

---

FORSKNINGSRAPPORT

---

OLE HENRIK HANSEN

**DAGPLEJEN I DANMARK**



AARHUS  
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE  
OG PÆDAGOGIK (DPU)





# DAGPLEJEN I DANMARK - en observationsundersøgelse



Ole Henrik Hansen  
Dagplejen i Danmark

© 2013 Aarhus Universitet og FOA – Fag og Arbejde

Rapporten er udarbejdet af ph.d. Ole Henrik Hansen, forskningsprogrammet Læring for omsorg, bæredygtighed og sundhed (LOBS), Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, ved professor Stig Broström, Tuborgvej 164, 2400 København NV.

LOBS undersøger kontekstuelle former for læring, undervisning og didaktik i relation til omsorg, bæredygtig udvikling og sundhed indenfor både formelle og uformelle læringsarenaer, i et kontinuum der strækker sig fra dagtilbud og indskoling til skole og livslang læring.

Ved at kombinere analytiske og anvendte forskningsstrategier, og ved at anlægge flerfaglige perspektiver i forskningen, vil programmet både bidrage til ny indsigt i de samfundsmæssige forandringsprocesser, der har relevans for læring om omsorg, sundhed og bæredygtighed, og bidrage til en positiv udvikling inden for uddannelse på disse områder

Rapporten *Dagplejen i Danmark – en observationsundersøgelse er udarbejdet af:*

Ole Henrik Hansen, ph.d. (forfatter)

Susanne Søholt, cand.pæd. (feltnoter)

Andre Torre, cand.polyt. et bach.stat. (statistik)

Feltobservatører:

Ditte Berg, Heidi Vikkelsø Nielsen, Henriette Jæger, Ane-Marie Nivikka, Trine Sarup, Carsten Olfert, Christine Otto, Anne-Marie Tange, Maria Kjærgaard, René Skat, Nina Pfänner, Trine Lindstøm og Louise Godfredsen.

ISBN: 978-87-7684-905-4



## Indholdsfortegnelse

<b>1. INTRODUKTION</b>	<b>6</b>
<b>1.1 FAKTA OM DAGPLEJEN</b>	<b>6</b>
<b>1.2 UNDERSØGELSENS ANTAGELSE</b>	<b>6</b>
1.2.1 PRÆMISSER	7
<b>1.3 UNDERSØGELSENS METODEVALG</b>	<b>9</b>
<b>1.4 FORBEHOLD</b>	<b>9</b>
<b>2. TEORETISK BAGGRUND</b>	<b>11</b>
<b>2.1 KOMMUNIKATION, RELATIONER OG UDVIKLING AF SELV</b>	<b>11</b>
2.1.1 TRANGEN TIL AT HØRE TIL: TILKNYTNING	11
2.1.2 ET BIOLOGISK UDGANGSPUNKT	12
2.1.3 PERSPEKTIVSKIFTE PÅ RELATIONER	13
2.1.4 ADSKILLIGE TILKNYTNINGSREFERENCER	14
2.1.7 TILKNYTNINGSHIERARKI	15
<b>2.2 FORNEMMELSE AF SELV</b>	<b>16</b>
2.2.1 TIDLIG PRIMÆR OG SEKUNDÆR INTERSUBJEKTIVITET	16
2.2.2 RELATIONSdannelse VIA DIFFERENTIERING	18
2.2.3 INTERAFFEKTIVITET DEN INTERSUBJEKTIVE MATRIX	20
2.2.4 AT FØLGE BARNETS INTENTIONER	21
2.2.5 GESTIK OG MIMIK	22
<b>2.3 KULTURPERSPEKTIVET</b>	<b>24</b>
2.3.1 BIOLOGI OG KULTUR	24
2.3.2 SYNAPTOGENESIS	26
2.3.3 BIO-SOCIOKULTUREL TILGANG	29
<b>2.4 GENSIDIGT OPMÆRKSOMME SIND</b>	<b>30</b>
2.4.1 OPMÆRKSOMHED	30
2.4.2 OPMÆRKSOMHED SOM INTENTIONELT SOCIALT MEDIUM	31
2.4.3 OPMÆRKSOMHED SOM BETINGELSE FOR DELT INTENTIONALITET	32
2.4.4 OMSORG	33
2.4.5 ZONEN FOR INTIMITET	35
2.4.6 ZONEN FOR NÆRMESTE UDVIKLING	36
<b>2.5 SAMMENFATTENDE I PRÆMISSER</b>	<b>39</b>
<b>3. METODE OG UNDERSØGELSESDSIGN</b>	<b>41</b>
<b>3.1 OBSERVATIONSUNDERSØGELSE</b>	<b>42</b>
3.1.1 METODISKE OVERVEJELSER	42
3.1.2 RELATIONER MELLEML OBSERVATØREN OG FELTET – AT VÆRE DEL AF DET DER OBSERVERES	43
3.1.3 TOLKNING AF KOMMUNIKATIV ADFÆRD I EN KONTEKST	44
3.1.3.1 Skyggeproblemet	45
3.1.3.2 Meningsafkodning, en hermeneutisk øvelse	46
3.1.3.3 Tolkninger på baggrund af intuition	47
3.1.3.4 Det ordbårne og det kropsiniterede sprog	49



3.1.3.5 Åben og lukket dialog	51
3.2.1. OBSERVATIONSMETODER	52
3.2.2 KVALITATIV ELLER KVANTITATIV METODE	53
<b>4. FELTNOTE BESKRIVELSER FRA LEGESTUER OG DAGPLEJEHJEM</b>	<b>54</b>
<b>4.1 ANALYSE AF FELTNOTER FRA SEKS LEGESTUER</b>	<b>54</b>
4.1.1 DAGPLEJERNES DIALOG MED BØRNENE	54
4.1.2 DAGPLEJERNES INDBYRDES DIALOG	56
4.1.3 VOKSENSTYREDE AKTIVITETER	56
4.1.4 DE VOKSNE GUIDER/VEJLEDER BØRNENE I LEG	57
4.1.5 PLANLÆGNING OG PLANLAGTE AKTIVITETER	57
4.1.6 HVORDAN FORHOLDER DAGPLEJERNE SIG TIL BØRNENES INDBYRDES SAMSPIL?	58
4.1.7 SAMMENFATNING	58
4.1.7.1 På den ene side	59
4.1.7.2 På den anden side	59
4.1.8 DISKUSSION AF ANALYSE	59
4.1.8.1 Legestuens udformning jf. dagtilbudsloven	60
4.1.8.2 Børnefællesskaber	60
4.1.8.3 Zonen for nærmeste udvikling	60
4.1.8.4 Organisering af det pædagogiske arbejde	61
<b>4.2 FELTNOTER FRA DAGPLEJEHJEMMENE</b>	<b>61</b>
4.2.1 CITATER FRA OBSERVATIONER I DAGPLEJEHJEM	61
4.2.2 PÅ DEN ENE SIDE	62
4.2.2.1. Dagplejers evne til at bibringe positivt til udvikling af barnets Selv	62
4.2.2.2. Dagplejers evne til at bidrage positivt til barnets zone for nærmeste udvikling	63
4.2.3 PÅ DEN ANDEN SIDE	65
4.2.3.1. Dagplejers praksis der i mindre grad bidrager til barnets Selv	65
4.2.3.2. Dagplejers praksis der i mindre grad bidrager til barnets zone for nærmeste udvikling	66
4.2.4 SAMMENFATTENDE TEORETISK BESKRIVELSE	67
4.2.4.1 Sammenfattende	69
<b>5. RESULTATER OG ANALYSE AF INTERAKTIONSREGISTRERINGER</b>	<b>70</b>
<b>5.1 ANTAL INTERAKTIONER</b>	<b>70</b>
5.1.1 DATAMATERIALET	70
5.1.1.1 Faktorerne kommune, observatør og dagplejer	73
5.1.2 STATISTISK METODE	74
5.1.3 RESULTATER – ANTAL INTERAKTIONER	75
<b>5.2 VARIGHEDEN AF INTERAKTIONERNE</b>	<b>83</b>
5.2.1 DATAMATERIALET	83
5.2.2 STATISTISK METODE	86
5.2.3 RESULTATER – VARIGHED AF INTERAKTIONER	87
<b>5.3 DIALOGSKIFT</b>	<b>96</b>
5.3.1 DATAMATERIALET	96
5.3.2 STATISTISK METODE	99
5.3.3 RESULTATER	100
<b>5.4 ÅBNE INTERAKTIONER</b>	<b>107</b>
5.4.1 DATAMATERIALET	108
5.4.2 STATISTISK METODE	111



5.4.3 RESULTATER	112
<b>5.5 VOKSENINITIEREDE INTERAKTIONER</b>	<b>120</b>
5.5.1 DATAMATERIALET	120
5.5.2 STATISTISK METODE	123
5.5.3 RESULTATER	124
<b>5.6 TEORETISK TOLKNING AF RESULTATERNE FRA INTERAKTIONSANALYSEN</b>	<b>132</b>
<b>6. KONKLUSIONER</b>	<b>134</b>
<b>6.1 KONKLUSION AF FELTNOTE BESKRIVELSER</b>	<b>134</b>
6.1.1 KONKLUSION AF FELTNOTEANALYSE AF LEGESTUER	134
6.1.2 KONKLUSION AF FELTNOTEANALYSE AF DAGPLEJEHJEM	134
<b>6.2 KONKLUSION AF INTERAKTIONSREGISTRERINGER</b>	<b>135</b>
<b>6.3 ALT I ALT</b>	<b>135</b>
<b>7. REFERENCER</b>	<b>138</b>



## 1. INTRODUKTION

### 1.1 Fakta om dagplejen

I tabel 1 fremgår det, at det samlede antal børn i dagpleje i perioden fra 2007 til 2012 er faldet med 14.545 børn, mens det i samme periode er steget med 12.299 børn i de aldersintegrerede institutioner. I samme periode er det faldet med 2.152 børn i vuggestuerne. Børnetallet er samtidig faldet med 7.956 børn.

Tabel 1 Tabel over samlet antal børn i dagpleje, vuggestue og aldersintegreret institution i hele landet, samt angivelse af antal børn i den pågældende alder, 0 år, 1 år og 2 år, for årene 2007 til 2012 (kilde: Danmarks statistik).

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Sum
<b>Dagpleje</b>							
<b>0-årige</b>	6.749	6.847	6.011	6.593	6.420	5.648	
<b>1-årige</b>	31.365	29.791	29.567	28.114	26.568	23.891	
<b>2-årige</b>	27.232	26.273	25.947	24.544	22.412	21.262	
<b>I alt</b>	65.346	62.911	61.525	59.251	55.400	50.801	-14545
<b>Vuggestue</b>							
<b>0-årige</b>	636	614	522	676	632	568	
<b>1-årige</b>	4.431	4.154	3.949	3.892	3.703	3.375	
<b>2-årige</b>	3.730	3.285	3.470	3.159	2.974	2.702	
<b>I alt</b>	8.797	8.053	7.941	7.727	7.309	6.645	-2.152
<b>Ald.int. inst.</b>							
<b>0-årige</b>	2.378	2.544	2.366	3.034	3.430	3.471	
<b>1-årige</b>	15.420	17.230	18.302	19.210	20.304	20.402	
<b>2-årige</b>	18.136	20.843	21.216	23.113	23.764	25.060	
<b>I alt</b>	35.934	40.617	41.884	45.357	47.498	48.933	12.999
<b>Antal børn i alt</b>							
<b>0-årige</b>	64.725	63.942	64.790	62.737	63.298	58.902	
<b>1-årige</b>	63.584	64.396	63.588	64.521	62.370	62.903	
<b>2-årige</b>	63.598	63.273	64.188	63.383	64.258	62.146	
<b>I alt</b>	191.907	191.611	192.566	190.641	189.926	183.951	-7.956

### 1.2 Undersøgelsens antagelse

Umiddelbart synes vilkårene for barn-voksen-kontakt i de danske dagpasningstilbud for 0-3-årige børn at være ens for dagplejere, vuggestuer og aldersintegrerede institutioner. Men i indsamlingen





af empiri til min ph.d.-afhandling (Hansen, 2013), der omhandlede forskellige pædagogiske organiseringsformers evne til at skabe interaktion mellem børn og omsorgsgivere i ni vuggestuer, viste undersøgelsen, at der alene i vuggestuerne udvikles forskellige interaktionsmønstre fra sted til sted.

Undersøgelsen viste, at normeringen betyder noget. Men den viste også, at normeringen ikke betyder alt. Det var en afgørende og nok overraskende pointe, at de dårligst normerede vuggestuer klarede sig bedst i undersøgelsen. Det var samtidig de vuggestuer, der havde den højeste grad af planlægning og aktivt havde lagt afstand til selvforvaltningspædagogikken. Dette kan tolkes sådan, at der er en sammenhæng mellem interaktionsmønstre og de pædagogiske valg, vuggestuerne træffer, med mulige konsekvenser for barnets udviklingsmuligheder.

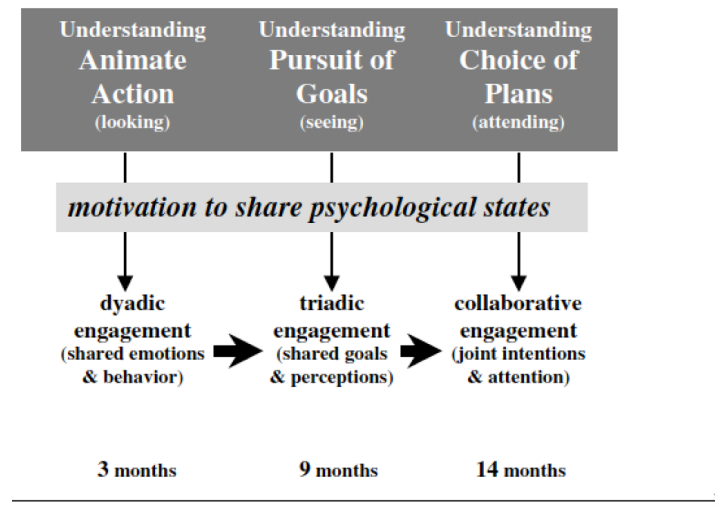
Undersøgelsen viste, at en organisering af pædagogiske læringsmiljøer, hvor der fokuseres på mindre børnegrupper, pædagoger der arbejder alene, planlægning af dagen ift. børns funktionsniveau og de pædagogiske læreplaner, tæller på plussiden. Det samme gjorde engagerede, nærværende omsorgsgivere, der sikrer, at ALLE børn trives. En sådan praksis viste sig i undersøgelsen at gavne både rammerne for interaktionerne og de konkrete interaktionsmønstre mellem voksne og børn.

*Spørgsmålet er, om ikke dagplejen med en enkelt voksen der arbejder med et mindre antal børn, har mulighed for et varieret interaktionsmønster og en anerkendende dialogform. Altså at dagplejens rammer og daglige iscenesættelse giver gode muligheder for et rigt og varieret interaktionsmønster, der dels fremmer barnets fornemmelse af Selv og dels fremmer læring i etablerede udviklingszoner?*

### *1.2.1 Præmisses*

Den grundlæggende præmis, som antagelsen bygger på, er socialdarwinistisk og lyder således: (beskrives i kapitel 2):

Barnet lærer og udvikler sig i samspil med andre. Det helt lille barn i dyader, i kernerelateringsstilstande, hvor det deler emotioner og oplevelser med den primære tilknytningsperson – primær intersubjektivitet. Senere udvikler det evnen til triadisk relation. Dvs., der er involveret en tredje eller en genstand eller et fænomen. Noget som barn og den anden kan have fælles opmærksomhed omkring. Der begynder at blive tale om intersubjektiv relatering, eller sekundær intersubjektivitet. Og endelig udvikler barnet evnen til fælles virksomhed. Det kan håndtere fælles intentioner og fælles opmærksomhed. Den slags samspil, hvor barnet oplever, at dets emotionelle intention bliver *set*, tænkes som afgørende i barnets læring og udvikling. Det betyder, at selv for det lille barn bliver voksenopmærksomhed afgørende for dets udvikling. Se figur 1.



Figur 1 Barnets alders/funktionsbestemte evne til fælles opmærksomhed (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005, p. 689)

Rapportens teoretiske præmisser er en sammenfatning af teorierne beskrevet i kapitel to og de er listet op i afsnit 2.5 og lyder således:

1. Barnet lærer og udvikler sig i samspil med andre (afsnit 2.2.1).
2. Dette sker i zoner af fælles opmærksomhed (afsnit 2.2.4 og 2.3.1).
3. Dagplejeren skal kunne fange barnets emotionelle intention (afsnit 2.2.3).
4. Tryk tilknytning fordrer: Lydhørhed. Accept. Samarbejde og Psykisk tilgængelighed (afsnit 2.1).
5. Dagplejeren skal kunne etablere affektiv afstemning med barnet (afsnit 2.2).
6. Dagplejeren skal kunne etablere fysisk nærhed og tryghed som oplevelser skabt i fællesskab (afsnit 2.2.2).
7. Dagplejerens opmærksomme tilstedeværelse, og fokus på barnets kropslige udtryk, er en forudsætning for barnets positive læring og udvikling (afsnit 2.4.1, 2.4.2 og 2.4.4).
8. Omsorgsfulde interaktionsformer og relationer mellem voksen og barn fører til intersubjektivitet (afsnit 2.4.4).
9. Barnet skal ses som et subjekt i zoner af intimitet (afsnit 2.4.5).
10. Barnet udvikler sig i zoner af nærmeste udvikling (afsnit 2.4.6).

Disse ti præmisser kan opsummeres i "Den taktfulde omsorgsgiver", der er sensitiv, intuitiv, engageret, empatisk, forstår barnets perspektiv og intentioner på barnets betingelser, begriber konteksten og agerer intuitivt på en sådan måde, at barnet føler sig udfordret, den taktfulde omsorgsgiver åbner barnet for kulturen. Den teoretiske ramme, der på en 'taktfuld' måde skaber enheden omsorg, opdragelse og undervisning (afsnit 2.4.6).



Dermed bliver disse ti doktriner præmisses for den gode dagplejer. Disse vil i rapporten blive holdt op mod undersøgelsens resultater.

### **1.3 Undersøgelsens metodevalg**

For at undersøge dette har vi lavet en observationsundersøgelse i dagplejehjem samt legestuer i seks forskellige kommuner i landet: Københavns kommune, Lyngby-Taarbæk kommune, Odsherred kommune, Faaborg-Midtfyns kommune, Aalborg kommune og Hjørring kommune. Observationerne er udført af studentermedhjælpere og videnskabelige assistenter, og de er noteret i skemaer. Undersøgelsen har to elementer:

1. En etnografisk beskrivelse, hvor dagplejens pædagogiske valg gennem dagen er noteret i feltnoter af en ikke deltagende observatør. Disse data vil fortælle om dagplejerens ageren i forhold til børnene, og data herfra er transkriberet og kodet i forhold til et læringstema (dagplejerens evne til at opbygge udviklingszoner), og i forhold til dagplejerens evne til at opbygge barnets selv jf. rapportens teori-afsnit (kapitel 2). Det er således en teoridrevet beskrivelse.
2. Fokuserede observationer og registreringer af interaktionsmønstre, hvor 130 børns interaktionsmønstre er blevet registreret, fra barnet kom i dagpleje, til det blev hentet. I denne undersøgelse er alle barnets interaktioner blevet registreret ift. karakteren af interaktionen, antal dialogskift, varighed af dialog, om den var vokseninitieret. Vi kan sammenholde disse elementer med forskellige variable, fx dagplejerens uddannelsesniveau, hendes alder, antal børn i dagplejen mv. Denne undersøgelse vil således kunne sige noget om sammenhængen mellem dialogmønstre og uddannelsesniveau, normering, dagplejers alder og anciennitet, barnets alder, køn mv. Data herfra vil blive analyseret statistisk (kapitel 5).

### **1.4 Forbehold**

Resultater og konklusioner fra nærværende undersøgelse skal anvendes med følgende forbehold:

- i. Dels er der i undersøgelsen flere observatører, der har undersøgt forskellige dagplejere. Det betyder, at det grundlæggende ikke er muligt at opnå fuldstændig ensartethed i observationerne. Alle observationer vil i større eller mindre grad være udtryk for observatørens egne forforståelser.
- ii. Desuden er undersøgelsen foretaget i en begrænset kohorte, og undersøgelsen kan derfor ikke generaliseres eller på anden vis gøres til genstand for generelle udtalelser om dagplejen. Undersøgelsen kan alene sige noget om de dagplejere, der er undersøgt på de pågældende dage, hvor observatørerne var til stede. Mere om forbehold i afsnit 5.1.1.1.



- iii. Nærværende undersøgelse og rapport kan ikke sige noget om forhold i de danske vuggestuer. Det er alene en undersøgelse om forhold i dagplejen. Rapportens konklusioner kan dog i nogen grad bruges til at drage sammenligninger med konklusioner fra tilsvarende undersøgelser. Dagplejerne i denne rapport klarer sig generelt godt i forhold til den tilsvarende undersøgelse i vuggestuen (Hansen, 2013), men de to undersøgelser kan ikke umiddelbart sammenlignes, da de er foretaget på lidt forskellige præmisser.



## 2. TEORETISK BAGGRUND

I dette kapitel beskrives det teoretiske grundlag for rapportens konklusioner. Dels et teorigrundlag for udvikling af Selv og sammenhængen mellem denne proces og den udefra kommende stimulering fra en omsorgsgiver, og dels et afsnit om betydningen af læringszoner. Teoriafsnittet er sammensat ud fra teoridelene i ph.d.-afhandlingen "Stemmer i fællesskabet" (Hansen, 2013).

Da det som nævnt ovenfor er en teoridrevet undersøgelse, betyder det, dels at de indsamlede data er indsamlet på baggrund af den beskrevne teori. De observationsvariable, som er benyttet, er udvalgt på baggrund af den beskrevne teori. Forestillingen er, at det giver data, der beskriver forekomsten af de teoretiske pointer i det levede barneliv. Det betyder, dels at analysen af data sker på baggrund af den beskrevne teori. Undersøgelsens konklusioner sker således i lyset af de beskrevne teorier og bliver således begrænset til netop dette fokus. Der ville givet kunne anlægges et andet teoretisk perspektiv på samtlige konklusioner, der ville give data et andet udtryk.

### 2.1 *Kommunikation, relationer og udvikling af Selv*

I dette afsnit opstilles et kompleks af teorier, der tilsammen tænkes at sandsynliggøre, at barnets udvikling sker som konsekvens af interaktioner med nære omsorgsgivere. At barnets og dagplejerens biologiske organismer, den socialitet som dagplejehjemmet udgør, og den kultur der er i spil, smelter sammen og skaber barnets udvikling. I dette teoretiske lys er dagplejerens relation og interaktionsmønster med dagplejebarnet vigtigt for barnets udvikling.

#### 2.1.1 *Trangen til at høre til: tilknytning*

Barnets tilknytning til sine primære omsorgsgivere tænkes som et biologisk instinkt, en trang til at høre til, at blive taget sig af, vist omsorg og passet på – en trang, der bliver etableret intersubjektivt og tilfredsstillende via gensidig mimik, gestik og ikke mindst stemmeprosodi, den måde, som stemmens klang udtrykker affekter på. En engageret og nærværende omsorgsgiver tænkes alene via sin stemme at kunne gøre barnet trygt og på samme tid udfordre det og give det fornemmelse af Selv via prosodisk imitation, ved at hun i nuet har forstået og responderet på barnets intention (DeCasper & Fifer, 1980; Tomasello et al., 2005), og barnet føler sig set, føler samhørighed og føler sig trygt. Disse ting er afgørende i forhold til at skabe tilknytning, der anses som en forudsætning for at blive et subjekt – et ønsket, anerkendt og inkluderet menneske med ret til at udtrykke sig.

I dette afsnit beskrives dele af tilknytningsteorien – først og fremmest dens opståen, dens biologiske idé. Afsnittet gør således ikke rede for tilknytningsteoriens mange facetter, men først og fremmest for dens grundidé og biologiske forbindelse.



Det bliver det første afsæt i rapportens teoretiske fundament – det første begreb, hvormed det ønskes at kunne tegne et billede af, hvordan relationer til omsorgsgivere og barnets psykiske udvikling kan forstås som sammenhængende fænomener.

Tilknytningsteorien er i Danmark i de seneste år blevet anvendt som teoretisk afsæt for analyse af vigtige bestanddele i de tidlige omsorgsrelationer (Karpatschhof, 2006). Teorien anvendes også til at vurdere, hvordan individuelle forestillinger om tryghed og nærhed påvirker kvaliteten af relationer, ligesom tilknytningsteorien allerede i halvtredserne bidrog med en revitalisering af udviklingspsykologiens afsmitning på pædagogik. Tilknytningsadfærd er ifølge John Bowlby, der formulerede tilknytningsteorien i 1950'erne: ”(...) enhver form for adfærd, der bevirker, at en person opnår eller opretholder tæt kontakt med et andet klart defineret individ, som opfattes som værende bedre i stand til at klare sig i verden” (Bowlby, 1988/2003, p. 35).

Bowlbys idé var at tage udgangspunkt i en type hændelser, der på et tidligt alderstrin forstyrrer forholdet mellem forældre og børn. Det kan eksempelvis være tidlig separation, eller hvis de voksne kun i ringe grad har været emotionelt tilgængelige. Han erstattede begreber som psykisk energi med kontrolsystem og udviklingssti i stedet for libidinøs fase. Han forkastede sekundærdrift-afhængighedsteorien og erstattede den med begrebet tilknytningsadfærd, der med sin egen dynamik var forskellig fra den adfærd og den dynamik, der var knyttet til madning og sex, to af tidens mest anvendte menneskelige motivationskilder (Bowlby, 1988/2003, pp. 34-35). Bowlby giver eksemplet med forstyrret tilknytningsmønster:

Et ret almindeligt eksempel er barnet, der har et så tæt forhold til sin mor, at det har svært ved at udvikle et socialt liv udenfor familien, et forhold, der undertiden beskrives som symbiotisk. Årsagen til problemet kan i de fleste tilfælde føres tilbage til moderen, der som følge af en vanskelig barndom er vokset op ængsteligt tilknyttet og som nu søger at gøre sit barn til sin tilknytningsfigur. Barnet bliver langt fra overforkælet, som det undertiden påstås, men derimod belastet af at skulle tage sig af sin mor (...) (Bowlby, 1988/2003, p. 39).

Hvor psykoanalysen søgte at forklare det tætte forhold som en iboende symbiotisk proces, søgte Bowlby at forklare det som et særligt tilknytningsmønster hos moren. Det samme gjorde han med sorg og forsvarsprocesser (fortrængninger) – hertil opstillede Bowlby også tilknytningsteoretiske forklaringsmodeller (Bowlby, 1988/2003, pp. 40-44).

### *2.1.2 Et biologisk udgangspunkt*

Bowlby søgte som en anden videnskabelig baggrund med evolutionsteoretiske og etologiske henvisninger til, hvordan dyreunger reagerer på moderens tilstedeværelse (Smith, 2003/2009, p. 16). Han sammenkoblede evolutionsteori og etologi i erkendelse af, at mennesket har undergået samme evolution som andre pattedyr i forhold til social adfærd:

En persons hele følelsesliv – grundtonen i hvad han føler – er faktisk i høj grad bestemt af tilstanden af disse langvarige, forpligtende forhold. (...) Det er derfor mere end sandsynligt, at et menneskes stærke tilbøjelighed til at skabe disse dybe og langvarige forhold er resultat af en stærk genetisk bestemt forkærlighed for at gøre det, en forkærlighed der er blevet udvalgt i løbet af udviklingen [naturlig selektion]. Indenfor denne referenceramme kan barnets stærke tilbøjelighed til at knytte sig til sin mor eller far, eller hvem der nu måtte tage sig



af det, forstås som noget, der har til funktion at reducere risikoen for, at det kommer til skade. (...) At succes i fastholdelsen af disse langvarige forhold sædvanligvis medfører tilfredsstillelse og glæde, og at fiasko medfører frustration, angst og undertiden fortvivelse, er, ud fra denne opfattelse, de belønninger og straffe, som i løbet af udviklingen er blevet udvalgt til at vejlede os i vore aktiviteter (Bowlby, 1988/2003, p. 92).

