberi praksis som understøtter børns trivsel, deltagelse og fællesskaber
- Fri for Mobberi som en del af en fælles faglighed i institutionen
- Udfordringer og barrierer for udviklingen af en inspirerende Fri for Mobberi-praksis i daginstitutioner.

<sup>1</sup> Se i øvrigt afsnit 1.1. for en nærmere beskrivelse af hvad der forstås med begrebet børn i udsatte positioner.

## 1. Indledning

Fri for Mobberi (FfM) er et forebyggende antimobbeprogram til 0-9-årige børn, fagfolk og forældre, som Mary Fonden og Red Barnet står bag. Programmet, der så dagens lys i 2007, tager udgangspunkt i at arbejde med at fremme mobningens modsætning: *Et trygt og inkluderende børnefællesskab*<sup>2</sup>. Fri for Mobberi bygger på fire grundværdier: Tolerance, Respekt, Omsorg og Mod. Intentionen med programmet er at skabe en kulturforandring, hvor værdierne er gennemgående for det pædagogiske arbejde. Således er det ikke intentionen, at programmet skal bruges efter en fast manual eller på et bestemt tidspunkt. Intentionen er snarere gennem bl.a. kursusaktiviteter, faghæfter og aktivitetshæfter til de voksne at understøtte det pædagogiske personales arbejde med at skabe trygge børnefællesskaber i og på tværs af dagpleje, vuggestue, børnehave og indskoling. Programmet består desuden af en række materialer, herunder en kuffert indeholdende bl.a. bamsevenner, samtalekort med børneansigter der udtrykker forskellige følelser, samtaletavler med sociale situationer til brug ved børnemøder, et program til taktmassage samt dilemmakort til brug ved forældremøder (Lindberg et al., 2009).

Som jeg vil vende tilbage til i afsnittet "Eksisterende forskning", er implementeringen af Fri for Mobberi i danske daginstitutioner gennem årene blevet fulgt af forskere og konsulenter, som bl.a. har undersøgt, hvordan pædagogisk personale arbejder med programmet, og hvilken betydning programmet har for bl.a. børns sociale adfærd og følelsesmæssige trivsel. Programmets intention om at opbygge gode sociale praksisser for børn er bl.a. baseret på nyere dansk mobbeforskning, som peger på, at mobning er en social dynamik, der bl.a. har at gøre med at opnå social anerkendelse i den gruppe, man deltager i (Hansen, 2017: 29). Mobbeforsker Helle Rabøl Hansen understreger videre, at der i forebyggelsen af mobning må arbejdes struktureret med at skabe meningsfuldhed og adgang til børns aktive deltagelse (ibid.: 33).

Fri for Mobberi-programmet er implementeret på tværs af landsdele og kommuner og ifølge Mary Fonden er der solgt Fri for Mobberi materiale til 60 % af alle danske vuggestuer og dagplejere samt 62 % af alle børnehaver<sup>3</sup>. Mary Fonden og Red Barnet har dog iagttaget en skævhed i udbredelsen af Fri for Mobberi. En intern undersøgelse fra 2022 viser således, at udbredelsen af Fri for Mobberi er relativt lavere i kommuner med en relativt høj andel af børn og unge i udsatte positioner. Kommuner med lav udbredelse af Fri for Mobberi er ifølge Mary Fondens og Red Barnets interne analyse kendetegnet ved:

- Lavere normeringer i daginstitutioner
- Flere familier med svagere socioøkonomisk baggrund
- Kommuner med relativt højere gæld
- Flere udgifter til børn og unge med særlige behov
- Højere score på VIVE's indeks for udsathed

<sup>2</sup> Kilde: Friformobberi.dk

<sup>3</sup> Kilde: <https://www.maryfonden.dk/projekt/fri-for-mobberi>

Ikke desto mindre er Fri for Mobberi-programmet også at finde i institutioner beliggende i socialt belastede boligområder, og flere af disse institutioner har ry for at have en meget inspirerende praksis for så vidt angår Fri for Mobberi. Det er på den baggrund, at Mary Fonden og Red Barnet har ønsket en undersøgelse af, hvordan institutioner som er beliggende i relativt socialt belastede boligområder, arbejder med Fri for Mobberi. Intentionen med undersøgelsen er at blive klogere på, hvordan en inspirerende pædagogisk praksis i arbejdet med programmet ser ud i disse institutioner. Hvordan arbejdes der på inspirerende måder med Fri for Mobberi? Hvad er de positive erfaringer i forhold til børns trivsel, deltagelse og fællesskaber ikke mindst for børn i udsatte positioner? Hvad er det for eventuelle barrierer og udfordringer, som institutionerne møder i dette arbejde? Sigtet med undersøgelsen er at beskrive Fri for Mobberi-praksis, som kan inspirere andre daginstitutioner.

Undersøgelsen omfatter følgende fire deltematikker:

- Overordnet introduktion til institutionernes arbejde med Fri for Mobberi
- Inspirerende Fri for Mobberi praksis som understøtter børns trivsel, deltagelse og fællesskaber
- Fri for Mobberi som en del af en fælles faglighed i institutionen
- Udfordringer og barrierer for udviklingen af en inspirerende Fri for Mobberi-praksis i daginstitutioner.

Der er tale om en kvalitativ undersøgelse, som ikke er optaget af at afdække eventuelle effekter af en specifik anvendelse af Fri for Mobberi. Forskningsinteressen er snarere at forstå, hvordan pædagogisk personale og ledere oplever, at Fri for Mobberi-programmet kan være med til at skabe favorable betingelser for det pædagogiske arbejde med børns trivsel, deltagelse og fællesskaber. Det skal også understreges, at antimobbevinklen fylder forsvindende lidt i rapporten. Fokus er på, hvordan daginstitutionerne i undersøgelsen arbejder med at skabe et trygt og inkluderende børnefællesskab. Med andre ord tilbyder rapporten indblik i det pædagogiske personales og ledernes beskrivelser af, hvad de forstår ved en inspirerende praksis knyttet til det forebyggende arbejde med Fri for Mobberi.

### **1.1. Hvad menes der med børn i udsatte positioner?**

Børn i udsatte positioner anses i rapporten for at være en sammensat gruppe. Først og fremmest er det at være i en udsat position dynamisk og kontekstbestemt. Et barn kan med andre ord opleves at være i en udsat position i kortere eller længere tid og i nogle situationer men ikke andre. Pointen er, at den pædagogiske sammenhæng som barnet indgår i, udgør en medvirkende faktor for om barnet er i risiko for marginalisering i forhold til børnefællesskabet i daginstitutionen. Ofte beskrives en udsat position som noget der kan være forbundet med en social og/eller økonomisk udsat familiebaggrund, psykiske og/eller fysiske funktions-

nedsættelser, men i denne rapport anskues en udsat position, alene som noget der er synligt qua barnets perifere deltagelse i børnefællesskabet. En udsat position anskues med andre ord som noget, der kommer til syne i daginstitutionslivet og barnets perifere deltagelse i børnefællesskabet. I denne sammenhæng er der således ikke fokus på om en udsat position evt. har at gøre med børns socioøkonomiske baggrund, fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser. Det er alene risikoen for marginalisering i den konkrete daginstitutionskontekst barnet deltager i, som er i fokus.

## 1.2. Eksisterende forskning

Nedenfor vil jeg kort præsentere den nyeste danske forskning omhandlende Fri for Mobberi, dernæst vil jeg præsentere en dansk ph.d.-afhandling og et par nordiske studier, som omhandler mobning i daginstitutioner i bredere forstand.

Da Fri for Mobberi blev introduceret for mere end 15 år siden, fulgte en gruppe forskere fra Center i Barndoms-, Ungdoms- og Familieforskning ved Roskilde Universitet forløbet i de første par år, hvilket resulterede i otte delrapporter<sup>4</sup>. Forskerne fandt bl.a., at børnehavebørn fra institutioner som brugte Fri for Mobberi, var mere omsorgsfulde over for hinanden, de var bedre til selv at håndtere drillerier, de var mere modige og havde større fokus på sociale spilleregler (Lindberg et al. 2009).

Siden da er Fri for Mobberi-programmet flere gange blevet evalueret af både brugere og forskere. I en evaluering af Fri for Mobberi-kurset som blev foretaget af Oxford Research i 2013, angav 88 % af de knap 500 adspurgte fagpersoner, at de oplevede, at programmet førte til et mere inkluderende og omsorgsfuldt fællesskab blandt børnene. Fire ud af fem oplevede, at Fri for Mobberi medførte, at personalet blev bedre til at tale om, hvordan de stimulerede børnenes evne til at drage omsorg og løse konflikter.

En undersøgelse foretaget af Wilke (2018) for Mary Fonden og Red Barnet fandt, at 97 % af brugerne i undersøgelsen havde en positiv opfattelse af Fri for Mobberi, og at fagpersonalet oplevede, at Fri for Mobberi påvirkede fællesskabet blandt børnene positivt.

I et fjerde studie gennemført af Rambøll (2017) blev det undersøgt, om et målrettet arbejde med Fri for Mobberi i børnehaver havde en effekt på børns sociale adfærd og følelsesmæssige trivsel. I studiet indgik 649 børnehavebørn fordelt på en indsatsgruppe og en kontrolgruppe. I indsatsgruppen fik institutionerne materialer og undervisning i Fri for Mobberi og arbejdede med programmet i fem måneder. I kontrolgruppen arbejdede pædagogerne som normalt. Resultaterne viste, at børnene i indsatsgruppen, sammenlignet med kontrolgruppen, i højere grad udtrykte følelser, bidrog aktivt til positive relationer og udviste en højere grad af empati (Rambøll, 2017).

<sup>4</sup> Læs mere om denne forskning på <https://www.friforrobberier.dk/om-fri-for-mobberier/evaluering/>

Hæver vi blikket og kigger bredere på mobbeforskningen i Danmark, findes der, som Kit Stender Petersen (2017) påpeger, kun ganske lidt forskning om mobning i daginstitutioner. I sin ph.d.-afhandling fra 2015 undersøger hun hvordan fænomenet mobning konstitueres i en dansk børnehavesammenhæng (Petersen, 2015). På baggrund af interviews og observationer med fagvoksne og 4-6-årige børn i en børnehave, fastslår hun, at fænomenet mobning kalder på en nuanceret og kompleksitetssensitiv forståelsesramme. Således viser hendes analyser bl.a., at mobning ikke kan iagttages som et fænomen, der bliver til på baggrund af enkelte subjekter og deres indbyrdes relationer (ibid.). I afhandlingen sætter hun i stedet fokus på de mange kræfter, som er involveret i mobningens komplekse processer og det konkluderes, at mobning er et komplekst fænomen, der altid ligger som et potentiale i sociale sammenhænge. Hun understreger desuden, at det kan være svært at adskille mobning fra andre eksklusionsprocesser (Petersen, 2015). Petersen finder, at mobning ikke bør defineres som et individcentreret fænomen, men som processer og kræfter, der både påvirkes af policy-dokumenter som fx dagtilbudsloven, læreplaner, underretninger og kommunal børnepolitik og fagvoksnes ageren.

I en ældre nordisk undersøgelse om mobbehyppighed hvor også danske børn i alderen 2-6 år indgik, fandt forskerne at 16,5% af forældrene, på tværs af de fem nordiske lande, oplevede at deres barn var udsat for mobning (Nordhagen et. al., 2005). I en svensk undersøgelse var forskerne optaget af, hvad der opfattes som udfordringer i arbejdet med mobning og nedværdigende handlinger i børnehaver (Söderström & Hultman, 2017). På baggrund af skriftlig dokumentation fra et aktionsforskningsprojekt, som havde til formål at styrke ni institutioners arbejde med værdier (values education), fandt forskerne, at deltagerne oplevede en sammenhæng mellem at arbejde med mobning og nedværdigende handlinger og deres mere generelle arbejde med værdier. Forskerne identificerer i alt fem områder af udfordringer: (1) samarbejde med forældre, (2) forbedring af det systematiske kvalitetsarbejde, (3) nedværdigende behandling fra pædagoger, (4) håndtering af konfliktsituationer og (5) et trygt og inspirerende miljø for alle børn. Derudover fandt forskerne, at institutionerne især var optaget af at etablere tolerante og tillidsfulde relationer i institutionen bl.a. gennem et øget fokus på børns konfliktsituationer. I den forbindelse organiserede personalet dialoger om, hvordan deres egne normer og værdier kom til udtryk i praksis, og hvordan disse kunne risikere at bidrage til eksklusion af visse børn (Söderström & Hultman, 2017). Forskerne hæftede sig dog også ved, at børnene og deres oplevelser ikke umiddelbart tages i betragtning og at børnene forblev stort set usynlige i institutionernes arbejde mod mobning. Det fik forfatterne til at konkludere, at de deltagende institutioner overser en helt afgørende pointe i arbejdet mod mobning og nedværdigende handling blandt børn (ibid.).

Ovennævnte studier og fund inspirerer nærværende undersøgelse på forskellige måder, fx vil jeg i analysen inddrage den eksisterende forskning. Det er dog også vigtigt at understrege, at der synes at eksistere et videnshul for så vidt angår det pædagogiske personales



oplevelser af hvordan specifikke Fri for Mobberi-praksisser åbner for konkrete børns trivsel, deltagelsesmuligheder og børnefællesskaber. Det er bl.a. dette videnshul denne undersøgelse vil adressere.

### 1.3. Udvalgelse af institutioner

Undersøgelsen har som nævnt til formål at skabe ny viden om hvordan daginstitutioner, beliggende i relativt socialt belastede områder, på inspirerende måder arbejder med Fri for Mobberi. Nedenfor beskrives hvordan dette formål er søgt imødekommet gennem en udvælgelsesproces, der både tager højde for institutionernes beliggenhed og erfaringer med Fri for Mobberi. I alt indgår 11 vuggestuer/børnehaver, som geografisk set er spredt ud over det meste af landet. De er alle beliggende i kommuner eller boligområder som enten scorer relativt højt på VIVEs kriterier for udsathed eller på Trafik-, Bygge- og Boligstyrelsens såkaldte ghettoliste fra 2019. Det er vigtigt at understrege, at vi ikke har haft adgang til persondata på de indskrevne børn og at vi ikke har lavet en institutionsmæssig kalkule af den specifikke andel af børn i udsatte positioner ud fra de kriterier som anvendes af VIVE og Trafik-, Bygge- og Boligstyrelsen. Som følge heraf er det vigtigt at understrege, at det antages at andelen af børn i udsatte positioner varierer en del på tværs af de 11 institutioner. På baggrund af oplysninger fra institutionsledere og pædagogisk personale kan det desuden fastslås, at institutionerne har meget forskellige vilkår, for så vidt angår bl.a. sociale normeringer, fagudlært personale, forberedelsestid, supplerende ressourcer og vikardækning ved sygdom.

Nogle er udvalgt fordi de hyppigt rekvirerer Fri for Mobberi-materiale. Andre er udvalgt med støtte fra pædagogiske konsulenter i de pågældende kommuner, hvor vi har spurgt efter institutioner med inspirerende Fri for Mobberi-praksis.

I udvælgelsen er der lagt vægt på, at institutionen/stuen: (1) har relativ omfattende erfaring med Fri for Mobberi og (2) har udvist stort engagement og nysgerrighed i arbejdet med Fri for Mobberi. Fri for Mobberi-teamet fra Mary Fonden og Red Barnet stod for rekrutteringen af de deltagende institutioner bl.a. med inspiration fra mig og min viden om institutioner som arbejder med Fri for Mobberi.

## 2. Undersøgelsens teoretiske fundament og inspiration

Undersøgelsen er teoretisk set forankret i et sociokulturelt perspektiv, hvor en af grundantagelserne er, at børn konstitueres i og gennem relationelle processer (Aspelin & Persson, 2011). I dette perspektiv ses barnets adfærd IKKE isoleret fra konteksten og barnets position i børnefællesskabet. I et sociokulturelt perspektiv vil man være optaget af at forstå hvordan bl.a. forskellige betingelser, børnesyn, hverdagens strukturer og organiseringer samt voksen-barn samspillet får betydning for børns trivsel, deltagelsesmuligheder og fællesskaber. Dermed gør et sociokulturelt perspektiv op med et individorienteret perspektiv på børn (Hundeide, 2004) og forestillingen om at børn kan forstås uafhængig af de sammenhænge de indgår i. I stedet lægges der op til en fortolkende tilgang med fokus på barnets oplevelser og de handlealternativer, der synes mulige og relevante for barnet i lyset af samspillet med det pædagogiske personale og de andre børn. Heri ligger også, at barnets handlinger skal opfattes som meningsfulde set fra barnets perspektiv og at barnet altid gør sit bedste, også når dets adfærd kan virke provokerende og regelbrydende.

Det er på sin plads at understrege, at et sociokulturelt perspektiv har mange lighedspunkter med både interaktionistiske og socialpsykologiske teorier. Andre teoretiske blikke ville med andre ord kunne nå frem til nogenlunde de samme analytiske pointer, som dem jeg skriver frem. For yderligere at præcisere det valgte teoretiske perspektiv vil jeg neden for præsentere nogle af undersøgelsens centrale begreber.