I den forstand gik Bowlbys projekt ud på at supplere psykoanalysen som metapsykologi med en evolutionært tænkt tilknytningsteori (Bowlby, 1988/2003, pp. 28-48) – blandt andet inspireret af nobelpristageren og adfærdsbiologen Konrad Lorenz (Popper, 1973, p. 46) – der igen var inspireret af Charles Darwin. Lorenz beskrev begreber som motivation og prægning, fænomener der indebærer, at tidlige ydre påvirkninger af dyreunger har betydning for deres adfærd som voksne (Lorenz, 1953). Om dette siger Bowlby:

Ved at begrebsliggøre tilknytning (...) som en fundamental adfærdsform, der har sin egen indre motivation, uafhængig af mad og sex, og som har samme betydning for overlevelsen, får adfærd og motivation en teoretisk status de aldrig tidligere har haft – selv om forældre såvel som klinikere i lang tid intuitivt har været klar over deres betydning (Bowlby, 1988/2003, p. 35).

### *2.1.3 Perspektivskifte på relationer*

Den danske børneforsker Inger Bernth (Karpatschhof, 2003, p. 486) beskriver tilknytningsteorien som et vigtigt perspektivskifte i synet på menneskers indbyrdes relationer. Hendes pointe var, at tilknytning ses som en uomgængelig adfærd, der sikrer barnet tryghed, selvværd og en platform, hvorfra det kan udforske verden. Det vil sige, at det trygt tilknyttede barn via tilknytningen til sin omsorgsperson udforsker verden, som var der en usynlig tråd mellem barnet og omsorgspersonen – en tråd, som gør barnet trygt, og som det kan følge så langt, det nu tør – afhængigt af hvor langt følelsen af tryghed rækker. En tryk tilknytning indebærer således mindre hjælpeløshed og større vilje til at indgå i forpligtende relationer til andre. Dette barn har en grundfæstet tro på, at hvis det kommer i knibe, er der et menneske med flere ressourcer end det selv, der ubetinget vil hjælpe det.

Når man siger om et barn, at det er knyttet til eller har tilknytning til en omsorgsgiver, betyder det, at barnet er disponeret for at komme nær på og i tæt kontakt med pågældende – som et spædbarns tilknytning til sin mor, det har biologisk anlæg for relationen. En grundlæggende og nødvendig egenskab ved mennesket, der i evolutionen givet har gjort det overlevelsesdygtigt i den stadige tilpasning til miljøet. Tilknytning er ifølge Bowlby en vedvarende egenskab, der kun ændres ganske langsomt, som tiden går (Smith, 2003/2009, pp. 38-41).

Bowlby henviser dels til sine egne observationer, dels til – blandt flere – udviklingspsykologen Mary Ainsworth og zoologen Robert Hinde, der begge foretog empiriske undersøgelser af børns tilknytningstrang i 1950'erne (Bowlby, 1988/2003, p. 36).

Ainsworths observationer fokuserede bl.a. på mødres evne til at skabe tryk tilknytning. Hun identificerede flere vokseninitierede interaktionsvariable, som hun beskrev som vigtige for børns tilknytning (Ainsworth, 1978, pp. 142-143). Her nævnes fire:



*Omsorgsgivernes evne til:*

1. Lydhørhed (*sensitivity-insensitivity to baby's signals and communication*)

The optimally sensitive mother is able to see things from her baby's point of view. She is alert to perceive her baby's signals, interpret them accurately and respond appropriately and promptly (...) Furthermore she makes her responses temporally contingent upon the baby's signals.

2. Accept (*acceptance-rejection*)

The balance between the mother's positive and negative feelings about her baby and the extent to which she has been able to integrate or to resolve her conflicting feelings (...) she accepts her infant even when he is angry or unresponsive.

3. Samarbejde (*cooperation-interference*)

The highly interfering mother does not respect her baby's autonomy and essential separateness (...) The highly cooperative mother respects her baby as a separate person.

4. Psykisk tilgængelighed (*psychological accessibility-ignoring*)

The inaccessible or ignoring mother (...) does not even notice her baby (...) The accessible mother (...) seems able to attend to her baby's signals and communications, despite distraction by other demands on her attention.

Bowlby nævner tre forskellige tilknytningsmønstre, der først blev beskrevet af Ainsworth i 1971: Sikker tilknytning, ængstelig, klæbende tilknytning og ængstelig, undvigende tilknytning. Et fjerde tilknytningsmønster er desorganiseret tilknytning (Bowlby, 1988/2003, pp. 138-139).

En nulevende tilknytningsteoretiker Allan N. Schore lægger sig tæt op ad Bowlby og beskriver tilknytningen som en mediator for affektiv regulering – altså barnets evne til at kontrollere og bearbejde de følelsesmæssige impulser, som opstår i mødet med omverdenen. Schore forstår "autoregulering" som en biologisk medfødt kompetence, der igennem samspil udvikler kapacitet til selvregulering (Schore, 2002, p. 447).

Daniel Stern bygger som Schore sine teorier på blandt andet tilknytningsteorien (Stern, 2000/2006, p. 66). Stern fokuserer på barnets medfødte sociale færdigheder og beskriver, hvordan de kommer til udfoldelse i udviklingen af selvfølelser – altså de opfattelser, barnet opnår ved sine relationer til omgivelserne.

Erfaringerne, som de kommer til udtryk i interaktionerne, udgør byggestenene i barnets indre forståelse af sig selv og de andre, udformning af disse arbejdsmodeller var led i Bowlbys opgør med den psykoanalytiske opfattelse, der mente, at barnets fantasier snarere end omverdenens påvirkning dannede grundlag for udviklingen af indre psykiske strukturer (Stern, 2000/2006, p. 161).

#### *2.1.4 Adskillige tilknytningsreferencer*





Hvad betyder så tilknytningsteorien for det moderne danske barn? Kan barnet for eksempel have flere relevante tilknytningspersoner i en travl hverdag?

Der er grund til at tro, at barnet besidder intersubjektive potentialer, der gør, at det kan opnå tilknytning til flere (blandt andre Howes & Spieker, 2008). Dette er således et skifte i opfattelse fra modercentrisme i retning af at forstå barnet som del af en større relationel helhed (Sommer, 2006, p. 33; 2012, p. 16).

Måske er denne egenskab eller indsigt, der bliver nævnt om denne egenskab, medvirkende til, at vi i vores tidsepoke faktisk kan leve, som vi gør, med størstedelen af børnene i dagpleje inden deres første fødselsdag og begge forældre på arbejdsmarkedet. Spørgsmålet er bare, om vi derved udnytter en egenskab uden at have diskuteret konsekvenserne fyldestgørende?

Nyere "multiple attachment"-forskning af bl.a. Carollee Howes og Susan Spieker (Howes & Spieker, 2008) beskriver blandt andet med henvisning til de omfattende amerikanske NICHD-studier, hvordan barnet skaber tilknytning til en række personer. I denne nye forskning er det nødvendigt at få overblik over et barns faktiske tilknytninger – både i familien (far, mor, søskende etc.) og i dagplejen (typer/kvalitet/indhold, antal) – for endelig at konkludere noget vedrørende barnets udvikling. Med andre ord – hvis jeg i denne rapport skulle udtale mig om de observerede børns muligheder for en sund udvikling, skulle jeg først kortlægge deres fulde tilknytningskort. Et barn kan have en tryk tilknytning til sine forældre, men en utryk tilknytning til voksne i dagplejen. Eller omvendt. Alison Clarke-Stewart og Virginia D. Allhusen beskriver, også med henvisning til flere NICHD-studier, at kvalitet i "childcare" ikke er relateret til tilknytningsrelationer eller særlige interaktioner med en god ven, men i højere grad må måles ud fra ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) og ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale), ligesom elementer som forældres indkomst og geografi har betydning (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005, pp. 106-108).

Jude Cassidy (Cassidy, 2008) tager udgangspunkt i både Ainsworth og Bowlby, når hun beskriver barnets evne til at skabe tilknytningsreferencer til flere. I forhold til forældre er moren den naturlige tilknytningsperson, og barnet har en tendens til tilknytning til de fædre, der er "*sensitively responsive*" (Cassidy, 2008, p. 14). Der er med andre ord mulighed for et hierarki af tilknytningspersoner.

### 2.1.7 Tilknytningshierarki

Antallet af tilknytningspersoner er ifølge Cassidy ikke begrænset, men inddelt i hierarkier. Det er desuden en vigtig pointe, at selvom et barn har adskillige tilknytningspersoner, er disse ikke indbyrdes udskiftelige, men indgår netop i et tilknytningshierarki (Cassidy, 2008, p. 15). Med henvisning til V.L. Colin (Colin, 1996) lister Cassidy fem punkter, som er bestemmende for tilknytningshierarkiet (min oversættelse):

1. Hvor meget tid tilknytningspersonen bruger på omsorg for barnet
2. Kvaliteten af den omsorg, der ydes
3. Hvor stor emotionel investering i barnet, de voksne hver især foretager
4. Sociale koder.



Og så tilføjer Cassidy sit eget punkt:

5. Omsorgspersonens gentagne tilstedeværelse over tid i barnets liv (selvom hvert møde er kort, er det vigtigt).

(Cassidy, 2008, p. 15).

Hvis jeg indsætter Ainsworths førnævnte fire punkter i Cassidys punkt to, bliver det til følgende elementer, som den gode omsorgsgiver i dagplejen skal kunne opfylde tilfredsstillende for at blive en god tilknytningsperson:

1. Hvor meget tid tilknytningspersonen bruger på omsorg for barnet
2. Kvaliteten af den omsorg, der ydes
  - a. Lydhørhed (*sensitivity-insensitivity to baby's signals and communication*)
  - b. Accept (*acceptance-rejection*)
  - c. Samarbejde (*cooperation-interference*)
  - d. Psykisk tilgængelighed (*psychological accessibility-ignoring*)
3. Hvor stor emotionel investering i barnet, de voksne hver især foretager
4. Sociale koder
5. Omsorgspersonens gentagne tilstedeværelse over tid i barnets liv (selvom hvert møde er kort, er det vigtigt).

## 2.2 Fornemmelse af Selv

At blive et Selv fordrer som beskrevet ovenfor, at barnet er knyttet til fællesskabet. Barnets tilknytning og dets tilknytningstrang tænkes som basis i den proces som det, der trækker barnet ind i oplevelsen af samhørighed. I dette afsnit beskrives med udgangspunkt i Daniel N. Sterns forståelse, hvordan barnet via affektiv afstemning udvikler fornemmelse af Selv, altså en gryende følelse af at være et subjekt blandt andre subjekter. Det bliver det andet afsæt i det teoretiske kompleks.

### 2.2.1 Tidlig primær og sekundær intersubjektivitet

Stern beskriver andre forskeres søgen efter intersubjektive kompetencer (Stern, 2004, pp. 98-99) blandt andet Colwyn Trevarthens resultater (se fx Murray & Trevarthen, 1985) med *blank face*-forsøget. En vigtig pointe heri var barnets og morens evne til at kommunikere samstemmende eller i overensstemmelse med hinanden. Andre forskere blandt andre Meltzoff (se fx Meltzoff & Brooks, 2007) og Gopnik (se fx Gopnik, 2009), som også er omtalt andetsteds, undersøgte den tidligste imitation. Spørgsmålet, de stillede, var, hvordan kan et lille spædbarn, der ikke ved, at det har et ansigt, imitere en mor, der rækker tunge? Barnet reagerede med en kropslig handling. Forskernes svar var, at barnet besad en tidlig form for intersubjektivitet, der baserede sig på tværmodal overføring af form og timing – den anden ligner mig, og jeg ligner den anden.

Hvis barnet skal lære noget om objekter (danne indre repræsentationer), skal det ifølge forskerne putte objekterne i munden – hvis det skal lære noget om mennesker (danne indre repræsentationer), skal det imitere dem. Stern selv fulgte en tredje vej. Han interesserede sig for, hvordan de kommunikerende lader hinanden få kendskab til deres indre følelsestilstande. Han spurgte:



Hvis et spædbarn for eksempel fremkom med affektiv adfærd efter en hændelse, hvordan kunne moderen så fortælle barnet, at hun ikke blot forstod, hvad barnet gjorde, men også den følelse, som barnet oplevede og som var baggrunden for, hvad det gjorde?" (Stern, 2004, pp. 99-100).

Sterns svar var affektiv afstemning – en tværmodal imitativdeling af indre følelsetilstande. Andrew Meltzoff og Rechele Brooks (Meltzoff & Brooks, 2007, p. 151) henviser til eksperimentelt arbejde og teoretisering, når de beskriver barnets socioemotionelle udvikling som del af barnets "preverbal intersubjectivity". De beskriver tre elementer, som det helt lille barn ikke bare er i stand til, men som det begriber verden igennem. Stein Bråten kalder ifølge Meltzoff og Brooks fænomenet for "participant perception", og Hobson kalder det "identification". Pointen er, at "(...) the infants respond to the actions of people in special ways revealing a desire for sharing in their experiences" (Meltzoff & Brooks, 2007, p. 151). Meltzoff og Brooks diskuterer tre typer af "social sharing": a) "action imitation", b) "joint visual attention" og c) "sensitivity to intentionality". "Action imitation" er imitation af "simple body actions" (Meltzoff & Brooks, 2007, p. 152), med hvilket der ikke menes "mimicry", men derimod kropsspejling som deling af emotionelle intentioner. "(...) the duplication of the action patterns, mannerisms, and gestures others use is part of the fabric of human communication. It runs in the background and fosters emotional cohesion in everyday interactions (...)". At synkronisere mimik og gestik mv. på den måde er ifølge forfatterne knyttet til det, de kalder "the proprioceptive feedback loop". Dette *loop* tillader barnets motoriske handlinger at blive sammenlignet med den andens og giver barnet mulighed for at korrigere responsen og tune sig ind på den andens handling. Dette princip kaldes AIM – Active Intermodal Mapping, og pointen er, at – exteroception (perception af andre) og proprioception (perception af sig selv) "taler samme sprog" – det kræver ingen læreprocesser, det er medfødt (Meltzoff & Brooks, 2007, p. 154). Eksempelvis viste forsøg udført af Meltzoff og Brooks, at 12 til 21 dage gamle babyer imiterede morens tungebevægelser og kunne adskille dem fra hendes læbebevægelser. Meltzoffs påstand er på baggrund af disse studier, at barnet er født imiterende (Meltzoff & Brooks, 2007, pp. 152-153). "Joint visual attention – Sharing others' attention". Det næste skridt er, at barnet opdager, at moren også er optaget af andre ting og andre personer. Det sker ved, at barnet følger morens blik – ikke som en imitation, men fordi barnet har opdaget, at hendes adfærd (hendes kropsliggjorte opmærksomhed) er rettet mod et eksternt mål (eksternt = udenfor mor-barn-dyaden). Dette leder til det, som Trevarthen og Hubley i en banebrydende artikel (Trevarthen & Hubley, 1978) kalder sekundær intersubjektivitet, hvor forfatterne viser, at det ni måneder gamle barn Tracey, som de følger fra næsten fødsel, til hun er ca. ni måneder, formår at skifte fra primær intersubjektivitet til at koble kommunikation med moren sammen med et fælles objekt, som de begge kigger på. På den måde kan barnet opfatte årsagen til morens emotionelle udtryk:

This view of the formation of what we call secondary intersubjectivity, linking mother, infant and object on an equal plane or importance (...) requires an innate interpersonal or intersubjective function lacking or unstated in these. The assumption that the young infant is isolated in egocentricity is quite incompatible with our observations (Trevarthen & Hubley, 1978, p. 214).

At følge en omsorgsgivers blik beskrives som "the leading edge" i sekundær intersubjektivitet – eller et skifte fra dyadisk til triadisk kommunikation. Det er gennem det at følge blikket, at der kan



skabes en verbal triangel, hvor morens blik refererer til eksterne mål. I den forstand har det at følge blik og blikretning stor betydning for verbalsproget. Det er vigtigt, for at barnet kan forstå meningen i et emotionelt udtryk, fordi det ofte er det, en person ser, der bevirker et specifikt emotionelt udtryk. For det lille barn er sprogtilegnelse altså knyttet til det, der bliver set på, og ikke det, der i øvrigt er i rummet. Hvor den tidligste intersubjektivitet bestod i at se på hinanden, at imitere, involverer intersubjektivitet nu også det sekundære – at se på det samme objekt. Meltzoff bruger en voksenmetafor: “When two people love each other, they don't look at each other, they look in the same direction” (Meltzoff & Brooks, 2007, pp. 154-155).

“Sensitivity to intentionality” er ifølge Meltzoff og Brooks (Meltzoff & Brooks, 2007, p. 161) at se mål og intentioner i andres handlinger – deres kropsliggjorte opmærksomhed. Altså ikke bare at dele de kropsliggjorte signaler, men også den usagte intention, der ligger bag. Det er et vigtigt sted i sprogtilegnelsesfasen – den hårfine grænse, hvor barnet skal bryde eller afkode de kropsliggjorte signaler til de usagte intentioner bag det set. Ifølge eksperimentelle forsøg udført af Meltzoff selv har han registreret denne egenskab hos 18 måneder gamle børn (Meltzoff & Brooks, 2007, pp. 161-162).

### 2.2.2 Relationsdannelse via differentiering

Stern argumenterer for, at barnet fødes med en *parathed* til at indgå i relationer med andre, og at mor/barn-relationen er resultat af en aktiv *proces* og ikke en *reaktion* – ikke i en symbiotisk forstand, men en relationel (Stern, 2000/2006, p. 14).

Selvforfølelse tjener som det primære subjektive perspektiv, der organiserer den sociale oplevelse og derfor nu kommer til at spille den centrale rolle som det fænomen, der dominerer den tidlige sociale udvikling (Stern, 2000/2006, p. 51).

For at kunne opleve det 'at være sammen' må barnet som nævnt tidligere opleve sig kropsligt og psykisk afgrænset fra andre, han må besidde *fornemmelsen* af et Selv. Selvet er en grundlæggende antagelse – og Stern forudsætter, at der eksisterer fornemmelse af et Selv (simpel ikke selvrefleksiv bevidsthed) længe før en egentlig selvbevidsthed og sprog (Stern, 2000/2006, p. 46). – At det spæde barn besidder: "(...) et invariant bevidsthedsmønster, der kun opstår på foranledning af barnets handlinger og psykiske processer" (Stern, 2000/2006, p. 47). Og det er denne subjektive oplevelse, Stern betegner som et Selv. En forstyrrelse af dette bevidsthedsmønster vil i Sterns univers forstyrre den normale sociale orden og fra livets start føre til fornemmelse af kontroltab, manglende oplevelse af et subjektivt Selv, manglende oplevelse af organisering og manglende oplevelse af at kunne formidle mening (Stern, 2000/2006, pp. 47, 48).

Det nyfødte barn oplever ifølge Stern først og fremmest verden gennem de affekter og følelser, som er knyttet til oplevelserne. Affekterne er den vigtigste ledestjerne, som spædbarnet orienterer sig efter i forhold til omverdenen. Hver oplevelse giver barnet information gennem den samtidigt fremkaldte *følelsestone*. Det nyfødte barn oplever formodentlig ikke hændelser som isolerede enheder, men snarere som sammenhængende affektladete helheder. Med en metafor fra musikens verden siger Stern (2000/2006, p. 98), at spædbarnet ikke oplever de enkelte toner i omsorgen, men snare-



re opfatter det *at-være-sammen-med-en-anden* som et musikstykke. Det er helheder, som fremkalder vitalitetsaffekter, og han betoner, at de ikke har noget specifikt biologisk mønster. De synes snarere at udgøre en form for kontinuerlig følelsesbaggrund og dermed fungere som et indre informationssystem.

Stern forestiller sig, at barnet hele tiden påvirkes af disse affekter. De udtrykkes i en lang række handlinger, som vi i almindelighed ikke opfatter som affektladete – den måde, som sutten anbringes i barnets mund på, morens smilende øjne, stemmen og varmen fra hendes fingre, den måde, barnet bliver strøget på kinden på etc. Disse forskellige oplevelser skaber helheder, eksempelvis mors stemme og følelstone, når hun smiler. Man kan sige, at barnets verden bliver affektivt komponeret, og at disse affekter og oplevelser af *sig-selv-med-en-anden* skaber baggrund for den måde, hvorpå barnet skaber sammenhæng imellem det gryende selv og den verden, det vokser op i.

Omsorgsgiverens evne til lydhørhed, accept, samarbejde, tilgængelighed og emotionel investering er relationelle tilstedeværelsesformer, som også i Sterns forståelse synes at være del af medieringen af barnets selv-fornemmelse – også i en professionel pædagogisk kontekst:

Alle de hændelser, der regulerer følelserne af tilknytning, fysisk nærhed og tryghed, er oplevelser skabt i fællesskab. At putte sig ind til eller lægge sig op ad en varm krop og blive omfavnet; at se en anden i øjnene og blive set på; holde fast på en anden og blive holdt fast – disse former for selv-oplevelser sammen med en anden hører til de allermest sociale af vore oplevelser, i den forstand at de aldrig kan forekomme, medmindre de udløses eller opretholdes af en andens handling eller tilstedeværelse (...) (Stern, 2000/2006, p. 148).

Tilknytningen spiller i denne sammenhæng en rolle som fundament for barnets motivation. Men andre elementer er også vigtige og drejer sig ifølge Stern i højere grad om, at andre mennesker regulerer det lille barn ved at gengive tolkninger af barnets adfærd – både verbale og nonverbale tolkninger.

Et enormt udsnit af hele det affektive spektrum, som et spædbarn kan føle, er i to- til syv-måneders alderen faktisk kun muligt i og med en andens tilstedeværelse og interaktive formidling, dvs. ved at være sammen med et andet menneske (Stern, 2000/2006, p. 149).

Teorihistorisk har dette forhold – at andre på den måde regulerer barnets selvoplevelser – optaget psykoanalytiske teoretikere (Meltzoff & Brooks, 2007, p. 150). Det har skygget for det forhold, at selv-sammen-med-en-anden har en subjektiverende konsekvens for barnet – og ikke en sammen-smeltende. Det er centralt i Sterns arbejde at forstå det lille barns psykiske udvikling som afledt af sociale interaktioner med lydhøre, tilgængelige voksne – fysisk såvel som psykisk. En indgang, han allerede beskriver i bogen *Social Perceptions in Infants* (Stern, Hofer, Haft, & Dore, 1985), hvor han i selskab med Lynne Hofer, Wendy Haft og John Dore samt blandt andre Andrew N. Meltzoff, Lynne Murray og Colwyn Trevarthen præsenterer studier, der godtgør, at barnet tidligt kan deltage i sociale interaktioner, intersubjektive zoner, og at der finder affektive afstemninger sted. I dette felt udvikles barnets sociale kompetencer og dermed dets subjektive selv-fornemmelse blandt andet



ved affektiv afstemning (affective attunement): Barnet opdager, at der er andre subjekter med følelser, viljer og betydning, og at disse er forskellige fra det selv – kropsligt såvel som mentalt.

The ushers in a new level of relatedness, which we call intersubjective relatedness (Stern in press), in which the sense of Self now includes a mental Self (in addition to a physical core-self) and the sense of Other also includes a mental Other. A mental self and a mental Other can be 'interfaced' can also be aligned or misaligned, and mental alignment in the domain of feeling is attunement.

Attunement, then, at the interpersonal level of subjective relatedness becomes a powerful tool in social development (Stern et al., 1985, p. 266).

Den oplevelse af kontinuitet og sammenhæng, som barnet oplever i disse interaktioner, er med til at organisere de affektive erfaringer, som barnet gør sig. Barnets instinktive tilknytningsadfærd sikrer en kerne i den affektive respons, som det oplever i de trygge tilknytningszoner. En følelse, der giver barnet fornemmelse af et kerneselv. Dette omfatter fire selvoplevelser:

1. Selv-handlen, dvs. oplevelsen af at være ophav til egne handlinger. Denne oplevelse kan underinddeles i tre dele – en viljefølelse, som går forud for handlingen, sensorisk feedback samt evne til at opleve, at handlingens konsekvenser kan forudsiges.
2. Selv-sammenhæng, dvs. oplevelsen af at være en fysisk sammenhængende helhed, som kan opfatte egenskaber som rum, bevægelse, tid, intensitet og form.
3. Selvaffectivitet, dvs. at opleve strukturerede, indre følelseskvaliteter, der hører sammen med andre oplevelser af selvet.
4. Selv-historie, dvs. oplevelsen af at genfinde en følelse af at være den samme, selvom man kan forandre sig – følelsen af at fortsætte med at være.

(Stern, 2000/2006, pp. 114-115)

### *2.2.3 Interaffektivitet den intersubjektive matrix*

Evnen til at dele følelsestilstande – interaffektivitet – er ifølge Stern et af de vigtigste aspekter ved al social kontakt. Når moren imiterer barnets adfærd, viser hun sit fællesskab med det, idet hun reagerer på handlingens ydre iagttagelige form og samtidig betoner handlingens følelsesmæssige indhold: Jeg reagerer ikke på det, du gør, men på det, du prøver at gøre, eller jeg reagerer ikke på det, du udtrykker, men på det, du prøver at udtrykke. Når barnet i stigende grad forstår forældrenes følelsesmæssige svar, opstår der mulighed for, at forældre og barn kan informere hinanden om deres indre verdener. De afstemmer affekter.

Affektiv afstemning har fået stor betydning for opfattelsen af barnets psykiske udvikling. Men det er ikke rå imitation. Moren skal kunne aflæse barnets følelsestilstand. Hun skal udvise en adfærd, der ikke er ren efterligning. Den skal ud over:

- 1) at modsvare barnets ydre adfærd, også
- 2) gøre barnet i stand til at læse forældrereaktionerne – og
- 3) opfatte den som noget, der relaterer sig til barnets egen oprindelige følelsestilstand. Det er kun,



når disse tre tilstande er til stede, at følelsetilstande hos et menneske kan erkendes af et andet – samt at de begge uden brug af ord kan fornemme, at de har fundet sted (Stern, 2000/2006, pp. 186-187).

Den, der giver affektafstemte svar – en mor, far eller anden person – forudsætter, at der er tale om en fælles (tilknytningsbaseret) følelsetilstand, som hun mener ligger til grund for den observerede adfærd. Gennem den affektive imødekommelse bekræfter hun, at barnet eksisterer, og at de har en relation. Den voksne tilbyder gennem den affektive afstemning barnet kontinuerlig mulighed for nye erfaringer med følelsesmæssig vurdering af ydre adfærd. Barnet får nuanceret sit Selv såvel som sig-selv-med-en-anden og i forhold til omverdenen generelt.

Afstemninger har ifølge Stern følgende karakteristika:

- De giver indtryk af, at der er sket en slags imitation. Ikke en tro gengivelse, men en eller anden form for matchning.
- Matchningen er overvejende tværmodal. Det vil sige, at den modalitet, som moderen responderer med, er en anden end den modalitet, som den barnet anvender. For eksempel kan barnets stemmeintensitet modsvares af moderens kropsbevægelser. Eller barnets armbevægelser kan modsvares af moderens stemmeprosodi.
- Det, der matches, er ikke den andens adfærd, men et aspekt af adfærden, der afspejler dennes følelsetilstand. Det fælles referencepunkt er følelsetilstanden. Udtrykket er adfærd snarere end ord, symboler eller tegn som overføringsmedier (Stern, 2000/2006, pp. 189-190).

Affektiv afstemning er derfor udførelsen af en adfærd, der udtrykker følelseskvaliteten ved en delt affektiv tilstand uden at imitere det nøjagtige adfærdsmæssige udtryk for den indre tilstand. Hvis det kun var imitation, ville den affektive reaktive adfærd virke robotagtigt og latterlig (Stern, 2000/2006, p. 190).

Disse afstemninger medvirker til at bibringe barnet en *fornemmelse af Selv*. En subjektiv følelse hvor den intersubjektive relatering – i form af affektiv afstemning – gør, at barnet oplever sine intentioner og følelsesoplevelser blive set og responderet på. Processen fordrer:

1. Absolut intensitet, intensitetsniveauet i moderens adfærd skal være det samme som barnets.
2. Intensitetskontur, der sker en matchning af intensitetsforandringer over tid.
3. Temporal takt, der er en fælles tidspuls.
4. Rytme, der er en matchning af et pulsmønster med særlige betoning.
5. Varighed, adfærdens temporale udstrækning er ens.
6. Form, rumlig matchning af et rumligt træk, der kan abstraheres fra og gengives i en anden handling.