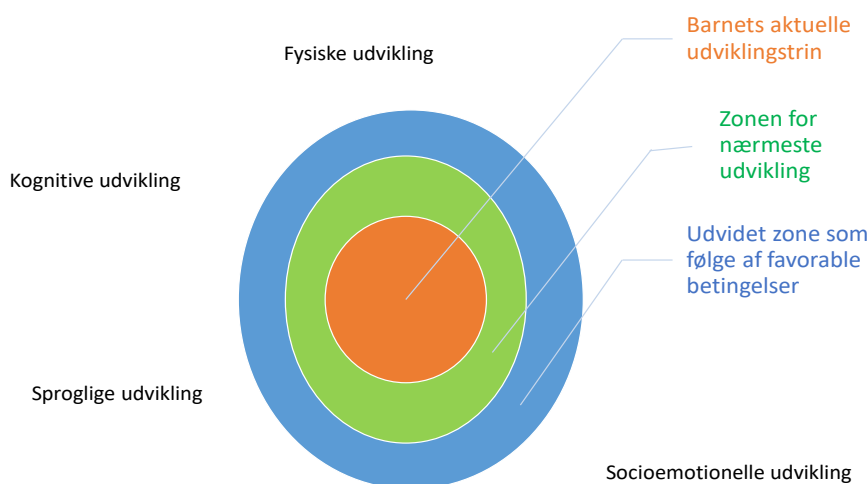
### 2.1. Zonen for nærmeste udvikling

Zonen for nærmeste udvikling er et begreb, som kan bruges til at sætte fokus på børns trivsel og udvikling i en konkret pædagogisk kontekst. Vygotsky (1978: 86) var en af de første til at påpege, at udvikling bl.a. sker, når barnet går fra at være afhængig af hjælp og støtte fra andre, til for eksempel at kunne mestre en situation eller opgave selv.

For Vygotsky ligger zonen for nærmeste udvikling således mellem det som barnet kan på egen hånd (det aktuelle udviklingstrin) og det som barnet, qua sin udvikling og biologiske modning, ikke kan endnu. For pædagogen handler det både om at forstå barnets aktuelle udviklingstrin og om at vurdere barnets udviklingspotentialer, for det er der, han eller hun skal støtte barnet i dets udvikling. Vygotsky påpeger, at pædagogen og mere kompetente børn spiller en aktiv rolle i barnets udviklingsproces, ikke forstået som en mekanisk overførelse af viden fra den voksne til barnet men derimod som en facilitator der understøtter udviklingsprocessen. Derfor er det også vigtigt, at den voksne stiller sig til rådighed for barnet, og reflekterer over hvilken støtte og vejledning, barnet har brug for i den nærmeste udviklingszone. I forhold til Fri for Mobberi (FFM) vil den teoretiske grundantagelse være, at pædagogisk personale netop skal operere i børns zone for nærmeste udvikling, hvis de skal opnå de ønskede resultater med Fri for Mobberi.

Som det fremgår af figur 2 neden for, indgår der desuden en "udvidet zone for udvikling som følge af favorable betingelser". I analysen vil jeg være optaget af, hvad disse favorable betingelser kan være, i forhold til det pædagogiske personales arbejde med Fri for Mobberi.

**Figur 2: Zone for nærmeste udvikling**



## 2.2. Vejledt deltagelse

Også Barbara Rogoffs (1993) begreb *vejledt deltagelse* er relevant som analytisk opmærksomhed. Med vejledt deltagelse henviser Rogoff til, at børn er en slags lærlinge hos mere kompetente andre. Rogoffs begreb hjælper med at belyse hvordan børn indgår som "lærlinge" i forskellige hverdagsaktiviteter, som for eksempel, når de lærer at tolke hinandens ansigtsudtryk eller trøste en ven, som er ked af det. Ved vejledt deltagelse er det væsentligt, at pædagogen er deltagende sammen med barnet og at han eller hun støtter barnet i situationer, som barnet fx har vanskeligt ved at takle på egen hånd. Som jeg vil vende tilbage til i analysen, kan andre og mere kompetente børn også fungere som vejledere for fx et nystartet barn i børnehaven, eller en ven der er ked af det og derved være med til at skabe nye deltagelsesmuligheder for et barn som er i proces med at finde sig til rette i børnefællesskabet.

## 2.3. Børns deltagelsesmuligheder

Netop udviklingen af børns deltagelsesmuligheder i lyset af fx konkrete FfM-aktiviteter er et centralt fokuspunkt i analysen. Når vi fra et sociokulturelt perspektiv vil forstå de konkrete udviklingsmuligheder, som børn tilbydes, er det relevant at rette blikket mod børns mu-

ligheder for deltagelse. Børns læring, udvikling, trivsel og dannelse sker qua barnets deltagelse og de erfaringer fx relateret til børns selvforståelse og tilhørsforhold som deltagelsen åbner for. Fordi deltagelse på den måde former børns tanker, emotioner og handlinger, giver det mening at tale om, at børn bliver til som mennesker, qua de muligheder for deltagelse, som de tilbydes bl.a. i en daginstitution. Pædagogisk set er det således vigtigt at undersøge kvalitative skift i barnets deltagelsesmåder og sociale position - snarere end fx kvantitative ændringer i psykiske/mentale funktioner som for eksempel antal aktive ord i ordforrådet (Winter-Lindqvist og Aabro, 2019).

Deltagelsesbegrebet har desuden som implicit præmis, at voksen-barn samspillet har en rettedhed mod, at barnet bliver en del af fællesskabet på tværs af leg, pædagogiske aktiviteter og rutinesituationer. Børns deltagelsesmuligheder kan med andre ord ikke forstås uafhængig af konteksten og dens sociokulturelle betingelser som fx normeringer, indretning, børnesyn. Det skal også understreges, at når jeg i rapporten her har særlig fokus på børn i udsatte positioner, er det vigtigt at forstå, at børns udsathed i lighed med deres deltagelse betragtes som værende dynamisk og kontekstbestemt. Denne centrale pointe vil jeg vende tilbage til i analysen.

## 2.4. Pædagogisk atmosfære

I mine observationer af FfM-aktiviteterne er jeg sidst men ikke mindst optaget af hvilken betydning, den *pædagogiske atmosfære* og stemningen har for børns oplevelser. Ifølge Eva Johansson (2008: 36) kan den pædagogiske atmosfære forstås som tilbagevendende træk af attituder, måder at forholde sig på, og graden af engagement i børns livsverden, der kommer til udtryk i pædagogens samspil med børnene. Den teoretiske pointe er, at visse typer af pædagogisk atmosfære er med til at åbne for børnefællesskaber og deltagelsesmuligheder. Centralt i denne forståelse er pædagogiske strategier, som bygger på intersubjektivitet, hvor pædagoger arbejder på at skabe et møde mellem sin egen og barnets livsverden (ibid). Med den samspillende atmosfære refererer Johansson (2008) til, at relationen mellem voksen og barn er båret af (1) tiltro til barnet, (2) sensitivitet overfor barnets erfaringer og livsverden, og (3) et konstruktivt billede af barnet.

### 3. Undersøgellesdesign

Jeg er med denne undersøgelse optaget af, hvordan Fri for Mobberi får betydning for børns trivsel, deltagelsesmuligheder og fællesskaber, ikke mindst for børn i udsatte positioner. På den baggrund har jeg valgt et kvalitativt undersøgelsesdesign, som er sensitivt over for den konkrete pædagogiske kontekst og det levede pædagogiske samspil, som det udfolder sig i og omkring Fri for Mobberi.

Projektet bevæger sig derfor på grænsen mellem helt almindelig pædagogisk praksis og så dét særlige, som har med Fri for Mobberi at gøre. Det er bl.a. på grund af disse krydsflader, at observationerne bliver kombineret med interviews, hvor det bliver muligt at undersøge, hvordan det pædagogiske personale oplever, at Fri for Mobberi åbner for børns trivsel, deltagelsesmuligheder og børnefællesskaber. Undersøgelsen bygger således på den forudsætning, at der pædagogisk er udviklet en børnesensitiv praksis, med stor åbenhed for børns perspektiver i de pågældende institutioner (Koch, 2016). Det var bl.a. denne sensitivitet overfor børns perspektiver jeg var optaget af under deltagerobservationerne. Det er således ikke børnene, der blev interviewet i denne undersøgelse, men de voksnes perspektiver på børns oplevelser og erfaringer med FfM, som bliver formidlet i analysen. Som Koch (2016) pointerer, er det i den forbindelse vigtigt at bevidstgøre sig om, at børns udsagn, handlinger, kropssprog derved udsættes for de voksnes fortolkninger. Som forsker har jeg hovedansvaret for det perspektiv, der sluttelig præsenteres som et resultat af undersøgelsen og det kan ikke understreges nok, at man som voksen aldrig kan komme tæt nok på til at dele børnenes erfaringer, eller præcis vide hvad eller hvordan de tænker (Koch, 2016).

Institutionsbesøgene fandt sted i perioden maj til august 2023. Jeg ankom til institutionerne kl. 8.30 og fulgte rytmen på den stue som var blevet udpeget af Fri for Mobberi teamet eller institutionens leder. Efter frokost blev den/de pædagogiske medarbejdere, som havde forestået Fri for Mobberi-aktiviteten interviewet i ca. 45 minutter. I de tilfælde hvor også lederen blev interviewet, skete det i forlængelse af observationen/interview med pædagogisk personale. Nedenfor vil jeg kort præsentere de to metoder.

#### 3.1. Deltagerobservationer

Som metode bygger deltagerobservation på den grundantagelse, at vi kun kan forstå menneskelig handling og udvikling gennem undersøgelse af interpersonel interaktion i konkrete kontekster. Inspireret af Pedersen et al. (2012) er formålet med deltagerobservationerne at forstå: "... en hændelse eller flere hændelsers mening gennem observation og deltagelse i den eller de kontekster, hvor personer sætter disse hændelser i værk". Det er kendetegnende for deltagerobservationer, at de foretages med et særligt perspektiv på en given problemstilling, og at dette perspektiv altid må medtænkes som en del af deltagerobservationen (Pedersen et al., 2012:17). I mit tilfælde er det "særlige perspektiv" at se, hvordan det pæ-

dagogiske personale praktiserer Fri for Mobberi, og den betydning aktiviteterne/værdierne får for børns trivsel, deltagelsesmuligheder og fællesskaber. Det handler om aktivt at være nysgerrig på, at forstå og lære af det, børnene ser ud til at opleve, ikke kun i konkrete Fri for Mobberi-aktiviteter men også i daginstitutionens hverdagsliv den pågældende formiddag.

Deltagerobservationer er en anerkendt og udbredt metode til at opnå viden om livet i en daginstitution, viden som kan bidrage til at beskrive og forstå Fri for Mobberi som et pædagogisk program, der åbner for trivsel, deltagelsesmuligheder og børnefællesskaber. Styrken ved deltagerobservationer som metode er, at den er velegnet til at producere 'holistisk' analyse pga. denne kontekstfølsomhed (Justesen & Mik-Meyer, 2010: 108). Jeg er som forsker til stede her og nu i de sociale situationer, som undersøges, uden dog selv at have en aktiv rolle. Med min mimik og mit kropssprog signalerer jeg tilgængelighed, samtidig med at børnene forstår, at jeg har en anden rolle end det pædagogiske personale. Jeg var optaget af at se, høre og fornemme, hvad der sker i samspillet mellem voksne og børn og mellem børnene samtidig med, at jeg skrev feltnoter på min pc. Jeg var optaget af at fortolke betydningen af samspillet herunder bevægelser, mimik, udsagn og handlinger. Både de fysiske og følelsesmæssige påvirkninger som børn oplever, er sammenvævet med de sociale situationer og udgør således et vigtigt erfaringsgrundlag for analysearbejdet.

Inspireret af Kampmanns (2017) "Det observationsbaserede interview" indgik observationerne i de efterfølgende interview, både som en konkret reference til specifikke episoder, men også som en nysgerrighed og undren, som fik betydning for de spørgsmål, jeg stillede pædagogisk personale og ledere.

### 3.2. Semistruktureret interview

I undersøgelsen indgår i alt 16 semistrukturerede interviews med pædagogisk personale og ledere<sup>5</sup>. Tre af interviewene med pædagogisk personale var gruppeinterviews. Når jeg interviewede begge faggrupper, var det primært for at undersøge, hvordan pædagogiske ledere kan bidrage med inspirerende viden om institutionens Fri for Mobberi-praksis.

I dette afsnit vil jeg redegøre for, hvorfor jeg benyttede interviews som metode. Det semistrukturerede interview er en interviewtype, hvor der udarbejdes en overordnet interviewguide, som kredser omkring en specifik problemstilling. Det semistrukturerede interview giver desuden plads til, at jeg som interviewer har mulighed for at reflektere over informantens svar, og kan spørge uddybende til de fortællinger, der opstår. Det er altså en mulighed for at følge informantens fortællinger, men samtidig have et overordnet fokus og en struktur (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er også en central pointe, at interviews som metode egner sig til "(...) at udfolde mangefacetterede og ofte modsætningsfulde italesættelser af erfaringer, oplevelser, orienterings- og tolkningsrammer" (Staubæs & Søndergaard, 2005: 54).

<sup>5</sup> Det skal understreges, at jeg i analysen benytter betegnelsen "pædagog" til trods for, at der i interviewene både indgår pædagogisk personale som har en pædagoguddannelse og personale som har status af medhjælper. Af anonymiseringshensyn sonderer jeg ikke mellem disse stillingskategorier i analysen. Det skal også nævnes at alle interviews blev lydoptaget og efterfølgende transskriberet.

Denne fleksibilitet har netop været vigtig, da interviewene bl.a. har kredset om, hvordan pædagoger balancerer hensynet til forskellige børns behov og situation samtidig med, at der har været et bredere pædagogisk fokus på Fri for Mobberi. Det er også vigtigt at pointere, som bl.a. Brinkmann & Tanggaard (2010) understreger, at et forskningsinterview aldrig er neutralt, og at mine spørgsmål og dialogen var forankret i og styret af det sociokulturelle perspektiv, som undersøgelsen bygger på – jfr. teoriafsnittet samt undersøgelsens specifikke formål. I forlængelse heraf skal det også præciseres, at undersøgelsen ikke har haft det som ambition at undersøge hvor lidt eller meget, hver af de fire FfM-værdier fylder i den pædagogiske bevidsthed. I realiteten har dette betydet, at de tre værdier Tolerance, Respekt og Omsorg fylder væsentlig mere i empirien, og derfor også analysen, end værdien Mod. Implicit må det antages, at Mod udgør en faktor, fx når børns deltagelsesmuligheder udvides, som vi vil se adskillige eksempler på i analysen. Ikke desto mindre synes Mod, forstået som en mental eller moralsk styrke, ikke at være en værdi jeg i særlig stor grad er lykkedes med at observere og interviewe mig frem til.

### 3.3. Etiske overvejelser

Sigtet med undersøgelsen er at beskrive Fri for Mobberi-praksis, som kan *inspirere* andre daginstitutioner i deres arbejde med FfM. Undersøgelsen er således baseret på en normativ forståelse af, at ikke al pædagogisk praksis nødvendigvis er ”god og inspirerende” for andre, ej heller når det kommer til FfM. Yderligere skal det præciseres, at der både i observationer og interviews er fokuseret på den inspirerende FfM-praksis med udgangspunkt i børnenes perspektiv. Pædagogisk personale er således blevet bedt om at beskrive, hvordan de oplever, at Fri for Mobberi fx er meningsfuldt og givende set fra børnenes perspektiv.

Som bl.a. Einarisdóttir (2007) påpeger, eksisterer der desuden en asymmetrisk magtbalance mellem voksne og børn, som gør åbenhed for børnenes perspektiv særligt vigtig. Også for mig som forsker har bevidstheden om denne asymmetri stor betydning, og jeg brugte bl.a. interviewene med det pædagogiske personale til at diskutere mine tolkninger af konkrete observationer. Bevidstheden om den asymmetriske magtbalance og den eventuelle utryghed mit besøg kunne afstedkomme gjorde desuden, at jeg bl.a. bestræbte mig på, at færdes i daginstitutionerne på en respektfuld og imødekommende måde. Ikke mindst i vuggestuesammenhænge er bevidstheden om egen ageren og indvirkning vigtig.

I forhold til de mere formelle etiske overvejelser skal det nævnes, at informanterne og de deltagende daginstitutioner blev informeret om formålet med og indholdet af undersøgelsen gennem et informationsbrev til institutionerne, som Mary Fonden, Red Barnet og jeg stod som afsender af. I forbindelse med interviewene benyttede jeg mig af skriftlige informerende samtykkeerklæringer, som blev præsenteret for informanterne og underskrevet forud for interviewene.

Af samtykkeerklæringen fremgår det bl.a., at observationsnoter, lydoptagelser og transkriptioner vil blive slettet efter undersøgelsens offentliggørelse, samt at alle børn og voksne i rapporten er blevet tildelt pseudonymer.

### **3.4. Analysestrategi**

I arbejdet med at strukturere og organisere undersøgelsens empiriske materiale har jeg valgt at lave en tematisk analyse. En tematisk analyse er en kvalitativ analysemetode, hvis formål er at identificere, analysere og tydeliggøre mønstre/kategorier og temaer gennem systematiske kodninger af den genererede empiri (Braun & Clarke, 2006).



## 4. Analyse

På baggrund af den tematiske analyse og undersøgelsens forskellige deltematikker har jeg valgt at opdele analyse i fire hovedafsnit:

1. Overordnet introduktion til institutionernes arbejde med Fri for Mobberi
2. Inspirerende Fri for Mobberi praksis som understøtter børns trivsel, deltagelse og fællesskaber
3. Fri for Mobberi som en del af en fælles faglighed i institutionen
4. Udfordringer og barrierer for udviklingen af en inspirerende Fri for Mobberi i pædagogisk praksis.

### 4.1. Overordnet introduktion til institutionernes arbejde med Fri for Mobberi

I dette afsnit vil jeg tegne et overordnet billede af hvordan de 11 institutioner arbejder med FfM herunder formen, hyppigheden, gruppestørrelse og -sammensætning.

Indledningsvist skal det præciseres, at der var stor forskel på *hvornår* og *hvordan* FfM var blevet introduceret i institutionerne. For kort at illustrere yderpunkterne kan det nævnes, at i en institution havde to pædagoger uden forudgående kendskab til FfM set kufferten på hylden og var begyndt at bruge materialet. I en anden havde samtlige medarbejderne været på kursus lige fra starten, da Mary Fonden og Red Barnet introducerede FfM. Programmet er stadig en del af det pågældende områdes prioritering og samtlige institutioner arbejder med det<sup>6</sup>. Fra interviewene får jeg et billede af, at arbejdet med FfM på ingen måde er statisk. To informanter nævner, at deres FfM-praksis stadig halter lidt som følge af corona-epidemien, hvor bamsevenner, bøger og billeder var lagt væk. En tredje informant fortæller, at FfM var gået lidt i glemmebogen, men at de for ca. et år siden blev enige om, at de måtte operere mere med små børnegrupper ud fra deisen, at det enkelte barns udvikling er fællesskabets ansvar. De fandt, at der var flere ting i FfM-materialet fx kufferten, samtaletavler og plakater der passede ind i dette arbejde. Pædagogen fortæller, at FfM har været med til at bevidstgøre personalet om værdien af at arbejde i små grupper, og at de fx ikke længere har hele børnegruppen i garderoben på samme tid. De fleste steder synes arbejdet båret af ildsjæle, der brænder for FfM, mens det i en institution blev understreget, at de er meget bevidste om at eventuelt nye medarbejdere bliver introduceret til FfM. Pædagogen uddyber:

*Det er ikke sikkert, at de kommer på kursus, men så lærer de af os, der har erfaring. Vi har fx en ny medarbejder, han sidder med, når jeg har FfM-aktiviteter. Planen er, at han gradvist selv skal stå for en FfM-aktivitet.*

<sup>6</sup>Et område refererer til kommunale organiseringer af daginstitutioner i geografisk afgrænsede områder.

På tværs af institutionerne kan informanternes beskrivelse af deres arbejde med FfM opdeles i tre kategorier: (1) FfM som en pædagogisk tilrettelagt aktivitet hvor typisk en pædagog sammen med en større eller mindre gruppe børn samles om fx at synge, drøfte samtaletavler og plakater, give hinanden massage eller tegner bamsevenner<sup>7</sup>. (2) FfM som en spontan opstået opmærksomhed fx i forbindelse med en konfliktsituation eller hvis et barn er ked af det. (3) som noget der gennemsyrrer pædagogikken og som i større eller mindre grad kan kobles til FfMs fire grundværdier.

De fleste institutioner arbejder på tværs af disse tre former og informanterne fortæller alle, at de bestræber sig på at arbejde ud fra en pædagogisk bevidsthed om samspillet og relationernes betydning. En bevidsthed som vel at mærke ikke kan isoleres til arbejdet med FfM, men som også henter inspiration fra fx andre faglige prioriteringer, pædagoguddannelsen, dagtilbudsloven og institutionernes fælles pædagogiske grundlag. I forlængelse af denne tredeling er det væsentligt at præcisere, at der på tværs af institutionerne kan spores forskellige forståelser af om FfM kan og skal betragtes som et 'koncept', der skal følges fra A-Z, eller om det inspirerende arbejde med FfM snarere er koblet til en bredere faglig orientering og pædagogiske værdier, der så at sige springer en konceptuel forståelse og ramme. Ikke desto mindre ser jeg en tendens til, at den 'inspirerende praksis' som fremskrives i mine analyser i langt overvejende grad, knytter an til den grundforståelse, at FfM ikke skal betragtes som et koncept eller en manual, men i stedet bør ses i sammenhæng med andre og bredere pædagogiske/faglige refleksioner over fx børnesyn, åbenhed for børns perspektiver og medbestemmelse.

I forhold til de mere strukturerede FfM-aktiviteter synes der at være en relativ stor variation blandt institutionerne for så vidt angår hyppighed og indhold. Den hyppigst forekommende kadence var at have en FfM-aktivitet en gang om ugen. Nogle har to forløb om ugen og en institution havde FfM-aktiviteter hver anden mandag. Jeg besøgte også en institution, hvor FfM foregik i intensive forløb med den samme børnegruppe i fx to uger. Langt hovedparten af FfM-aktiviteterne foregik i et separat lokale, hvor pædagogen fra gang til gang måtte medbringe de relevante rekvisitter. I den forbindelse kan det nævnes, at institutionerne generelt var ret kreative med at videreudvikle på FfM-materialerne som led i de pædagogiske aktiviteter. Se fx billede ovenfor af en bus som en pædagog lavede sammen med en gruppe børn, den formiddag jeg var på besøg.



*En bamsebus lavet af en medhjælper og en gruppe børn i fællesskab. Fotograf Lone Svinth*

<sup>7</sup> Størstedelen af institutionerne jeg besøgte, havde deltaget i Børnestafetten i uge 21. Nogle havde slået sig sammen på tværs af institutioner og mødtes på et stadion i kommunen, andre havde deres eget arrangement. Fælles var beretningerne om at børnestafetten vakte stor glæde og entusiasme på tværs af institutioner, børn og voksne.

I forhold til de mere spontant opståede situationer, hvor FfM-elementer inddrages fortæller en informant:

*Hos os bruger vi nærmest Fri for Mobberi hver dag i en eller anden konstellation. Det kan være, at jeg har en dialog med den store bamseven under samling, det kan være, at jeg beder et barn kigge på et andet barn for at fornemme, hvad han eller hun oplever og føler, eller det kan være at jeg læser en bog. Alt muligt som på den ene eller anden måde kan relateres til FfM.*

Enkelte institutioner beretter om, at FfM-aktiviteter også kan foregå spontant uden for, fx på en stor eng, som giver plads til at arbejde med FfM-kufferten på ny måder. En pædagog fortæller:

*Vi tager nogle gange FfM med på legepladsen, både for at bryde rammen og for at skabe plads til mere kropslig udfoldelse. Vi har også lavet en løberute på legepladsen og børnene får et diplom med det antal runder de har løbet lige som til bamsesstafetten. I går hvor jeg åbnede børnehaven kom en af vores super aktive drenge kl. 7.15, han var fuld af energi og "all over the place". I stedet for at prøve at dysse ham ned aftalte jeg med ham, at vi skulle se, hvor mange runder han kunne løbe. Han var fyr og flamme og det blev til mange runder skal jeg hilse at sige.*

Som jeg vil komme ind på adskillige gange i denne analyse, er respekt og åbenhed for børns perspektiver afgørende vigtigt for børns oplevelse af at være inkluderet og blive set og forstået. Ofte er daginstitutioner udfordret på de fysiske rammer og muligheden for at børnene kan udfolde sig, hvis de har behov for det, og situationer som den ovenfor kan nogle gange føre til irettesættelser og formaninger. I fortællingen ovenfor bliver det synligt hvordan en kreativ pædagog spontant inddrager erfaringerne fra Børnestafetten i institutionens hverdagspædagogiske arbejde til glæde for et barn med et højt energiniveau<sup>8</sup>.

<sup>8</sup><https://www.friformobberi.dk/boernestafetten/>

Når pædagogen fornemmer og anerkender drengens kropslige udtryk og den mening og de intentioner, som hans høje energiniveau udtrykker, understøtter hun både hans trivsel og deltagelse.

I forhold til den tredje kategori hvor FfM tilstræbes at være noget der gennemsyrrer pædagogikken, kan nævnes et udsagn fra en pædagog i en børnehave:

*Hos os handler det grundlæggende om at få langsomheden og bevidstheden ind i det pædagogiske arbejde. Når fx to piger er lidt op at toppes, er det jo meget nemmere bare at sige "nu stopper I". I de situationer prøver jeg at bruge Fri for Mobberi til fx at sige: "Prøv lige at se på hinanden, hvad er det I gerne vil?"*

I det hele taget var der på tværs af institutionerne en pædagogisk atmosfære som bedst kan beskrives ved: (1) et konstruktivt og kontekstsensitivt børnesyn, (2) sensitivitet overfor børnenes erfaringer og livsverden, (3) de voksnes høje grad af tillid og tiltro til børnene, eller det som Eva Johansson (2008) betegner som en "samspillende atmosfære". I denne betegnelse indgår, at det pædagogiske personale i overvejende grad er nærværende og lydhør over for børnene, og at børns såkaldte grænseoverskridelser oftest rummes (Johansson, 2008: 38). Som en pædagog påpeger i interviewet: "Når de voksne er bevidste om at skabe en god grundstemning på stuen, mærkes det jo med det samme hos børnene". Hun uddyber:

*Vi går meget op i fælles oplevelser og det at give plads til hinanden. Uanset om det er i forbindelse med børnenes egen leg, eller når de sidder til FfM, er det den fælles positive oplevelse, vi stræber efter. For os er respekten afgørende, hvis børn oplever respekt fra voksne og andre børn, har de det meget bedre. I andre institutioner er det vigtigt, at de kan alfabetet og alle tallene men for os kommer det i anden række.*

En pædagog fortæller, at hun grundlæggende oplever, at FfM handler om at få en mere legende tilgang ind i samspillet med børnene. Når fx børnene er trætte eller frustreret, oplever hun, at det kan løfte stemningen at tilføre situationen humor. Hun kommer med et eksempel:

*Forleden sad en dreng i garderoben, han var meget frustreret over, at han ikke kunne få sin hjemmesko på. "Den driller" klynkede han opgivende til pædagogen. "Ved du hvad, så synes jeg du skal drille igen" svarede pædagogen med et smil.*

Det er min vurdering fra interviewene og observationerne, at denne tredje kategori, hvor FfM tilstræbes at være noget der gennemsyrrer pædagogikken, både er den sværeste pædagogisk set at praktisere men også den mest givende set fra børnenes perspektiv. En vuggestuepædagog fortæller, at de altid har en FfM-vinkel på de temaer, som der arbejdes med på stuen og i ugeplanerne. De havde for nylig Udeliv og Science, hvor det blev aftalt, at vuggestuebørnene skulle have deres bamsevenner med på legepladsen for at hjælpe med at finde dyr. På billedet ved siden af er der et eksempel på, hvordan FfM er tænkt ind i et pædagogisk tema om *Eventyr og Fortællinger*.

Emne: Eventyr og fortællinger. Stue: Klattremusene og turningerne. Ugerne: 8-12. 2022.	Specifikke læringsmål: Vi vil give børnene forskellige oplevelser og mulighed for fordybelse ind i eventyrverdenen.  Fokusord: Bro, trolde, ælling, eventyr, prinsesse, prins, slot, gå, lilla, lyserød, guld, firkant, lille, stor, varm og kold.
Læringsmålene nås ved at arbejde med:	
Tilbageaktiviteter (Værds, på fortællinger) Ændringer i læringsmiljøet?	Vi vil bruge materiale op, både i billeder, tekst, sætte fokusord op, have oplæg af klassiske historier fra forskellige danske eventyr, (ælling, prinsesse, trolde, bro, eventyr osv.)
Primære aktiviteter (i lille eller stor børnegruppe)	Vi vil give børnene oplevelser af forskellige fortællinger af eventyrene, samt snakke om deres figurer. Vi vil lave situationer, samt læse eventyr. Vi vil bruge udbredingsmateriale.
Understøttende aktiviteter	Tage elementer fra forskellige eventyr og gøre dem "levende" ved at snakke om dem, samt male og tegne. F.eks. Trolde! "De 3 bukke bruse"
Dialogisk læsning (titler på bøgerne) Samt hvilke relevante elementer fra VLS-bøger inddrages?	Her har vi fokus på eventyret "Guldskov" og "De 3 bukke bruse". Her vil vi igennem dialogisk læsning snakke med børnene om selve fortællingen og de personer som indgår i eventyret.
Sang/led / rim og remser	Vi vil i samlingsstunder anvende en eventyrskuffert, hvori der befinder sig elementer til at fortælle et klassisk eventyr. Vi vil anvende klassiske barnesange/Ånglæge som "Tornrose var et vakkert barn", "Bro bro briller", "Tingelinge-later" Temaets sang: Tingelinge later.

*Ugeplan Eventyr og Fortællinger.  
Fotograf Lone Svinth*

For så vidt angår gruppestørrelserne i FfM-aktiviteter varierede de på tværs af institutionerne. Et sted deltog tre børn i FfM-aktiviteten, i en anden børnehave deltog hele stuen, det mest hyppige var omkring 7-8 børnehavebørn. Flere nævnte, at FfM indgik i førskolegrupperne som en særlig opmærksomhed. Således fortalte en pædagog, som var ansvarlig for førskolegruppen i sin institution, at hun typisk havde 18 børn med i en FfM-aktivitet. De havde et intensivt FfM-forløb med bamsevenner, dans, samtaletavler og massage forud for skolestart.

På tværs af informanterne går det igen, at børnegrupperne sammensættes enten ud fra børnenes sproglige kompetencer så de matcher hinanden mest muligt rent sprogligt, ud fra alder eller ud fra børnenes sociale behov og kompetencer. Som en pædagog udtaler:

*Vi kigger selvfølgelig på det relationelle, hvad kan de socialt og hvem kan have glæde af at få styrket det sociale. For os er børns trivsel det afgørende. Vi har ikke behov for, at der hænger store forkromede malerier op, som børnene har lavet.*

Med dette introducerende overblik som grundlag vil jeg nu gå et spadestik dybere i materialet og beskrive, hvad informanterne selv peger på som inspirerende FfM-praksis som understøtter børns trivsel, deltagelse og fællesskab ikke mindst for børn i udsatte positioner.

## 4.2. Inspirerende FfM-praksis som understøtter børns trivsel, deltagelse og fællesskaber

Dette analyseafsnit vil blive opdelt i seks undertemaer:

- Bamsevenner – små og store
- Massage og berøring
- Børns medbestemmelse
- Børnesyn og åbenhed for børns perspektiver
- Børns fællesskaber
- Børns konflikter

Igen skal der mindes om, at der selvsagt er en del overlap mellem de forskellige undertemaer. De to første temaer adresserer specifikke elementer fra Fri for Mobberi, mens de øvrige fire temaer omhandler centrale værdier og dimensioner af Fri for Mobberi, uden nødvendigvis at have en eksplicit kobling til et specifikt FfM-indhold. Da de fire værdier tolerance, respekt, omsorg og mod fylder relativt meget i de sidste fire temaer, er jeg meget bevidst om, at det er vanskeligt at trække en entydig og klar linje mellem, hvad der kan siges at være en særlig FfM-relateret praksis og hvad der er en praksis der henter sin inspiration og værdier andre steder fra – jævnfør min tidligere kommentar om at projektet bevæger sig på grænsen mellem helt almindelig pædagogisk praksis og så dét særlige, som har med Fri for Mobberi at gøre.

### 4.2.1. Bamsevenner – små og store

I dette afsnit vil jeg beskrive hvordan institutionerne i undersøgelsen bruger Bamsevenner i det pædagogiske arbejde. For det første skal det præciseres, at de små bamsevenner i de fleste af undersøgelsens institutioner er placeret, så de er tilgængelige for børnene. Nogle har dem i små stofposer, andre har en hylde hvor bamserne sidder (se foto på næste side). Tilgængeligheden er helt central for de fleste informanter og flere beretter om, at man må tage sin bamseven med rundt i institutionen, lige så meget man har lyst. ”Det betyder bare så meget, at ALLE børn har en bamseven”, udtaler en pædagog og understreger, at bamsevennerne er en *fælles reference* som understøtter børnenes fællesskaber og leg, fx når de leger med magneter eller med dyr. I en institution indgår bamserne i de pædagogiske aktiviteter, når børn og voksne fx laver tøj og nissehuer til dem, eller når børnene har bamsevennerne med i deres leg med det store dukkehus på stuen. Børnene betragter, ifølge pædagogen, deres bamseven ”som en ven, man er god ved og som man drager omsorg for”.

På den måde oplever hun, at bamsevennerne altid bidrager med noget positivt til legen. Med inspiration fra Vygotsky kan man sige, at bamsevennerne har en tydelig men også særdeles positiv appel og tiltrækningskraft, som gør, at børn får lyst til at inddrage bamsevennen i lege og pædagogiske aktiviteter.

Det at bamsevennerne er en fælles positiv reference, gør at man kan betragte dem som et kulturelt værktøj, og at de er blevet bærere af positive værdier og sociale normer, som det pædagogiske personale gerne vil understøtte hos børnene. Bamserne repræsenterer en entydighed og en appel til omsorg og fællesskab, som adskiller dem fra mange andre artefakter og andet legetøj i en daginstitution.

Det er også værd at hæfte sig ved de specifikke fortællinger om bamsevernens betydning for konkrete børn. I en af institutionerne spørger pædagogen under min observation børnene, hvad de hver især bruger deres bamseven til.