(Stern, 2000/2006, pp. 194-195)

#### 2.2.4 At følge barnets intentioner

Tomasello og Todd (Tomasello & Todd, 1983) undersøgte, om der var en sammenhæng mellem det seks måneder gamle barns interaktionsmønster med sin mor og det 12 til 18 måneder gamle



barns sprog. De undersøgte seks cases og fandt, at der var signifikant sammenhæng mellem antallet og karakteren af fælles opmærksomhed, der fandt sted mellem mor og barn og størrelsen af barnets ordforråd senere.

I 1986 undersøgte Tomasello, Mantle & Kruger sammenhængen mellem 'joint engagement' og tidligt sprog hos enebørn og tvillinger. De fandt, at der var 'high correlation' mellem den tid, de 15 måneder gamle børn opnåede med deres mor og størrelsen på det 15 og 21 måneder gamle barns ordforråd (Tomasello, Mantle, & Kruger, 1986).

Siden fandt Carpenter, Nagell og Tomasello (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998), at hvor mødre formåede at følge med ind i (follow into) barnets opmærksomheds fokus og respondere på intentionerne, opnåede børnene større symbolsk forståelse.

In the acquisition process children rely on cultural learning skills (...). These skills emanate from their ability to participate intersubjectively with adults in cultural activities (i.e., joint attention), which underlies their ability to understand the ways adults are using particular pieces of language. The development of communicative competence as a whole, including not only lexical and syntactic skills but also various pragmatic skills, depends largely on feedback about communicative efficacy that children receive from different interactants. This feedback is used by children to make further inferences about the conventional functional significance of particular linguistic expressions (Carpenter et al., 1998, p. 67).

Når der både er tale om tid tilbragt med episoder af fælles opmærksomhed og omsorgsgiverens evne til at 'follow into' barnets opmærksomheds fokus, bliver barnets sprogliggjorte udtryk ifølge det refererede studie væsentligt mere varieret. Projektet viste, at på en række mål for barnets 'non-social cognitive development' kunne der produceres bevis for, at sammenhængen mellem episoder af fælles opmærksomhed og sprog ikke er resultat af generaliserede udviklingstrin, men netop af morens evne til at dele intentionel opmærksomhed mv. (Tomasello, 2003/2005, p. 66). Samtidig udgør denne logik et udviklingspsykologisk grundsyn, hvor

1. fælles opmærksomhed,
2. fælles aflæsning og respons på intentioner og
3. affektiv afstemning

er afgørende elementer.

### 2.2.5 Gestik og Mimik

Overskriftens markante udsagn er ikke korrekt. En sådan opdeling er kunstig. Men den påpeger en pointe: Det mimiske udtryk kommunikerer i højere grad affekter, og det at pege kommunikerer i højere grad tænkte intentioner.

Charles Darwin lavede grundige undersøgelser af følelsesudtryk hos både mennesker og højerestående sociale pattedyr, og han konkluderede, at menneskers livsduelighed ikke kun afhænger af deres medfødte evner til kamp, flugt og parring, men at nogle affektive udtryk havde en kommuni-





rende funktion. For eksempel når det lille barn skriger af sult eller smerte (Darwin, 1970, p. 350). Darwin konkluderede, at medfødte evner til opmærksomhedsbaseret kommunikation ved hjælp af kropsholdning, tegn med arme, krop og ben og ansigtsudtryk har været en afgørende fordel i selectionen: "The power of communication between the members of the same tribe by means of language has been of paramount importance in the development of man; and the force of language is much aided by the expressive movements of the face and body" (Darwin, 1970, p. 354). Darwin spekulerede over denne evne og så den mere som en tillært adfærd, som individerne hurtigt lærte førte til fordele. Det kunne fx være børn, der fandt ud af, at gråd "brings relief" (Darwin, 1970, p. 355), men også at den emotionelt initierede kommunikation var en magtfuld faktor i bindingerne mellem artsfæller og dermed i organiseringen af den sociale adfærd:

The movements of expression in the face and body, whatever their origin may have been, are themselves of much importance for our welfare. They serve as the first means of communication between the mother and her infant; she smiles approval, and thus encourages her child on the right path, or frowns disapproval" (Darwin, 1970, p. 364)

Susan Goldin-Meadow ser som Darwin den kommunikerende evne som en biologisk prædisposition: "A behaviour that (...) each organism in the species is predisposed to develop under widely varying circumstances " (Goldin-Meadow, 2003, p. 215). Hun giver eksempler med hørende børn af døve forældre, der på trods af forholdsvis beskeden sprogstimulering får et fuldt modersmål. Hendes pointe er, at noget af det, der trækker verbalsproget med sig, er den gestiske kommunikation. Den varians, denne proces medfører, gør sproget kulturelt variabelt. Mimik er her i højere grad end gestik tænkt som det affektive udtryk, hvor gestik, fx at pege, i højere grad er et mellemlid, en intentionel forløber for ord. Når barnet er trist, kan det høres på stemmen og aflæses i dets ansigt. Når det peger på kagen, er det givet, fordi det ønsker at spise den.

Gestik er en videreudvikling af at række ud efter eller at udpege; Tomasello, Carpenter og Liszkowski (Tomasello, Carpenter, & Liszkowski, 2007) argumenterer for, at gestik gør mere end blot at pege objekter ud. Kropsinitieret gestik er del af et system af delt intentionelitet selv i tidlige stadier i barnets udvikling. På den måde ser forfatterne gestik som del af den platform, på hvilken lingvistisk kommunikation hviler, og det er dermed medvirkende til at åbne vejen for det senere verbalsprog. Man kan sige, at børn peger i ord. Det er en pointe, at det skal ske i zoner af fælles opmærksomhed, hvor gestikken giver mening for begge parter.

De forskellige lag i gestik er ifølge Tomasello, Carpenter og Liszkowski, at bag de individuelle mål for kommunikationen er den sociale intention (at du ved/føler noget); den kommunikative intention (at VI ved sammen, at jeg ønsker en af disse ting fra dig), altså at barnet ikke alene kan tage den andens perspektiv, men kan se sit eget perspektiv hos den anden. Tomasellos påstand er, at mennesker har flere sofistikerede former for social læring til rådighed end andre dyr, fordi de kan identificere sig med artsfæller på flere måder end andre dyr; og den referentielle, kontekstbundne kommunikation (at du gør noget som en måde at regne ud på, hvad det er, jeg vil have fra dig), selv det lille barn kan aflæse den voksnes intentioner kropsligt og respondere på dem, de har et medfødt instinkt for samarbejde, der fungerer via denne 'intention reading'. De underliggende emotionelt initierede intentioner og motiver baserer sig helt og aldeles på en basal evne til at dele motiver og inten-



tioner i zoner af fælles opmærksomhed (Tomasello et al., 2007, p. 708). Det er altså helt centralt, at:

1. Der bag den individuelle intention altid ligger en social intention.
2. At disse deles via 'common ground' og evnen til at 'knowing together'. Og
3. at 'common ground, joint engagement' og 'knowing together' kan samles i begrebet 'joint attentional frame' (Tomasello et al., 2007, p. 710). Og
4. at det der deles, er affektivt initieret intentionalitet.

## **2.3 Kulturperspektivet**

Affektiv afstemning og deling af intentioner beskriver både den nonverbale og den verbale kommunikation. Det er ikke til at adskille, og kommunikationen med det lille barn vil altid indeholde begge dele. Der kan dog være en pointe i at fremsætte hypotesen, at det kropslige sprog i højere grad er knyttet til menneskets biologi, og det verbale i højere grad er knyttet til kulturen. Det hele udspiller sig formentlig i grænselandet mellem affekter og tanker og mellem biologi og kultur.

### *2.3.1 Biologi og kultur*

Biologi og kultur bliver traditionelt betragtet som to forskellige paradigmer. Et naturvidenskabeligt og et humanistisk. Spørgsmålet er, om de er så forskellige? Fx vil det give mening at argumentere for, at evolutionen har udviklet *både* biologien og kulturen, i den forstand at menneskets biologi rummer det kulturelle potentiale, og logikken i selektionen ville være, at det DNA, der bedst kunne passere kultur fra generation til generation, er blevet båret videre. Et eksempel på dette fænomen kunne være menneskets evne til at etablere fælles opmærksomhed som platform for udveksling af kultur – sprog – intentioner. Jerome Bruner og Rita Watson opfatter forholdet således:

For human competence is both biological in origin and cultural in the means by which it finds expression (Bruner & Watson, 1983, p. 23).

Bruner og Watson definerer kultur som den måde, mennesket lokalt tolker og formidler intentioner på. De uddyber yderligere:

(...) While the capacity for intelligent action has deep biological roots and a discernible evolutionary history, the exercise of that capacity depends upon man appropriating to himself modes of acting and thinking that exist not in his genes but in his culture (Bruner & Watson, 1983, p. 23).

Rødderne er biologiske, men den måde, som mennesker tilegner sig måder at handle og tænke på, er kultur. Oversat til rapportens fokus er det, som barnet og moren gør, ifølge Michael Tomasello (Tomasello, 2008), at dele intentioner, der deles via deres kropslige udtryksformer, som beskrevet ovenfor, men det, der deles og prioriteringen af det, er overvejende kulturelt – på flere planer. Intentionerne kan være kulturelt afgrænsede, ligesom selve formidlingen er kulturelt influeret, men



sker i biologiske modale systemer, men med tiltagende kultureret struktur og indhold. Intentionalitet kan således beskrives som identisk adfærds biologiske og kulturelle rettet mod mål i verden. Det kan både være biologiske mål, kulturelle mål og andre mål, sociale for eksempel. Med udgangspunkt i dyreriget definerer Tomasello således intentionalitet ved at beskrive det, han kalder "*communicative displays*" og "*communicative signals*" (Tomasello, 2008, p. 15). Med displays mener han, at dyreverdenen kommunikerer med fx farver eller store horn for at tiltrække eller afskrække artsfæller eller fjender. Det er ufleksible kommunikative systemer, der ikke er bevidst intentionelle. De er biologiske i deres karakter. Med signaler mener han kommunikative signaler:

(...) that are produced by individual organisms flexibly and strategically for particular social goals, adjusted in various ways for particular circumstances. These signals are intentional in the sense that the individual controls their use flexibly toward the goal of influencing others (Tomasello, 2008, p. 14).

Den type signaler er ikke nødvendigvis biologiske, men kan være kulturelle. Kommunikation som social overførsel af kulturelle intentioner er i den forståelse intentionel.

Tomasello (Tomasello, 2008, p. 157) henviser til Bruner (Bruner & Watson, 1983, p. 18), som i bogen *Child's Talk* argumenterer for, at næsten alt tidligt sprog tilegnes i fælles interaktioner, hvor der bliver delt det, som Bruner kalder "shared reality". Først skal barnet via sin deltagelse bringes til at etablere fælles mål med en anden. Det bringer dernæst barnet i stand til at forstå, hvad den anden person foretager sig i forhold til intentioner og mål for kommunikationen. Dette beskriver samtidig fælles opmærksomhed (Tomasello, 2008, p. 157). Barnet skal basalt lære at forstå den intentionelle struktur, det skal forstå, eller kunne forestille sig, den nødvendige "common ground" (Tomasello, 2008, pp. 158-159). I den forstand bliver det zonen af fælles opmærksomhed – det som Tomasello kalder et "Hot Spot" for sprogtilegnelse (Tomasello, 2008, p. 160), hvor intentionaliteten deles. Det er imidlertid ikke direkte overføring af ord til objekter. Ifølge Tomasello skal barnet kunne forestille sig, hvad den voksne, der deltager i zonen, finder væsentligt, at barnet skal fokusere på. Når barnet vælger et mål for denne delte intentionalitet, vurderer det med andre ord, hvad det forestiller sig, at den voksne synes, det skal vælge som delt intentionalitet, ikke bare hvad der forekommer åbenlyst (Tomasello, 2008, p. 159).

Delt intentionalitet er i den forståelse, at barnet og moren kan have et delt mål, noget de vil overkomme sammen. Og de kan have fælles opmærksomhed rettet mod noget, så de begge ved, at deres opmærksomhed er rettet mod det samme mål, det samme objekt. Begge ved, at ikke bare er jeg opmærksom, jeg ved også, at du er opmærksom, og jeg ved, at du ved, at jeg er opmærksom på dette mål. Så de deler i sandhed en fælles viden om deres fælles opmærksomhed. Og dette at de har fælles mål og fælles opmærksomhed strukturerer megen menneskelig kommunikation. Forudsætningen for, at dette kan lade sig gøre, er, at barnet ved, at jeg er mig, og du er mor, og du er dig. Vi er to subjekter. Sådanne aktiviteter med fælles mål har en dobbelt struktur: Der er en delt del – altså en fælles del, og der er en individuel del – min rolle imod det fælles mål og imod din rolle. På samme måde med fælles opmærksomhed, vi ser begge på det samme stykke chokolade, men du har dit perspektiv, og jeg har mit. Det der gør, at den bliver fælles, er dog ikke bare, at vi ser den samme ting, men at vi også i en eller anden forstand deler opfattelse af dette fælles objekt, men vi kan stadig have forskellige perspektiver. Hvis både mor og det halvandetårige barn ser på et stykke



chokolade, ved de begge, at det kan spises, men de kan have forskellige opfattelser af, hvem der skal spise det, eller om det overhovedet skal spises nu, eller efter at grøntsagerne er sat til livs.

En evne, Bruner med henvisning til blandt andre Trevarthen, Gopnik og Meltzoff beskriver som: "(...) the human ability to understand the minds of others, whether through language, gesture, or other means" (Bruner, 1996, p. 20).

Bruners anvendelse af begrebet intersubjektivitet vedrører gensidig deling af psykiske tilstande, men hvorvidt de i hans forståelse i højere grad omhandler deling af kulturelignende, repræsentationelle intentioner og motiver (Bruner, 1996, p. 174), er måske lidt anderledes end den anvendelse, Stern præsenterer, hvor følelsesmæssige og affektive kvaliteter er mere afgørende. Under alle omstændigheder forstår Bruner evnen til intersubjektivitet som en evolutionært udviklet forløber for "human culture":

The study of human evolution has taken a new and astonishing inward turn, far more concerned now with whether and how primates recognize (or fail to recognize) each other's intentions, or whether and how they manage (or fail to manage) to collaborate with each other in support of their respective intentions, or (in general) what evolutionary steps were required for Homo Sapiens to have achieved the ability to recognize what their conspecifics have in mind prior to their acting it out. The emphasis is on the preconditions of human culture (Jerome Bruner as open peer commentary in: Tomasello et al., 2005, pp. 694-695).

### 2.3.2 Synaptogenesis

Forholdet mellem biologi og kultur beskriver barnets biologiske potentiale, beskrevet som kulturelt variabelt af Peter Huttenlocher – princippet om "synaptogenesis".

The development and maintenance of synapses in the cerebral cortex differs from the earlier developmental steps, which are largely genetically determined. In contrast, environmental factors become important in synaptogenesis, especially in the stabilization of the initial synaptic contacts. Most of these early synapses are thought to be made randomly. (...) Some of these early synapses are incorporated into functioning circuits and are stabilized (persist) while others are useless and are resorbed. It is here the synaptic connections that are stabilized differ depending on the environment in which a child grows up (Huttenlocher, 2002, pp. 37-38).

Princippet om synaptogenesis (Huttenlocher, 2002, p. 37), beskriver den hypotese, at nogle såkaldt "silent synapses" (Huttenlocher, 2002, p. 41), dvs. forbindelser, der ikke udsender nerveimpulser under psykologiske konditioner, kan vækkes – kan bringes til live ved udefrakommende stimulering. Eller det modsatte – synapse eliminerings (Huttenlocher, 2002, p. 41).

Dette princip kan givet gøres til genstand for diskussion, en uenighed, der også handler om psykologiske og naturvidenskabelige paradigmer. Det er imidlertid ikke hensigten at forsøge at skabe biologisk evidens for behovet for én bestemt kulturel stimulering af børn. Jeg vil blot påpege, at Hut-



tenlocher, professor i neurologi og pædiatri ved Chicagos universitet, med henvisning til en række andre af sine kolleger påpeger princippet om den formbare hjerne. Det vover jeg at referere til, til trods for at jeg ikke er neurolog. Princippet er interessant.

Det, som princippet ikke siger noget om, er, hvad hvis nu barnet ikke stimuleres optimalt, bliver barnets hjerne så mindre kompetencebærende? Og hvis barnets hjerne er formbar, så kan den vel også via forskellig stimulering få forskelligt udtryk, men rumme de samme kompetencer.

Samspelet mellem biologi og kultur, det omgivende miljøes indflydelse på hjernens biologiske udvikling, er først i nyere tid blevet synliggjort. Tidligere beroede denne diskussion på deduktioner og undersøgelse af præparater (Changeux, 1985, pp. 3-37), men nye scanningsundersøgelsesmetoder har blotlagt den levende hjernes udvikling (Paulson, Balslev, & Gerlach, 2007).

Et blik ind i hjernens udvikling kan fås ved scanninger af hjernens stofskifte (metabolisme) (Gerlach, 2007, pp. 78-79). Christian Gerlach henviser til studier foretaget af (Chugani, 1998; Chugani et al., 1987; Chugani & Phelps, 1986 – [disse titler er ikke indføjet i rapportens referenceliste]). Studierne giver et billede af, at den synaptiske aktivitet i hjernen hos den nyfødte er størst i de dele, der regulerer de basale funktioner som åndedræt, vågenhed mv. Et par måneder senere er det de områder, der har med integration af forskellige sanser at gøre. Når barnet er omkring seks måneder, er metabolismen stor i de eksekutive områder, dvs. områder, der har med planlægning og udførelse af komplekse handlinger at gøre. Det, som scanningerne også viser, er, at metabolismen stiger kraftigt frem til fireårsalderen, hvorefter aktiviteten flader ud og ved 16-18-årsalderen er på den voksnes niveau. Gerlach konkluderer, at da metabolismen primært er knyttet til synaptisk aktivitet, peger dette på, at der frem til fireårsalderen udvikles langt flere synapser, end der er brug for, samt at disse overflødige synapser med tiden elimineres. Gerlach henviser til studier, der viser, at det overvejende er de synapser, der faktisk bruges, der overlever. Hvis disse studier er evidente, er det smart, da det derved ikke er nødvendigt for DNA'et at specificere alle forbindelser i den nyfødte hjerne, resten er formbar og deres funktion i nogen grad overladt til miljøet. Det betyder, at menneskets hjerne formes efter det miljø, den stimuleres i. Den bliver, som Gerlach næsten poetisk betegner det, en skulptur, der er formet af erfaringen (Gerlach, 2007, p. 79).

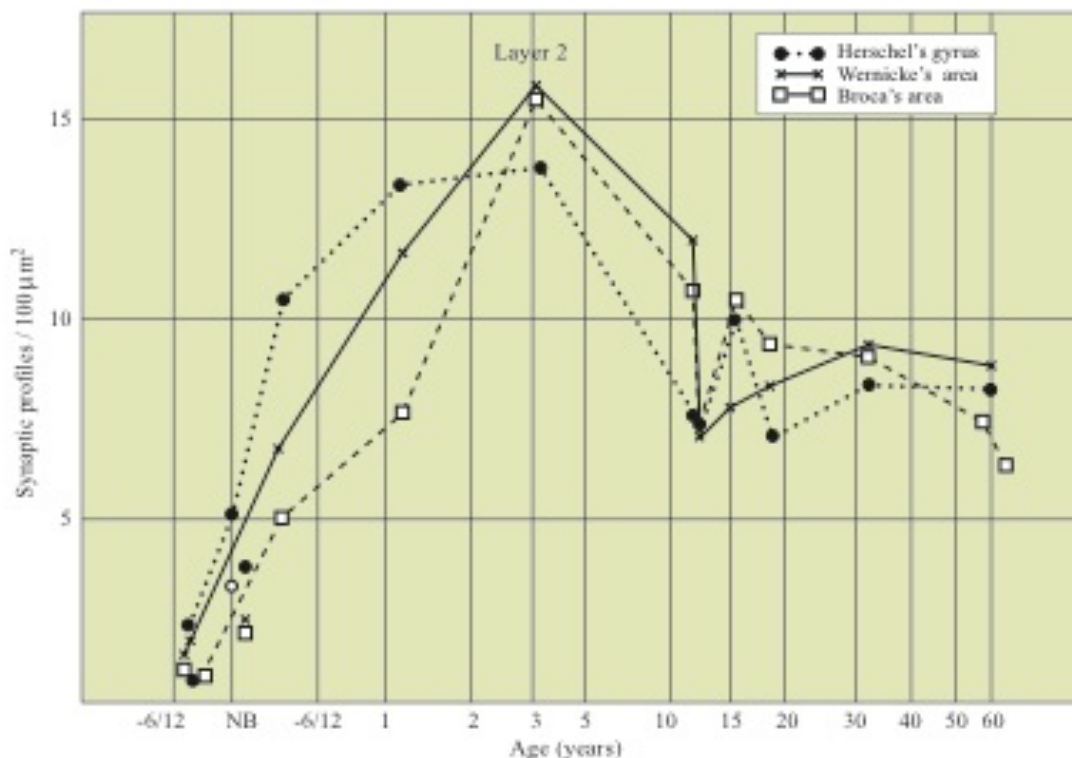
Logikken er enkel og danner i nogen grad baggrund for princippet om den plastiske hjerne. Peter Huttenlocher (2002, p. 6), beskriver det således: En forudsætning for kulturering er, at den nyfødte hjerne har den biologiske grundstruktur, altså neuronerne, men ikke synapserne (forbindelserne), men fastslår samtidig, at det er ny viden, og meget er stadig uklart, og denne viden må derfor anses for at være usikker. Men hvis vi bliver i logikken, er det synapserne, der ved stimulering udefra danner stabile forbindelser og dermed de forskellige færdigheder og det individuelle udtryk.

Den franske neurolog Jean-Pierre Changeux (1985) beskriver i et simpelt ræsonnement: "the theory of selective stabilization" – hvor "to learn is to eliminate" (Changeux, 1985, pp. 246-248) – Changeux påpeger, at der sker en kulturering af hjernen via udefra kommende stimulering eller mangel på samme. Ræsonnementet er, at det humane genom ikke er stort nok til at yde eksakt specifikation til hver enkelt af de milliarder af synapser, som hjernen rummer, hvis man forestillede sig, at synapsernes placering var DNA-bestemt, var menneskehjernen også færdigudviklet fra fødslen, og vi ville alle være ens, hvis vores DNA var ens. Eller sagt på en anden måde, så ville diskussionen om



arv og miljø alene være et spørgsmål om arv. Så ville hjernens forbindelser være givet på forhånd. Men synapserne kommer til i et helt tilfældigt mønster og i et stort antal, langt større end det antal der er behov for.

Det spørgsmål, Changeux stillede, var: Hvordan kan organiserede neurale funktioner opstå fra et nervenetværk med tilfældige forbindelser? Hans hypotese var, at dette er muligt gennem sansebåret input til systemet udefra. Synapser, der stimuleres udefra, bliver del af synkroniserede nerve kredsløb i hjernen (forbindelser der synkroniserer forskellige centre), der dermed fører til individuelle færdigheder skabt på baggrund af stimulering og behov udefra. Det betyder, at der efter fødslen starter en biologisk baseret – men tilfældig etablering af stabile synapser, der via stimulering udefra vil blive synkroniseret, så nogle forbindelser bliver stabile og andre siden forsvinder ved en beskæringsproces (pruning), de forbindelser, der tilsyneladende ikke er behov for, forsvinder. Processen er illustreret i nedenstående figur, der illustrerer synapsetætheden i forhold til sprogkompetencerne (Herschls gyrus; Wernickes og Brocas områder) udtrykt vha. synapsetætheden i de relevante hjernecentre i forhold til barnets alder (x-aksen) (Huttenlocher, 2002). Det ses, at synapsetætheden i forhold til de tre sprogområder i hjernen stiger voldsomt de tre første leveår, herefter er den aftagende indtil puberteten – hvor den finder et niveau. Det er imidlertid et spørgsmål, om dette leje er fast, eller om der stadig vil være plasticitet, og i givet fald hvor stor denne plasticitet er:



**Figur 2.** Synapse-densitet som funktion af barnets alder i tre sprogrelaterede centre (Huttenlocher, 2002).

Under alle omstændigheder ser det ud, som om biologien i nogen grad er påvirkelig af kulturen på en måde, hvor de to systemer så at sige hybridiserer neuralt; en pågående skabelsesproces eller tilblivelsesproces mellem biologi og kultur medieret af socialitet, der ultimativt skaber barnets psyke. Processen som Huttenlocher betegner synaptogenesis. Hvis Changeux og andres teorier er korrekte,



bliver elementer som affektiv afstemning, sproglig stimulering og kommunikative interaktioner mellem voksen og barn generelt influerende på barnets udvikling. Det vil sige, at biologi og kultur knyttes sammen via multimodal intersubjektivitet. Men det er vigtigt at understrege, at det bygger på en videnskab i sin vorden, og hjernens kompleksitet er så enorm, at det ikke vil være muligt på denne baggrund at slutte hverken noget biologisk eller kulturelt foreskrivende om pædagogik, men relevant at inddrage i en mere kompleks teoretisk baggrund.

### *2.3.3 Bio-sociokulturel tilgang*

Most brain scientists no longer consider 'nature vs. nurture,' but instead focus on the effects of both nature and nurture. In other words, brain development is not determined solely by either genes or the environment, but rather through an interaction between the two (McCain, Mustard, & Shanker, 2007, p. 154).

Kulturel stimulering tænkes som ydre påvirkninger, der på forskellig vis influerer barnets biologi og bevirker stadig forandring og psykisk udvikling. Disse intentionelle interaktioner starter (senest) ved fødslen som resultat af omsorgsgiverens trang til på én gang at yde omsorg og åbne verden for barnet.

Det er her, at omsorgsgiverens udtryk så at sige sætter sig i barnet. Vigtige forløbere for den neurale etablering af ikke bare sprog og samhørighed, men også af udvikling af en kulturel tonet bevidsthed, personlighed og selv.

En måde at forklare bevidstheds tilblivelse på, er ved interferens: Når to systemer interagerer, kan det medføre et tredje, en merværdi, en ekstension, der er forskellig fra de to oprindelige, og som forandrer systemernes udtryk. Når biologi og kultur interagerer, vil det i en eller anden forstand medføre en "ny" bevidsthed. Ikke som en kausal merværdi, men som en forhandlet måde at være menneske på. Således indeholder det levede barneliv mere end summen af dets elementer. Det at jeg kalder dette for bevidsthed, er ikke det samme som, at barnet er bevidst om det. "Alle bevidsthedsfænomener er psykiske, men ikke alle psykiske fænomener er bevidste" (Brinkmann, 2009, p. 19).

Det tidlige samspil mellem forskellige interfererende fænomener – såsom biologiske, kulturelle, relationelle, kontekstuelle etc.– udskiller merværdier, der dels giver nu'et dets særpræg og samtidig medvirker som skjult indhold i barnets tidlige subjektgørelse (Stern, 2000/2006, pp. 139-145). Denne merværdi er udtryk for, at barnelivet som en levende organisme ikke fyldestgørende kan forklares ud fra et monistisk udgangspunkt (Brinkmann, 2009), men nødvendigvis må forstås som et holistisk, helhedspræget kompleks, hvor afgørende elementer af det synlige, er udtryk for interferens.

Bevidsthed kan således ses som et fænomen indlejret i et system i udvikling, men udvikling er ikke et af systemets bestanddele. I den forstand opstår bevidsthed "ud af den blå luft", fordi bagvedliggende systemer og mønstre interagerer løbende og frembringer interferens. Bevidsthed forandrer



ved sin tilsynekomst eksistensens udtryk. Processen kan først identificeres, når et eller flere systemer, ved deres indre og ydre dynamik, transformerer eksistensens egenskaber.

Bevidsthed er ifølge Svend Brinkmann (Brinkmann, 2009) det, der gør mennesket til det, det er: Det er ikke alene, at vi er levende (noget naturvidenskabeligt), for det er en plante også, men mennesket er ved hjælp af bevidstheden, af psyken, analytisk meningsskabende på baggrund af en given kultur. Dette er unikt og dermed definerende for mennesket. Vi er desuden den eneste dyreart, der har et sprog af betragtelig kompleksitet, og vi er dermed den eneste dyreart, der, når vi bliver ordkompetente, kan udtrykke sig reflekterende. At kalde det psykiske for reflekterende betyder ikke, at alt hvad vi gør, er reflekteret. Men Brinkmann peger på, at vi, når vi kalder noget bevidst, forudsætter, at det i en vis udstrækning er tilgængeligt for vurdering i lyset af kulturelle normer.