*En pige svarer, at hun bruger den, når hun var ked af det, fx når hun savner sin mor. En anden pige fortæller, at hun har brugt den engang, hvor hun faldt. En dreng fortæller at han har brugt den, engang hvor han blev forskrækket fordi de gængede for højt.*

På tværs af institutionerne berettes der om, hvordan bamsevennen bruges til at trøste en kammerat, som er ked af det. Det at høre et barn spørge: "Skal jeg hente din bamseven?" er noget de fleste informanter oplever. Dette emne vil jeg uddybe yderligere i afsnittet om Børns fællesskaber senere i rapporten.

En informant beretter om hvordan de i hendes børnehave har en dreng, som har to bamsevenner, en der sidder på reolen i stuen sammen med de andre bamsevenner og en som han kan gå rundt med, hvis han har behov for det. Pædagogen fortæller:



Ugeplan Eventyr og Fortællinger.  
Fotograf Lone Svinth

*Sebastian, som kun har været hos os i to måneder, har tit brug for at have noget i hænderne. Da han startede i børnehaven, var det ofte noget hårdt han havde i hænderne, og nogle gange blev det brugt til at slå eller prikke de andre børn med. De andre børn begyndte at blive bange for ham og vi fik den idé, at han kunne gå rundt med sin bamseven, for det er lidt svært at blive bange for en bamseven, ham kan man jo hilse på, og det gør ikke ondt at blive duttet på af en bamseven. Der er så meget positiv energi om bamsevenen og det gav en hel anden stemning omkring Sebastian. Nu er det nogle gange Sebastians bamseven, der giver de andre børn et kram til samlingen.*

Barnets mulighed for at opleve sig selv som kompetent og accepteret som menneske er, som Haugen (2013) påpeger, afgørende for, at det forstår sig selv, som en der er holdt af, og som en der mestrer livet. I det lys er det ikke så underligt, at børn i en daginstitution hele tiden er i proces med at forhandle positioner og deltagelse, for hvad er accepteret og hvad forventes der af dem? Det er derfor interessant at se og høre, hvordan bamsevenner kan være med til at understøtte disse vigtige men også komplekse sociale processer. Barnets konkrete erfaringer med at blive set og rummet har stor betydning for dets udvikling af tilknytning, selvværd og trivsel i bred forstand (Svinth, 2016). Det er dog også velkendt fra forskningen, at ulige deltagelsesmuligheder er medvirkende til at skabe ulige muligheder for trivsel og udvikling (ibid.). I casen ovenfor kan det fornemmes, hvordan Sebastians position i børnefællesskabet bliver ændret, fordi en pædagogisk opmærksomhed og initiativet til at lade ham gå rundt med sin bamseven gør, at konfliktniveauet omkring Sebastian falder. Pædagogerne er meget bevidste om ikke at fortolke Sebastians adfærd i et negativt lys, men i stedet at være tolerante og rummelige. I forlængelse heraf forsøger de voksne også at nuancere de andre børns blik på Sebastian, så de får øje på, at hans intentioner ikke er negative. Denne bestræbelse synes at blive hjulpet på vej af den positive stemning, der er knyttet til bamsevenerne. Det er således interessant at høre og se, hvordan pædagogerne gennem FfM arbejder med børns åbenhed



for hinandens perspektiver som et centralt aspekt af børnefællesskabet. Med udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv, kan Sebastian siges at få udvidet sine deltagelsesmuligheder, hvilket danner grobund for øget trivsel og udvikling. Pædagogen fortæller videre:

*På et tidspunkt gik Sebastian og kastede med sin bamseven, jeg satte mig på hug og spurgte ham: "Hov kan du ikke lige sige til bamseven, at det ikke er så godt at hoppe her?". Som jeg ser det gør det en kæmpe forskel, at fokus forskydes fra Sebastian til bamsevenen, det er langt nemmere for Sebastian at rumme, da han ikke oplever det som en irettesættelse af ham.*

Jeg observerede generelt meget få eksempler på regelhåndhævelser og irettesættelser på min besøgsrunde. Som nævnt ovenfor træder en samspillende atmosfære frem på tværs af deltagerobservationerne (Johansson, 2008), hvilket bl.a. inkluderer en pædagogisk forholdsmåde baseret på rummelighed og tolerance overfor børnenes måde at udtrykke sig på. I forhold til ovennævnte beskrivelse hæfter jeg mig ved pædagogens egen refleksion, og hvordan hun med sin vejledte deltagelse (Rogoff, 1993) åbner for en udvidelse af Sebastians deltagelsesmuligheder, idet hun synes optaget af at skabe plads til Sebastian i fællesskabet fremfor at korrigere hans adfærd. Som jeg har været inde på tidligere, har deltagelsesbegrebet netop som implicit præmis, at voksen-barn samspillet har en rettedhed mod, at barnet bliver en del af fællesskabet.

Også den store Bamseven, som det typisk er det pædagogiske personale som bruger, spiller en betydelig rolle i institutionernes Fri for Mobberi-praksis. De fleste informanter fremhæver deres dialog med den store bamseven fx under samling eller i FfM-aktiviteten, som noget børnene værdsætter rigtig højt. "For mig gør den store bamseven mange ting meget nemmere, for jeg har bare lettere børnenes opmærksomhed, når jeg sidder med den" fortæller en pædagog. "Den kan virkelig samle børnegruppen", fortæller en anden, som beretter videre:

*Nogle dage er bamseven ked af det, han hænger måske med hovedet til samling. Det åbner for en snak om hvordan vi kan hjælpe ham. Hvad kan vi gøre? I de situationer er det børnenes forslag og ideer, som fx at alle børn skal give ham et kram, som ender med at blive udslagsgivende. Børnene erfarer, at deres bidrag er vigtige, at deres viden og forslag gør en forskel, det betyder bare så meget. Efterfølgende kan jeg se, at børnene trækker på erfaringerne fra disse seancer i deres egen leg fx ved at italesætte deres egne følelser "nu blev jeg ked af det.*

Dette og andre citater stemmer overens med resultaterne i Rambølls (2017) undersøgelse. Den viser, at børn fra institutioner som arbejder med Fri for Mobberi i højere grad udtrykker følelser, udviser empati og bidrager til positive relationer end børn fra kontrolgruppen. Set fra et deltagelses- og medbestemmelsesperspektiv er det også værd at hæfte sig ved betydningen af, at børn er med til at forme den pædagogiske praksis. Som eksemplet her illustrerer, kan børns medbestemmelse betyde at samlingen opleves mere meningsfuld for børnene og at de gør sig konkrete erfaringer med, at de er værd at lytte til<sup>9</sup>. Disse udvekslinger mellem børnene medfører også, at børnene bliver mere synlige for hinanden, de kan få øje på hinandens ressourcer og synes i det hele taget at blive mere trygge i hinandens selskab. Det er også en central pointe, at denne åbenhed for børns perspektiver, hvor det bliver muligt for dem at koble personlige erfaringer og følelser, ikke kun har betydning i øjeblikket men også efterfølgende på fx legepladsen eller på stuen. En pædagog fortæller, at hun bruger den store bamseven til at give et specifikt barn en særlig opmærksomhed. Hun siger:

*Er der børn som trænger til en særlig opmærksomhed, vil jeg fx foreslå, at det er ham eller hende der lægger den store bamseven til at sove efter samling.*

Igen et eksempel på hvordan en høj grad af pædagogisk bevidsthed og kreativitet kan danne grundlag for et barns trivsel og deltagelse.

Også vuggestuerne i undersøgelsen rapporterer om hvordan den store bamseven kan være med til at understøtte følelsen af tryghed, mod og børnefællesskab for de mindste børn. En pædagog fortæller:

*I vores vuggestue bruger vi den store bamseven til at sætte en kærlig stemning af fællesskab. Fx tilbyder den store bamseven et kram, til de børn som ønsker det i forbindelse med samlingen... Vi bruger også den store bamseven til at tale om oplevelser, som det enkelte barn måske endnu ikke har ord for at tale om.*

Pædagogens sans for at skabe den nødvendige tryghed for børnene, så de finder modet til at åbne sig for børnefællesskabet, er alfa og omega for de mindste børn. Dette ses også i overgangen fra vuggestue til børnehave, hvor flere af de deltagende institutioner aktivt bruger bamsevennerne til at skabe større tryghed og forudsigelighed for børnene. En informant fortæller, at de har et fast ritual dagen før et barn skifter fra vuggestuen til børnehaven, hvor

<sup>9</sup>Jeg udfolder dette tema yderligere i analyseafsnittet *Børns medbestemmelse*.

bamsevennen holder flyttedag til børnehaven. Barnet er med nede på den nye stue og får bamsevennen installeret på dens nye plads. ”På den måde kan man sige, at bamsevennen er gået i forvejen og venter på barnet”, som pædagogen formulerer det. Jeg observerede selv, hvordan en nystartet pige fandt stor tryghed i at sidde med sin bamseven første dag i børnehaven i en integreret institution.

*Kl. er 8.30 pædagogen Pernille sidder i et lille forrum til to stuer hvor hun tager imod børnene i takt med at de møder ind. Hun hilser hjerteligt på alle børn. På væggen hænger bamsevennerne. På skødet har hun Sarah, som har første dag i børnehaven, men som tidligere har gået i vuggestuen. Hun sidder med sin bamseven, i munden har hun sin sut. Sarah kigger sig forsigtigt omkring, hun siger ikke noget, mere end en halv time forløber på denne måde... Lidt senere på formiddagen til samlingen præsenterer Pernille Sarah for børnegruppen, hun fortæller, at det er Sarahs første dag i børnehaven og at hun har sin bamseven med fra vuggestuen, så den kan trøste hende, hvis hun er ked af det.*

Overgangen fra det velkendte liv i vuggestuen til det nye og mere ukendte liv i børnehaven kan være forbundet med både usikkerhed og utryghed for det enkelte barn. Bamsevennen bliver i denne proces en ressource, som er med til at indgyde mod hos barnet, så overgangen alt andet lige bliver nemmere at håndtere.

I en anden institution har de etableret en ”bamseklub”, som fungerer som mødested for børn, som enten kommer fra vuggestuen til børnehaven eller fra børnehaven til førskolegruppen. Der mødes børnene på tværs af grupper for at lette selve overgangen til det nye. I bamseklubben benyttes de samme FfM-aktiviteter, på tværs af de forskellige aldersgrupper, derved opstår der ifølge pædagogen en genkendelighed, som hun finder, alt andet lige, letter overgangen for børnene.

#### **4.2.2. Massage og berøring**

Massage og berøring bliver fremhævet som et helt centralt aspekt af institutionernes Fri for Mobberi-aktiviteter, og på tværs af institutionerne beretter informanterne om en række forskellige praksisser. Jeg var selv vidne til forskellige massageaktiviteter både til samlinger og i forbindelse med FfM-aktiviteter, hvor børnene bl.a. masserede hinanden to og to, mens pædagogen (1) læste en historie (fx ”Uh, hvor det regner”) og (2) viste de medfølgende massage-

bevægelser, som børnene skulle lave på deres massagemakker. En vuggestuepædagog fortæller hvordan de konkret arbejder med massage hos dem:

*Vi bruger massage i vuggestuen som afrunding på samlingen fx i form af tryk-massage, hvor de voksne lige så blidt trykker børnene over hele kroppen. Andre gange sidder børnene på række som et tog og masserer hinanden på ryggen stille og roligt. Vi er heldig at have en fysioterapeut tilknyttet, hun giver os mange gode tips til, hvordan vi kan arbejde med berøring tilpasset det enkelte barns behov og ønsker. Vi oplever, at massagen gør børnene mere kærlige overfor hinanden. Selv om vi har en børnegruppe der er ekstremt udfordret, er det som om massagen giver dem mere overskud. Sammenligner vi os med de andre stuer i huset, bemærker både vi og kollegaerne, at vores børn passer godt på hinanden.*

Ifølge Borg (2008) er 93% af menneskers kommunikation non-verbal og består af bl.a. kropssprog, mimik, blikretning etc. Ikke mindst i det lys er det interessant at høre om, de oplevelser og erfaringer voksne og børn gør sig med massage og andre taktile former for berøring i daginstitutionssammenhæng. Når pædagogen her beskriver, at massagen styrker relationer mellem børnene, stemmer det fint overens med, hvad vi ellers ved fra forskningen (Svinth, 2018).

Vuggestuepædagoger har i en tidligere undersøgelse beskrevet, hvordan 0-2-årige børn bliver mere opmærksomme på deres egen og andre børns kroppe, og at de bliver mere fleksible og åben for andre børns perspektiver (Svinth, 2018). Også i denne undersøgelse nævner det pædagogiske personale, at massagen og berøringen gør børnene mere opmærksomme på deres egne kropslige udfoldelser, og det giver dem mod til at rumme og håndtere følelsesmæssige og kropslige udfordringer. ”Hos os er massagen et hit, jeg oplever, at den fx hjælper børn, der har meget uro i kroppen” fortæller en pædagog. En anden pædagog fortæller, at børnene i hendes institution har mange forskellige kulturelle baggrunde og at det bl.a. kommer til udtryk i hvor meget berøring, de er vant til, og hvad de synes er rart.

*Når vi introducerer massage for nye børn, starter vi altid med, at de først skal give deres bamseven massage. De lytter til bogen og ser mig lave øvelserne, hvorefter de selv laver øvelserne på deres egen bamse.*

Det pædagogiske personales respekt for og fokus på at børn oplever massage meget forskelligt, går igen på tværs af det empiriske materiale. Der er også bred anerkendelse af, at massageaktiviteterne hele tiden skal justeres i forhold til aldersgruppen og børnegruppens sammensætning i bredere forstand. Der synes desuden at være en høj grad af bevidsthed om, at ikke alle børn er lige trygge med massageaktiviteterne. En pædagog fortæller:

*Hvis jeg fornemmer, at der er et barn, som ikke rigtig er tryk ved massage-situationen, vil jeg altid foreslå, at det barn er sammen med mig, for jeg skal jo også have en massagemakker. Det skal være okay at være forskellige. Nogen synes det er megadejligt, det gør andre ikke og det er ok.*

Det at skabe en samspillende atmosfære (Johansson, 2008) baseret på et gensidigt møde mellem voksen og barn eller to børn er en pædagogisk ambition, som mange daginstitutioner er gennemsyret af. I fortællingen ovenfor viser pædagogen, den enorme betydning det har at have fokus på børns tryghed og i det hele taget at være lydhør over for børns forskellige perspektiver. Flere af informanterne fortæller om deres konkrete erfaringer i forhold til dette:

*Hos os bruger vi bl.a. bolde, pensler og fjer i massagestunderne. Vi havde en pige (Aysa) som reagerede ret voldsomt, hvis der var nogen, der kom til at skubbe til hende, eller på anden måde kom hende for nær. Vi ville gerne gøre Aysa mere tryk og forsøgte langsomt med lidt massage. Gradvis blev hun mere og mere komfortabel med berøringen og hun fik også styrket nogle af sine relationer gennem disse positive erfaringer med berøring. Konkret betyder det, at Aysa i dag opsøger lege med børn, som hun ikke tidligere har været særlig meget sammen med.*

Som jeg tidligere har været inde på, er det at være i en udsat position for et barn både dynamisk og kontekstbestemt, det er med andre ord ikke noget der er iboende barnet. I eksemplet ovenfor illustreres det, hvilken enorm betydning pædagogiske værdier herunder et kontekst-sensitivt børnesyn og læringssyn har for, hvordan der reageres på Aysas adfærd.

Børn oplever sig selv gennem andres blikke - eller bevidstheden om andres mulige blikke, hvilket gør samspillet med andre mennesker til en betingelse for, hvordan barnet har mulighed for at opleve sig selv. Når Aysas får mulighed for at gøre sig positive erfaringer med at blive set og rummet bl.a. i forbindelse med massage og berøring, synes hun gradvist at blive mere tryk,

og der skabes derved mulighed for en udvidelse af hendes deltagelse, på måder der fører til, at hendes position i fællesskabet styrkes. Pædagogerne forstår, at det er konteksten der skal justeres, så Aysa kan føle sig rummet – ikke omvendt. Når det er sagt, er det vigtigt at understrege, at børns ønsker og grænser i forhold til taktil berøring er meget forskellige, og at disse grænser selvfølgelig skal respekteres. Igen er forudsætningen for et omsorgsfuldt møde, at det pædagogiske personale er sensitivt og responsivt.

I en anden vuggestue fortæller pædagogen, at de bruger massage i kombination med rim og remser og at hun oplever, at børns fysiske kontakt er med til at give en større fortrolighed mellem dem. Hun fortæller videre:

*De bliver mere dus med hinanden og har også nemmere ved at trøste en kammerat, hvis han eller hun er ked af det. Her forleden var der en af pigerne, som under frokosten sad og aede sidekammeraten på ryggen, det tror jeg hang sammen med, at de gennem massagen får en større kropslig kontakt til hinanden. Det giver bare en større tillid mellem børnene.*

I en institution kombinerer en pædagog FfM-trøstesangen "Kom, sæt dig her" med blid berøring af silketørklæder. Børnene går rundt og berører hinanden med de florklette tørklæder, mens de synger. Også her bemærkede pædagogen, at børnene tog erfaringerne fra FfM med sig videre ud i institutionslivet. Pædagogen fortæller:

*En dag var der en pige på stuen, som var ked af det. En af de andre piger bemærkede det og tog en trøje, som hun blidt berørte pigen med mens hun sang "kom sæt dig her ved min side".*

På tværs af interviewene fortæller informanterne, hvordan de oplever, at massage og berøring er en del af børnenes måder at være sammen på uden for selve massagesituationen.