Dernæst kan vi samle kompleksiteterne og udlede, hvad alle ved, at mennesket er et reflekterende, samfundsorienteret væsen, der kan tage del i og indgå i fælles konventioner og normer. Vi er så at sige blevet biologisk konstrueret til præcis de kontekstuelle, kulturelle normer, vi lever i. De bliver derfor meningsfulde for os, netop fordi vores biologiske hjernestrukturer responderer på de kulturelle normer. Der er så at sige balance.

## ***2.4 Gensidigt opmærksomme sind***

Evnen til opmærksomhed, deling af opmærksomhed, deling af intentioner og deling af emotioner beskriver baggrunden for den nonverbale og den verbale kommunikation. Det rummes i rapportens logik ikke mindst i en omsorg forstået som en kærlig, taktfuld attitude, der ikke mindst rummer de tre elementer engagement, passion og intimitet.

### ***2.4.1 Opmærksomhed***

Opmærksomhed er ikke det samme som bevidsthed, opmærksomhed er en del af bevidstheden, der jo har andre egenskaber end dens rettethed – altså opmærksomheden. For eksempel tilskrives bevidstheden evnen til at træffe valg, tage ansvar og iværksætte handlinger – "jeg gjorde det helt bevidst, ... med vilje". Ligesom det giver god mening at tale om den styrke, bevidsthedens rettethed i et givet øjeblik har, som måske i virkeligheden er styrkelse af opmærksomheden, der menes: "Vær bevidst om ...". Bevidstheden er scenen, opmærksomheden er dens spotlight. Lyskeglen vil altid pege i en bestemt retning. Drejer man lyskeglen, lyser man bare på noget andet. Man kan stille skarpt, så man er opmærksom på noget bestemt og næsten ingen randbevidsthed har. Man kan også stille linsen på stor spredning, så opmærksomheden ikke er så fokuseret, men rettet mod et bredt felt. Bevidstheden er på den måde en stadig strøm af skiftende indhold, som kun afbrydes, når vi sover eller bliver bevidstløse.

I den moderne psykologi levede myten om det asociale barn. Freud forsøgte at finde en metafor for det isolerede, tillukkede barn og ender med at tænke den nyfødte som et fysisk system isoleret i en skal: "A neat example of a physical system shut off from the stimuli of the external world (...) is





afforded by a birds egg with its food supply enclosed in its shell; for it, the care provided by its mother is limited to the provision of warmth" (Freud, 1911, p. 220).

Imod disse synspunkter var forløberne for den postmoderne psykologi, der i flere eksperimenter, hvoraf *Blank Face*-forsøget nok er et af de mest omtalte, sandsynliggjorde barnets evne til tidligt at dele opmærksomhed. Det blev udført af Colwyn Trevarthen og Lynne Murray (Murray & Trevarthen, 1985) og havde til formål at sandsynliggøre, at et to måneder gammelt barn var i stand til at indgå i interpersonelle interaktioner med dets mor. Forsøget viste mor og barn i normal interaktion og i interaktioner, hvor moren antog såkaldt *Blank Face*, altså udtryksløs ansigtsmimik.

Analyser af barnets adfærdsmønstre i *Blank face*-situationen viste, at barnet i episodens begyndelse lavede hyppige armbevægelser og andre kommunikative handlinger, alt imens det vedblivende kikkede på moderen. Men hun skulle jo være ikke-responsiv, og snart så barnet væk, fik rynkede bryn samt viste andre tegn på negativ affekt. Murray og Trevarthen (1985, p. 191) tolker dette på denne måde: "(...) the patterning and organization of acts in the Blank-face condition gave an impression of solicitation or effort oriented to the mother to reinstate mutually responsive interaction." Denne tolkning virker overbevisende, da man i undersøgelsen sekund for sekund kan følge barnets finafstemte handlemønstre, reaktioner og initiativer og parallelt hermed kan følge menneskebarnets evner til intentionel opmærksomhed og social gensidighed med moren tidligt i livet.

#### 2.4.2 Opmærksomhed som intentionelt socialt medium

Der er forskel på de mindstes og de voksnes opmærksomhed. De voksne har tilsyneladende i højere grad en opmærksomhed, som er styret af både eksterne hændelser og indre beslutninger. Men for de mindste er opmærksomhed i langt højere grad styret af ydre faktorer end indre intentioner (Gopnik, 2009, p. 117). Jo ældre barnet bliver, des bedre bliver det også til at styre sin opmærksomhed efter indre emotionelle behov og intentioner. Jo ældre barnet bliver, des bedre bliver det til at hæmme opmærksomhedskrævende forstyrrelser. De mindste har en mindre fokuseret opmærksomhed, en hændelse i periferien af deres opmærksomhedsfelt kan let flytte deres opmærksomhed. De små er ikke så gode som de lidt ældre børn til at koncentrere sig om én ting i længere tid, omvendt er de bedre til at opsamle informationer i nuet (Gopnik, 2009, p. 118). Gopnik giver eksemplet med huskespillet Memory. Hvis man beder en toårig om at se på en stribe af disse billedkort to ad gangen og forklarer, de skal huske det venstre, men ikke det højre, vil de huske begge. Ældre børn og voksne er bedre til at hæmme de uønskede objekter og dermed styre deres opmærksomhed. De vil huske kortene til venstre, om end voksnes hukommelse kan være noget tvivlsom. Hvis man spiller Memory rigtigt og breder kortene ud på et bord, vil de yngste børn være bedst til at huske, hvor alle kort er, også de kort der ikke kan parres. Hemmeligheden i spillet er jo netop at huske, hvilke kort der er hvorhenne, også selvom det ikke er din tur, og de vendte kort synes uvigtige.

Dette antyder, at de mindste har en mere åben opmærksomhed, eller et mindre fokuseret, men bredere opmærksomhedsfelt, og i højere grad end ældre børn og voksne lader de omgivelserne bestemme, hvad de skal fokusere på, hvor de ældre børn i stigende grad selv kan bestemme fokus for deres opmærksomhed. Og i stedet for intentionelt at bestemme fokus for deres opmærksomhed, og hvor de skal hæmme distraktioner, er de mindste opmærksomme på mere af deres omverden på én



gang. De opsamler ikke bare information om objekter, der er åbenlyst brugbare for dem, de opsamler information om alle objekter, de kan sanse i deres nærhed, særlig når informationerne er nye for dem. Og informationer for et lille barn er som sagt i sagens natur altid nyere end for ældre børn og voksne (Gopnik, 2009, pp. 118-123). Denne kapacitet for et bredt og åbent opmærksomhedsfelt gør de mindste fantastiske til at opdage alverdens mysterier, spændende særheder, og selv komplicerede sociale sammenhænge kan åbenbare sig, når barnet på den måde får det hele med. Dette betyder, at små børn i hvert eneste nu konstruerer ny viden om verden og samtidig rekonstruerer den tidligere viden i en konstant, løbende proces.

### *2.4.3 Opmærksomhed som betingelse for delt intentionalitet*

Når barnet smiler, gør moren det også, og hun bliver varm og fyldes med glæde (Stern, 2004, pp. 91-94). Men nye empiriske fund antyder, at det at forstå den andens intentioner ikke gør det alene:

Recently, however, some new empirical findings have emerged which suggest that understanding intentions cannot be the whole story of cultural cognition. (...) Something additional is required. Our hypothesis for this "something additional" is shared intentionality. (...) The motivations and skills for participating in this kind of "we" intentionality are woven into the earliest stages of human ontogeny and underlie young children's developing ability to participate in the collectivity that is human cognition (Tomasello et al., 2005, pp. 675-676).

Tomasello et al. foreslår, at det er afgørende at deltage med andre i samarbejdsaktiviteter med fælles mål og intentioner: delt intentionalitet. Deltagelse i disse aktiviteter kræver ikke blot evner til intentionsaf læsning og kulturel læring, men også en unik motivation til at dele psykologiske tilstande med andre. Resultatet af at deltage i disse aktiviteter er unikke former for kulturel kognition og udvikling; alt fra etablering og anvendelse af sproglige symboler til opbygning og etablering af sociale normer. Børns evner til delt intentionalitet udvikles gradvist i løbet af de første 14 måneder af deres liv som to ontogenetiske veje, der slynger sig om hinanden: (1) den generelle evne til at forstå andre som levende og målrettede og som forsætlige subjekter, og (2) en artsunik motivation til at dele følelser, erfaringer og aktiviteter med andre personer. Resultatet er børnenes evne til at konstruere dialogiske, kognitive repræsentationer, der sætter dem i stand til at deltage for alvor i det fællesskab, der er menneskelig kognition, og som gør, at det at dele intentioner er kulturel læring (Tomasello et al., 2005, p. 675, min oversættelse).

Intentioner, emotioner og tanker ændres således ustandseligt i dialogen med andres intentioner, emotioner og tanker. Vores mentale liv udvikles i det kulturelle fællesskab, og forestillingen om en en-persons-psyke eller individuelt udviklede psykologiske fænomener er i den postmoderne udviklingspsykologi såvel som i fylogenesen ikke en mulighed. Intersubjektivitet er således skabt mellem to mennesker, ligesom den i lige så høj grad former de to mennesker (Stern, 2004, p. 93). Børn og deres nære voksne konstruerer således deres eget kulturelle perspektiv i kontekstuelle, intentionelle rutiner og aktiviteter, udspillet på individuelle og fælles bevidstheders scene og båret af evnen til delt opmærksomhed, delt intentionalitet og delt emotionalitet (Carver & Cornew, 2009).



Intime intersubjektive aktiviteter såsom bleskift, badning, lege, højtlesning og en lang række andre aktiviteter, der konstituerer rammerne, indenfor hvilke barnet tilegner sig de kulturelle og sociale konventioner. Disse kulturelt bestemte sociale rutiner bliver stillads for barnets sprogtilegnelse, i den forstand at aktiviteterne uden nødvendigvis at indeholde konventionelt sprog skaber en delt referentiel, fælles opmærksomhedsepisode, i hvilken det kommunikative perspektiv giver mening for barnet. Og selv efter at det har lært enkelte ord, vedbliver barnet med at tilegne sig størstedelen af sproget i sådanne nonverbale episoder af delt opmærksomhed. En sådan tilknytningsbaseret, emotionel dialog kommunikerer ikke alene som verbaliseret kommunikation, men som emotionelt drevet mimik og gestik. Og når det sker, er barnets opgave så at sige at skabe teorier om de intentioner, som den voksne måtte have. Disse intentioner forbinder barnet med sprog. I sådan et socialpragmatisk opmærksomhedsfelt er det abstrakte kommunikative system ikke nødvendigvis ord, men tilknytningsstyret menneskelig social adfærd. Så selvom det er naturligt at sige, at ord refererer til objekter, er det næppe altid tilfældet. Det lille barn kobler ikke nødvendigvis objekter til ord, men kobler i første omgang objekter til det menneske og de menneskelige intentioner, som barnet deler opmærksomhed med.

#### 2.4.4 Omsorg

Dette afsnit slår den teoretiske omsorgstone an. Omsorg tænkes som en særlig måde at være i relation til barnet på, en særlig måde at skabe zoner af fælles opmærksomhed på, hvor barnet og den voksne kan dele intentioner. I Danmark ville et godt sted at starte beskrivelsen af omsorg være hos den pensionerede danske børneforsker Sven Thyssen (1995, pp. 8-9), der definerer omsorg således:

Omsorg som aktivitet i forhold til barnet kan karakteriseres som handlinger, der retter sig mod og støtter barnet og hvad det har brug for i helheden af de områder, hvori dets eksistens udformer sig (...) Omsorgen bygger på en personlig relation. Den voksnes relation til barnet kan være personlig og bygge på følelser, kærlighed. Den kan også være professionel og bygge på ansvarsfølelse. (...) Omsorgen indebærer på den ene side opmærksomhed overfor barnet samt indføling og empati for at leve sig ind i og forstå, hvad barnet har brug for, og på den anden side viden om barnets udviklingsproces.

Thyssen bygger videre på sin egen, Agnete Diderichsens og Ann Jacobis tanker om omsorg som en særlig relation mellem mennesker, der er kendetegnet ved, at det ene menneske retter sin opmærksomhed mod det andet menneske og handler på en sådan måde, som det andet menneske har brug for, og som tjener det andet menneskes velbefindende (Diderichsen, Thyssen, & Jacobi, 1991).

Når det understreges, at omsorgen er karakteriseret ved at bestå af handlinger og relationsformer, der retter sig mod barnets behov, understreges det, at samværet er tosidet; det har et indhold, som begge parter forholder sig til, et fælles tredje, en genstand for samværet. Når den voksne bevidst giver støtte til barnets psykiske udvikling, rummer det dels samhørighed, socialisering og tilegnelse af kultur (normer, holdninger og væremåder), altså det Stig Broström (Broström, 2002; 2006) og Marita Lindahl (Lindahl, 2002) begge kalder enheden af omsorg, opdragelse og undervisning.



Den amerikanske feminist og filosof Nel Noddings (1929-) beskriver den omsorgsfulde som hende, der formår at "(...) receive the other into myself, and I see and feel with the other. I become a duality" (Noddings, 1986, p. 30). Den engagerede omsorgsgiver finder ind til barnets intentioner og viser, at hun bekymrer sig, at hun kerer (care) sig om, at hun føler omsorg for. Hun rummer den empathiske tilgang. Det hun faktisk gør, er at drage omsorg for, drage som verbum: At drage i betydningen at bringe, trække ind i. Det samme ord som i opdrage, at drage op, at gribe barnet og bringe det op i livet.

Den samme flerhed af kognitive, affektive og handleorienterede mønstre er det, der rummes i den omsorgsfulde relation, som den ansvarsbevidste indgår i sammen med barnet (van Manen, 1991). En omsorgsforståelse, der bunder i en slags pædagogisk takt, men ikke en moralsk, universel takt, som filosofen Immanuel Kant beskriver i det kategoriske imperativ: "Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne" (Kant & Kopper, 1966, p. §7) [Handl sådan, at grundsætningerne for din vilje til enhver tid også skal kunne gælde som princip for en almen lovgivning] (min oversættelse), altså at det etiske grundlag for vores handlinger bliver universelt. Den etik, jeg i rapporten lægger til grund for omsorgsbegrebet, er i højere grad en relationel omsorgsetik, hvor handling ikke er begrundet i en universel pligtetik, men i den konkrete relation i en næstekærlighedsetik, der først og fremmest er en nærhedsetik for personlige relationer (Kemp, 2005, p. 107). Det er netop i dette intime møde, at man oplever barnets behov. Her er kærlighed det instinktive grundlag og forudsætning for omsorg.

Noddings (Noddings, 1999, p. 230) betegner omsorgsetikkens største bedrift som dens fremhævelse af relationens betydning, og det er især dette princip, at den, der modtager omsorg, i sig selv spiller en væsentlig rolle. Princippet afvises ifølge Noddings dog af de mere traditionelle etikere, der i højere grad betoner Kants præmis om en universel fornuft, ud fra hvilken vi handler. Ifølge Noddings er det at drage omsorg en enestående relationel handling, der ikke blot er afhængig af intentionerne hos den, der yder omsorg, men også bestemmes af den effekt, det har på det barn, som der ydes omsorg for. Noddings skriver (Noddings, 1999, p. 230): Hvis A hævder at yde omsorg for B, men B ikke oplever dette, er forholdet mellem A og B ikke et forhold præget af omsorg. Denne insisteren på at inddrage den, der modtager omsorgen, gør, at omsorg ikke kan kodificeres. Omsorgen lever i Noddings' forståelse i relationen og må dybest set reageres på af den, der har brug for omsorg.

Den norske børneforsker Berit Bae har i flere forskningsprojekter beskæftiget sig med relationen mellem barn og voksen i norske børnehaver. Bae beskriver bl.a. magtforholdet mellem barn og voksen.

Ifølge Bae skaber omsorgsgiverens forventninger til sig selv forudsætningen for, hvordan hun handler i forhold til børnene. Disse forventninger kan stamme dels fra tidligere erfaringer som omsorgsgiver og dels fra omsorgsgiverens egen opvækst. Fx de relationsmønstre, de udviklede som børn for at bevare tilknytningen til voksne. Sådanne personlige 'overlevelsesmønstre' bliver personlige forudsætninger, der, hvis man ikke er sig dem bevidst, kan skabe uhensigtsmæssige relationer mellem omsorgsgiver og barn. Bae opregner fem interaktionsformer, hvor den voksne ikke formår at opbygge en anerkendende relation, men i stedet reproducerer sin personlige barndoms relationsmønstre eller en institutionaliseret diskursiv interaktionsform. Bae betegner disse interakti-



onsformer som pædagogiske prototyper, relationer, hvor interaktionen mellem voksen og barn førte til intersubjektivt ophør, her beskrevet af Grethe Kragh-Müller (Kragh-Müller, 2007, pp. 78, 79):

1. Interaktioner, hvor pædagogen via høj grad af kontrol dominerer interaktionen, så barnets intention ikke fastholdes -> Problem med at udvikle gensidige dialoger.
2. Interaktioner, hvor pædagogen flytter fokus fra barnets intention, til testning af denne -> En tendens til lukkede spørgsmål.
3. Interaktioner, hvor omsorgsgiverens fokus rettes mod at vurdere barnets svar; svarer det til fx det institutionelle, diskursive perspektiv eller omsorgsgiverens opfattelse > Evaluering af alle udsagn.
4. Interaktioner, hvor barnets måde at føle og tænke på amputeres i mødet med den voksnes manglende indlevelse -> Følelsesmæssig neutralitet eller distance.
5. Interaktioner, hvor alle skal behandles lige. Således vil et barn, der udtrykker sig meget, blive afbrudt, da alle skal have lige megen opmærksomhed -> Problemer med at balancere individuelle og gruppemæssige hensyn.

Tanken er, at når der ikke er ligeværdighed, får ingen af parterne det selvverd, de ønsker, heller ikke 'Herren.' Alene den anerkendelse, der kommer fra en, som ses som ligeværdig, fungerer genuint bekræftende (Bae, 2003, p. 62).

Modsat de ovenfor opremsede trange dialogiske relationsformer, hvor dialogen og dermed relationen er domineret af den voksne og den voksnes kommunikative beredskab, skal fokus rettes mod barnets metakommunikative signaler, hvor der gives rum for børns oplevelser og intentioner (Bae, 2003, p. 65), dvs. dialogiske, relationelle processer, hvor der skabes rum og mulighed til at forholde sig til børns handlinger, oplevelser og tanker.

At forveksle omsorg med ros og positiv feedback tilslører pointen, at omsorg er en måde at møde andre mennesker på, som kræver en bevidsthedsindsats på flere planer, både etisk, kognitivt og følelsesmæssigt. Omsorgsfulde relationer forudsætter skifte af perspektiv i forsøget på at forstå den anden ud fra hans egne præmisser. Dette forudsætter en åben, rummelig, lyttende, observant voksen, dvs. et relationelt arbejde, hvor den voksne tager ansvar for hvad der foregår i ham selv. Ved at reflektere over det, der foregår i relationen, vil pædagogen derved lære nye ting om sig selv, samtidig med at han lærer om børnene. På den måde indebærer omsorgsfulde relationer dannelsesprocesser for børn såvel som voksne.

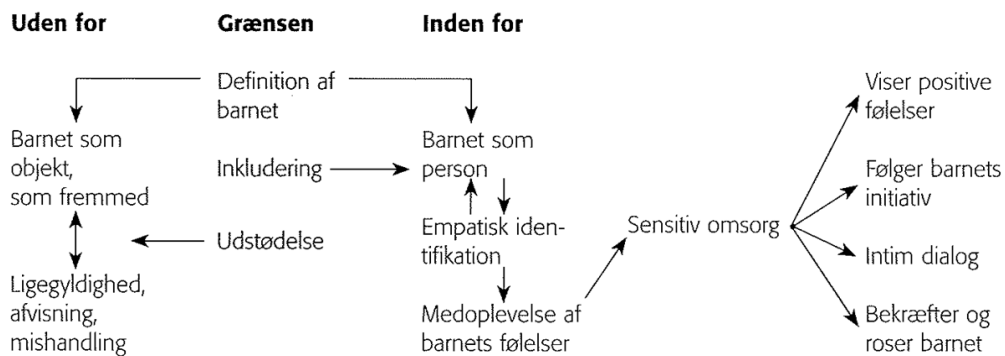
#### *2.4.5 Zonen for intimitet*

Karsten Hundeide (Hundeide, 2004/2006) betoner betydningen af udviklingen af en gensidig relation mellem omsorgsgiver og barn (Hundeide, 2004/2006, p. 16). Han understreger, at den følelsesmæssige kommunikation til barnet er vigtig; at se og opfatte barnet som et subjekt og forstå og respondere relevant på barnets udtryk, at barnet –

(...) allerede i spædbarnsalderen [bliver] taget med ind i en dialog med omsorgsgiverne, som gradvis bringer det ind i den fællesmenneskelige meningsfulde verden af hensigter, ønsker og følelser (Hundeide, 2004/2006, p. 18).



Ikke mindst hvordan omsorgsgiveren skaber *zonen for intimitet* (se figur 3) og enten kan se barnet som et objekt, en fremmed, hvor den voksne fx stiller mange lukkede spørgsmål med kort dialog. Eller omsorgsgiveren kan se barnet som et subjekt og stille åbne spørgsmål og invitere til dialog og affektiv afstemning og empatisk identifikation, hvilket svarer til en sensitiv omsorgsform (Hundeide, 2004/2006, pp. 19-22; Sommer, Samuelson, & Hundeide, 2010, pp. 87-91).



**Figur 3.** Karstens Hundeides model af omsorgsgivers zone for intimitet ved følelsesmæssig dialog, udenfor zonen eller indenfor (Hundeide, 2004/2006, p. 19).

Tolkningen af Hundeides pointe er, at de relationer, der udspiller sig på "indersiden" af denne zone for intimitet, er relationer, der gør, at vi kan leve os ind i deres tilstand, følelser, hensigter og behov, og vi handler derefter. Det kalder Hundeide, at omsorgsgivere kan foranstalte en empatisk identifikation med barnet, vi kan med andre ord "fange" barnets intentioner og have en medoplevelse af dets affekter. Her bliver barnet betragtet som et subjekt, som en der er del af fællesskabet. Når barnet har været i Zoo og vil fortælle om turen, er spørgsmålet: Hvad så du? og barnet kan starte sin beretning. Der vil kunne registreres færre interaktioner i denne zone, men de vil være længere af varighed og have flere dialogskift.

For dem der befinder sig på den udvendige side af denne relation, har omsorgsgiveren et udvendigt, objektgørende forhold til. Her bliver barnet mødt med lukkede spørgsmål, en relation der rummer omsorg, der sikrer det mest nødvendige, skal du skiftes? skal du have mere vand? og når barnet vil fortælle om en tur i Zoo, er spørgsmålet lukket: Så du elefanterne? så du flodhestene? – og samtalen dør hurtigt. Der vil være flere interaktioner, men de vil være korte af varighed og med færre dialogskift.

#### 2.4.6 Zonen for nærmeste udvikling

Endelig betoner Hundeide det, som han med Barbara Rogoffs ord kalder "ledet deltagelse" eller vejledt deltagelse, (Rogoff, 1990, p. 146), som i Hundeides tænkning bliver til "den intuitive didaktiske dialog" (Hundeide, 2004/2006, p. 23), der ikke betyder, at omsorgsgiveren intervenserer eller har indgribende instruktion, men med den tidlige dialog gradvist udvikler mere reflekterede symbolske former. Hundeide taler altså både for, at barnet skal have guidning, og taler om zonen for nærmeste udvikling, men også om, at barnet skal have lov til at udfolde sit eget initiativ, og ser så-



ledes ikke noget modsætningsforhold i disse elementer, men taler om stilladsering, altså at hjælpe, støtte eller guide. Vejledningen skal ligge på grænsen af det, barnet kan klare, at barnet skal stå på tæer, men kunne klare opgaven, zonen for nærmeste udvikling må ikke være for stor, og så snart barnet magter opgaven, skal hjælpen reduceres. Barnet skal gå fra "andre-regulering" via "selv-regulering" til "indre-regulering" (Hundeide, 2004/2006, p. 27). Alle disse processer skal foregå i zoner af fælles opmærksomhed, en proces, der er betinget af, at barnet er motiveret. Dette fordrer, at omsorgsgiveren viser sensitivitet og evne til at justere ind efter det, barnet er optaget af, at omsorgsgiveren vækker barnets appetit og deler erfaringer med barnet og derved udvider barnets oplevelse. Der bliver således formidlet gensidighed, mening, udvidelse, læringserfaring, selvkontrol og selvregulering, og via den formidlende og meningsskabende dialog tilfredsstiller omsorgsgiveren barnets ønske om at forstå verden. Men for at kunne dette må hun kunne få øje på og følge barnets initiativ i forhold til omverdenen (Hundeide, 2004/2006, pp. 28-31).

En del af tænkningen, der ligger bag, er som sagt zonen for nærmeste udvikling. Ifølge Vygotsky er barnet i leg længere fremme end sit aldersmæssige gennemsnit (Vygotsky, 1982, pp. 68-69), og dermed forberedes overgangen til nye, højere udviklingstrin.

Ifølge Vygotsky-fortolkeren Lois Holzman (Holzman, 1997, pp. 59-63) er zonen for nærmeste udvikling ikke en zone, men noget der finder sted i relationen mellem barnet og omsorgsgiveren. Hun pointerer, at den udviklede form allerede er tilstede, ikke i barnet, men i omsorgsgiveren (Holzman, 1997, p. 61). Zonen for nærmeste udvikling er for eksempel, når spædbarnets pludren bliver en kreativ imitation af moren. "In imitating in the linguistic ZPD, the child is *performing* (beyond him or herself) as a speaker" (Holzman, 1997, p. 62), og ved at imitere kreativt, "performe", vil barnet opleve "completion" – fuldførelse, ikke "expression" (Holzman, 1997, p. 63). Holzman citerer Vygotsky for at definere completion således (Vygotsky, 1978, p. 251):

The structure of speech is not simply the mirror image of the structure of thought. It cannot, therefore, be placed on thought like clothes off a rack. Speech does not merely serve as the expression of developed thought. Thought is restructured as it is transformed into speech. It is not expressed but completed in the word. Therefore, precisely because of the contrasting directions of the movement, the development of the internal and external aspects of speech form a true unity (Holzman, 1997, p. 59).

I dette ligger, at læring fuldfører udvikling og beskriver processen, når sprog, og i dette tilfælde kreativt imiterede sproglyde, medierer udvikling.

Kreativ imitation og fuldførelse er ifølge Holzman de dominerende aktiviteter i zonen for nærmeste udvikling. I denne logik skal pædagogen med andre ord være guidende i den forstand, at barnet skal kunne etablere kreativ imitation af hendes sprog.

En der i nogen grad kombinerer omsorgsbegrebet med barnets evne til at lade sig guide, er Max von Manen. Hos van Manen rummer omsorg også omsorgsgiverens refleksioner over pædagogikens form og dens indhold. En forståelse, der kommer til udtryk i begrebet "Pedagogical tact" (van Manen, 1991, p. 149): "Pedagogical tact manifests itself primarily as a mindful orientation in our being and acting with children. This is much less a manifestation of certain observable behaviours



than a way of actively standing in relationships". Van Manen beskriver en række pointer, der tilsammen beskriver, hvordan pædagogisk takt manifesterer sig:

1. Tact shows itself as holding back (Sometimes the best action is non-action).
2. Tact shows itself as openness to the child's experience (Always ask first: What is this experience like for the child?).
3. Tact shows itself as attuned to subjectivity (Try to treat the other as a subject rather than an object).
4. Tact shows itself as a subtle influence (We are always under the influence).
5. Tact shows itself as a situational confidence (There is a good tone for every situation).
6. Tact shows itself as improvisational gift (To teach is to improvise).

Og hvad pædagogisk takt kan medføre:

1. Tact preserves child's space (Growth and learning require space).
2. Tact protects what is vulnerable (The child's vulnerability weakens the adult).
3. Tact prevents hurt (Hurt must be made forgettable).
4. Tact makes whole what is broken (Tact heals).
5. Tact strengthens what is good (To believe in the child is to strengthen that child).
6. Tact enhances what is unique (Always be attentive to the uniqueness of the child).
7. Tact sponsors personal growth and learning ((Personal growth is deep learning).

Og hvordan pædagogisk takt medieres:

1. Tact is mediated through speech (Tact creates a positive speech climate).
2. Tact is mediated through silence (Silence speaks).
3. Tact is mediated through the eyes (When mouth and eyes contradict each other, the child tends to believe the eyes).
4. Tact is mediated through gesture (We meet each other first through body and gesture).
5. Tact is mediated through atmosphere (For human beings everything has atmosphere).
6. Tact is mediated through example (We cannot help but be examples to the younger generation) (van Manen, 1991, pp. 149-186).

Hermed menes, at den taktfulde omsorgsgiver er: Sensitiv, intuitiv, engageret, empatisk, forstår barnets perspektiv og dets intentioner på barnets betingelser, begriber konteksten og agerer intuitivt på en sådan måde, at barnet føler sig udfordret, at den taktfulde omsorgsgiver åbner barnet for kulturen. Den teoretiske ramme, der på en 'taktfuld' måde skaber enheden omsorg, opdragelse og undervisning.

Kærlig, meningsskabende omsorg kan således samles i en fænomenologisk forståelse: 1) begrebet – Livsverden – det betyder, at der er en ubrydelig relation mellem mennesket og dets verden, og 2) begrebet – Intersubjektivitet. Vi går ind i hinandens livsverdener og bekræfter og korrigerer hinanden.

Omsorgsgiverens opmærksomhed er rettet mod og er følsom overfor den, der behøver omsorgen. Samtidig er modtagerens reaktioner og behov afgørende for, hvordan omsorgsrelationen skal fore-





gå. Det gælder altså om at 'se' den andens perspektiv og samtidig i relationen øge den andens kompetence – altså et pædagogisk aspekt.

Ifølge blandt andre Maritta Lindahl betjener omsorgsrelationer sig af tre dialektiske dialogformer, der samlet bliver et enhedsbegreb om omsorg (Lindahl, 2002):

- 1) den emotionelle dialog – hvor den voksne spontant følger barnets initiativ (affektiv afstemning)
- 2) den meningsskabende og udvidende dialog – Omsorgsgiveren er medrejsende i barnets opdagelse af sin livsverden – den voksne benævner det, han ser, og følger barnets 'opdagelsesrejse'
- 3) den afgrænsede dialog – Omsorgsgiveren støtter, leder og giver barnet hjælp til at komme videre. Ikke negativ, fordømmende hjælp, men positiv, konstruktiv hjælp.

Her er omsorgsdelen tydelig: dagplejeren er engageret i barnets livsverden – og samtidig er der en pædagogisk strategi rettet mod at udvide barnets kompetencer. Dagplejeren bliver den, der udfordrer barnets læring – og i processen udviser omsorg. Fokus bliver ifølge Maritta Lindahl (Lindahl, 2002, pp. 55-74) ikke en statisk forestilling om, hvordan barnet er, men snarere hvordan barn og pædagoger kan indgå i en stadig udviklingsproces. Dette fordrer en planlagt pædagogisk basis.

Ønsket om at barnet skal mødes af nærværende, engagerede voksne, minder om det, som Per Fibæk Laursen omtaler som den autentiske lærer (Fibæk Laursen, 2004), i dette normative afsnit oversat til den autentiske dagplejer, den autentiske omsorgsgiver. Autenticitet refererer til Laursens brug af begrebet autenticitet. Begrebet rummer: 1) Den personlige intention – man vil et eller andet, der har betydning, og som man vil arbejde for. 2) Inkarnationen af budskabet, man er helhjertet og rummer en gennemtrængende personlig involverethed. 3) Respekt for eleverne (børnene). At respektere børnene som selvstændige, frie mennesker. 4) Rammerne for arbejdet. Prøver at skabe rammer, der er gunstige for arbejdet. 5) Samarbejde med kolleger, kolleger er en resurse, der skal medregnes. 6) At kunne hvad man vil. Der skal være et afbalanceret, reflekteret forhold mellem evner og intentioner. 7) At kunne tage vare på sin egen udvikling, at videreudvikle sine professionelle kompetencer (Fibæk Laursen, 2004, pp. 23-26).

Sammenfattende kunne ovenstående med lidt god vilje sammenfattes i begrebet medmenneskelig kærlighed. Kærlighed som pædagogisk relationsbeskrivelse er en lidt anden indfaldsvinkel til at beskrive det, der ellers vil kunne rummes i begreberne: Omsorg (Noddings, 1986; van Manen, 1991), Barnets perspektiv (Sommer et al., 2010) og Fælles opmærksomhed (Stern, 2000/2006; Tomasello, 1986). Ikke kærlighed mellem voksne, men kærlighed som det, der binder en omsorgsgiver til et lille barn.

Det bliver dermed interessant at se hvilke pædagogiske valg, der træffes, og hvilke pædagogiske rammer, disse valg afstedkommer til opnåelse af zoner af fælles opmærksomhed.

## ***2.5 Sammenfattende i præmisser***



Ovenstående kan sammenfattes i følgende ti præmisser, der som teoretiske doktriner samler dagplejens pædagogiske praksis, der skaber rum for barnets udvikling.

1. Barnet lærer og udvikler sig i samspil med andre (afsnit 2.2.1).
2. Dette sker i zoner af fælles opmærksomhed (afsnit 2.2.4 og 2.3.1).
3. Dagplejeren skal kunne fange barnets emotionelle intention (afsnit 2.2.3).
4. Tryk tilknytning fordrer: Lydhørhed. Accept. Samarbejde og Psykisk tilgængelighed (afsnit 2.1).
5. Dagplejeren skal kunne etablere affektiv afstemning med barnet (afsnit 2.2).
6. Dagplejeren skal kunne etablere fysisk nærhed og tryghed som oplevelser skabt i fællesskab (afsnit 2.2.2).
7. Dagplejerens opmærksomme tilstedeværelse, og fokus på barnets kropslige udtryk, er en forudsætning for barnets positive læring og udvikling (afsnit 2.4.1, 2.4.2 og 2.4.4).
8. Omsorgsfulde interaktionsformer og relationer mellem voksen og barn fører til intersubjektivitet (afsnit 2.4.4).
9. Barnet skal ses som et subjekt i zoner af intimitet (afsnit 2.4.5).
10. Barnet udvikler sig i zoner af nærmeste udvikling (afsnit 2.4.6).

Disse ti præmisser kan opsummeres i "Den taktfulde omsorgsgiver", der er: Sensitiv, intuitiv, engageret, empatisk, forstår barnets perspektiv og dets intentioner på barnets betingelser, begriber konteksten og agerer intuitivt på en sådan måde, at barnet føler sig udfordret, den taktfulde omsorgsgiver åbner barnet for kulturen. Den teoretiske ramme, der på en 'taktfuld' måde skaber enheden omsorg, opdragelse og undervisning (afsnit 2.4.6).



### 3. METODE OG UNDERSØGELSESDSIGN

I September 2012 foretages et pilotstudie i dagplejen. En observatør besøger tre dagplejehjem i Københavns kommune. Observatøren følger den enkelte dagplejer fra kl. 7-12. Pilotstudiet har som formål at finde frem til et anvendeligt metodisk design, der kan udforske kvaliteten i den danske dagpleje. De efterfølgende afsnit vil beskrive erfaringer og refleksioner fra pilotstudiets forløb.

*Ankomst til dagplejehjem, præsentation af observatør, fremtoning.* Observatøren erfarer, at det er hensigtsmæssigt at være neutralt påklædt, udvise venlighed, imødekommenhed, men også optræde i en delvist distancerende rolle, da det ikke er ønskeligt at tiltrække for meget opmærksomhed hos hverken børn eller dagplejer.

Ved ankomsten erfares det endvidere, at det er hensigtsmæssigt at være smilende og siger hej til børn og dagplejer, men at man forholdsvis hurtigt går i gang med at observere. Til de af børnene, der kigger flere gange, kan man smile, så barnet ikke bliver utrygt ved situationen, men ellers forholde sig i ro. For at få så lidt opmærksomhed som overhovedet muligt viser det sig, at jo længere væk i rummet fra dagplejer og børn man befinder sig, jo mindre registrerer de ens tilstedeværelse. Udfordringen som observatør er derfor små rum/områder. Henvender børnene sig, er det vigtigt at være venlig og anerkendende, men uden at indbyde til videre leg og længerevarende kontakt.

Når børnene er på tur lægger de stort set ikke mærke til observatøren. Når børnene er hjemme og leger eller spiser, kigger de indimellem, ligesom enkelte børn peger. Dagplejeren siger alle gange: Ja, det er navnet (på observatøren), hun er her i dag, hun vil gerne se, hvad vi laver. Derefter fortsætter børnene med at lege, spise etc.

Alle tre dagplejere giver udtryk for, at de har det okay med at have besøg af en observatør. Den ene dagplejer synes, det er underligt at observatøren bare er med, men at de ikke taler. Men synes ellers, det er okay. Alle tre synes, at børnene ikke opfører sig anderledes, når observatøren er der end ellers. Dagplejerne lægger mærke til, at børnene er lidt mere stille i starten, men at det hurtigt går over .

I de af dagplejehjemmene, hvor dagplejer ikke informerer forældrene om observatørens besøg forud, giver det anledning til spørgsmål fra forældre. Vi vil derfor fremadrettet sørge for, at forældrene er informeret forud for observationer.

Kommuner udvælges, så undersøgelsen rummer landområder, købstæder, forstæder og storbyer. Seks kommuner ender med at sige ja til at deltage i projektet.

Landområderne repræsenteres af Odsherred og Faaborg-Midtfyn, købstæder repræsenteres af Hjørring og Aalborg, forstæder repræsenteres af Lyngby-Taarbæk, storbyer repræsenteres af København. Vi har svært ved at få kommuner til at deltage fra Nordsjælland, vores ønske er at have mindst én mere med.



Dagplejerne vælges på baggrund af et tilfældighedsprincip, ud fra en liste vi har modtaget af kommunernes dagplejeledere. I de tilfælde, hvor en dagplejer ikke ønsker at deltage i projektet, vælger vi den næste dagplejer på listen, så vi er så tro mod tilfældighedsprincippet som muligt.

Når observatøren møder ind hos den enkelte dagplejer, spørger observatøren dagplejeren om alle børnenes aldre. Herudfra udvælger observatøren ét af børnene som fokusbarn (uden at informere dagplejeren om hvilket) i alderen mellem 12-24 måneder, i den udstrækning dette er muligt, samt skifter mellem at udvælge drenge og piger. Vilkaerne kan dog være, at observatøren kommer i dagplejehjem, hvor der udelukkende er drenge eller piger eller børn uden for den valgte aldersgruppe.

Legestuen udvælges af kommunens dagplejeleder, da legestuen ønskes at repræsentere et billede af god praksis.

Når vi observerer småbørn i alderen 1-2 år kan der både være tale om intentionelle, meningsfulde sproglyde eller egentlige ord, og det kan være svært at afgøre, hvad der er tale om. Men vi tænker de verbale sprog som brugen af ord. Og det nonverbale sprog som brugen af gestik, mimik, sprogtone, kropsholdning etc.

### ***3.1 Observationsundersøgelse***

I dette afsnit præsenteres observationsundersøgelsen som metode samt de videnskabsteoretiske overvejelser og sluttelig en diskussion af fordele og ulemper ved dette design. Design og metodiske valg er hentet fra afhandlingen "Stemmer i fællesskabet" (Hansen, 2013).

#### ***3.1.1 Metodiske overvejelser***

At undersøge noget på individniveau – eller i kontekstualiserede sociale sammenhænge – fordrer kvalitative metoder, der kan udforske fænomenet helt tæt på individet (Karpachof, 2010, p. 413). En undersøgelse af interaktionsmønstre i et dagtilbud vil i denne rapport eksempelvis ske ved hjælp af observationer. En sådan undersøgelse vil alene kunne sige noget om det undersøgte felt, altså om de observerede børns interaktionsmønstre med de pågældende dagplejere de aktuelle dage, observationerne fandt sted i den pågældende dagpleje/legestue. Det er med andre ord en præsentation af en meget snæver del af et praksisfelt. Selvsagt kan disse undersøgelser i sig selv ikke generaliseres.

Når der anvendes begrebet udvikling af Selv, understreges samtidig, at det enkelte barns udvikling og handlinger – herunder de kommunikative – kan anskues og forklares isoleret. Men det er åbenlyst, at barnet indgår i en specifik social og rumlig ramme – her et dagtilbud. Det påvirker i høj grad, hvad der sker, hvad observatøren ser, og hvordan barnets psykiske udvikling finder sted. Både tid, sted, interaktion, pædagogisk diskurs og deltagere er således relevante at inddrage i analyserne.



### *3.1.2 Relationer mellem observatøren og feltet – at være del af det der observeres*

Ligeegyldigt hvordan observationerne designes, ligeegyldigt hvilke forbehold der tages, ligeegyldigt hvilken type opmærksomhedsfelter der opbygges, vil observatøren altid påvirke feltet ved sin tilstedeværelse. Samtidig skal han træffe metodiske valg, der afgør, hvorvidt han formår at gøre op med hidtidige forståelsesrammer og derved anskue det, han ønsker at udforske, på en måde, der forhåbentlig vil kunne bringe ny indsigt.

Et dagplejehjem er et svært sted at gøre sig usynlig som voksen. Desuden er der metodiske spørgsmål, der udfordrer tilstedeværelsesproblemet yderligere – skal der eksempelvis optræde én eller flere observatører? Fordelen ved flere observatører, der observerer de samme interaktioner, er, at validiteten af den enkelte observation vil kunne bedres, der vil komme flere iagttagelser og givetvis et mere nuanceret billede af det samme interaktionsmønster (Kvale, 2005, pp. 233-236). Endvidere ville man kunne konstruere et metodisk dogme om, at der skulle være en vis grad af overensstemmelse mellem de to observationer, førend det ville udløse en sand observation. Og det at være "sand" kan i nogen grad referere til to af de sandhedskriterier, som Steinar Kvale refererer til, når han diskuterer sandhedsbegrebet, korrespondenskriteriet, hvorvidt et udsagn stemmer overens med den objektive verden. Dette tænkes at ville forekomme i højere grad ved to observatører, der skal opnå en forudsat overensstemmelse i deres observationer og samme slutning i forhold til kohærenskriteriet, der henviser til et givet udsagns konsistens og indre logik. Det sidste kriterium, som Kvale diskuterer, er det pragmatiske kriterium, der kæder sandheden af et vidneudsagn sammen med dets praktiske konsekvenser. Dette kriterium kan imidlertid ikke flettes ind i denne argumentation (Kvale, 2005, p. 234). Desuden er det under alle omstændigheder kvalitativ forskning, der i sidste ende ikke tænkes at skulle verificeres som sandhed, men i højere grad falsificeres ud fra et sæt rimelighedskriterier (Karpachof, 2010, p. 421). Det vil sige, at det er ikke ambitionen at producere absolut viden, men viden der kan forsvares og analytisk rumme falsificerbare tolkninger. Det betyder imidlertid, at validiteten kommer til at afhænge af den håndværksmæssige kvalitet (Kvale, 2005, p. 235). Det betyder, at begrebsvaliditet bliver en præmis i denne undersøgelse, at validiteten af undersøgelsen er afhængig af, at det teoretiske begreb bag det, der måles på, svarer til det, der faktisk måles. Derfor er det vigtigt at have begrebsafklaret fx interaktioner, fælles opmærksomhed mv. Det betyder også, at der skal være overensstemmelse mellem de teoretiske forudsætninger og de begreber, der siden hen bliver brugt til at lave en analyse.

Ulempen ved at benytte to observatører er imidlertid, at observatørerne kommer til at fylde i både det fysiske og det intersubjektive miljø, som i forvejen udgøres af forholdsvis små fysiske rammer.

På samme måde må det forudsættes at dagplejerne vil være forskelligt påvirket af observatørens tilstedeværelse.

Ønsket om at tilstræbe at være usynlig kan således komme til at lide under, at dagplejerne og børnene reagerer forskelligt på observatørens tilstedeværelse. Det betyder, at observatøren uundgåeligt har været en aktiv medskabende af den interaktionelle virkelighed, de har registreret. Det er derfor afgørende at redegøre for observatørens position.



Der var tre observationsobjekter i observatørens fokus: barn/børn, voksen og deres interaktioner. Da ønsket var at være tilbagetrukket, altså være en ikke-deltagende observatør, adskilte observatøren sig fra dagplejeren ved ikke at deltage i dagligdagens gøremål. Desuden var observatøren så få dage i de enkelte dagplejehjem, at de alligevel ikke ville kunne nå at blive legitime deltagere. Rent praktisk var det desuden umuligt at lave koncentrerede tidtagninger og samtidig lege med børnene, skifte dem eller feje gulvet efter frokosten. Det blev derfor valgt, at de skulle agere som voksne, der ikke udstrålede den voksenrolle, som voksne typisk har i et dagplejehjem. Det betød, at de tilstræbte ikke at overtage de forskellige måder at være voksen på, som typisk udspilles. Som observatør på denne måde måtte de konstant tage stilling til, hvordan de på én gang kunne være fysisk til stede og samtidig opnå den usynlighed, som deres forehavende fordrer. Det er dog ikke udelukkende op til dem selv at definere deres position, da både børn og voksne også positionerede dem. Der er ingen bestemt løsning, og det er en vedvarende bestræbelse at etablere en balance mellem at være til stede og engageret i undersøgelsen og samtidig lade andre udføre deres forehavender. Observatøren skulle jo netop indfange konsekvensen af disse forehavender – både de voksnes og børnenes. Observatørens søgen efter en balance var baseret på muligheden for at beskrive et udsnit af den målbar virkelighed.

Spørgsmålet er, om disse forhold på nogen måde havde konsekvenser for observationerne?

Reliabilitet i denne undersøgelse er tænkt som metodisk pålidelighed, dvs., det ønskes at sikre reliabilitet ved at optimere metodedesignet. Årsagen til ønsket om reliabilitet er for at finde ud af, om der er utilsigtet varians i undersøgelsen. Om en eventuel varians skyldes fejl i målingerne eller de statistiske beregninger eller en anden årsag. Der er derfor foretaget statistiske signifikansberegninger i statistikprogrammet SAS, der i nogen grad vil sikre reliabilitet, desuden vil der blive lavet både deskriptiv præsentation og statistisk analyse af data for at illustrere sammenhæng i den måde, som de fremstår på. Endelig er undersøgelsens gennemskuelighed og de undersøgte ting, der umiddelbart kunne iagttages, medvirkende til, at undersøgelsen kunne gentages (Kvale, 2005, p. 288). Ud fra disse overvejelser og kriterier vurderes reliabiliteten som tilfredsstillende.

Det var det generelle indtryk, at det at befinde sig sammen med mennesker i deres vante hverdagsliv, et hverdagsliv, som man samtidig både undersøger og tolker på, gør en forskel i forhold til deres normale opførsel og formentlig for deres vante hverdagsliv. Det påvirker også observatørens opførsel. På den ene side er de jo gæster, der bør være høflige og indordne sig, på den anden side tog de aktivt stilling til pædagogik og registrerede interaktioner ud fra fastsatte variable.

### *3.1.3 Tolkning af kommunikativ adfærd i en kontekst*

I dette afsnit beskrives betydningen af at tolke, først i en hermeneutisk forstand, dernæst hvordan vi foretager tolkninger ved hjælp af vores intuition. Dernæst beskrives kriterier, der afgør, om interaktionen er båret af ord, eller om den er kropsiniteret eller begge dele.

I undersøgelsen er der behov for kriterier for fortolkning af kommunikativ adfærd i en kontekst, hvilket er nødvendigt for at meningsafkode *både* omsorgsgiver og barn – samt kontekst – og tolke det hele for at finde en betydning – en hermeneutisk øvelse. Men først skyggeproblemet.



### 3.1.3.1 Skyggeproblemet

Overalt hvor mennesker kommunikerer, benytter de ord, mimik, gestik og prosodi m.m., og disse elementer skaber form og struktur i vores intentionelle kommunikation. Det skitserer i et videnskabeligt perspektiv grænsen mellem det erkendelige og det ukendte. Det illustrerer, at sproget på en gang åbenbarer intentioner og samtidig holder meget skjult. Det kaldes *skyggeproblemet*. Det vi kommunikerer, er en tanke, en følelse, en intention. Men den der modtager, kan ikke se tanken – han kan alene sanse det, der kommer ud af den talendes organisme. Man kan så at sige kun se skyggen af den talendes intention.

At se kommunikation på denne måde indikerer, at de, der kommunikerer – ligesom den, der observerer interaktioner via strukturen i kommunikationen får en intuitiv indikation af, hvad der kommer efter. Blandt andet har Tomasello beskrevet evnen til delt intentionalitet (Tomasello, 2006).

Delt intentionalitet som et fænomen, der er indkapslet i den menneskelige organisme, giver via multimodale strukturer en indikation af, hvad der er den eller de kommunikerendes intention. Ligesom selvet og barnets udvikling synes medieret af interaktion, er intentionalitet som biologisk fænomen, som beskrevet tidligere, også situeret og indlejret i kulturelle og historiske, familiære, lokale og regionale kontekster. Kontekster, der bidrager med meningsskabende kommunikative strukturer og intentioner; tale og tegn er i den forstand ikke alene tale og tegn, de beskriver relationen mellem situeret handling og kontekst. Dette medfører en særlig udfordring for den, der skal observere og dechiffrere kommunikationen.

Når man skal observere kommunikation, er det intentionen, man ønsker at forstå, deling af intentionalitet. Men da denne intentionalitet er indlejret i den kropsinitierede kommunikation, er den så at sige indirekte. Det er som en skygge af et træ, ikke træet, men skyggen kan give os en idé om træet. Men det kræver kendskab til træer at fastslå hvilket træ, dets alder, dets sundhedstilstand mv. alene ud fra skyggen.

Observatørens problem med at identificere de kommunikerendes intention er sammenlignelig med dette, man ser kun skyggen af intentionen. Man er med andre ord nødt til at tolke. Et problem for al pædagogisk videnskab og sprogvidenskab – men også naturvidenskabelige fag som fysik. Her kan man beregne konsekvenser som matematiske sandsynligheder, eller man kan se afledte effekter, der gør, at man kan deducere sig frem til sandsynlige årsager. Men for at være sikker skal man kunne iagttage fænomenets kerne. Imidlertid er dette ikke altid muligt i vores tid, hverken med fysik eller pædagogik eller sprogvidenskab. Vi må oftest nøjes med at se skyggen. Men vi kan diskutere det at tolke, og vi kan fastsætte kriterier for, hvad vi tolker, og vi kan diskutere, hvordan vi fx bruger vores intuition.



### 3.1.3.2 Meningsafkodning, en hermeneutisk øvelse

Når man observerer et barn og en dagplejer i en interaktion, er opgaven at aflæse og afkode både barnets og dagplejerens intentioner samt en eventuel influerende tredje parts intentioner samt eventuelt fjerde, femte, sjette og adskillige fleres intentionalitet, hvis disse influerer på de to førstes. Desuden kan der være parter i interaktionen, der slet ikke er til stede, fx barnets forældre, der kan have haft intentioner, der påvirker interaktionen, intentioner, som jeg umuligt kan aflæse umiddelbart. Og samtidig skal observatøren være opmærksom på konteksten i øvrigt, på en overordnet idé og finde mening i det, der kan have betydning for interaktionens meningsbærende elementer. Med andre ord være opmærksom på alle de enkeltdelen, der udgør helheden, og samtidig være opmærksom på, hvordan både enkeltdelene og helheden udvikler sig, dvs. hele tiden ændre opfattelse af alle disse intentioners forløb, efterhånden som interaktionen udvikler sig. Denne øvelse kan umuligt finde sted uden at fortolke. Dette er en betingelse, dels pga. skyggeproblemet, dels fordi observatøren på sekunder skal kunne aflæse nogle intentioner, hun som udefrakommende observatør ikke nødvendigvis har baggrund for at kunne opfatte. Fx vil det ofte fordrer, at hun er bekendt med barnets historie, med dagplejerens historie, med den pædagogiske kultur, med dagplejens indlejrede måde at kommunikere på, dens særlige måde at være dagpleje på, at facilitere børneliv på, og adskillige andre observerbare samt ikke observerbare elementer. Observatøren bliver derfor overladt til sin forforståelse, til sine fordomme om dagplejere, om kommunikation, om at være dagplejer, hendes forforståelser af hvilke intentioner et barn i en given alder og et givent funktionsniveau kan have i givne situationer (alene det at etablere forestillinger om et givent funktionsniveau fordrer tolkninger), samt om en given pædagogisk organisering og dens afledte måde at skabe interaktioner på. Der vil i observationer med et metodisk design som dette altid være et kompliceret sæt af fordomme i spil, som jeg opfatter hele denne interaktion igennem. På den led er disse fordomme både en fordel, de gør observatøren i stand til at kunne identificere meningen, at meningsafkode interaktionens intentioner, og samtidig kan de samme fordomme gøre observatøren delvis blind, da hun uvægerligt ved at se interaktionen igennem disse vil søge at få dem enten be- eller afkræftet. Det er næppe muligt at se uden om fordommene.

Det betyder i disse observationer, at hvis vi vil forstå den intentionelle interaktion mellem en omsorgsgiver og et barn, må vi tolke såvel omsorgsgivers som barnets intentionalitet og desuden kontekstens indflydelse og gøre det samtidigt, hvor observatøren billedlig talt skifter mellem helhed og enkeltdelen for til sidst at kunne finde mening i enkeltdelen såvel som i helheden. Rollen som fortolker afprøves løbende på de interagerendes aktioner i interaktionen, og observatørens tolkning ændres og tilpasses i lyset af de erfaringer, observatøren gør sig, og hun afprøver derefter de tilpassede fordomme på ny. Der er ikke en begyndelse og en slutning på en tolkning, hun sætter den derimod ind i en større sammenhæng skabt på baggrund af sin forudindtagethed. Der er altså tale om en fortolking, som udvikler observatørens forforståelse i en hermeneutisk cirkelbevægelse, og ikke en endegyldig erkendelse af en evig sandhed.

Samtidig er det en forudsætning, at: "Man kan strengt taget ikke 'gøre' den samme erfaring to gange. (...) Når man har gjort en erfaring besidder man den. Fra nu af forudser man det, der var ventet" (Gadamer, 2004, p. 336). Observatøren får altså i cirkelbevægelser destilleret sin viden om andre menneskers forståelseshorisont gennem indlevelse og den hermeneutiske erfaring (fortolkning), der realiseres i et jeg-du/jer-forhold.





Graden af fortolkning i forhold til de foretagne observationer er imidlertid forskellig, alt efter hvad der observeres. Noget er mere åbenlyst end andet, noget er mere direkte målbart end andet. Det betyder, at det at tælle interaktioner, måle tid og tælle dialogskift i mindre grad kræver tolkninger end det at registrere, om en dialog er åben eller lukket. Samtidig er det tvivlsomt, om man i tilstrækkelig grad formår at gøre sine egne fordomme eksplicite. Og kan man overhovedet koble sine kriterier for intersubjektivitet og observatørens tolkninger sammen, når man observerer komplicerede interaktioner, hvor der er tale om både ordbårent sprog og kropsinitieret sprog? Med andre ord *ser jeg det, jeg tror, jeg ser?*

Man vil aldrig kunne være sikker på, at observatøren ser det, hun tror hun ser, men man vil for at komme tættere på videnskabelig validitet tage et helt basalt udgangspunkt, nemlig at vi alle er mennesker. Vi tilhører samme race og er alle biologiske organismer med evne til socialitet (Darwin, 1970), både børn og omsorgsgivere og observatører.

Det faktum at vi er mennesker, er på én gang det, der gør observationerne problematiske, det er det, der skaber skyggeproblemet, vi kan *ikke* se den andens tanke, den er skjult inde i den andens krop og dermed usynlig, men det, at vi er mennesker, er måske også det, der bidrager til løsningen. Vi er på én gang komplicerede at aflæse, og udtryksformerne er individuelle, men til gengæld bruger vi vores menneskelige kapacitet til det. Vores kulturerede, sansebårne biologiske intuition. Måske er denne medfødte evne til at aflæse og genkende emotioner i den andens kropslige udtryk og intuitivt at koble dem sammen med kontekst og en række andre influerende faktorer løsningen. Måske er det det videnskabsteoretiske ståsted: Tolkninger foretaget i hermeneutiske cirkler på baggrund af menneskelig intuition.