Under mit besøg i en børnehave observerede jeg selv følgende lille samspil mellem to børn:

*En stor gruppe børn venter i en stor klump foran døren til badeværelset, det er tid til at tisse og vaske hænder inden frokost. Pædagogen Pernille er i fuld gang med at hjælpe børnene på badeværelset. Sarah der har første dag i børnehaven, er inde på stuen, hun er lidt urolig for hun kan ikke finde Pernille, som er hendes primære pædagog og den der har taget sig af hende hele formiddagen. Hun stiller sig i gruppen af børn foran døren til badeværelset og spejder uroligt efter Pernille. Pigen ved siden af fornemmer tilsyneladende Sarahs uro og hun begynder blidt at æ Sarah på ryggen. Pigerne kigger hinanden i øjnene uden at udveksle et ord, det synes som om Sarah falder til ro et par sekunder, hvorefter hun resolut får møvet sig vej gennem gruppen af børn ud på badeværelset til Pernille.*

Det at have blik for at hjælpe børn med at drage omsorg for andre børn træder frem som en central pædagogisk værdi i arbejdet med FfM på tværs af de deltagende institutioner. Vi ved fra forskningen, at det at være et nystartet barn i børnehaven, alt andet lige, er en potentiel sårbar position for et barn at være i. Ikke mindst i det lys er det interessant og vigtigt at bevidne, hvordan børn kan være orienteret mod at yde hinanden omsorg, også selv om der endnu ikke er etableret en egentlig relation mellem børnene. Også Erik Hygums og Susanne Klit Sørensens forskning fra 2022 viser, at børn agerer omsorgspersoner for andre børn. I forskningsprojektet "Børn for Børn" finder Hygum og Sørensen (2022) at børns opmærksomhed på andre børn sker uden de voksnes involvering eller aktive tilskyndelse og at den er udspændt i et kontinuum mellem at være passivt beskuende og aktivt interagerende. Samme kontinuum ser jeg også i nærværende projekt, fx når institutioner introducerer massage i forbindelse med FfM. En informant fortæller, hvordan de i hendes institution bruger massage i gruppen af førskoledrenge:

*De er noget udfordret på fællesskabet og i starten kunne nogen af dem slet ikke holde ud hverken at modtage eller give massage. Vi startede derfor med, at det var deres bamsevenner, de skulle give massage. Der gik dog ikke lang tid før en af dem sagde: "jeg vil heller massere Johan". På den måde blev det langsomt hinanden de masserede og ikke længere bamsevennen. Nogle uger gjorde vi det fire gange om ugen, andre uger kun en enkelt gang, det afhang i høj grad af om det var noget drengene efterspurgte. Både massagen men også yogaen har gjort, at drengene er blevet meget mere opmærksomme på hinanden. De bumper fx ikke utilsigtet ind i hinanden, når vi danser vildt..... Vi har også nogle rollespilssværd, som de elsker at slås med, så det er ikke fordi, vi kun tilbyder dem stille aktiviteter.*

Fortællingen er endnu et eksempel på, hvor meget fleksibilitet og variation det kræver, at få det pædagogiske arbejde til at give mening for specifikke børn. Jeg tolker pædagogens udsagn som et eksempel på, hvordan FfM-aktiviteter kan foregå i respekt for, hvad der giver mening for den konkrete børnegruppe her og nu, og derved understøtter børnegruppens zone for nærmeste udvikling. Udsagnet om at der ikke kun tilbydes børn stille aktiviteter, er centralt også i relation til institutionernes øvrige erfaringer med FfM-aktiviteter. Der er ingen "one-size-fits-all". Igen bliver det synligt hvordan åbenheden for børns perspektiver kan forstås som en favorabel betingelse for den inspirerende FfM-praksis. Dette tema og børns mulighed for at forme praksis er helt central, hvilket jeg kigger nærmere på i afsnittet nedenfor.

### 4.2.3. Børns medbestemmelse

I de to foregående afsnit har jeg kredset omkring to af Fri for Mobberis centrale elementer; bamsevennerne og massagepraksis. I dette afsnit vil jeg undersøge hvordan en inspirerende FfM-praksis, baseret på bl.a. tolerance og respekt, åbner for børns erfaringer med medbestemmelse. På tværs af observationer og interviews viser og fortæller pædagogisk personale, hvor vigtigt det er at være åben for børns perspektiver og følge det de er optaget af, fremfor at følge en på forhånd fastlagt plan – også når det gælder FfM. En informant udtaler: "Det at børnene bliver hørt, er jo altafgørende for deres engagement, det er vi meget opmærksomme på hos os".

Flere informanter påpeger, at det selvfølgelig er svært at sige, hvad der er påvirkningen fra FfM og hvad der skyldes andre pædagogiske initiativer og orienteringer, men der er bred enighed om, at der er kommet mere fokus på, hvordan institutionerne med små justeringer kan støtte det enkelte barn og børnefællesskabet, fx ved at følge børns engagementer og interesser. En pædagog fortæller:

*Vi havde en pige, som gik meget for sig selv, hun var ikke rigtig en del af børnegruppens legefællesskaber. Vi kunne se, at hun godt kunne lide at lege med dukker og vi kreerede en dukkeleg på hendes præmisser. De andre børn blev straks interesseret, og det var tydeligt, at hendes position blev højnet af den interesse vi voksne viste hende og fordi hun fik mulighed for at gå foran i legen.*



Ifølge Vygotsky (1978) er børns leg kilde til udvikling, og det var hans opfattelse, at legen ofte skaber en zone for nærmeste udvikling. I ovenstående eksempel ses det, hvordan barnets medbestemmelse i kombination med det pædagogisk personales støtte og vejledning åbner for barnets deltagelse og sociale position. Ikke mindst for børn i potentielt udsatte positioner er medbestemmelse, og det at følge børns interesser et uhyre vigtigt aspekt.

En pædagog fortæller:

*Vi forsøger på at være meget opmærksomme på, hvad det er for interesser børnene har og inddrage dem både i FfM og i hverdagens øvrige aktiviteter, netop for at få børn som er lidt i periferien mere inkluderet. Det kan fx være, at vi sidder og tegner, og at jeg opdager en særlig interesse, som et barn har. Så vil jeg efterfølgende prøve at forstørre dette fx i en leg, så de andre børn også får øje på denne nye side af barnet. Det kan fx være, at jeg opdager, at en af drengene interesserer sig for fodbold, og at jeg derfor tager initiativ til, at vi alle skal spille fodbold. Det gør jo en kæmpe forskel for det pågældende barn.*

Fra tidligere forskning ved vi, at børn i en daginstitution ikke gør sig identiske erfaringer med medbestemmelse, og at især børn i udsatte positioner ofte har mindre medbestemmelse i hverdagen end andre børn (Svinth, 2012). I det lys er det interessant at erfare, hvordan det at følge børnenes spor og interesser får betydning for det enkelte barn og dets position i fællesskabet. I fortællingen nedenfor beskriver en leder hvordan åbenhed for barnets perspektiv og det at følge et barns interesse kan være en vigtig brik, når barnets trivsel er udfordret.

*Vi har en dreng i børnehaven, der hedder Villads og som tidligere dimsede rundt hele tiden, konstant i gang med at undersøge og udforske al ting. Personalet blev mere og mere bekymret for ham, for han kunne ikke finde ro og fordybe sig i de kreative aktiviteter, som de sætter i gang på stuen. Jeg spurgte dem på et personalemøde, hvordan det mon ville være for Villads at gå i "DTU-børnehave"? De kiggede på hinanden og greb straks ideen. I dagene efter lavede de et computerværksted i børnehaven, med forskellige computerdele og andre tekniske apparater, en disk og penge. Villads blev selvfølgelig udnævnt til supermekaniker og børnene kom med alt muligt, som skulle repareres. Med et fik personalet og de andre børn øje på alt det han kunne, hans engagement og ressourcer. Stemningen omkring Villads vendte fuldstændig, sikke en forskel det gjorde, at han ikke længere skulle presses ind i en kasse, der på ingen måde passede til ham.*

Ud fra et sociokulturelt perspektiv kan både psykologiske og fysiske redskaber være strukturerende ressourcer, der sætter børn i en daginstitutionssammenhæng i stand til at agere kompetente (Säljö, 2003). Som fx når pædagogisk personale og lederen er opmærksom på børn i periferien af fællesskabet og justerer deres praksis i lyset heraf, er det et eksempel på en strukturerende ressource af psykologisk karakter, som i dette tilfælde understøtter et barns medbestemmelse og trivsel. Eksemplet viser, hvor afgørende det er for barnets situation, at det pædagogiske personale retter blikket på rammerne og det pædagogiske indhold i stedet for på barnet. Villads "dimsende" adfærd tolereres men i respekt for drengens trivsel og udvikling, vælger personalet at ændre praksis, så Villads i højere grad bliver set og rummet. Denne justering har en uvurderlig betydning for Villads' trivsel og deltagelse. På tværs af empirien er der adskillige af denne type fortællinger, en informant beretter:

*Vi bruger også vores motorikrum til at synliggøre og anerkende de meget aktive børns motoriske kompetencer. I stedet for at irettesætte og regulere er det rart, at vi har mulighed for at tilbyde dem lege og udfoldelse hvor deres ressourcer bliver vigtige.*

Motorikrummet kan anskues som et fysisk redskab, som agerer strukturerende ressource for det pædagogiske arbejde. De fysiske rammer er afgørende vigtige for at skabe et varieret og fleksibelt miljø for børns trivsel, deltagelse og fællesskaber, ikke mindst når de kombineres med et kontekstsensitivt børnesyn og en pædagogisk åbenhed for børns perspektiver. Dette tema vil jeg udfolde yderligere i afsnittet neden for.

#### **4.2.4. Børnesyn og åbenhed for barnets perspektiv**

Vi ved fra den eksisterende forskning, at der er en positiv sammenhæng mellem kompleksiteten i det pædagogiske personales fortolkning af barnets perspektiv og deres samspil med børnene (Degotardi, 2010). I det lys er det interessant at observere, at der på tværs af informanterne er en tydelig bevidsthed om børnesynets betydning for den måde, børn bliver mødt på i hverdagen. Ikke mindst i forhold til børn i udsatte positioner spiller både voksnes og andre børns syn på det konkrete barn en afgørende rolle. En pædagog fortæller:

*Har vi et barn som er i en potentiel udsat position, bruger vi legen til at skubbe til et eventuelt negativt syn på barnet. Vi sørger for, at barnet får en mere fremtrædende rolle i den pågældende leg, så de andre børn kan få øje på nye sider af barnet.*

Som jeg tidligere har været inde på, fordrer det "at få øje på nye sider af barnet" en pædagogisk åbenhed og imødekommenhed, hvor der også tør kigges på de normer og værdier, som en daginstitution implicit eller eksplicit navigerer efter. Det kan også være værd at overveje den norske omsorgsforsker Teresa Aslanians udsagn: "Når vi ikke kan lide et barn, er det fordi vi ikke kender og forstår det" (Aslanian, 2022). Med udsagnet gør hun op med forestillingen, at det er helt "naturligt", at der er nogle børn, man bedre kan lide end andre. I stedet lægger hun op til, at pædagogisk personale genbesøger deres børnesyn, normer og værdier. En informant i undersøgelsen beskriver hvordan arbejdet med FfM har understøttet dette fokus:

*Noget af det jeg har hæftet mig ved, i forhold til arbejdet med FfM er at jo bredere vi gør vores normer, jo nemmere er det for børnene at føle sig inkluderet.*

Også her giver det mening at hæfte sig ved, at institutionens brede normer bliver en favorabel betingelse for børns deltagelse. I interviewene kom der både tankevækkende og rørende fortællinger frem, om den betydning det har for børn at blive mødt med respekt, omsorg og tolerance. En pædagog fortæller:

*For 1½ år siden fik vi en dreng i børnehaven, som kom fra en anden institution, han havde det megasvært, han slog, spyttede og sparkede. Han havde ikke nogen venner. Vi var aldrig i tvivl om, at dette handlede om synet på ham og miljøet. Vores fokus var bl.a. på at lave små grupper og på hvornår der var lys i hans øjne. Han ville rigtig gerne være hjælper, så vi sørgede for hele tiden at kaste et positivt lys på ham, når han fx hjalp med at dække bord eller skære frugt. De andre børn begyndte at spørge, "må vi også skære frugt med Aadil"? Han og de andre børn fik gradvist flere og flere positive erfaringer med hinanden. FfM indgik i arbejdet med et kognitivt fokus, der handlede om at reflektere og italesætte, hvad er det jeg ser og føler. En dag sagde han til mig: "I min gamle børnehave havde vi nogle grønne kasser, som vi kunne bygge med, det har vi ikke her, men her har jeg en ven".*

Pædagogens fortælling illustrerer endnu engang, at et barns handlinger ikke kan forstås uafhængig af dets relationer og kontekster. Når de voksne, som i situationen her, åbner sig for barnets situation og perspektiv og skaber inkluderende samspil, træder barnets ressourcer, intentioner og initiativer tydeligere frem. Som jeg tidligere har været inde på, må vi forstå børns

trivsel og udvikling gennem de *kvalitative skift* i barnets deltagelsesmåder og sociale position som den pædagogiske praksis åbner for. Aadils deltagelsesmuligheder ændres radikalt af den pædagogiske bevidsthed og justeringerne af praksis, som møder ham i den nye institution.

I lighed med de øvrige eksempler i dette afsnit, må det dog understreges, at det at være i en udsat position ikke er noget statisk, men netop er både dynamisk og kontekstbestemt og at børnesyn og voksen-barn samspil udgør betingelser for børns deltagelse (Svinth, 2023). En leder beskriver nedenfor, hvordan hun oplevede, at personalets ændrede syn på et barn nærmest manifesterede sig øjeblikkeligt.

*Vi havde en dreng, der var fuldstændig formørket, da han startede hos os efter et institutionsskifte, ingen kunne nå ham hverken børn eller voksne. Moren havde sagt til ham, at det vil være godt, hvis han ikke slog de andre børn, ”men det er jo lige meget, for der er ingen, der kan lide mig”, havde han svaret. Vi drøftede hans situation på et personalemøde, for at få ændret det narrativ og give ham en frisk start. Jeg må ærlig indrømme, at jeg tænkte: ”er der noget, der hedder karma”? for da vi først havde sagt det højt, var der allerede noget, der havde ændret sig.*

Både voksne og børn bringer forskellige forestillinger om hinanden, samspillet og dets potentialer med sig i institutionslivets strøm af udvekslinger, og i ethvert samspil ligger et potentiale til nye måder at forholde sig til hinanden og samspillet på. Fortællingen ovenfor viser hvordan et ændret narrativ knyttet til et barn, kan forplante sig til nye måder at møde barnet på. Det at have pædagogisk blik for dette potentiale, synes at gå igen på tværs af institutionerne. Som fortællingen nedenfor illustrerer, kan det pædagogiske personales åbenhed for barnets perspektiv føre til mange forskellige typer af justeringer af praksis. En pædagog beretter:

*Vi har en dreng, der er meget udfordret i børnefællesskabet, og det har været svært for os at finde noget, der interesserer ham, eller som han er god til. Til gengæld har vi fundet ud af, at hvis vi fx skal introducere en leg, så introducerer jeg den for ham først, så han er på forkant. Det gør, at han er væsentlig mere tryk, når vi kommer til selve legen og derfor har lettere ved at deltage på en god måde.*

I stedet for at se drengens udfordringer som noget, der er iboende barnet, ser pædagogerne drengens vanskeligheder, som noget der opstår, qua den kontekst som han indgår i. De justerer den pædagogiske praksis, og skaber derved større tryghed og deltagelsesmuligheder for et barn, hvis position meget nemt kunne blive udsat. Derved åbner de for hans deltagelse i børnefællesskabet, hvilket er et tema jeg udfolder yderligere i nedenstående afsnit.