### 3.1.3.3 Tolkninger på baggrund af intuition

Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll åbner én vej ind i, hvordan man som observatør og menneske kan afkode det kropsinitierede sprog, dvs. de kommunikerendes intentioner (Tomasello et al., 2005, pp. 676, 677). Forfatterens pointe er, at det er nødvendigt at *bruge alle sanser* og samtidig skelne mellem de udtrykte: 1. mål og 2. intentioner (hensigter). Intentionen beskrives som en handlingsplan, organismen vælger og forpligter sig til i jagten på målet. Intentionen omfatter således både målet og midlet, hvilket forklarer, at den samme handling kan opfattes forskelligt. Organismen kan have målet X – og det er hensigten at gøre A i forfølgelsen af X. Beslutningen om handlingsplan beror på organismens lagrede viden/færdigheder og ikke mindst dens mentale model af den aktuelle virkelighed. Målet er altså kontekstuel, men handlingsplanen er individuel. I en eller anden forstand er dette udtryk for, at hjerne og verden interagerer i den samme handling. Kroppen er "intervolved" med den materielle verden. Den multimodale hjerne – krop – organisme – og omverden – bliver uadskillelige i intentionen, "putting brain, body and world together again" (Clark, 1997).

Intentioner kommunikerer altså i et multimodalt kompleks af hjerne, krop, bevægelser, mimik, gestik, sproglyde, bevægelsesmønstre – og man opfatter den anden ved at skabe et indre billede af den anden via hendes organismes tilstedeværelsesformer. Årsagen til at dette kan lade sig gøre, er



hjernens uadskillelighed fra kroppen. Hjernen rummer således både hukommelse, kognition, emotioner, vilje, intentioner, og samtidig bestemmer den kroppens muskler – og dermed dens mindste bevægelser og det intentionelle udtryk.

Tolkninger eller bestemmelse af andres intentioner indebærer i denne forståelse elementer af, at man sætter sig selv i den andens eller de andres sted (Role-reversal-imitation) (Tomasello, 2003/2005, pp. 25-28). Vi registrerer omverdenen med vores sanser (multimodalt) – men tolker den gennem vores individuelle erfaringer (autobiografi). Det vil sige, at to individer vil kunne opleve et kropssprogligt udtryk forskelligt, sågar en ordveksling kan opfattes forskelligt, da prosodi og mimik på trods af afstukne kriterier kan tolkes forskelligt.

Det beskriver et dilemma, man har som observatør: Jeg besidder faglige kriterier for kommunikation og sprog. Men samtidig er jeg afhængig af de kommunikative signaler, der kun kan opfattes ubevidst, med mindre jeg filmer og lydoptager og bagefter dechifrerer optagelserne og gør dem til genstand for forskellige analyseformer, der kan opfange det, som min umiddelbare tilstedeværelse ikke kan redegøre for. Når man indsamler data med etnologiske metodedesign (Hammersley & Atkinson, 2007; Karpachof, 2010), vil man være afhængig af, at dele af resultaterne er fremkommet via tolkninger på baggrund af ens ubevidste, biologiske opmærksomhed.

Observatøren skal altså både benytte sin menneskelige intuition og en eksperts selektive perception og deduktion (Dreyfus & Dreyfus, 1991). At bruge disse kategorier betyder her at tolke de kontekstuelle indtryk med sin personlighed og sin faglighed. Det indebærer dog flere problemer. Helt grundlæggende er mennesker forskellige, og vi har ikke identiske erfaringsgrundlag, og desuden har vi forskellige intuitive synsfelter; vi ser kun det, der er synligt for vores individuelle horisont, resten er mere eller mindre usynligt, uvæsentligt eller helt betydningsløst, mens det for andre vægtes anderledes, både bevidst og ubevidst.

På den ene side risikerer kombinationen af intuition og tolkning at resultere i mindre kvalificerede antagelser; kan man faktisk bestemme, om dialogen var åben eller lukket? Var intentionen bag dialogen – det som jeg faktisk fik indtryk af? Var min antagelse rigtig? Det er ganske vist situationsbestemte antagelser, men alligevel antagelser. Alligevel tænkes det som en gangbar metode, der dog som udgangspunkt fordrer engagement, opmærksomhed og kontekstuel indlevelsesevne, ydmyghed og lydhørhed over for de kommunikerendes udtryksmåde (Lindahl, 2002, p. 27); at forsøge at forstå hvad det er, der rumler i deres bevidsthed lige her og nu, når de interagerer i forskellige situationer.

På den anden side er intuition et umiddelbart indtryk af en situation; en ucensureret oplevelse. Det er ikke gæt eller et mystisk indtryk, men en holistisk forståelse, der gør mennesker i stand til at træffe ekspertbeslutninger (Benner, 1995, p. 197).

Dreyfus, Dreyfus, Athanasiou (Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 1986) og Benner (Benner, 1995) læner sig op ad fænomenologiske tænkere som Heidegger, Merleau-Ponty og Wittgenstein og tager udgangspunkt i, at den rationelle arbejdsmåde ikke er den optimale. Dreyfus, Dreyfus og Athanasiou bygger denne påstand på Merleau-Pontys tese om, at det er vores intuitive evne til at opfange



intentioner, som danner grundlag for perception og forståelse, ikke vores evne til at få fat i regler (Dreyfus et al., 1986, p. 5).

Pointen er, at observatøren kan have fordel af at gå med sin intuition, der i forhold til de præverbale børn har den kvalitet, at intuitive fornemmelser er kontekstuelle samt trækker på hele observatørens forestillingsverden. Intuition har desuden den kvalitet, at der ikke findes falsk intuition. Cohn (Cohn, 1968) beskriver tre aspekter af det menneskelige indtryk af virkeligheden, der også beskriver hermeneutiske bevægelser:

1. Perception: Beror på sansning og tidligere viden. Man kobler, hvad man ser, og hvad man ved.
2. Deduktion: Beror på perception og koblinger af erfaringer. Man kobler, hvad man ser og ved, og hvad der er sket eller vil ske.
3. Intuition: Beror på ubevidste slutninger, som giver et svar. Den er bygget op af hele menneskets viden og erfaringer, koblet med sansninger. Intuition er altså ikke verbale antagelser og ikke verbal forståelse og kognitive billeddannelser.

Intuition og tolkninger er en vigtig del af alle menneskelige relationer, men som antydning tidligere er der bestemt usikkerhed involveret og elementer, der er svære hvis ikke umulige at systematisere. Man kan altså ikke ud over at gøre rede for sin baggrund som fortolker, og hvordan man bruger sin intuition, næppe komme skyggeproblemet nærmere. Ikke ud over at diskutere kriterierne for de observationer, der er foretaget. Intuitiv tolkning er altså en præmis. En præmis, der strækker sig fra hermeneutik til en fænomenologisk baseret intuitiv forståelse, der mødes i en fortolkende erkendelse af virkeligheden, hvor egne forforståelser indgår i et aktivt samspil med det, man observerer intuitivt i en løbende bevægelse/proces: Del-helhed-del-helhed.

### 3.1.3.4 Det ordbårne og det kropssinitierede sprog

Både det verbale og det nonverbale er i spil i observationerne:

1. Det ordbårne (verbale) sprog kendetegnes ved brug af *ord*.
2. Det kropssinitierede (nonverbale) sprog kendetegnes ved brug af *gestik og mimik og sprog-tone og kropsholdning mv.*
  - 2.a. Gestik tænkes både som forløber for ord, erstatning for ord og supplement til ord, fx at pege på en ting man ønsker, men gestik kan også understrege en emotionel intention, fx en løftet pegefinger (Goldin-Meadow, 2009).
  - 2.b. Mimik tænkes i højere grad at understrege de emotionelle intentioner.
3. Pludreløyd kombinerer det verbale og det nonverbale sprog.

Sprog, men særligt det nonverbale sprog, beskrives som emotionelt drevet i den forstand, at det er hjernens emotionssystem (det limbiske system), der toner stemmeprosodien, så den udtrykker den relevante emotionelle intention. Det er dette system, der faciliterer den relevante mimik, og det bliver derved kroppen – organismen, der kommunikerer organismens emotioner (Stern, 2000/2006, p. 210). Omsorgsgiveren kan høre på barnets sprog-tone, om han er glad, forventningsfuld, ærgerlig, bange, vred etc., det kan samtidig aflæses i hans ansigt og ses på hans kropsholdning. Disse kropslige udtryksformer tænkes som udtryk for barnets umiddelbare emotionelle status, der refererer til



hendes emotionssystem. Dette er imidlertid også til stede ved det ordbårne sprog. Det er det, der giver ord emotionel betydning (Tomasello et al., 2005), og det tænkes at kunne tone betydningen af ord på en måde, der ændrer meningen. Fx kan et lukket spørgsmål virke åbent ved en positiv, lidt spørgende prosodi og mimik. Derfor er der en sammenhæng mellem det ordbårne og det kropsiniterede sprog samt åbne og lukkede spørgsmål. Denne sammenhæng kan, som undersøgelsen er planlagt, kun identificeres via tolkning af de observerede interaktioner.

Hvis barn og voksen kommunikerer, vil man, hvis man fokuserer på ordstilling mv. i dialogen, næppe kunne afkode intentionerne. Alligevel har hverken barn eller voksen problemer med at forstå hinanden. Tolkningen vil være, at det skyldes dels den fælles opmærksomhed, dels de kropsliggjorte signaler, der bliver brugt, fx gestik og givet også den prosodiske betoning. Det, der ikke bliver italesat, bliver alligevel umiddelbart forstået af den anden, og det sker på baggrund af konteksten, fx det objekt de taler om: "The interaction between Ann, Sue and the world that is the focus of their work is organized through the structured exchange of different kinds of signs. These include not only language but also a variety of diverse signs constituted through the visible organization of the participants' bodies" (Goodwin, Strech, & LeBaron, 2011, pp. 1, 2), altså en række samtidige interaktive kommunikative tegn – semiotiske resurser – lingvistisk struktur i talestrømmen, gestik, såsom at pege – synligt kropsligt; mønstre af fænomener i de nære omgivelser, som kan være fokus for interaktionen. Pointen er, at kommunikationen ikke kan hvile på én enkelt af disse interaktionelle handlinger. Som nævnt vil ord alene være utilstrækkeligt, ligesom prosodi eller gestik. For at få det fulde udbytte, for at kunne afkode og aflæse intentionen må alle de kommunikative handlinger ske samtidigt, ligesom de skal opfattes af en, der er til stede – samtidig. Denne evne til at bruge flere samtidige systemer for at bygge en kommunikativ struktur har flere fordele, og det udvider potentialet for at forstå hinanden betydeligt. Der er med andre ord en fælles orientering af de interagerende – en fælles opmærksomhed, et fælles vi, der rummer en synlig kropslig kommunikativ praksis. *Og denne fælles orientering er konstrueret gennem kropslige tegn delt "face to face"* (Goodwin et al., 2011, p. 2).

Gestik rummer en tydelig intentionel kapacitet. Multimodal, fælles kropslig deltagelse, hvor deltagerne ikke bruger gestik eller tale, men alene er "face to face", er struktureret efter andre kropslige tegn. Mimik, lyde, kropsbevægelser, proprioceptiske og exterioriceptiske fornemmelser. Disse adskiller sig fra gestik og ord, i og med at de:

1. Ikke omhandler en eller anden intentionel substans – et fælles tredje, fx noget man kan se, men i stedet er substansen, den fælles orientering mod hinanden – i en kontekst – en bestemt social sammenhæng.
2. Desuden har den form for nonverbal kropslig interaktion en anden temporal organisering. I modsætning til gestik og tale, der kommer, forsvinder og afløses af det/den næste, kan rammerne for kropslig deltagelse blive vedligeholdt og forlænget af fx tale eller handlinger, ligesom de kan være momentane. Der er ikke en fast temporal struktur indlejret.
3. Selvom kropslig deltagelse ikke behøver at bidrage til det, der tales om, altså det der er fokus for ordene, kan den være med til at organisere talen. Sådan at de nonverbale, kropsligt orienterede kommunikative rammer skaber lokale zoner, hvor deltagerne kan dele emotionelle intentioner, en delt verden af perception og handling. Delt intentionalitet er på den måde afgørende for den måde, som de kommunikerende tolker deres fælles handling på og



deres fællesskab og fælles opmærksomhed og ikke mindst hinanden – de skaber sammen et delt semiotisk fællesskab, i hvilket andre slags kommunikative tegn kan deles og skabe erfaringer, oplevelser, handlinger, læring og udvikling.

Eller sagt på en anden måde af Adam Kendon i et review til Michael Tomasellos bog *Origin of Human Communication*. Samme citat findes i Goodwin, Strech & LeBaron (2011, p. 9):

(...) transition into referential or language-like expressions involved hands and body, face and voice and mouth, all together, as an integrated ensemble. What so many writers on this topic – "gesture fisters" and "speech fisters" both – pay little attention to is the fact that modern humans, when they speak together in face-to-face situations (...) always mobilise face and hands and voice together in complex orchestrations (...) Every single utterance using speech employs, in a completely integrated fashion, patterns of voicing and intonation, pausing and rhythmicities, which are manifested not only audibly, but kinetically, as well, and always, as a part of this, there are movements of the eyes, the eyelids, the eyebrows, the brows, as well as the mouth, (...) patterns of action by the head, and ... from time to time variously conspicuous hand and forearm actions or "gestures" (Kendon, 2009).

### 3.1.3.5 Åben og lukket dialog

1. Lukkede dialogformer – er dialoger, der starter med et lukket spørgsmål (enten i ord eller i kropssprog), der enten kan besvares med et ja eller et nej (i ord eller i kropssprog) og derved afslutter interaktionen, dvs. ét dialogskifte. I kropssprog kan et lukket spørgsmål være bydende gestik samtidig med en spørgende mimik: "Må jeg få en kage?"
2. Åbne dialoger – er dialoger, der starter med et åbent spørgsmål (enten i ord eller i kropssprog), der ikke kan besvares med et ja eller nej, og derved åbnes mulighed for en længere interaktion – flere dialogskift. I kropssprog kan et åbent spørgsmål fra et barn være en spørgende attitude i forhold til at få samlet en lego-konstruktion. "Hvordan skal jeg gøre?"
3. Der kan være en kombination af lukkede og åbne dialoger, der kan opfattes modsat det, man skulle tro. En pædagog, der stiller et åbent spørgsmål, men gør det med en sprogsprodi og et kropssprog i øvrigt, der udtrykker ringe lyst til dialog. Dvs., at barnet kan opfatte det åbne spørgsmål, der ellers er en invitation til dialog, som det modsatte. På samme måde kan et lukket spørgsmål stilles på en måde, hvor det kropsinitierede sprog inviterer til dialog. Dvs. voksne, der udtrykker et åbent spørgsmål, men med en mimik, der gør det til et lukket og omvendt. Dette er tilfælde, hvor der er uoverensstemmelse mellem det ordbårne og det kropsinitierede sprog.

Alt i alt betyder det, at når observatøren registrerer variablen åbne og lukkede dialoger – det der i skemaet registreres som karakteren af interaktionen, er jeg, selvom dialogen sker med egentlige ord, fx "Vil du have mere vand?" (et lukket spørgsmål), eller: "Hvad vil du gerne have?" (et åbent spørgsmål), nødt til at tolke og bruge min intuition til at aflæse både konteksten og den talendes mimik mv. Hvis ikke jeg kan finde overensstemmelse i dialogformen på baggrund af ord og kropssprog, er jeg enten nødt til at tolke et kropsligt signal som et åbent eller lukket spørgsmål eller at opgive og undlade at registrere dialogen.



Desuden er der de tilfælde, hvor en voksen kommunikerer med mere end én ad gangen. Det kan være, når hun tilbyder barnet noget at drikke med kanden i hånden og ser på barnet med et spørgende blik – imens hun taler med en anden og venter på, at barnet responderer – enten i ord eller med et nik. Den type dialog vil jeg kunne registrere som lukket dialog. Hun afventer, at barnet enten siger ja eller nej til noget at drikke. Eller også tolker hun selv barnets kropslige svar, et nik eller at barnet ser på sin kop. Det vil sige, at jeg tolker dels pædagogens intention, dels barnets respons, og begge dele tolker jeg på baggrund af konteksten. Åben dialog kunne forekomme på samme måde.

### 3.2.1. Observationsmetoder

De etnografiske principper for vores observationer, der relaterer til den pædagogiske feltundersøgelse:

- Observationen er en direkte observation. Den foregår ved, at den, der udfører undersøgelsen, i en periode opholder sig i det miljø, der skal undersøges, og registrerer sine observationer.
- Det kan ikke undgås, at observatøren selv kommer til at påvirke det, der skal undersøges.
- De pædagogiske observationer har et åbent fokus, som ikke er teoretisk forankret, til at starte med. I stedet tages udgangspunkt i den observerede praksis. Man beskriver for eksempel dagligdagen, og i de efterfølgende analyser inddrager man relevant teori.
- Der er ofte et fænomenologisk udgangspunkt – og observationerne vil være deltagende observationer.

(Karpatchof, 2010, pp. 418-419).

De etnografiske principper for registreringer: Strukturerede observationer med reduceret fokus:

- Observationer, der er direkte observationer. De foregår ved, at observatøren, som udfører undersøgelsen, i en afgrænset periode opholder sig i det miljø, der skal undersøges, og systematisk registrerer mine på forhånd udvalgte observationer jf. specifikke observationsvariable.
- Tilstedeværelsen som observatør ønskes at påvirke genstandsfeltet så lidt som muligt, rollen er mest muligt tilbagetrukket. Observatøren er opmærksom på rumstørrelse, små rum er mindre egnede til observation, større er bedre, da hun lettere kan blive mindre synlig her. Hun er opmærksom på, hvordan hun skal smile afvæbnende, når et barn henvender sig, og ikke blive del af hendes dag ved at åbne for dialog, men heller ikke være for afvisende, hvilket kunne medføre, at barnet blev bange.
- Det, at observatøren ser efter nogle specifikke elementer, indebærer en risiko for, at dagplejeren aflurer fokus og begynder at agere i forhold til, hvad observatøren ønsker at se. Det betyder, at observationstiden bliver kort.
- Observationsmetoden har en stærk teoretisk forankring – først og fremmest i forhold til



barnets udvikling og intersubjektive vilkår (pædagogisk organisering), men også metodologisk.

- Observationsmetoden undersøger børns interaktionsmønstre, og den konstruerer sit genstandsfelt teoretisk.
- Metoden anerkender selve konstruktionen af det sociale rum som et vilkår. Det vil sige, at den anerkender barnet som en konstruktion i det sociale rum. Dermed også betydningen af tilstedeværelsen i den korte tid, der observeres.
- Metoden *producerer* empiri, ved at der registreres observationsvariable numerisk i et skema i højere grad end ved en metode, hvor der *indsamles* empiri og nedskrives feltnotater.
- Metoden kan registrere den sociale praksis på baggrund af dennes organisering og derved også analysere data i forhold til den pædagogiske organisering.

### 3.2.2 Kvalitativ eller kvantitativ metode

Kvantitative metoder sigter generelt mod at fremstille en repræsentation, der med Karpatschofs ord, skal "(...) gengive genstanden på en retvisende måde uden på nogen måde at gribe ind i den (...)" (Karpatschhof, 2010, p. 421). I den forstand kan et objektivistisk gyldighedsbegreb umuligt krænges ned over en observationsundersøgelse som denne. En sådan undersøgelse ville aldrig kunne skabe en retvisende, generaliserbar repræsentation af sit genstandsfelt. Den ville derimod kunne skabe det, som Karpatschhof kalder en *præsentation* af genstandsfeltet. Med præsentation mener Karpatschhof, at data "(...) ikke afspejler sin genstand, men forholder sig interaktivt til den" (Karpatschhof, 2010, p. 421). Dette vil typisk være det, der sker i et aktionsforskningsprojekt eller i et interventionsforskningsprojekt – men også i en observation, hvor forskeren bliver del af den kontekst, han observerer, med mindre han står bag en skærm, hvilket observatørerne ikke gjorde.

Imidlertid kan man godt kvantificere de producerede data i en statistisk forståelse, ligesom man kan analysere dem som kvantitative data ved hjælp af en statistisk analysemodel, men de vil grundlæggende være kvalitative, og undersøgelsens resultater vil være en præsentation af et mindre antal dagplejere, alene af den grund at de er produceret på baggrund af et kvalitativt design.



## 4. FELTNOTE BESKRIVELSER FRA LEGESTUER OG DAGPLEJEHJEM

### 4.1 Analyse af feltnoter fra seks legestuer

Feltnoterne er inddelt i seks overordnede temaer og derefter kondenseret i repræsentative udsagn. De seks temaer udgør de kriterier, observationerne bliver kodet på baggrund af. Kondenseringen gør, at det meget store materiale bliver mere overskueligt. Denne undersøgelse ønsker ikke at udtrykke noget kvantitativt om, hvor mange gode og dårlige dagplejer der findes. Dels vil det på baggrund af materialets karakter ikke være muligt, dels er det umiddelbart ikke muligt at afgøre karakteren af "godt og dårligt". Undersøgelsen udtrykker derimod generelle pointer fra de kondenserede feltnoter. Dvs., analysen fortæller i generelle vendinger om dagplejen – summeret op i afsnit, der fortæller "På den ene side" og "På den anden side".

*Kodningskategorierne er:*

1. Dagplejernes dialog med børnene
2. Dagplejernes indbyrdes dialog
3. Voksenstyrede aktiviteter
4. De voksne guider/vejleder børnene i leg
5. Planlægning og planlagte aktiviteter
6. Hvordan forholder dagplejerne sig til børnenes indbyrdes samspil.

Observationerne repræsenterer observationer i én legestue i hver af de seks kommuner fordelt over to formiddage fra kl. 8-12.

Med afsæt i ovenstående kodning analyserer vi uddrag af data fra observationerne i legestuerne ud fra de seks kategoriserede temaer. Vi foretager en meningskondensering af datamaterialet (Kvale, Rygge, Brinkmann, & Anderssen, 2009). Temaerne vil nedenfor udgøre hvert sit afsnit, hvor vi vil inddrage citater fra observatørernes feltnoter. Citaterne analyseres på baggrund af undersøgelsens teoretiske afsæt. Analysen sammenfattes efterfølgende i centrale pointer.

#### 4.1.1 Dagplejernes dialog med børnene

Af observationerne fremgår det grundlæggende, at dagplejerne roser og ser børnene: ”En pige øver på at kravle rundt på stole. To dagplejere ser det og roser hende for hendes initiativ”. I et andet eksempel: ”En dreng kravler op på en kasse og kalder på sin dagplejer, for at hun skal se, hvad han laver. I stedet for at skælde ud siger dagplejeren, at det er flot, og opfordrer ham til at hoppe ned, mens hun ser på”. I disse eksempler har dagplejerne fokus på at se, anerkende og rose barnet. Af





observationerne fremgår det, at dagplejeren anerkender barnets udsagn: ”En pige sidder stadig ved bordet og siger til den voksne: ”mig er ikke færdig”. Den voksne svarer: ”vi er ikke færdige, du må blive siddende lige så længe, du vil, vi har ikke travlt”. Den voksne responderer på barnets udsagn og anerkender hendes ønske/behov. Det samme gør sig gældende, da en dagplejer interesseret responderer på et barns fortælling: ”Et barn fortæller, at han i går fik pizza, som far har lavet med pølse og ost på. Den voksne går ind i dialogen og spørger interesseret til pizzaen”. I et andet eksempel: ”Et andet barn har lige været ude at rejse, og her spørger den voksne til, om han har badet og fået is. Interaktionen mellem barn og voksen er god her. De andre dagplejere er ikke tilstedeværende på nuværende tidspunkt”. ”En dagplejer sidder på gulvet i mellemgangen og snakker med et barn, der ikke vil med ud og spise morgenmad. Barnet peger og spørger til ting på en plakat, dagplejeren svarer og er deltagende. Interaktionen er ligeværdig og anerkendende i sit udtryk”. Disse eksempler er karakteriseret ved rummelige processer, hvor samspillet giver rum for barnet til at udtrykke sig og blive mødt ud fra sine egne forudsætninger. Der viser sig ved, at den voksne er lyttende, opmærksom og velvillig i sin fortolkning af barnets behov, ønsker og intentioner. Den voksne har fokus på den indbyrdes relation, som udspiller sig mellem hende og barnet, der bevirker, at barnet kan opleve sig som værdifuldt, som en der er værd at lytte til. Dagplejernes positive respons medfører, at børnene kan føle sig anerkendt og forstået. Samtidig er disse rummelige samspil frugtbare for de øvrige børn, som observerer samspillet, da børn observerer de sociale aktiviteter omkring sig. Børn, der observerer kommunikationshandlinger, danner rolleforventninger om, hvordan de selv kan deltage i samspil. Det kan påpeges, at alle de voksne, der er i barnets liv, spiller en væsentlig rolle for barnets udvikling (Kragh-Müller, 2007, p. 62). Dagplejerens evne til rummelige samspilsprocesser er derfor af central betydning.

Børneforsker Marita Lindahl påpeger ligeledes vigtigheden af et udviklingsfremmende samspil mellem barn og voksen og finder, at børn der i barndommen har oplevet samhørighed og fællesskab, på sigt vil have gode samspil med andre mennesker (Lindahl, 2002, p. 58; Varming, 1998).

Af observationerne fremgår det endvidere, at dagplejerne benævner, hvad børnene gør: ”Det var en stor bold. Og du sparker til den”. Dagplejerne fortæller om dagligdags ting: ”snakker om forskel på kold og varm, navne på frugter”. Dagplejerne spørger ind til børnenes leg og legetøj: ”En dagplejer taler og interagerer med børnene og spørger til deres legetøj, eksempelvis hvad farve det er, og fortæller lidt om, hvad det er. Hun sidder på en høj pude, men er i børnehøjde, så børnene nemt kan henvende sig til hende”.

I observationerne er det ligeledes observeret, at dagplejerne yder børnene fysisk som psykisk omsorg: ”En dreng putter med dagplejeren, som kysser og krammer ham tæt”. ”En lille dreng bliver væltet og græder. Dagplejer trøster med fysisk tæthed, kram og sætter ord på: ”nåh du blev ked af det... så væltede X over dig”.

Dialogerne mellem dagplejer og barn kan i nogle tilfælde være præget af forfejlede aflæsninger af barnets behov, ønsker eller intentioner: ”Et barn begynder at græde, da en voksen tager sutten fra ham/hende. Hun siger, at hvis han/hun tier stille, så får barnet sutten tilbage”. I dette eksempel søger dagplejeren ikke at anerkende barnets emotionelle respons, men søger snarere at ”redde ulykken så at sige”. I et andet eksempel synes barnet at blive ansvarlig for dagplejerens forglemmelser: ”En dreng spørger, om ikke han skal have hagesmæk på. Dagplejer svarer med et smil, at dem har



hun glemt, så han må bare lade være med at blive beskidt”. I et tredje eksempel giver en dagplejer udtryk for, at et barn er for vildt: ”Jonas, du er for vild, ikke vær så vild”. I dette eksempel konstaterer dagplejeren, at barnet opfører sig uhensigtsmæssigt, men hun forsøger ikke at opfordre barnet til noget andet, eller forsøger at aflæse og afkode barnets behov, ønsker eller intentioner.

#### *4.1.2 Dagplejernes indbyrdes dialog*

Observationerne i legestuerne antyder, at dagplejerne i en del tilfælde taler mere med hinanden end med børnene. Det fremgår af observationerne, at dagplejerne taler om praktiske ting og koordinerer aktiviteter: ”En voksen samler de voksne, da hun skal fortælle lidt info om dagens forløb. To voksne har samtale kl. 9.30, så kommer der en mor kl. 10.30 og skal se legestuen. Derudover kommer der en sofa til personalestuen. Der kommer en sundhedsplejerske kl. 12.50, der skal snakke om hygiejne og om, hvad der rører sig i øjeblikket”. Dette eksempel indikerer, at dagplejerne koordinerer og planlægger dagen om morgenen. Dog uden fokus på pædagogiske aktiviteter med børnene. I et andet eksempel fremgår det, at dagplejerne planlægger og koordinerer løbende, som tingene og behovene opstår: ”Dagplejerne snakker om, hvorvidt der skal synges inden mad, men beslutter, at de skal spise først”.

Dagplejernes indbyrdes og løbende koordinering kan antyde, at dagplejerne ikke organiserer dagen i legestuen i forhold til, hvad de skal, hvornår og med hvilke børn – og endelig: Hvorfor.

Af observationerne fremgår det endvidere, at dagplejerne taler indbyrdes om andet end arbejde, også om private emner: ”Efter at børnene har fået mad, taler dagplejerne indbyrdes om arbejdsrelaterede og private emner”. Dagplejernes indbyrdes dialog kan bevirke, at dagplejerne ikke inddrager barnet i dialogen/samtalen: ”To af dagplejerne har en sproglig omgangstone, der indikerer, at de taler til hinanden gennem børnene. Eksempelvis tager et barn en alt for stor udklædningshat på, og de voksne griner og taler til barnet om, at hatten vil klæde den anden voksne til en fest. Barnet forstår tydeligvis ikke den ironiske tone”.

#### *4.1.3 Voksenstyrede aktiviteter*

Af observationerne fremgår det, at de voksenstyrede aktiviteter overvejende er aktiviteter, der løbende sættes i gang på en spontan måde. ”Dagplejer sætter musik på og begynder at løbe rundt i cirkel. Nogle af børnene følger med, en del børn står bare og kigger. En af dagplejerne forsøger at få nogle af de stillestående børn med. De børn, der ikke er med, står bare og kigger”. I et andet eksempel: ”En dagplejer finder hulahoopringe og en tunnel frem, som børnene kan lege med. De voksne finder sæbebobler frem, som de puster. Børnene forsøger at fange boblerne. Børnene skifter imellem de forskellige aktiviteter”. ”Så er der rytmik-samling for alle vågne børn i legerummet”. I ovenstående citater fremgår det, at dagplejerne søger at konstruere aktiviteter, der kan fange børnenes interesse. Spørgsmålet er, hvordan dagplejerne tænker deres egen rolle heri?: ”En masse farvede bolde kastes ud på gulvet. Børnene løber rundt og hviner af glæde. En dagplejer organiserer en sangleg med børnene og boldene. De tre dagplejere sidder nu i hvert sit hjørne af rummet, kun en af dem synger boldsangen og triller med boldene”. Hvilke overvejelser ligger der bag dette eksempel,



at én voksen organiserer sanglegen, og de øvrige dagplejere trækker sig tilbage? Dagplejerens nærværende deltagelse sammen med barnet er vigtige elementer for at kunne støtte barnet i at opnå en stemme i fællesskabet. At kunne opnå en stemme i fællesskabet fordrer, at barnet er i stand til at aflæse og afkode andres intentioner, en læringsproces, som dagplejeren skal støtte barnet i at opnå (Hansen, 2013, p. 21). Barnets erfaringer og oplevelser med de voksne omsorgsgivere bevirker, hvorledes barnet oplever sig selv i samspil med andre. Dagplejeren tænkes derfor at se og dele intentioner med barnet, da disse oplevelser og erfaringer faciliterer barnets psykiske og sociale udvikling.

I det følgende eksempel er dagplejere og børn i gang med at klippe blomster ud: ”Tre voksne og seks børn er ved tegnebordet, de skal tegne blomster. De bekræfter børnene i, at det er flotte blomster de tegner. Derefter skal de voksne hjælpe med at klippe blomsterne ud. Der bruges ikke skabelon eller billede af en blomst, børnene kan kigge på. De tegner ”frit” en blomst. De voksne står over børnene og hjælper dem. Kun en sidder ned. De hjælper børnene med at klippe blomsten ud”. Eksemplet illustrerer hvorledes dagplejerne søger at understøtte børnenes færdigheder. Men ved at dagplejerne står bag ved børnene, er børn og dagplejere ikke i stand til at aflæse og afkode hinandens behov, ønsker og intentioner, da de ikke kan se hinandens mimik og gestik, som er vigtige forudsætninger for at kunne se hinanden og sig selv i den andens respons (Hansen, 2013). Dette kommer ligeledes til udtryk i følgende eksempel: ”Dagplejerne ser generelt, hvad børnene laver, og sætter ord på det overfor børnene, men afbrydes konstant af børn, der græder, børn, der skal skiftes, børn, der gør noget, de ikke må, eller af forældre, der afleverer børn”.

#### *4.1.4 De voksne guider/vejleder børnene i leg*

Af observationerne fremgår det, at dagplejeren guider og vejleder børnene: ”Dagplejemor 1 viser børnene, hvordan man kan skille trappen ad, og forklarer, at den skal sidde sammen for ikke at vælte”. I dette eksempel guider og vejleder dagplejeren børnene, så de bliver i stand til at mestre nye og højere udviklingstrin. Hun iscenesætter aktiviteter i forhold til barnets zone for nærmeste udvikling (Vygotsky, 1982). På denne måde tilrettelægger den voksne betingelserne, så barnet mestrer at klare sig. Dette kan dagplejeren være opmærksom på i hverdagens aktiviteter: ”Dagplejerne har fokus på børnenes selvhjulpethed. Det fremgår af de krav, de stiller til børnene og af børnenes evner til at honorere disse”. Dagplejeren er i disse eksempler med til at ramme barnets funktionsniveau på en sådan måde, at barnet ikke er understimuleret, men heller ikke udfordret for meget. Dagplejeren har indsigt i og viden om det enkelte barn og dets funktionsniveau.

Dagplejeren bliver på denne måde i stand til at understøtte barnets psykiske og sociale udvikling. I disse tidlige år af barnets liv tænkes hun samtidig at være med til at udvikle børnefællesskaber. Hun er opmærksom på, at legen er et socialt møde for barnet, hvor barnet tilegner sig sociale færdigheder, viden om sig selv og sin position i fællesskaber. Dagplejeren observerer barnets færden i disse fællesskaber og er opmærksom på, hvor barnet støder ind i vanskeligheder og muligheder, der gør dagplejeren i stand til at vide, hvor og hvornår hun skal støtte og vejlede barnet.

#### *4.1.5 Planlægning og planlagte aktiviteter*



Af observationerne af legestuerne fremgår det, at dagplejerne i overvejende grad ikke organiserer det pædagogiske indhold forud for legestuedagen. Børnene synes overvejende at være sammen på kryds og tværs og ikke i opdelt grupper på baggrund af det enkelte barns alder og funktionsniveau. Det fremgår eksempelvis: ”Indtil videre er der ingen organisering af samværet eller aktiviteterne. Børnene er sammen med dem, de vil, om hvad de vil, og hvor de vil”. Af observationerne fremgår det endvidere: ”De fortæller, at de af og til planlægger aktiviteter, og af og til finder de bare på”. Ligeledes fremgår det af observationerne, at børnene overvejende sidder sammen med den dagplejer, de er hos fast, når de spiser frokost.

#### *4.1.6 Hvordan forholder dagplejerne sig til børnenes indbyrdes samspil?*

Af observationerne fremgår det, at en dagplejer søger at få et barn med i en leg med nogle af de andre børn: ”Hun foreslår, at et barn skal hente en bil, som han kan køre med sammen med de andre drenge. De leger tre drenge med biler i et lidt afskåret hjørne, den ene dreng har stadig sut”. Dagplejeren ønsker, at barnet skal være en del af fællesskabet med de andre drenge, og opfordrer ham derfor til at tage del i legen. Leg er en afgørende aktivitetsform for barnets vej ind i fællesskabet, det er derfor vigtigt, at dagplejeren understøtter disse samspil. Legen rummer for barnet både læring og fordybelse, der stimulerer barnets hjerne. Det er her, barnet sammen med de andre børn kan skabe en fælles børnekultur. Dagplejerens rolle er central, idet hun kan være med til at støtte og vejlede børnene i forhold til de konflikter og nederlag, der undervejs måtte opstå, samt støtte det enkelte barn til at opleve succeser. Uden den voksnes guidning eller vejledning risikerer børnene at blive cementeret i bestemte roller – nogle som svage og andre som de stærke. Dagplejeren skal støtte og guide, når børnene har behov for det, så det ikke kun er de velformulerede, frembrusende eller dem, som blot kender de sociale koder bedre, der trives i fællesskaberne (Hansen, 2012). Dette kommer til udtryk i følgende eksempel: ”En dreng har en bold, som en pige gerne vil have. Da pigen ikke får lov til at tage bolden fra ham, giver hun sig til at græde. En af de voksne kommer og siger til drengen, at han skal give bolden til pigen, og at hvis han vil have en bold, må han finde en selv”. I dette eksempel tolker dagplejeren på en situation, som hun ikke kender til, hun griber ind på baggrund af pigens gråd formentlig. Hvordan kunne dagplejeren have handlet anderledes? Hun kunne have været opmærksom på de samspil, som udspiller sig børnene imellem. Dernæst kunne hun have introduceret dem for en leg, hvor de kunne spille sammen og derved deles om bolden, eller hun kunne have hjulpet pigen med at finde en tilsvarende bold eller noget andet, som fangede pigens interesse. I stedet udvikler situationen sig til at handle om at erobre legetøjet. I dette tilfælde gør dagplejeren ikke noget aktivt for at understøtte relationen/interaktionen mellem børnene. Observationerne i legestuerne bærer overvejende præg af at være uden pædagogisk organisering og voksenstyring af børnenes leg. Observationerne synes at bære præg af, at dagplejerne kunne have gavn af uddannelse om børnefællesskaber og hvilken rolle, de som voksne kan spille, så de kan være med til at facilitere interaktioner/relationer mellem børnene.

#### *4.1.7 Sammenfatning*



#### *4.1.7.1 På den ene side*

Af observationerne i legestuerne fremgår det, at dagplejerne kan være i stand til at skabe tætte og trygge relationer til børnene. Det gør de ved at yde børnene fysisk og psykisk omsorg.

Den fysiske omsorg viser sig ved, at dagplejeren er i stand til at opfylde barnets basale behov for mad, omsorg, tryghed, søvn og mad. Dagplejeren giver fysisk kontakt, hun trøster, krammer og aer barnet, når barnet har behov for dette.

Den psykiske omsorg viser sig ved, at dagplejeren giver barnet rum til at kunne udtrykke sig og blive mødt ud fra sine egne forudsætninger. Hun er lyttende, opmærksom og velvillig i sin fortolkning af barnets behov, ønsker og intentioner. Dagplejeren har fokus på sin indbyrdes relation til barnet og søger konstant at være sensitiv og tilgængelig for barnet. Denne øvelse bevirker, at barnet kan opleve sig som værdifuldt, som en der er værd at lytte til.

Samtidig tænkes disse rumlige samspil mellem barn og voksen at være frugtbare for de øvrige børn, som observerer samspillet, idet de tilegner sig viden om, hvordan man er sammen med andre mennesker.

Normeringen i legestuen er typisk 3-5 børn pr. dagplejer. Betingelser, der tænkes at give dagplejerne en væsentlig mulighed for at kunne se og anerkende det enkelte barn, ved at dagplejeren giver sig tid og rum til at være nærværende, deltagende og ligeværdig i sin relation med barnet. En kvalitet, der tænkes at kunne give børnene trygge og rolige udviklingsmuligheder gennem nære relationer med den primære dagplejer og enkelte gæstedagplejere.

Observationerne viser endvidere, at dagplejerne i nogen grad er i stand til at ramme ind i forhold til barnets funktionsniveau med de aktiviteter, de etablerer og tilbyder børnene. Dagplejerne kan her støtte og vejlede børnene i forhold til at mestre nye og højere udviklingstrin.

#### *4.1.7.2 På den anden side*

Observationerne viser, at dagplejerne ikke i alle tilfælde tilrettelægger legestuedagens indhold forud for legestuedagen. De planlægger derimod om morgenen eller løbende, som dagen går.

Observationerne viser endvidere, at dagplejerne i udpræget grad taler privat imens de er sammen med børnene. Det bevirker, at dagplejernes fokus flyttes fra barnet til dagplejernes indbyrdes samspil og relationer. På denne måde kan dagplejerne ikke være opmærksomme på det enkelte barns behov, ønsker og intentioner. Der er derved en risiko for, at dagplejerne ikke får aflæst og afkodet de steder, hvor børnene behøver omsorg, støtte eller vejledning. I nogen grad kan dette i sidste ende bevirke, at enkelte børn ikke får den støtte og vejledning, de behøver i forhold til at finde deres plads i fællesskabet. I stedet risikerer de 0-3-årige børn at stå alene med udfordringer, som de ikke mestrer at takle og udvikle alene.

#### *4.1.8 Diskussion af analyse*



Afslutningsvis diskuterer vi undersøgelsens data. For hvad er det, disse legestuer skal kunne og tænkes at kunne tilbyde det enkelte barn? - Og hele børnegruppen? Og hvilken funktion skal lege-stuen have i forhold til børnenes relation til eventuelle gæstedagplejere?

#### *4.1.8.1 Legestuens udformning jf. dagtilbudsloven*

I dagtilbudsloven er formålet med dagtilbuddet at fremme barnets trivsel, udvikling og læring. Idet udviklingen nævnes før læringen, refererer denne til en selvforvaltende forståelse af barnets udvikling og læring. Et afgørende element i forhold til hvilken pædagogisk ramme vi udmønter og implementerer i dagtilbuddet. For ønsker vi en selvforvaltende tilgang, tænker vi samtidig, at dagplejen skal trække sig tilbage og lade børnene udforske.

I vores teoretiske afsæt tænker vi læring forud for udvikling (Broström & Vejleskov, 2009; Vygotsky, 1982). Vi tager afsæt i en psykologisk og konstruktivistisk forståelse af læring og udvikling: det vil sige, at vi forstår menneskets forhold til sig selv og sin omverden i høj grad som præget af at være konstruerende. Sagt på en anden måde, så er den måde, vi tillægger fænomenerne mening på, afgørende for den måde, vi konstruerer vores virkelighed på. I denne forståelse tillægger vi den enkelte omsorgsgiver afgørende betydning for barnets konstruktion af sig selv og sin omverden (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007).

Daglejen er underlagt dagtilbudsloven, som har som formål at sikre familien fleksibilitet og valgmuligheder med hensyn til forskellige typer af tilbud og tilskud, så familien så vidt muligt kan tilrettelægge familie- og arbejdsliv efter familiens behov og ønsker. Endvidere fremgår det af dagtilbudsloven, at dagtilbuddene skal forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud integreres som en del af kommunens samlede generelle tilbud. Og endelig tænkes dagtilbuddene at skabe sammenhæng og kontinuitet mellem tilbuddene, og at gøre overgange mellem tilbuddene sammenhængende og alderssvarende udfordrende for børnene. Spørgsmålet er, om legestuerne mestrer disse forventninger til dagtilbuddenes kvalitet?

#### *4.1.8.2 Børnefællesskaber*

På baggrund af analysen ser det ud til, at dagplejerne i legestuen med fordel kunne bibringes viden og indsigt i, hvordan man etablerer, understøtter og vejleder børn i forhold til børnefællesskaber, således at den enkelte dagplejer ved hvilken rolle, hun her skal spille i forhold til at understøtte, vejlede og udfordre de enkelte børn og hele børnegruppen. Og samtidig være bevidst om hvor, hvornår og hvorfor?

#### *4.1.8.3 Zonen for nærmeste udvikling*

På baggrund af analysen tænkes dagplejerne at kunne have gavn af at bibringes mere udførlig viden omkring barnets udvikling, således at dagplejerne ved, hvor og hvornår de skal træde til i forhold til



at støtte og vejlede barnet i at mestre nye og højere udviklingstrin og ligeledes vide, hvor og hvornår de skal træde tilbage.

#### *4.1.8.4 Organisering af det pædagogiske arbejde*

Organisering er et centralt udgangspunkt i forhold til at kunne arbejde reflekteret og målrettet didaktisk (overvejelser over mål og indhold). Ved at dagplejerene organiserer og planlægger deres pædagogiske virksomhed i legestuen, kan de skabe ro og rum til at kunne fordybe sig i relationerne med børnene. I legestuen er de i modsætning til dagplejehjemmene i stand til at udnytte mulighederne for at kunne planlægge voksenstyrede aktiviteter ud fra bestemte alders- og funktionsniveauer (Hansen, 2013).

### **4.2 Feltnoter fra dagplejehjemmene**

Feltnoterne er inddelt i seks overordnede temaer og derefter kondenseret i repræsentative udsagn. De seks temaer udgør de kriterier, observationerne bliver kodet på baggrund af. Kondenseringen gør, at det meget store materiale bliver mere overskueligt. Denne undersøgelse ønsker ikke at udtrykke noget kvantitativt om, hvor mange gode eller dårlige dagplejere der findes i kohorten. Dels vil det på baggrund af materialets karakter ikke være muligt, dels er det tvivlsomt at afgøre karakteren af "godt og dårligt" på baggrund af feltnoter. Afsnittet udtrykker derimod generelle pointer fra de kondenserede feltnoter. Dvs., at afsnittet her fortæller i generelle vendinger om dagplejen – summeret op i afsnit, der fortæller "På den ene side" og "På den anden side".

Kodningskategorierne er:

1. Dialog
2. Aktiviteter
3. Omsorg
4. Børnefællesskaber
5. Øvrige bemærkninger.

Analysekategorierne er:

1. Udvikling af barnets Selv
2. Etablering af zoner for nærmeste udvikling.

#### *4.2.1 Citater fra observationer i dagplejehjem*

I dette afsnit vil vi foretage en kort, analytisk beskrivelse af de kvalitative data fra observationerne, der er foretaget i 80 dagplejehjem fordelt over seks kommuner. I analysen har vi fokus på dagplejens evne til at bidrage til barnets udvikling af Selv, samt hvorledes dagplejen tænkes at kunne bidrage til barnets zone for nærmeste udvikling. Alle citater er fra feltnoterne, og der vil ikke blive refereret til særskilte dagplejere eller særkilte linjenumre mv. De analytiske pointer opstår ved at remse citater med et bestemt indhold op, fx ift. barnets evne til at bidrage til udvikling af et positivt



Selv – samlet i "på den ene side" som positivt ift. den beskrevne teori og "på den anden side", som mindre positivt.

Positivt og mindre positivt refererer til rapportens ti teoretiske præmisser for den gode dagplejer (afsnit 1.2.1):

1. Barnet lærer og udvikler sig i samspil med andre (afsnit 2.2.1).
2. Dette sker i zoner af fælles opmærksomhed (afsnit 2.2.4 og 2.3.1).
3. Dagplejeren skal kunne fange barnets emotionelle intention (afsnit 2.2.3).
4. Tryk tilknytning fordrer: Lydhørhed. Accept. Samarbejde og Psykisk tilgængelighed (afsnit 2.1).
5. Dagplejeren skal kunne etablere affektiv afstemning med barnet (afsnit 2.2).
6. Dagplejeren skal kunne etablere fysisk nærhed og tryghed som oplevelser skabt i fællesskab (afsnit 2.2.2).
7. Dagplejerens opmærksomme tilstedeværelse og fokus på barnets kropslige udtryk er en forudsætning for barnets positive læring og udvikling (afsnit 2.4.1, 2.4.2 og 2.4.4).
8. Omsorgsfulde interaktionsformer og relationer mellem voksen og barn fører til intersubjektivitet (afsnit 2.4.4).
9. Barnet skal ses som et subjekt i zoner af intimitet (afsnit 2.4.5).
10. Barnet udvikler sig i zoner af nærmeste udvikling (afsnit 2.4.6).

#### 4.2.2 På den ene side

##### 4.2.2.1. Dagplejers evne til at bibringe positivt til udvikling af barnets Selv

Dagplejer må ifølge den beskrevne teori (kapitel 2) være i stand til at forholde sig åbent, indlevende over for barnets behov, ønsker og intentioner. Et eksempel på dette: *"De spiser middagsmad. Samtalen med barnet handler primært om morfaren, og han bager og kan hamre. Derudover også hvad drengen forestiller sig skal ske til hans fødselsdag ugen efter"*. I dette eksempel fremgår det, at dagplejeren er i dialog med barnet omkring emner, som optager barnet. Der bevirker, at dagplejeren giver barnet positive oplevelser og erfaringer omkring samspil og barnets egen rolle heri. Dagplejeren synes at være bevidst om sin betydning for barnets opfattelse af sig selv sammen med en anden. Det er også relevant, da hun har en væsentlig indvirkning på barnets tidlige erfaringer med samspil og relationer, og hvilken rolle de her spiller. Af observationerne fremgår det endvidere: *"dagplejer snakker meget med børnene og opfordrer dem til at give udtryk for deres behov"*. I dette citat er dagplejeren med til at lære barnet, at det er et særegent individ med egne følelser, ønsker og behov, som andre ønsker at lytte til. Barnet kan herved opleve sig selv som betydningsfuld og værdsat.

Et andet eksempel: *"Dagplejer og barn sidder og kigger på billeder og kigger i en bog. Dagplejer er meget nærværende. Efter formiddagsmad opstår der en konflikt mellem observationsbarnet og et andet barn. Observationsbarnet bliver meget ked af det og græder. Dagplejeren tager barnet op på"*





*skødet og fortæller, at hun godt kan se, at hun er ked af det. Hun trøster og mægler imellem børnene - "Du bliver ked af det, når X tager det legetøj, du leger med".*

*Efterfølgende fortæller dagplejeren, at hun har modtaget billeder fra fastelavnsfesten. Hun finder sin bærbare computer frem og viser børnene billederne. De snakker om deres udklædning og kommenterer hinandens. De bliver enige om, at billederne skal printes ud og sættes i hver deres billedmappe."*

Endnu et eksempel hvor barnet oplever, at dagplejeren tager dets emotionelle intention alvorligt: "Der opstod en konflikt mellem drengene, da observationsbarnet tog en bil ud af den anden drengs hånd. Dagplejeren reagerer med det samme og mægler imellem dem – "Fortæl X, at du ikke bryder dig om det når.."

Tilsvarende: "*Barn 1 peger og siger mange lyde. Dagplejer benævner det, som barn 1 peger på. Barnet smiler og virker tilfreds med dagplejerens respons."*

Et eksempel på situationer, hvor emotioner italesættes og kobles til ansigtsudtryk og medvirker, som de andre eksempler, til en positiv selvoplevelse: "*Imens de læser, bliver der snakket om dyr samt forskellige ansigtsudtryk og hvilke følelser, der passer til de ansigtsudtryk."*

En observatør, der konkluderer, at: "*Dagplejer er god til at lytte til børnenes behov og regne ud, hvad de vil have."*

Og her en dagplejer, der søger at give barnet den kærlige omsorg, der følger af at "fange" barnets emotionelle intention: "*Fokusbarn sidder på skødet af dagplejer, de sidder nede på gulvet. Hun krammer og kysser ham, og han putter sig ind til hende, mens de snakker lidt og leger med kugler og snakker om farverne. 13.09 vågner tvillingerne. Dagplejeren lægger sig i sofaen med dem begge, så de ligger på hendes mave. Hun nusser dem, mens hun taler stille til dem. Dagplejemor har generelt et lyst tonefald, snakker meget med børnene og er spørgende, smilende og involverende."*

Endelig et eksempel på en dagplejer, der skaber positive selvoplevelser af dagligdags situationer: "*Herefter giver de alle tre fiskene mad. De snakker om de forskellige typer af fisk i akvariet. Hun siger, at det er beskidt, og den anden dreng foreslår, at de skal vaske det. Dagplejemoren roser hans initiativ, og drengene får en klud hver. Drengene synes, det er sjovt at kigge på hinanden fra hver side af akvariet."*

#### 4.2.2.2 Dagplejers evne til at bidrage positivt til barnets zone for nærmeste udvikling

Her følger en række citater, der er eksemplariske i forhold til, at dagplejeren via sin praksis bidrager positivt til at skabe zoner for nærmeste udvikling:

*"Så er det tid til at synge. Pigerne vælger på skift en sang. Dagplejer laver mange fagter, som børnene også forsøger at lave." Her er dagplejeren engageret og skaber både zoner af fælles opmærksomhed og nærmeste udvikling. Det samme sker i næste citat: "Dagplejer og barn leger køkken. Dagplejer snakker meget med barnet og følger barnets initiativ".*



*Dagplejer bruger sproget meget til at beskrive, hvad der sker, og hvad de laver. Dagplejer sætter sig ind på madrassen og læser bog. Da pigen peger på billederne, snakker dagplejer om, hvad der er på billederne."*

I dette citat beskrives en dagplejer, der skaber både læringsrum og følelse af samhørighed ved sin glæde og brug af musik: *"Et barn fortæller, at de gerne vil høre musik og hoppe. Dagplejeren finder et musikanlæg frem og spiller børnemusik. De synger alle sammen, hopper, danser og klapper. Musikken "fortæller", at man skal hoppe på et ben, og dagplejeren hjælper børnene ved at vise, hvordan man står på et ben. Der er god stemning, børnene griner, og det er tydeligt, at alle hygger med musik. Jeg oplever mange gange i løbet af dagen, at rim, remser og sange bliver brugt meget. Børnene begynder selv at synge, både spontant og når der er musik."*

Nedenstående citater beskriver på samme måde dagplejerens evne til at etablere læringsrum, hvor barnet kan udfolde elementer, som hun først har guidet dem ind i: *"Observationsbarnet fortæller senere, at hun gerne vil lege "rullepølse". På gulvet ligger en madras og ovenpå et tæppe. Dagplejeren spørger de andre børn, om de også har lyst til at være med. – Det har de. Sammen skiftes de til at lægge sig på tæppet og blive rullet ind i det, og herefter "krydrer" dagplejeren "rullepølsen". Børnene fortæller selv, hvilke krydderier de vil have på, og til sidst bliver de rullet ud af tæppet. Dagplejeren skifter et barn, og i mellemtiden leger børnene selv "rullepølse" – både med hinanden og en dukke."*

*"Observationsbarnet bliver kaldt til bordet, hvor de skal have formiddagsmad, frugt – blandt andet en mango, som dagplejeren og børnene taler meget om. Alle børnene omkring bordet får lov til at dufte til mangoen, og da den er spist, får børnene lov til at mærke på stenen. "Den er meget glat" siger observationsbarnet. Dagplejeren fortsætter snakken om frugterne, heriblandt æblet, pæren, og om de har sten eller kerner i. Hele formiddagsseancen fungerer rigtig godt. Alle børnene bidrager til snakken, og det er rigtig spændende at observere så positiv en interaktion."*

*"De synger bondemanden og hans dyr. Dagplejer starter sangen, og de ældste børn fortsætter. Når børnene går i stå, så synger dagplejeren en linje, og de ældste børn kan nu fortsætte sangen."*

*"Der synges en sang om dyr og deres lyde. Børnene har fundet legetøjsdyr frem, og de ældste børn vælger hvilket dyr, der skal synges om. Hvert vers har en enkel tekst og handler om et dyr."*

*"Barn 1 tegner tegninger. Dagplejeren viser, at de kan tegne om deres fingre. Imens der tegnes omkring fingrene, siger dagplejeren, hvad fingrene hedder."*

*"Vi er ude at gå en lang tur i et kuperet naturområde fra kl. 9.30-10.30. Børnene leger med pinde, ruller ned ad skrænten. Dagplejer viser dem dyrespor, finder en myreture. Gør opmærksom på lyde i naturen, fx fuglene. Børnene putter pinde i bækken og ser dem flyde. Kigger efter dyr i et hul i jorden. Herefter er vi ude i stalden og give dyrene mad i ca. 15 min."*

*"Dagplejer lader børnene i høj grad selv styre aktiviteten og hjælper ved behov."*



*Dagpl. hjælper barnet med at gåtræne. Hun sidder ned med barnet foran sig og slipper barnets hænder, så det selv går et par skridt. Hun roser, barnet griner, og de gentager."*

Alle citater, der på den ene eller anden måde rummer flere elementer af den gode dagpleje.

### 4.2.3 På den anden side

#### 4.2.3.1 Dagplejers praksis der i mindre grad bidrager til barnets Selv

Ikke alle eksempler er positive ift. teoribeskrivelserne. Her følger en række citater, der alle vurderes som mindre positive eller negative. Elementer, der næppe burde forekomme i et offentligt dagtilbud:

*"Barnet leger selv i lang tid og får primært opmærksomhed, da han bliver ked af det. Dagplejer giver de yngste børn tøj på – uden nogen form for dialog med dem"* – vidner om en dagplejer, der ikke formår at få etableret en positiv relation til børnene. Kunne tyde på manglende psykisk tilgængelighed.

*"Jeg bemærker, at dagplejer ofte tysser på barnet, når hun i mine øjne er begejstret. Dagplejer siger "Du ved godt, der skal være ro." Hvis observatøren har ret, er denne dagplejer ikke i stand til at fange barnets emotionelle intention og skabe affektiv afstemning, eller hun "overhører" barnets intentioner.*

*"I garderoben ser pigen en bamse og kravler hen og tager den. Ét af de andre børn ser det og rykker den ud af hånden på hende og skubber til hende, så hun vælter og slår hovedet. Pigen begynder at græde og sætter sig op, men stopper igen, da dagplejer ikke responderer. Hun sætter sig blot op og kigger rundt".* Vidner om et barn, der har lært, at gråd ikke nytter i dagplejen. Dagplejeren responderer ikke på dette. Gråd er som emotionelt udtryk signaladfærd, der bør responderes på, ikke ignoreres.