#### 4.2.5. Børns fællesskaber

Fri for Mobberi handler i høj grad om at understøtte børns fællesskaber, og på tværs af empirien er et utal af eksempler på, hvordan institutionernes arbejde med FfM er med til at knytte bånd mellem børnene. I en vuggestue bruger de fx ofte sange til at skabe og understøtte børnefællesskabet: "Er der et barn, som begynder at nynne en sang, følger vi andre trop", fortæller en pædagog. Sanges fællesskabende potentiale var også tydeligt for mig i en anden vuggestue, hvor jeg observerede, hvordan de yngste børn som endnu ikke formåede at synge, alligevel deltog i fællesskabet med rytmiske bevægelser og fagter, når der var fællessang. At disse fællesskabende aktiviteter har en stor betydning, var der bred enighed om blandt informanterne. En pædagog fortæller:

*Det er tydeligt for mig efter så mange år med FfM, at den gruppe af børn som jeg arbejder med, ser hinanden mere klart og på en bedre måde. De er ikke så fremmedgjorte overfor hinanden, konflikterne er færre. Også mine kollegaer siger, at de er meget bedre ved hinanden på legepladsen, de kan lege sammen på kryds og tværs.*

Som Johansson (2008) påpeger, berøres børn af andre børns situation og de engagerer sig i hinandens verden. Både kropsligt og verbalt viser børn omsorg og interesse for hinanden og at de kerer sig om hvordan andre børn har det (ibid.). Når børn skal udvikle og raffinere disse komplekse sociale og emotionelle kompetencer, fordrer det nærværende og omsorgsfulde voksne, som støtter dem. Det at drage omsorg for hinanden er som nævnt et centralt aspekt ved FfM, og flere informanter fortæller, at de oplever, at børnene er blevet meget bedre til, fx at hjælpe en kammerat som er faldet og har slået sig. De trøster hinanden og hvis det ikke er tilstrækkeligt, henter de en voksen. En pædagog fortæller:

*Vi talte i FfM om hvad man kan gøre, hvis der er en, der har slået sig. Det udviklede sig til, at børnene bagefter på stuen legede lægeleg, hvor børnene havde skiftende roller. Det er sjovt at se, hvordan temaer fra FfM bliver båret med ind i en fælles leg.*

Noget tilsvarende har en pædagog fra en anden institutioner erfaret, hun fortæller:

*Jeg har ofte bemærket, at det fællesskab som FfM giver i en børnegruppe efterfølgende lever videre på legepladsen, på en anden måde end andre fælles aktiviteter. Fx overhørte hun en pige, som var raget uklar med en anden pige på legepladsen spørge: "Hvad tror du Bamseven vil sige, at vi skal gøre?"*

På tværs af institutionerne beskriver informanterne hvordan FfM er med til at styrke børns trivsel og fællesskab – på måder som også bemærkes af kollegaer fra de andre stuer:

*Vores kollegaer fra de andre stuer siger hele tiden til os, at de kan se, hvor omsorgsfulde "vores" børn er overfor hinanden og hvor meget de fx krammer i forhold til børnene på de andre stuer. Vi kan da også godt finde på at lægge ud på Aula at her til formiddag har vi krammet hinanden. Det kan godt være, at forældrene tænker: "hm er det alt I har lavet, hvorfor har I ikke malet?" For os betyder det her noget for det at blive menneske og for at finde tryghed i hverdagen. Nu har vi fx kunstmåned i institutionen, og på vores stue har vi valgt, at børnene er kunsten i sig selv. Vi har en vidunderlig skov, som vi besøger og hvor børnene fx ligger på jorden som en stor blomst, som vi så tager billeder af, eller de løber ned af bakken med hinanden i hånden, hvor de passer på hinanden. Det er kunst for os. Andre stuer har måske masseproduceret alt muligt, men der er vi bare ikke. Vi er ikke produktorienteret, vi er procesorienteret. Det kan da være hyggeligt, at de sidder og laver kreative ting, men for mig er det vigtigste, det der sker mellem børnene.*

Det er en interessant problemstilling pædagogen her rejser, for hvad genkendes som legitim og ønskværdig pædagogisk praksis anno 2023? Aspelin (2016) har den interessante pointe, at omsorg i daginstitutioner ikke er noget der politisk er særlig meget fokus på, hvorfor det typisk er andre dele af det pædagogiske arbejde, der vægtes som pædagogisk tema og i pædagogiske aktiviteter. Ikke desto mindre flourerer omsorgen for børns relationer som en integreret del af de pædagogiske aktiviteter, også selv om det overordnede formål er et andet, som i tilfældet med kunstprojektet ovenfor.

En anden informant fortalte, hvordan de bruger FfM til fra tid til anden, at afmontere børnenes interne konkurrence gennem et særligt fokus på børns fællesskaber og samarbejde. Hun beretter:

*Vi laver mange "samarbejdsøvelser" med børnene, fx skal de tegne en tegning sammen to og to fx af hvad der gør dem glad. I det hele taget oplever vi, at børnene har meget mere respekt for hinanden, de venter og lytter til hinanden i samlingen. Det er ikke hele tiden den der med: "Hvorfor er det ikke mig".*

Med inspiration fra Vygotsky kan man sige at pædagogen med disse "samarbejdsøvelser" arbejder inden for børnenes socioemotionelle zone for nærmeste udvikling. Qua erfaringerne med bl.a. at lade børnene tegne sammen, blev det lettere for børnene at se og høre hinanden også i andre situationer, fordi deres åbenhed for hinanden og deres fælles referencer er blevet styrket.

I interviewene blev det også drøftet, hvordan FfM kan bruges på en inspirerende måde, når børn står uden for fællesskabet. Det kom der mange spændende eksempler på. En pædagog fortæller:

*Er der nogle børn, som er lidt uden for fællesskabet, bruger vi FfM-grupperne til at åbne for nye fællesskaber. En af de ting vi har erfaret, i lyset af den måde at arbejde på er, at de mere stille børn bliver mere modige, og at de fx begynder at tale mere under måltidet.*

Igen er det synligt, hvordan pædagogernes omsorg for børnene åbner for nye deltagelsesmuligheder og fællesskaber. Set fra barnets perspektiv er det en stor omvæltning ikke længere at skulle sidde og gemme sig i fællesskabet, men at have oplevelsen af at være en det er værd at lytte til. En anden pædagog fortæller:

*Vi har lige haft et tema baseret på Den Grimme Ælling, og det at den følte sig uden for fordi den så anderledes ud, og at den ikke følte sig god nok. Der snakkede vi om, hvordan den mon havde det, og hvordan vi kunne hjælpe den. Vi tegnede bl.a. tegninger af hinanden, hvor det jo blev tydeligt, at vi også er forskellige. Vi leger også lege, hvor vi fx fordeler børnene efter øjenfarve, hårfarve eller noget helt tredje. I de lege opdager børnene hurtigt, at de godt kan have noget til fælles på kryds og tværs, samtidig med, at de bliver bedre til at se og være nysgerrige på hinanden: ”For hvilken øjenfarve har du egentlig?”*

På tværs af empirien finder jeg et udtalt fokus på børns sociale og emotionelle trivsel og trykthed som grundlag for det pædagogiske arbejde med børns fællesskaber. Også i situationer hvor børnefællesskabet er udfordret, spillede FfM-værdierne en central rolle. Således fortæller en pædagog:

*Vi har en førskole drengegruppe som driller hinanden rigtig meget: ”Nu kan jeg se din mor kommer..... Ha ha det var kun for sjovt”. Vi snakker meget om forskellen på at drille for sjov og drille for alvor. I det hele taget har vi fokus på at udvide deres repertoire, så det ikke kun er slåslege og drillerier der fylder i deres fællesskab. Jeg prøver at introducere andre lege og aktiviteter, som de kan være fælles om. Vi læste bl.a. Hans og Grethe, hvor vi havde særligt fokus på det sammenhold, som de to børn har. Vi kan også lave en aktivitet, hvor børnene to og to skal finde insekter, det giver mulighed for, at børnene lærer hinanden at kende på en anden måde og at de i øvrigt udvider måden de er sammen på.*

Iderigdom, fleksibilitet og vedvarende justeringer af praksis synes at være et gennemgående træk, når institutionerne arbejder med børnenes sociale og emotionelle udvikling og trivsel som grundlag for børns fællesskaber. I næste afsnit sætter jeg fokus på hvordan institutionerne bruger Fri for Mobberi i forhold til børns konflikter.



#### 4.2.6. Børns konflikter

Tidligere forskning har vist, at en af de positive effekter af Fri for Mobberi-aktiviteter er, at børn bliver bedre til selv at håndtere drillerier, de bliver mere modige og får større fokus på sociale spilleregler (Lindberg et al. 2009). Også i denne undersøgelse har børns konflikter været et tema, for jeg har spurgt ind til, hvordan FfM kan understøtte det pædagogiske arbejde med børns sociale relationer – også når relationerne er udfordret. Som jeg var inde på i teori afsnittet, vil man med et sociokulturelt perspektiv på børns konflikter, være optaget af at forstå hvordan konteksten og organiseringen stiller betingelser for børns relationer og fællesskaber på godt og ondt.

Flere informanter fortæller fx, at samtaler om dét ikke at må være med i andres leg, bliver brugt af børnene efterfølgende fx på legepladsen. En pædagog fortæller, at hun overhørte en pige sige: "Vi har jo lige snakket om, at der skal være plads til alle, kan vi så ikke bare være med". Børns venskaber og forhandlinger af positioner og deltagelse i og uden for lege er centrale arenaer for barnets trivsel og socioemotionelle udvikling, og derfor noget pædagoger er meget opmærksomme på (Koch, 2016). I nogle institutioner etableres der en regel for om børn må udelukke nogen fra legen eller ej, i andre institutioner klarer man sig uden en fast regel.

Som Winther-Lindqvist (2019) understreger, kan en ekstra person i legen være forstyrrende, og hun anbefaler derfor, at børn godt må sige nej til, et barn som ønsker at være med, hvis det er begrundet i legen. Legens komplekse sociale og emotionelle dimensioner er noget som udvikles over tid og som nogle børn kan have brug for de voksnes hjælp til at udvikle.

Et andet tilbagevendende tema i interviewene er den betydning, det har for håndteringen af konflikter, at børnene qua arbejdet med FfM bliver bedre til at sætte ord på, hvad de føler og oplever. En pædagog beretter:

*Jeg oplever, at det er nemmere at løse konflikter mellem børn, både fordi de har lært at sætte ord på hvad de føler og oplever, men også fordi vi fx med samtaletavlerne stille og roligt har kunne tale om svære situationer og hvordan man kan løse dem. Selvfølgelig forventer jeg ikke, at børn med et slag kan regulere deres egne følelser, men det hjælper meget, at vi i konfliktsituationerne kan trække lidt af dramaet ud. Vores fokus er jo ikke på skyld og skam i situationen, men på at italesætte børnenes oplevelser og følelser, det tror jeg også hjælper dem.*

Jeg tolker pædagogens udsagn som et godt eksempel på, hvordan arbejdet med FfM bliver en favorabel betingelse for både synet på og håndtering af børns konflikter. Neden for beskriver en anden pædagog, den rolle hun oplever FfM spiller for deres arbejde med børns konflikter:

*Jeg vil hævde, at der er potentielle konflikter, der ikke udvikler sig, fordi børnene bliver mere tolerante overfor hinanden, FfM hjælper med til at løfte børnenes oplevelser af hinanden, de forstår nemmere, at der ikke ligger en negativ intention bag en potentiel konfliktsituation. Forleden var der en pige (Celine), der i garderoben ramte en anden pige (Amanda) i hovedet med sit jakkeærme. Amanda blev selvfølgelig forskrækket, men det udviklede sig ikke videre, for som hun sagde: "jeg kan se, at du bare prøver at få jakken på".*

"At forstå børn er kongevejen til al kontakt med børn" sagde Per Schultz Jørgensen (2011). Min pointe er, at dette ikke kun gælder for voksne, men også for andre børn. Særligt i potentielle konfliktsituationer er det vigtigt, at både voksne og børn formår at se bag om en eventuel uhensigtsmæssig adfærd eller en uheldig handling som i overstående case. For relationen mellem Celine og Amanda har det en kæmpe betydning, at Amanda formår at se hændelsen fra Celines perspektiv.

De fleste informanter har erfaringer med at benytte FfM i forhold til børns konflikter, både når det drejer sig om grupper af børn, som har det svært eller enkeltstående børn. En informant fortæller:

*I forhold til vores arbejde med børn i udsatte positioner oplever jeg, at FfM især er understøttende for børns erfaringer med at aflæse hinanden fx i konfliktsituationer. Vi forsøger at lære dem at kigge undersøgende på hinanden, få øje på hinandens følelser, er han eller hun ok? Er denne situation en hvor jeg kan trække på skuldrene og sige pyt? Hvis der fx opstår uro i køen ud til toilettet og nogle børn kommer til at skubbe til hinanden. Så kan man jo spørge, var det et uheld, hvordan ser han eller hun ud i ansigtet, så han sur ud? Nå ikke, tror du så det var med vilje? Nej det var nok bare noget, han kom til. Børnene er begyndt meget mere at aflæse hinanden, uden at jeg skal hjælpe til. Vi laver også ofte rollespil med vores tøjgiraf og panda (inspireret af FfM-bogen), hvor børnene spiller nogle af de dramaer, som jeg fx har observeret i børnegruppen. Det giver mulighed for at drøfte tilspidsede situationer lidt på afstand. Det giver nogle spændende samtaler og AHA oplevelser.*

Med Rogoffs (1993) begreb om vejledt deltagelse bliver det synligt hvordan pædagogerne i forskellige hverdagsaktiviteter, vejleder børnene til at lære og forstå hinanden bl.a. ved at tolke hinandens ansigtsudtryk. Det bliver også synligt, at den vejledte deltagelse netop fordrer, at pædagogen er deltagende sammen med børnene og at han eller hun støtter børnene i situationer, som de har vanskeligt ved at takle på egen hånd. I beskrivelsen ovenfor bliver det synligt, at pædagogisk fantasifuldhed og bevidsthed udgør vigtige ressourcer i dette arbejde.

Betydningen af dette arbejde bliver også tydelig i nedenstående beretning fra en anden pædagog:

*Vi har i børnehaven en drengegruppe, som var pænt udfordret. Før havde de meget svært ved at aflæse hinanden, og der var mange konflikter. Vi har læst mange FfM-historier for dem og introduceret børnemassage, hvor de fast masserer hinanden to og to over en længere periode. Drengenes indbyrdes relationer og fællesskab er helt klart blevet styrket af dette særlige fokus på dem. Der er betydelig færre konflikter mellem dem, og de eskalerer ikke på samme måde som før. Nu kan vi tale med dem i konfliktsituationer og hjælpe dem, det kunne vi ikke før. Vi er nu der, hvor jeg kan mærke, når det ulmer lidt og jeg kan træde ind og spørge ”hov hvad skete der lige her”. Konfliktoptrapningen foregår meget langsommere, og de vil gerne gå i dialog om at løse den, det kunne de ikke før.*

I forhold til ovennævnte fortælling, hæfter jeg mig bl.a. ved at konfliktoptrapningen foregår væsentlig langsommere nu, som følge af de pædagogiske initiativer og støtten fra pædagogerne. Når konflikter er noget drengene får positive erfaringer med at løse, bliver det ikke så ”farligt” fremadrettet at stå i en konfliktsituation, hvilket alt andet lige udvider drengenes handle-repertoire og deltagelsesmuligheder, ikke kun her og nu men forhåbentlig også fremadrettet.

En VIVE undersøgelse fra 2019 viste, at 36% af børnene har udfordringer i forbindelse med skolestart, bl.a. i form af konflikter med andre børn og voksne (Andreasen & Lausten, 2019). Også i det lys er det interessant at få indblik i, hvordan FfM kan være med til at give børn nye værktøjer til at håndtere konflikter.

Fra det empiriske materiale har jeg følgende beretning:

*Vi har en dreng med autisme, Nicolai hedder han. Før kastede han med stole i raseri over ikke at blive forstået, og de andre børn var bange for ham, nu kan han trække sig fra situationen, før den eskalerer, bl.a. fordi vi voksne har formået at være der for ham. Vi er blevet langt bedre til at forudse, hvor der potentielt kan være brug for vores støtte. Vi har også lavet små legegrupper, det giver en tryghed og en forudsigelighed for børnene, som bl.a. betyder, at de også får mere øje på Nicolais ressourcer, han ved en masse om krybdyr og slanger og de andre børn sidder og lytter til ham, når han fortæller. Forleden kom en pige og fortalte mig: "Jeg er faktisk ikke bange for Nicolai mere".*

Når den pædagogiske bevidsthed, organisering og rammesætning ændres som her, hvor Nicolai mødes med mere voksenstøtte og børnene bl.a. samles i små legegrupper, skabes der grobund for nye måder at være menneske på. Set fra Nicolais perspektiv er det en gigantisk udvikling at gå fra en hverdag med meget konfliktfyldt samspil til nu at opleve, at han er værd at lytte til for de andre børn og voksne. Den tryghed det giver Nicolai at være i en mindre og mere overskuelig sammenhæng, åbner desuden for, at han kan vise nye sider af sig selv. Nicolai får udvidet sine deltagelsesmuligheder og i den proces bliver drengens trivsel, selvværd, identitet og position i fællesskabet styrket. En informant fra en vuggestue har erfaret noget tilsvarende:

*Vi havde en pige i vuggestuen, som bed rigtig meget, og de andre børn var bange for hende. Vi havde et massivt fokus på hende, og arbejdede bl.a. på at få italesat hendes intentioner, så hun oplevede sig mødt og rummet af os voksne. Vi prøvede hele tiden at forklare de andre børn, hvad hun gerne ville. Det tog fire måneder med en massiv indsats men vi lykkedes.*

Også her bliver det synligt, hvor vigtig personalets sensitivitet og åbenhed over for pigens mistrivsel er. De forstår godt, at pigens bekymrende adfærd skal ses som et tegn på, at konteksten ikke er optimal for hende og at hun har brug for, at de justerer praksis og at de støtter hende. Dette udsagn gælder ikke kun for os voksne, men også for de øvrige børn, for de har det med at reproducere vores adfærd og børnesyn. Desværre er denne sensitivitet og

åbenhed ikke alle børn forundt. En aktuel kvalitetsrapport finder, at personalet i 43 % af vuggestuerne i undersøgelsen 'sjældent' eller kun 'af og til' er sensitivt, dvs. "opmærksomt på barnets kropslige og sproglige kommunikation om dets behov, oplevelser, intentioner og følelser og på, hvordan barnet har det" (Lindeberg et al., 2023: 73). Også i det lys er det vigtigt at fremhæve, at pædagogisk bevidsthed udgør en favorabel betingelse for et barns trivsel og deltagelse og at FfM kan virke understøttende for den bevidsthed. En pædagog fortæller:

*Særligt i forhold til børn som kan være lidt udadreagerende, oplever jeg, at FfM kan være en måde at få sat lidt flere ord på, hvordan de har det, og hvad der skete i en given situation. Ofte bliver børnene i stand til selv at løse situationer, som før ville have udviklet sig i en ugunstig retning.*

På tværs af de mange eksempler og analytiske pointer i dette afsnit om inspirerende Fri for Mobberi-praksis som understøtter børns trivsel, deltagelse og fællesskaber, ligger en mere eller mindre eksplicit anerkendelse af den betydning fælles faglige værdier har for det pædagogiske arbejde. I næste analyseafsnit vil jeg udfolde dette emne yderligere.

### **4.3. Fri for Mobberi som en del af en fælles faglighed i institutionen**

Under interviewene har jeg spurgt ind til, hvordan Fri for Mobberi indgår i institutionens øvrige pædagogiske arbejde og prioriteringer. Også her har sigtet været at belyse den inspirerende praksis. På tværs af interviewene går det igen, at det betyder rigtig meget, at man ikke står alene med interessen for FfM. Som en informant siger:

*Det er ok, at alle ikke brænder lige meget for det, men for mig at se er det en vigtig forudsætning, at man kan dele interessen med kollegaer, det styrker helt bestemt det kollegiale samarbejde.*

Flere informanter påpeger, at de fire værdier; tolerance, respekt, omsorg og mod er centrale værdier, som udgør fundamentet under det pædagogiske arbejde i institutionen. En pædagog formulerer det på denne måde:

*Vi har lige haft personaleweekend, hvor vi skulle forny vores læreplan. Der tog vi udgangspunkt i de fire værdier fra FfM i alt hvad vi laver og i samtlige læreplanstemaer. De andre stuer er ikke grebet af det på helt samme måde som os, men de bliver alligevel smittet af vores energi og ideer. Vi minder også de andre om, at de ikke skal tænke på det som et "projekt", men at de skal håndplukke det der giver mening. Samtidig siger vi jo også, at de fire værdier er essensen af det pædagogiske arbejde, og derfor som sådan ikke bør opleves som noget, der kommer udefra.*

Betydningen af at have FfM med til personalemøder, understreges også af en anden informant:

*Vi har værdierne fra FfM med på vores personalemøder, for hvad betyder de egentlig for os? Er det fx hensigtsmæssigt, at børn skal sige undskyld til hinanden? Og skal de altid sige ja til at børn kan deltage i deres igangværende leg? Vi justerer hele tiden vores praksis, så den ikke stivner.*

I forhold til netop arbejdet med de fire værdier udtaler en pædagog:

*Når personalet indbyrdes er mere bevidst om fx de fire værdier i FfM, bliver de også meget mere bevidste i deres samspil med børnene. Vi prøver at sætte en positiv spiral i gang ved som kollegaer, at hjælpe hinanden med at holde fast i FfM i hverdagen.*

Arbejdet med de fire værdier smitter også af på det pædagogiske personales samarbejdet. Fx fortæller en pædagog:

*Hos os har vi fx den aftale, at hvis min stemme bliver højere og højere, så vil en af mine kollegaer komme og spørge, om jeg har brug for hjælp. ”Hov skal jeg ikke lige hjælpe det barn i tøjet i dag, for du har vist glemt at se, at han er lidt træt”. Det tror jeg da har noget at gøre med, at vi arbejder med de fire værdier i FfM og at det derfor er blevet mere selvfølgelig, at vi også bruger dem i forhold til hinanden.*

Betydningen af den psykologiske tryghed i pædagogers samarbejde kan ikke undervurderes og på tværs af interviewene var der flere bud på, hvordan FfM sætter sig spor i samarbejdet mellem de pædagogiske medarbejdere. En pædagog fortæller:

*Det at have FfM i huset har hjulpet os personale til at blive bedre til at hjælpe hinanden og måske også at være mere overbærende. Vi ved godt, at vi har forskellige tilgange og ressourcer, og at nogen fx er mere trygge i at improvisere og udvikle det pædagogiske arbejde end andre – og at det er ok.*

På tværs af de mange citater, synes en stor faglig nysgerrighed og åbenhed at gå igen. Der arbejdes i institutionerne med det fælles faglige fundament, og her synes de fire værdier fra FfM at vinde gehør, på tværs af medarbejdernes erfaring med og interesse for FfM. Citaterne viser også, at de fire værdier ikke kun er rettet mod børnene, men i høj grad også spiller en betydelig rolle i det kollegiale samarbejde. Det tættere kollegiale samarbejde kan også komme til udtryk som en øget anerkendelse af hinandens arbejde. Således beretter en pædagog:

*Min kollega og jeg er blevet gode til at sende hinanden anerkendende blikke: ”hvor er det godt det her”, når noget er lykkedes. Det er virkelig fedt at mærke, at vores bestræbelser bærer frugt.*

At FfM styrker samarbejdet er også en erfaring, som en tredje pædagog har gjort sig, hun siger:

*Vi er rigtig gode hos os til at se FfM som en hjælpende hånd i hverdagen. Det er ikke et projekt, som vi skal sætte hak ved, men noget der kan gøre hverdagen og det pædagogiske arbejde nemmere, hvis man tager det til sig. Jeg har ikke været på kursus i FfM, jeg har taget det til mig, fordi min kollega på stuen arbejdede med det, og fordi jeg synes det er vildt sjovt at arbejde med. Vi inspirerer hinanden på stuen til at videreudvikle vores arbejde. I stedet for fx at sidde og tegne Spiderman er det bamsevenner, vi hygger os med at tegne, det giver anledning til mange dialoger.*

Senere i interviewet tilføjer hun:

*Vi kan godt forstå, at der er institutioner, der ikke orker endnu en vinkel på det pædagogiske arbejde. Der er TOPI, individuelle læreplaner, videreuddannelse, udfordrende børnegrupper og dårlige normeringer. Så kan man godt tænke: "Suk skal vi nu noget nyt igen". Vi har opdaget glæden ved at arbejde med FfM, så vi er et andet sted. Vi har en fælles lyst og fokus på, at vi gerne vil udvikle vores praksis, og så tænker jeg personligt, at hvis jeg med mit arbejde kan være med til at forhindre, at et barn bliver mobbet, så er det i sig selv det hele værd.*

Som jeg har været inde på tidligere, er der mange dagsordener ude at gå i enhver daginstitution, alligevel synes der at være så stor autonomi, at FfM kan vokse op nedefra, fordi det opleves meningsfuldt af det pædagogiske personale i den pågældende daginstitution. Flere af informanterne fortæller da også hvordan de oplever, at Fri for Mobberi tilgangen har betydning for stemningen i huset og det pædagogiske engagement.



En pædagog fortæller:

*Vi prøver at have en mere legende og impulsiv tilgang blandt os voksne på stuen. Nogle gange laver vi impulsivt en slags rollespil, så børnene kan se, hvordan vi løser situationer eller uoverensstemmelser. Det synes børnene er vældig sjovt, og det er i høj grad noget, der fanger deres opmærksomhed. Det løfter bare stemningen på stuen, og for os betyder det rigtig meget, at FfM er drevet af vores eget engagement. Det er ikke noget, der er blevet proppet ned i halsen på os ude fra.*

Igen hæfter jeg mig ved den betydning pædagogisk autonomi synes at have for det pædagogiske engagement. Det er ikke et område, der er forsket særlig meget i, men som på så mange andre områder spiller meningsfuldhed og medbestemmelse også en rigtig stor rolle for pædagogisk personale. En anden pædagog fortæller, at arbejdet med FfM har resulteret i en noget strammere struktur i institutionen, og at de voksne fx er blevet meget bedre til at fordele sig på legepladsen. "Vi har et skema for, hvordan vi skal positioneres over dagen, så vi bedst muligt kan støtte børnene, der hvor de er" udtaler hun.

Generelt var der også stor enighed blandt informanterne om, at ledelsesopbakning er alfa og omega for, at FfM kan udvikle sig til en kultur i institutionen. En informant påpegede, at ledelsens fokus på FfM fx i forbindelse med personalemøder og udarbejdelsen af SMTTE-modeller<sup>10</sup> er vigtig for deres arbejde. I institutioner uden eksplicit lederopbakning er det pædagogiske ildsjæle, der holder FfM levende år efter år, med de udfordringer det giver. Som en informant udtrykker: "Skal FfM leve som en værdi i huset, er det ikke nok at sende en medarbejder på kursus". En leder i en anden institution erkender, at det er personalets engagement mere end hendes ledelsesmæssige fokus, der holder FfM i gang. Hun siger:

*Hos os oplever jeg, at FfM i høj grad lever fordi medarbejderne har taget det til sig. Det er ikke noget, jeg ledelsesmæssigt bruger meget tid på at understøtte.*

I forlængelse af spørgsmålet om hvordan arbejdet med FfM er forankret i institutionerne, har jeg valgt at udforske de udfordringer og barrierer, som informanterne peger på i relation til udviklingen af en inspirerende FfM-praksis. For som en af informanterne udtrykker: "Det giver et fagligt og personligt overskud, når vi lykkedes med fx at styrke et barns position i fællesskabet. Men nogle gange mangler ressourcerne, og så når vi bare ikke så langt, som vi gerne vil." Dette tema vil blive udfoldet i afsnittet nedenfor.

<sup>10</sup> En SMTTE model består af fem elementer: S - Sammenhæng, M - Mål, T - Tiltag, T - Tegn og E - Evaluering

#### 4.4. Udfordringer og barrierer for udviklingen af en inspirerende FfM-praksis

De fleste informanter peger på manglende ressourcer, som den største barriere for udviklingen af en inspirerende pædagogisk praksis baseret på FfM. På tværs af interviewene er der ikke et entydigt billede af, hvad der menes med ressourcer, fx peges der på normeringer, tid, prioriteringer, pædagogisk bevidsthed og forældresamarbejdet som ressourcer, der ikke altid er til stede i det ønskede omfang. Normeringer er dog et tema, der går igen i interviewene, fx beskriver en af informanterne hvordan hun oplever, at normeringen udgør en barriere for deres arbejde med FfM:

*Programmet er jo baseret på at hjælpe og guide det enkelte barn, men det har vi jo ikke altid normering til. Vi kan godt have FfM som aktivitet eller til samling, men det daglige relationsarbejde hvor vi støtter børnene i deres sociale processer over hele dagen, det kan være meget vanskeligt om ikke umuligt at nå.*

En anden pædagog giver et konkret eksempel på, hvordan normeringer udgør en barriere for børnenes udbytte af en FfM-aktivitet:

*I går prøvede jeg fx, at børnene to og to skulle spejle hinanden i vores motorikrum. Det gik jo fint for de børn, som jeg nåede at guide individuelt, men jeg nåede ikke dem alle sammen, så den øvelse var ikke lige udbytterig for hele gruppen. Det havde været så meget bedre, hvis vi havde været to voksne.*

Det at afstemme FfM-aktiviteter efter normeringssituationen kender de fleste informanter til. Som en af dem understreger:

*”Om eftermiddagen hvor normeringen hos os er halveret, har vi aldrig FfM-aktiviteter, det kan ikke lade sig gøre. Opstår der en konflikt, prøver vi selvfølgelig at gå med ned og hjælper dem med at løse den, men det der med at hjælpe dem med at forstå hinandens intentioner, er bare så meget sværere under de betingelser.”*

En informant minder om at normeringsudfordringer også kan opstå, som følge af manglende vikardækning ved sygdom:

*Hos os er den største barriere i forhold til FfM, at vi ofte oplever, at det kan være svært at gennemføre de aktiviteter, som vi har sat os for fx pga. sygdom eller andet fravær hos personalet. Vi har ikke vikardækning, så det får betydning for, hvor meget vi kan tillade os at arbejde i mindre grupper.*

I tæt forbindelse med spørgsmålet om normeringer ses spørgsmålet om pædagogiske prioriteringer og økonomi i lidt bredere forstand. En pædagog beretter:

*For år tilbage var FfM en fælles pædagogisk indsats i vores område, alle institutioner arbejdede med det. Jeg ved ikke helt hvorfor det gled i glemmebogen hos os, men besparelser var en del af det. Vi havde ikke råd til at købe nye bamser til de nye børn i institutionen, der blev heller ikke købt nye materialer og der var ikke flere der kom på kursus.*

Noget tilsvarende har en anden pædagog erfaret, hun fortæller:

*Ressourcer og prioritering er en stor udfordring. Jeg har flere gange foreslået, at nye medarbejder skal på kursus i FfM, for man kan jo ikke forvente, at en medarbejder skal stå for oplæringen af det øvrige personale. Ingen af de fire ledere jeg har haft de senere år, er gået med på den idé.*

Netop den ledelsesmæssige prioritering som en forudsætning for at FfM kan leve og udvikles i den pædagogiske praksis, er noget de fleste informanter kan nikke genkendende til. En af lederne understreger da også i interviewet, at de pædagogiske temaer som hun er mest optaget af, og som hun kaster mest lys på, også er dem, der får mest opmærksomhed på stuerne.

På tværs af informanterne er der bred enighed om, at det kræver en høj grad af pædagogisk bevidsthed at få FfM ind i hverdagen og ikke mindst at fastholde fokus. Som en pædagog påpeger:

*Vi skal så mange ting, og hvordan er det lige, vi skal prioritere mellem dem? Vi forsøger hele tiden at holde den pædagogiske gryde i kog; hvad er det, vi skal udvikle på?*

En tilsvarende erfaring giver en anden informant udtryk for, hun udtaler:

*Når FfM nogle gange kommer lidt i baggrunden, er det fordi, der hele tiden kommer nye ting, vi skal. Vi er netop blevet sangglad-certificeret, det betyder, at vi et par år har haft særlig fokus på sang. Andre initiativer er derfor blevet droslet lidt ned. Hvis FfM ikke er kørt ind som en grundlæggende kultur i børnehaven, er det vanskeligt at holde fokus. Det kræver også noget at få det planlagt, fx hvordan skal vi introducere bamsevennerne? Selv for mig ligger det ikke på rygraden.*

En tredje pædagog fortæller:

*Når det [Fri for Mobberi] nogle gange går i glemmebogen, er det ikke fordi kollegaerne ikke vil FfM, det er snarere fordi, der er så meget andet, der presser sig på. Det kræver mod, faglighed men også tid at stoppe op og for eksempel være undersøgende i forhold til børns konflikter. Nogle gange er betingelserne bare ikke til det.*

Det kan også opleves som en barriere, at ikke alle kollegaer er lige interesseret i Fri for Mobberi. En pædagog fortæller:

*Hos os har det været lidt af en udfordring, at det ikke er alle medarbejdere der brænder lige meget for FfM. Det gør det bare så meget sværere at holde fokus, når vi ikke løfter i flok. I det hele taget er manglende overskud en stor barriere for at få dette arbejde sat på sporet.*

Usikkerhed hos medarbejdere som ikke føler sig fagligt kompetente i forhold til Fri for Mobberi, nævnes som en barriere af en informant, hun uddyber:

*Nogle kollegaers usikkerhed i forhold til brug af FfM-materialet er den større barriere for udbredelsen af FfM hos os. Selv når normeringen er dårlig, kan man jo sagtens tage en samtaletavle frem til frokost, men det kræver, at man er tryk ved konceptet og materialet.*

En leder fortæller, at hun oplever, at det pædagogiske mindset kan udgøre en barriere, som i praksis får lige så stor betydning som normeringer og uddannelse. Hun siger:

*Det at vi skal justere vores praksis, så vi fx gør det nemmere at være barn og familie hos os, sker ikke af sig selv. Jeg var i en institution, hvor de startede samling 8.30 på en af stuerne, men der var en pige, der altid først kom 8.50. Personalet talte med forældrene igen og igen for at høre om de ikke kunne aflevere hende noget før, lige lidt hjælp det. "Men hvorfor flytter I ikke samlingen til kl. 9" foreslog jeg, hvortil en af pædagogerne svarede: "kan det vitterligt være rigtigt, at vi skal ændre praksis for et barns skyld?", dertil var der for mig at se kun et svar: "Ja det kan det".*

Også i en anden institution nævnes samarbejdet med forældrene og det at få udbredt de gode takter til forældrene, som en barriere for arbejdet med Fri for Mobberi. Pædagogen fortæller:

*Hos os er forældredelen der, hvor vi er mest udfordret i forhold til FfM. Vi vil jo gerne være gode rollemodeller for forældrene, men hvordan gør vi lige det? Vi havde en episode med en far, som fortalte, at han oplevede, at moren til et andet barn på rumænsk bagtalte hans søn. De to børn havde haft en konflikt dagen før, og faren fornemmede, at moren til det andet barn i garderoben på rumænsk formanede sit barn om ikke at lege med hans barn, hvilket faren fandt meget ubehageligt. Der havde det været en god idé med et forældremøde, hvor vi fx via et rollespil fik adresseret, hvordan vi, forældre og børn kan håndtere en sådan situation.*

Flere nævnte i øvrigt, at ordet mobning var noget, som nogle forældrene studsede over og spurgte ind til: 'Har I mobning her, siden I arbejder med FfM?' et andet eksempel var: 'mobber vuggestuebørn?'. Denne type spørgsmål var på ingen måde sjældne.

En informant minder om, at det i det hele taget kan være svært at finde overskuddet til at arbejde med FfM, når man er udfordret på børnegruppens sammensætning og man vel at mærke endnu ikke selv har oplevet de positive resultater, som FfM kan give. Selv har hun set værdien af arbejdet med FfM. Hun fortæller:

*For os er det dog en kæmpe drivkraft, at vi har set hvad FfM kan gøre for et barn eller en børnegruppe. Fx fandt vi ud af, at det faktisk var bedre for hele børnegruppen, hvis jeg lavede en aktivitet med en dreng, som havde det rigtig svært og et andet barn, mens min kollega blev på stuen med de øvrige 16 børn, som blev fordelt i mindre grupper, hvor de enten legede eller lavede en kreativ aktivitet. Det gav mere ro for alle både de to børn i rummet ved siden af og de 16 børn på stuen. Vi prøver hele tiden at justere vores praksis efter børnenes perspektiver og i takt med at drengen blev mere tryk og glad for at være her, blev den gruppe af børn som var med ham og mig større.*

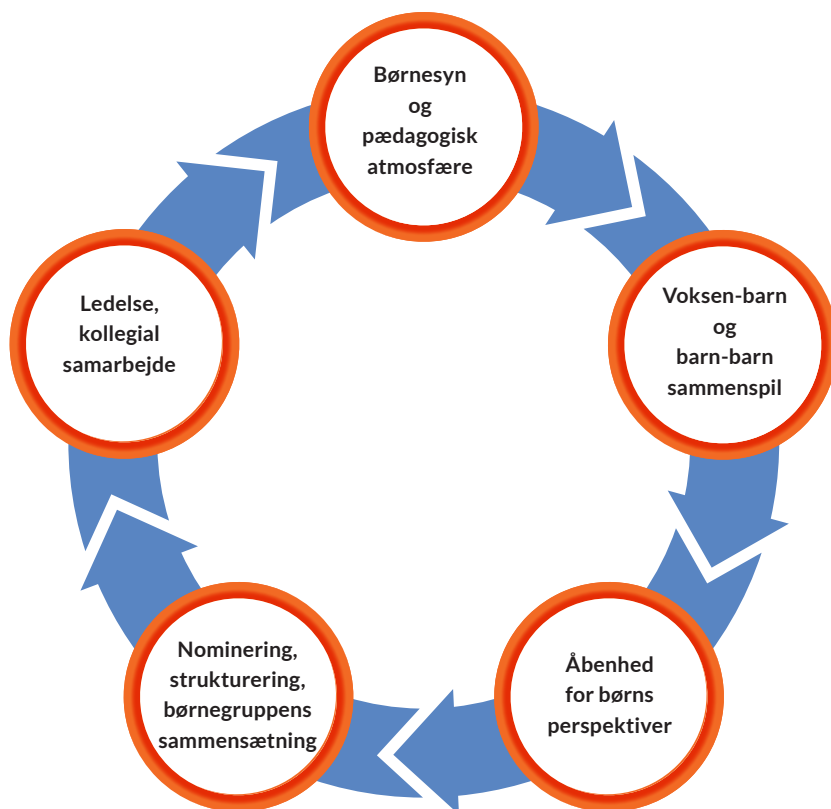
Også her bliver det synligt, hvordan dagtilbuddets organiseringer og pædagogiske prioriteringer får betydning for et barns mulighed for at ændre og udvikle sin deltagelse i fællesskabet. Pædagogernes mod og engagement til at afsøge nye veje så børnefællesskabet kan åbnes for et barn i en udsat position er uhyre vigtigt. Deres mange bestræbelser og iverigdom udgør i den grad en favoriserende betingelse som kan nære drengens behov for omsorg, tryghed og ikke mindst hans følelse af at være velkommen. Især for børn i udsatte positioner spiller det pædagogiske personale en afgørende rolle som initiativtager og støtte, når børn skal lære at navigere i daginstitutionslivets komplekse sociale processer.

## 5. Sammenfatning og anbefalinger

Danske daginstitutioner forventes at arbejde målrettet med børns sociale trivsel og i den daværende regeringens aktionsplan fra 2016 blev det eksplicit nævnt at også børn i dagtilbud har ret til "at være en del af positive, faglige og sociale læringsfællesskaber" (Stender, 2017: 178). Med denne rapport kaster jeg lys på hvordan daginstitutioner rundt om i landet på inspirerende måder benytter Fri for Mobberi som led i deres komplekse og krævende arbejde, med at skabe trivsel, deltagelsesmuligheder og børnefællesskaber, ikke mindst for børn i udsatte positioner. Med undersøgelsen bliver det synligt, at der i de 11 institutioner er en pædagogisk bevidsthed om, at det at være i en udsat position for et barn både er dynamisk og kontekstbestemt, og dermed ikke noget der er iboende barnet. Det at have bevidstgjort sig om hvordan rummelige institutionelle normer er med til at give en mere samspillende atmosfære og skabe inkluderende børnefællesskaber er en pædagogiske grundforståelse der gennemsyner empirien.

I rapporten ses det også, at daginstitutionernes værdigrundlag, børnesyn, lærings-syn, ressourcer, organiseringer og pædagogiske prioriteringer får betydning for deres FfM-praksis og at disse faktorer udgør favorable betingelser for børns trivsel, deltagelse og fællesskaber, ikke mindst for børn i udsatte positioner. Især pædagogernes tolerance, respekt og omsorg synes at skabe grundlag for en fleksibel, engageret og nuanceret pædagogisk praksis som åbner for børns erfaringer med tolerance, respekt og omsorg. Undersøgelsens mange citater og observationer viser med andre ord, at børns emotionelle og sociale udvikling ikke er noget, børn lærer om, men noget børn lærer med i den inspirerende FfM-praksis. Denne centrale pointe har Mary Fonden og Red Barnet stadig en vigtig opgave med at understøtte i arbejdet med FfM, både for så vidt angår de fire grundværdier, de forskellige materialer, vejledninger og kurser. FfM kan med fordel, i endnu højere grad, konkret og eksplicit forankres i brede og kontekstualiserede pædagogiske og faglige værdier med det sigte at undgå, at FfM reduceres til et instrumentaliseret undervisningskoncept om børns følelser og adfærdskodeks.

Sammenfattende indgår følgende faktorer i min undersøgelse af den inspirerende FfM-praksis i institutioner med en relativ høj andel af børn i risiko for at være eller komme i en udsat position:



Selv om flere af faktorerne kan synes at være uden for den indflydelsesfære som Mary Fonden og Red Barnet har med FfM, er det værd at hæfte sig ved, at alle faktorer med fordel kan adresseres som led i en tydeliggørelse af FfMs holistiske perspektiv, hvor bl.a. et kontekstsensitivt børnesyn og åbenhed for børns perspektiver er i centrum. Det er i det hele taget vigtigt at få tydeliggjort, hvordan de forskellige faktorer på godt og ondt udgør betingelser for arbejdet med FfM og at det ikke er op til den enkelte medarbejders formåen at skabe en inspirerende FfM-praksis. Undersøgelsen viser desuden, at der er mange faktorer i spil for institutioner, som har en inspirerende FfM-praksis, og at der ikke som sådan kan identificeres et enkelt greb, som Mary Fonden og Red Barnet kan benytte sig af med henblik på at øge udbredelsen af FfM i institutioner beliggende i socialt belastede boligområder. Rapporten tilbyder indblik i de særlige udfordringer der *kan*, men langt fra altid er, i disse institutioner så som fx manglende strukturelle og faglige ressourcer. I forhold til de faglige ressourcer kan Mary Fonden og Red Barnet overveje om de i endnu højere grad kan



arbejde målrettet med disse i vejledninger og kurser?

### 5.1. Informanternes anbefalinger i forhold til Fri for Mobberi

Ved alle interviews har jeg spurgt, om der var noget, som informanterne savner ved Fri for Mobberi-programmet, eller noget som de mente, at Mary Fonden og Red Barnet skulle udvikle eller tilbyde. Neden for har jeg oplistet de fire emner, som blev nævnt i den forbindelse.

- En informant foreslår, at der udvikles plastre med bamsevenen på. En anden informant anbefaler madkasser og drikkedunke med bamseven på.
- En leder anbefaler, at der kigges på priserne på bamser, materialer og kurser, det kan være en barriere, at få økonomien til at strække til.
- En tredje peger på, at forældredelen med fordel kan videreudvikles
- Sidst men ikke mindst peger en informant på, at de godt kunne tænke sig, at der var en FfM-konsulent, der kunne komme ud og observere og give faglig feedback, ikke mindst i situationer, hvor de står lidt i stampe og hvor inspiration udefra måske kunne give et skub i den rigtige retning.

### 5.2. Fri for Mobberi - opmærksomhedspunkter til institutionerne

Som afrunding på rapporten vil jeg opremse tre spørgsmål, som det, i lyset af analysen, kan være relevant for daginstitutioner at adressere i arbejdet med Fri for Mobberi.

- Hvordan kan FfM forankres i en fælles pædagogisk bestræbelse i daginstitutionen? Det pædagogiske personales betingelser for at arbejde med Fri for Mobberi varierer betragteligt, afhængig af om FfM er drevet af en eller få pædagogiske ildsjæle eller snarere er forankret i et fælles ejerskab, som både involverer kolleger og leder. Selv om pædagogiske ildsjæle kan drive FfM-indsatsen rigtig langt, rækker en generel udbredelse på tværs af stuer med en ledelsesmæssig opbakning oftest ud over ildsjælenes formåen. Som en leder i undersøgelsen minder om; det ledelsen kaster sit lys på, har det med at vokse.
- Hvordan understøtter institutionens børnesyn konkret et inkluderende børnefællesskab? Børnesynet har afgørende betydning for den måde, vi møder børn på, ikke mindst for børn som er i periferien af fællesskabet, eller som har en adfærd der udfordrer eller irriterer os. I disse situationer kan det være en hjælp at bevidstgøre sig om, at børns handlinger er formet af deres samspilserfaringer og deres "indre arbejdsmodeller" (Bowlby, 1998) - det vil sige "måder-at-være-sammen-med-andre-på". Har barnet erfaringer med ikke at blive rummet og forstået, kan det føre til en indre uro som forplanter sig i adfærden. Her kræver det en høj grad af pædagogisk bevidsthed og kollegial sparring, at få øje på barnets bagvedliggende længsel efter at være en del af fællesskabet og ikke

mindst at rumme og vejlede barnet. Det kontekstsensitive børnesyn som rapporten skriver frem, er en afgørende forudsætning for at institutionernes arbejde med FfM lykkedes. En af nøglerne hertil er at omsætte visionen om et kontekstsensitivt børnesyn til konkret pædagogisk praksis.

- Hvordan understøttes barn-barn relationen? Åbenhed og forståelse er som nævnt kongevejen til al samspil og trygge børnefællesskaber, men børn har brug for voksne til at lære at tolke og forstå andre børns intentioner og meningsdannelse. Ikke mindst for børn i periferien af børnefællesskabet er det afgørende vigtigt, at det pædagogiske personale formår at åbne børn for andre børns perspektiver. Rapporten rummer mange konkrete eksempler på, hvordan en udvidelse af børns deltagelsesmuligheder og et mere inkluderende børnefællesskab bygger på et skærpet blik for børns perspektiver og intentioner lige nu og her. Så selv om børn socialt set er meget orienteret mod hinanden, har de brug for voksne som fx gennem en leg hjælper dem ind i fællesskabet. En af vejene kan være at etablere aktiviteter og lege omkring specifikke børns interesser og kompetencer.

## Referencer

Andreasen, A.G. & Lausten, M. (2019). *Trivselsudfordringer ved skolestart – Et langtidsperspektiv*. VIVE – Viden til Velfærd.

Aslanian, T.K. (2022). Care as concubine: stretching the boundaries of care, politics and power in early childhood education and care. *Gender and Education*. Published online

Aspelin, J. (2016). Pedagogisk omsorg. I: B. Ridderspore & B. Bruce (red.) *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund* (pp. 49-64). Stockholm: Natur & Kultur.

Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogic*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Borg J. (2008). *Body Language: Seven Easy Lessons to Master the Silent Language*, Prentice Hall life, 94-95.

Bowlby, J. (1998). *Attachment & Loss II. Separation, anger and anxiety*. Pim-lico Random House London

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, s. 77-101.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. (1 udg.) Hans Reitzels Forlag.

Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early-childhood practitioners interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18: 1, 27 – 41.

Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges, *European Early Childhood Education Research Journal*, 15:2, 197-211.

Hansen, H.R. (2017). *Det nye mobbesyn. I Mobning – viden og færktøjer for fagfolk*. København: Akademisk Forlag.

Haugen, S. (2013). Barnehagen: arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. In M. Røthle, S. Haugen, & G. Løkken (Eds.) *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (pp 49-68). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hundeide, K. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København: Akademisk forlag.

Hygum, E. & Sørensen, S.K. (2022). 'Den gode overgang' til dagtilbud – input til pædagoger, dagplejere, sundhedsplejersker og øvrige fagprofessionelle. VIA University College.

Johansson, E. (2008) Atmosfære og pædagogik. I Dupont, S. og Lisberg, U. (red.) *Atmosfære - i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk forlag.

Justesen, L. N., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, P.S. (2011) *Hvad er et børneperspektiv?* Interview i Politikken 12. januar 2011.

Kampmann, J. (2017) Observationsbaseret interview. I Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (red.). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.

Koch, A.B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven - Børneinformerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education* Vol. 36, Iss. 3, s. 193–210.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interview: Introduktion til et håndværk. (2 udg.) Hans Reitzels Forlag.

Lindberg, S., Hjort-Madsen, P., Kamstrup Knudsen, R., & Kampmann, J. (2009). *6. delrapport: Perspektiver på mobning og erfaringer med Fri for Mobberi*. Roskilde Universitetsforlag.

Lindeberg, N. H. et al. (2023). Kvalitet i dagtilbud – National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn. VIVE & EVA.  
[www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/maj/230511-kvalitet-i-dagtilbud.pdf](http://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/maj/230511-kvalitet-i-dagtilbud.pdf)

Nordhagen, R. Nielsen, A. Stigum, H. & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. I: *Child: Care, Helth and Development*. Vol. 31 s. 693-701.

Oxford Research (2013). *Evaluering af Fri for Mobberi 2013*, Rapport udarbejdet af Oxford Research for Mary Fonden og Red Barnet.

Petersen, K. S. (2015). *Mobning i en børnehavesammenhæng*. Ph.d.-afhandling RUC.

Petersen, K. S. (2017). Mobning i dagtilbud. I *Mobning – viden og færktøjer for fagfolk*. København: Akademisk Forlag.

Pedersen, M.; Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012).

*Deltagerobservation: en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag

Rambøll (2017). *Effektevaluering Fri for Mobberi og børns socioemotionelle kompetencer*.

[www.friformobberi.dk/wp-content/uploads/2020/05/Effektevaluering\\_Fri-for-Mobberi\\_november2017.pdf](http://www.friformobberi.dk/wp-content/uploads/2020/05/Effektevaluering_Fri-for-Mobberi_november2017.pdf)

Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in socio-cultural activity. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 121–153). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid.

I *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter* (1 udg.). Hans Reitzels Forlag.

Svinth, L. (2023). Et sociokulturelt perspektiv på udvikling. Udgivet i Testmann, L. & Lund, A.S.S. (Red.) *Udviklingspsykologi for pædagoger*. København: Hans Reitzels Forlag.

Svinth, L. (2018). Being touched – the transformative potential of nurturing touch practices in relation to toddlers' learning and emotional well-being, *Early Child Development and Care*, 188:7, 924-936.

Svinth, L. (2016). Udvikling af pædagogisk åbenhed for børns perspektiver og deltagelse i vuggestue og dagpleje. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 1, pp. 3-20.

Svinth, L. (2012). Børnehavebørns medbestemmelse i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter - analyseret i et sociokulturelt læringsperspektiv. Udgivet i Svinth, L. & Ringsmose, C. (red.) *Læring og udvikling i daginstitutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Säljö, R. (2003). *Læring i praksis - et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Söderström, Å., & Hultman, A. L. (2017). Preschool Work against Bullying and Degrading Treatment: Experiences from an Action Learning Project. *Early Years*, 37(3), 300-312.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.),

*Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Harvard University Press.

Wilke (2018). *Fra projekt til kultur - Analyse af Fri for Mobberi programmet*.

[www.friformobberi.dk/wp-content/uploads/2020/05/Fri-for-Mobberi-fra-projekt-til-kultur\\_final\\_rapport.pdf](http://www.friformobberi.dk/wp-content/uploads/2020/05/Fri-for-Mobberi-fra-projekt-til-kultur_final_rapport.pdf)

Winther-Lindqvist, D. A. & Aabro, C. (2019). Alsidig personlig udvikling. I C. Aabro (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 43-65).

Samfundslitteratur.

Winther-Lindqvist, D. (2019). Playing Games with Rules in Early Child Care and beyond, i *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives*.