*"Dagplejer fortæller flere gange, at det er en lille rumæner, og der derfor har været store problemer med at få ham til at vænne sig til bl.a. at sove i barnevogn og sidde på stol for citat: "Han er nok vant til at sidde på armen og sove".* Et udtryk for fordomme, der gør, at barnet skal dobbelttilpasse sig, fordi dagplejer ikke ønsker at tilpasse sig ham. Ikke meget lydhør, accept, samarbejde over denne dagplejer.

*"Telefonen ringer, og dagplejer begynder at snakke på sit modersmål – tydeligvis et privatopkald. Drengen prøver at komme i kontakt med dagplejer, men bliver afvist og skubbet væk."* En dagplejer, der tilsidesætter barnet for en tilsyneladende privat samtale. Barnet anerkendes kun, når det passer dagplejeren.



*"Dagplejer går i gang med at lave mad, mens drengen dækker bord. Dagplejer er meget bestemt med, hvor hun vil have hvad, og taler hårdt til drengen, når ikke han gør, som hun vil have." Opdragelse er godt, men næppe skæld ud. Spørgsmålet er, om det bør forekomme i et offentligt tilbud.*

*"Hun er ked af det, da hendes mor går. Dagplejer skælder ud over, at hun græder." Helt uacceptabelt og uforståeligt. Alt er galt i forhold til de ti præmisser. Ingen accept, ingen psykisk tilgængelighed. Ingen tryghed. Ingen omsorg. Ingen zone af intimitet.*

*"Da dagplejer kommer ind, har de ikke fået taget tøjet af, og dagplejer udbryder "oh my god, hvor er du doven. Da dagplejer tager overtøjet af det næste barn, siger hun til den ældste pige "hvorfor er du så doven", idet pigen ikke selv kan tage tøjet af." Igen et udtryk for en ureflekteret dagplejer, der uvidende om sin rolle som voksen og omsorgsgiver helt mangler accept og skaber negativ selvforståelse hos barnet.*

*"Børnene sidder ved bordet, mens dagplejer står med ryggen til og laver mad. Da børnene larmer, vender dagplejer sig om og skælder ud. Hun skælder en pige ud, som ikke har gjort noget." Børn må tilsyneladende ikke larme i denne dagpleje. Og ukritisk skælder hun et barn ud. Igen en unødvendig, negativ ageren overfor børn, der er hos hende for at få et positivt selvbillede.*

*"Dagplejer brokker sig over, at en af pigernes flyverdragt er meget stram. Generelt er der, mens børnene få overtøj på, en hård tone "du har for stort et hoved", og "du er for tung", er blandt de ting, børnene får at vide." Ubehageligt at læse og igen helt uden accept og tryghed. Helt uden over-skud og omsorg.*

*"Barnet siger i løbet af dagen jævnligt lyde eller smiler og kigger på dagpl. eller de andre børn, hvor dagpl. ikke reagerer." Vidner om en uengageret dagplejer, der ikke udviser psykisk tilgængelighed, ikke formår at være opmærksom på barnets udtryk, dets intentioner mv., en dagplejer, der lærer barnet, at barnets udtryk er ligegyldige. På samme måde i dette citat: "Børnene leger for sig selv, men komme tit over. Pigen, jeg observerer, prøver nogle gange at få kontakt med dagplejeren, men det lykkes ikke."*

*"De voksne taler ind imellem om børnene i 3. person." Et udtryk for at voksne taler om et barn – gennem barnet eller blot om barnet. Udtryk for manglende viden om børns evne til at opfatte voksnes nonverbale og verbale sprog.*

#### *4.2.3.2 Dagplejers praksis der i mindre grad bidrager til barnets zone for nærmeste udvikling*

*"Barnet leger selv i lang tid og får primært opmærksomhed, da han bliver ked af det." Barnet skal have opmærksomhed, når han leger, og tilbydes selskab i legen. Der skal etableres udviklingszoner, og dagplejeren skal gribe sådanne muligheder.*



*"10.30 inde i Zoologisk have bliver barnet blidt vækket, og dagplejemoderen tager barnet op ud for abeburet og fortæller om den "abe", de kan se. (Det var en dyrepasser, som var ved at gøre buret rent)." Dagplejer er ironisk overfor et barn, der næppe forstår ironien.*

*"Dagpl. Foreslår, at de går op på en lille bakke og triller ned. Det gør de, men barnet kan ikke trille." Vidner om en dagplejer, der ikke rammer barnets potentielle udviklingstrin, men skaber for store, uopnåelige zoner.*

#### 4.2.4 Sammenfattende teoretisk beskrivelse

Der er i ovenstående beskrivelser og citater markant forskel på dagplejeres praksisformer. Et flertal af dagplejere er gode til at skabe situationer, der synes at bidrage positivt til barnets selvudvikling, mens andre laver benspænd for denne proces. Nogle dagplejere er dygtige til at skabe zoner af nærmeste udvikling, mens andre tilsyneladende finder dette sværere. Dette er måske i virkeligheden dagplejens akilleshæl, i den forstand at ikke alle dagplejere synes at være i stand til at give alle børn de optimale udviklingsbetingelser. Eksempler som at barnet først får opmærksomhed, når han bliver ked af det, eller et barn der bliver ignoreret, er næppe ønskværdigt i et offentligt dagtilbud.

I forhold til begrebet den taktfulde omsorgsgiver (afsnit 2.4.4), rummer den gode dagplejer følgende kompetencer:

1. Hun er opmærksom på, om hun skal intervenere – nogle gange skal hun, andre gange ikke.
2. Hun spørger altid sig selv: Hvilken erfaring opnår barnet ved min måde at være i relation på?
3. Hun vil betragte barnet som en person, et subjekt, fremfor et objekt.
4. Hun er opmærksom på sin indflydelse på barnet.
5. Hun optræder altid med en god tone.
6. Hun bruger sin intuition.

Hermed menes, at den taktfulde omsorgsgiver er: Sensitiv, intuitiv, engageret, er empatisk, forstår barnets perspektiv og dets intentioner på dets betingelser, begriber konteksten og agerer intuitivt på en sådan måde, at barnet føler sig udfordret; den taktfulde omsorgsgiver åbner barnet for kulturen. Den teoretiske ramme, der på en 'taktfuld' måde skaber enheden omsorg, opdragelse og undervisning.

Dette skete i flere af de tilfælde, der betegnedes "på den ene side", men det lå ikke bag den praksis, der betegnedes "på den anden side".

I forhold til de ti præmisser kan følgende siges:

1. Barnet lærer og udvikler sig i samspil med andre (afsnit 2.2.1).

Dette sker i begge tilfælde, de gode og de mindre gode. Barnet lærer og udvikler sig i samspil. Spørgsmålet er blot hvilken karakter, samspillet har, og hvad barnet derved lærer? Antagelsen er, at barnet opnår positive erfaringer ved en taktfuld omsorgsgiver. Dette sker i de positive eksempler.



2. Dette sker i zoner af fælles opmærksomhed (afsnit 2.2.4 og 2.3.1).

Dagplejerne i de positive eksempler er alle i stand til at etablere zoner af fælles opmærksomhed. Dette sker ikke i alle tilfælde i de mindre positive.

3. Dagplejeren skal kunne fange barnets emotionelle intention (afsnit 2.2.3).

Dette er kendetegnet for den positive tilgang, mens det tydeligvis er fraværende i flere af de mindre gode, fx: *"Hun er ked af det, da hendes mor går. Dagplejer skælder ud over, at hun græder."*

4. Tryk tilknytning fordrer: Lydhørhed. Accept. Samarbejde og Psykisk tilgængelighed (afsnit 2.1).

Dette er grundlæggende ifølge den valgte teori. Og det synes generelt til stede i de positive citater, mens en eller flere af de fire elementer synes fraværende i de mindre gode.

5. Dagplejeren skal kunne etablere affektiv afstemning med barnet (afsnit 2.2).

Dette fordrer flere af de ovenstående præmisser, men er til stede i flere af de positive citater, ligesom det er fraværende i de mindre positive.

6. Dagplejeren skal kunne etablere fysisk nærhed og tryghed som oplevelser skabt i fællesskab (afsnit 2.2.2).

Dette kunne være et særkende for dagplejen, fysisk nærhed og hjemlig tryghed. Alligevel synes det fraværende i de mindre positive eksempler.

7. Dagplejerens opmærksomme tilstedeværelse og fokus på barnets kropslige udtryk er en forudsætning for barnets positive læring og udvikling (afsnit 2.4.1, 2.4.2 og 2.4.4).

Opmærksomhed af den karakter fordrer en engageret og tilstedeværende dagplejer, der ikke underkender barnets kropslige udtryk, som fx: *"Dagplejer fortæller flere gange, at det er en lille rumæner, og der derfor har været store problemer med at få ham til at vænne sig til bl.a. at sove i barnevogn og sidde på stol for citat: "Han er nok vant til at sidde på armen og sove" eller "Jeg bemærker, at dagplejer ofte tysser på barnet, når hun i mine øjne er begejstret. Dagplejer siger "Du ved godt, der skal være ro"*

8. Omsorgsfulde interaktionsformer og relationer mellem voksen og barn fører til intersubjektivitet (afsnit 2.4.4).

At være omsorgsfuld fordrer en grad af psykisk overskud og psykisk tilgængelighed. At dagplejeren kan skabe omsorg, der gør barnet tryk og rummer både omsorg, men også opdragelse og undervisning. Dette sker i flere af de positive eksempler, men mangler delvist i de mindre positive.

9. Barnet skal ses som et subjekt i zoner af intimitet (afsnit 2.4.5).

At se barnet som et subjekt fordrer, at dagplejeren tager sig tid og formår at lave affektiv afstemning og samtlige af de ovenstående elementer. Det sker i de positive eksempler, men ikke i alle tilfælde i de mindre positive.



10. Barnet udvikler sig i zoner af nærmeste udvikling (afsnit 2.4.6).

At etablere zoner af nærmeste udvikling fordrer, at dagplejeren formår at bestemme barnets potentielle udviklingsniveau. Det fordrer igen flere af de ovenstående elementer, og igen adskiller de positive citater sig fra de mindre positive.

#### *4.2.4.1 Sammenfattende*

En relevant tolkning vil være, at der hos nogle dagplejere synes at mangle faglige eller personlige kompetencer eller begge dele. Det er ikke ønskværdigt at have dagplejere, der skælder et barn ud over, at barnet græder, når moren går. Da ovenstående citater blot er eksempler, der repræsenterer flere lignende citater, er der grund til at overveje, om ikke der burde sættes på en faglig og personlig screening af dagplejere inden ansættelse, flere tilsyn og bedre uddannelse af dagplejere. Desuden var det måske fornuftigt at gennemgå tilsyns- og supervisionsfunktionerne kritisk.

Det er tydeligt, at der er stor forskel på kvaliteten af det pædagogiske indhold og de relationelle zoner, der etableres for børnene. Men det er også tydeligt, at dagplejen generelt kan komme til at lide under, at enkelte kan fremtræde uegnede, men får lov at fortsætte deres praksis.

Når dette er sagt, er det væsentligt at fremhæve, at der er mange positive citater og mange positive beskrivelser, og det generelle billede af disse er kærlige, rolige og trygge rammer, der også formår at udfordre børnene med et relevant læringsindhold, og disse er i overvægt ift. de mindre positive. Men citater i en sådan undersøgelse kan ikke gøres numerisk op. De påpeger blot forskellene – på den ene side og på den anden side. Men det er vigtigt at understrege, at der er overvægt af de positive.



## 5. RESULTATER OG ANALYSE AF INTERAKTIONSREGISTRERINGER

Undersøgelsen er en feltundersøgelse, hvor der er indsamlet observationer fra 130 dagplejebørn fordelt på 65 tilfældigt udvalgte dagplejere i seks kommuner. Der er foretaget i alt 521 timer og 31 minutters observationer, når børnenes sovetimes er trukket fra. Dette rummer i alt 8.892 observerede interaktioner, og disse interaktioner rummer i alt 39.103 registrerede dialogaspekter (31.352 dialogskift, 3.964 åbne dialoger, 3.787 vokseninitierede dialoger).

### 5.1 Antal interaktioner

#### 5.1.1 Datamaterialet

For hvert barn er antal interaktioner mellem barn og voksen registreret, og hvor længe barnet var vågent. Derudover registreredes kommune, observatør, dagplejeren, dagplejerens alder/uddannelse/anciennitet, normeringstal samt barnets køn og alder. Jævnfør Tabel 2 nedenfor. Et mål for hvor intense interaktionerne er, er der udregnet de gennemsnitlige interaktioner i timen. Dette mål er også sammenligneligt børnene imellem. For barn nr. 1 registreredes 76 interaktioner og var vågen i 4 timer og 23 minutter. Det svarer til, at barnet i gennemsnit havde 17,3 interaktioner i timen. Børnene havde i gennemsnit 17,7 interaktioner i timen, varierende fra 5,2 til 52,5.

**Tabel 2** Resultatet for interaktioner. For hvert barn ses det samlede antal interaktioner, hvor længe barnet var vågent samt det gennemsnitlige antal interaktioner i timen. Baggrundsfaktorerne er kommune, observatør, dagplejer (ID), dagplejerens alder – uddannelse. 1. Ingen faguddannelse, 2. Pædagogisk uddannelse, 3. Anden uddannelse. Dagplejers anciennitet som dagplejer, normeringstal, barnets køn og alder angivet i måneder.

Barn nr.	Antal interaktioner	Vågent (h:m)	Gns. antal interaktioner i timen	Kom nr.	Obser -vator nr.	Dagplejerens				Barnets		
						ID	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Alder (mdr.)	Køn
1	76	4:23	17,3	1	1	01	43	1	6	3	♂	12
2	69	4:19	16,0	1	1	01	43	1	6	4	♀	12
3	110	4:48	22,9	1	1	02	52	1	2	4	♀	16
4	115	4:28	25,7	1	1	02	52	1	2	4	♂	30
5	114	4:31	25,2	1	1	03	47	3	21	3	♂	17
6	74	3:25	21,7	1	1	03	47	3	21	3	♀	11
7	53	4:04	13,0	1	1	04	41	2	4	3	♂	11
8	107	4:18	24,9	1	1	04	41	2	4	3	♂	30
9	57	2:42	21,1	1	1	05	48	3	2	4	♂	15
10	65	4:10	15,6	1	1	05	48	3	8	4	♀	10
11	89	3:38	24,5	1	2	06	42	3	15	2	♂	28
12	134	4:55	27,3	1	2	06	42	3	15	3	♀	28
13	128	5:26	23,6	1	2	07	61	1	39	2	♀	19
14	72	4:01	17,9	1	2	07	61	1	39	2	♀	17
15	137	4:13	32,5	1	2	08	52	3	22	3	♂	31
16	105	4:23	24,0	1	2	08	52	3	22	3	♀	15
17	41	5:20	7,7	1	2	09	55	3	26	2	♂	35





Barn nr.	Antal interaktioner	Vågent (h:m)	Dagplejerens					Barnets				
			Gns. antal interaktioner i timen	Kom -mune nr.	Obser -vator nr.	ID	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn	Alder (mdr.)
18	56	4:03	13,8	1	2	09	55	3	26	2	♂	29
19	60	3:13	18,7	1	2	10	48	1	3	2	♂	29
20	75	3:13	23,3	1	2	10	48	1	3	3	♂	29
21	81	3:45	21,6	1	2	11	55	2	25	3	♂	33
22	51	2:52	17,8	1	2	11	55	2	25	3	♂	24
23	79	4:50	16,3	1	2	12	50	1	17	3	♂	16
24	83	3:30	23,7	1	2	12	50	1	17	3	♂	34
25	125	5:35	22,4	1	2	13	56	3	24	4	♂	20
26	127	4:00	31,8	1	2	13	56	3	24	3	♂	26
27	41	3:56	10,4	1	3	14	59	3	33	4	♂	15
28	79	5:25	14,6	1	3	15	53	1	21	1	♂	19
29	38	3:44	10,2	1	3	15	53	1	21	2	♂	27
30	13	0:29	26,9	1	3	15	53	1	21	2	♂	19
31	53	3:40	14,5	1	3	16	55	1	22	3	♂	35
32	30	2:35	11,6	1	3	16	55	1	22	3	♂	21
33	55	4:09	13,3	1	3	17	52	1	25	3	♂	32
34	44	4:22	10,1	1	3	17	52	1	25	2	♂	12
35	81	5:02	16,1	1	3	18	45	3	13	2	♂	30
36	56	5:02	11,1	1	3	18	57	3	33	1	♂	30
37	50	4:36	10,9	1	3	19	63	3	23	2	♂	14
38	19	2:05	9,1	1	3	19	59	3	33	3	♂	13
39	29	1:09	25,2	1	3	19	63	3	23	3	♂	24
40	81	4:08	19,6	1	3	20	57	3	33	1	♂	30
41	77	4:21	17,7	1	3	20	45	3	13	2	♂	18
42	61	4:20	14,1	2	4	21	46	3	17	4	♂	28
43	71	4:20	16,4	2	4	21	46	3	17	3	♂	28
44	59	4:43	12,5	2	4	22	57	3	20	2	♂	23
45	60	4:34	13,1	2	4	22	57	3	20	2	♂	23
46	67	4:48	14,0	2	4	23	45	3	2	3	♂	20
47	71	3:58	17,9	2	4	23	45	3	2	2	♂	37
48	54	4:47	11,3	2	4	24	58	1	16	4	♂	18
49	48	4:12	11,4	2	4	24	58	1	16	3	♂	26
50	32	4:25	7,2	2	4	25	40	3	3	4	♂	14
51	38	4:23	8,7	2	4	25	40	3	3	4	♂	23
52	50	4:46	10,5	2	4	26	45	1	15	4	♂	21
53	44	4:44	9,3	2	4	26	45	1	15	2	♂	20
54	29	5:00	5,8	2	4	27	58	3	37	4	♂	9
55	68	5:21	12,7	2	4	27	58	3	37	4	♂	23
56	26	4:27	5,8	2	4	28	51	1	24	3	♂	17
57	38	4:16	8,9	2	4	28	51	1	24	3	♂	11
58	44	4:36	9,6	2	4	29	52	2	25	2	♂	25
59	37	3:42	10,0	2	5	30	53	3	21	4	♂	23
60	23	4:27	5,2	2	5	31	28	1	1	3	♂	18
61	17	1:44	9,8	2	5	31	28	1	1	4	♂	28
62	39	3:44	10,4	2	5	32	59	3	29	4	♂	18
63	19	2:01	9,4	2	5	32	59	3	29	4	♂	18
64	20	2:53	6,9	2	5	33	62	3	18	2	♂	18
65	45	3:14	13,9	2	5	34	57	1	12	2	♂	21
66	62	4:17	14,5	2	5	34	57	1	12	2	♂	21
67	60	4:12	14,3	2	6	35	54	3	25	5	♂	22



Barn nr.	Antal interaktioner	Vågent (h:m)	Dagplejerens					Barnets				
			Gns. antal interaktioner i timen	Kom -mune nr.	Obser -vator nr.	ID	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn	Alder (mdr.)
68	134	4:58	27,0	2	6	35	54	3	25	5	+	23
69	139	4:32	30,7	2	6	36	54	3	20	3	+	15
70	98	4:31	21,7	2	6	36	54	3	20	4	+	13
71	131	4:26	29,5	2	6	37	64	3	32	3	+	28
72	152	4:52	31,2	2	6	37	64	3	32	2	+	30
73	138	5:03	27,3	2	6	38	46	3	5	3	+	18
74	137	4:38	29,6	2	6	38	46	3	5	1	+	18
75	55	5:08	10,7	3	7	39	36	3	5	5	+	18
76	72	5:19	13,5	3	7	39	36	3	5	4	+	18
77	95	6:16	15,2	3	7	39	36	1	5	4	+	30
78	75	5:37	13,4	3	7	40	43	3	16	5	+	21
79	53	5:06	10,4	3	7	41	47	1	17	3	+	22
80	108	4:35	23,6	3	7	41	39	1	15	3	+	24
81	55	5:08	10,7	3	7	42	36	3	5	1	+	18
82	39	4:46	8,2	3	7	42	39	1	15	3	+	10
83	76	4:34	16,6	3	7	42	39	1	15	4	+	30
84	44	3:39	12,1	3	7	43	36	3	7	4	+	18
85	100	3:36	27,8	3	7	43	36	3	19	4	+	30
86	60	4:18	14,0	3	7	44	52	3	16	4	+	27
87	66	4:15	15,5	3	7	44	52	3	16	4	+	27
88	68	4:51	14,0	3	7	45	47	1	6	3	+	13
89	53	4:15	12,5	3	7	45	47	1	6	5	+	29
90	52	3:19	15,7	3	7	46	38	2	5	3	+	18
91	78	4:03	19,3	3	7	46	38	2	5	5	+	22
92	41	4:19	9,5	3	7	47	41	3	6	4	+	15
93	87	4:22	19,9	3	7	47	41	3	6	4	+	30
94	40	2:48	14,3	3	7	48	65	1	25	5	+	10
95	44	2:58	14,8	3	7	48	65	1	25	5	+	22
96	73	4:00	18,3	4	8	49	40	1	7	4	+	15
97	91	3:39	24,9	4	8	49	40	1	7	4	+	30
98	93	4:23	21,2	4	8	50	57	3	26	4	+	28
99	81	4:54	16,5	4	8	50	57	3	26	4	+	20
100	102	3:57	25,8	4	8	51	43	3	.	3	+	24
101	114	4:18	26,5	4	8	51	43	3	.	3	+	14
102	95	5:08	18,5	4	8	52	36	3	5	4	+	26
103	94	5:10	18,2	4	8	52	36	3	5	4	+	29
104	81	4:43	17,2	4	8	53	43	3	17	4	+	23
105	88	4:00	22,0	4	8	53	43	3	17	4	+	15
106	55	4:05	13,5	5	9	54	43	3	6	3	+	16
107	65	4:48	13,5	5	9	54	43	3	6	3	+	16
108	69	4:17	16,1	5	9	55	48	3	10	3	+	30
109	43	3:19	13,0	5	9	55	48	3	10	3	+	13
110	45	4:55	9,2	5	9	56	58	3	23	4	+	27
111	27	3:36	7,5	5	9	56	33	3	2	3	+	16
112	63	3:45	16,8	5	9	57	33	3	2	3	+	11
113	44	3:54	11,3	5	9	57	58	3	23	4	+	16
114	141	3:49	36,9	5	10	58	45	3	16	4	+	18
115	55	4:41	11,7	5	10	58	45	3	16	4	+	17
116	89	3:35	24,8	5	10	59	52	3	15	4	+	18
117	68	3:15	20,9	5	10	59	52	3	15	4	+	18

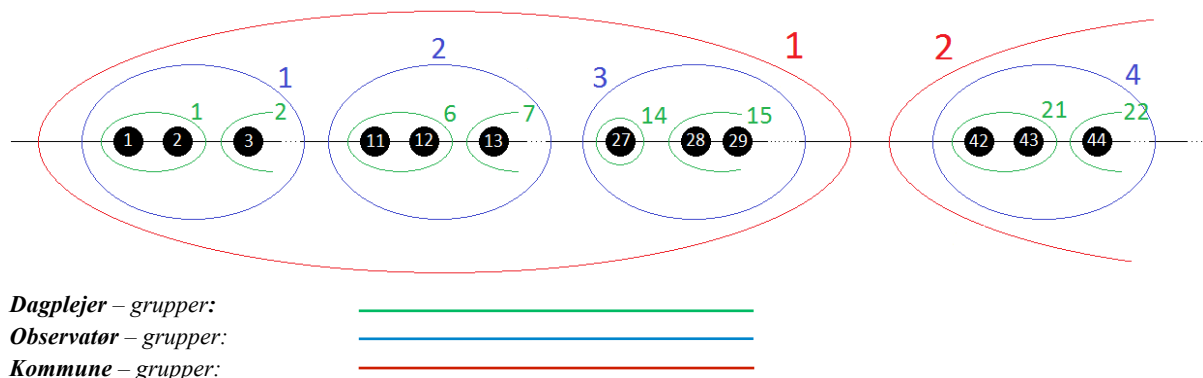


Barn nr.	Antal interaktioner	Vågent (h:m)	Dagplejerens					Barnets				
			Gns. antal interaktioner i timen	Kom -mune nr.	Obser -vator nr.	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn	Alder (mdr.)	
118	130	3:54	33,3	5	10	60	52	2	23	3	♂	20
119	71	4:08	17,2	5	10	60	52	2	23	4	♂	22
120	76	2:46	27,5	5	10	61	49	1	18	4	♂	23
121	69	3:52	17,8	5	10	61	49	1	18	4	♂	9
122	45	4:13	10,7	5	10	62	44	2	6	4	♀	11
123	82	3:39	22,5	5	10	62	44	2	6	4	♂	18
124	42	1:50	22,9	6	11	63	55	2	26	3	♀	31
125	42	0:48	52,5	6	11	63	55	2	26	3	♀	32
126	9	0:30	18,0	6	11	63	55	2	26	3	♀	32
127	42	1:06	38,2	6	11	64	56	1	17	3	♂	25
128	23	0:58	23,8	6	11	64	56	1	17	3	♂	25
129	42	3:19	12,7	6	11	64	56	1	17	3	♀	15
130	42	1:23	30,4	6	11	65	49	3	7	3	♀	31
I alt	8892	521:31	17,7									

### 5.1.1.1 Faktorerne kommune, observatør og dagplejer

Som man kan se i tabel 4, er naturen af fordelingen af observationerne på kommune, observatør og dagplejer gengivet i nedenstående figur 4. Fx er barn nr. 1 og 2 fulgt af observatør nr. 1 hos dagplejer nr. 1 i kommune nr. 1, eller fx er barn nr. 42 og 43 fulgt af observatør nr. 4 hos dagplejer nr. 21 i kommune nr. 2. Man ser en vis orden i, hvorledes grupperne er indlejret i hinanden.

Figur 4 Observationer fordelt på kommune, observatør og dagplejer



Man taler om, at faktor *kommune* er grovere end faktor *observatør*, og faktor *observatør* er grovere end *dagplejer*. Det angives ved

$$kommune \leq observatør \leq dagplejer$$

Undersøgelserdesignet rummer imidlertid svagheder, man bør være opmærksom på i anvendelsen af undersøgelsen. Dels er børnene kun observeret i enkelte dage. Hvis børnene i den samme dagpleje havde været observeret over længere tid, kunne resultatet af det enkelte dagplejehjem være langt mere nuanceret. Men ønsket om at undersøge adskillige dagplejehjem blev prioriteret højere,



ligesom der ved længere ophold i dagplejen kan være en formodning om, at dagplejeren over tid ville begynde at agere ift. observationernes indhold. Dels er ikke alle børn i dagplejen observeret, hvilket kan være et problem, da der er stor forskel på børn. Dette fænomen er dog i nogen grad kompenseret ved, at der er mange forskellige børn i hele undersøgelsen. Dels kan der være særlige forhold den eller de dage, hvor dagplejen blev observeret, forhold, der kan have påvirket dagplejere-rens ageren eller børnenes velbefindende eller andet. Dels har observatørene givet påvirket både børn og dagplejer ved deres blotte tilstedeværelse. Dels kan de 11 observatører have registreret de samme fænomener på forskellige måder. Enkelte observatører kan have oplevet sig utilstrækkeligt klædt på til opgaven, andre kunne vise sig at være utilstrækkeligt kvalificeret og enkelte begge dele. Der er dog tilstræbt en ensartethed i udvælgelsen af observatører, ligesom det er tilstræbt at vælge observatører, der på baggrund af deres faglighed måtte forventes at kunne løfte opgaven på en kvalificeret måde. Endelig kan dagplejerne have følt sig presset til at sige ja, idet kommunernes dagplejeledere har indvilget i deltagelse på vegne af hele kommunen. Alle dagplejere er dog blevet spurgt af de pågældende observatører, og en del frabad sig besøg. Udvælgelsen af dagplejere har været efter et tilfældighedsprincip, men i en enkelt kommune sagde så mange dagplejere nej, at vi kun lige akkurat kunne få tilstrækkeligt med dagplejere.

### 5.1.2 Statistisk metode

I det følgende opstilles en statistisk model, der skal kunne forklare variationerne i dagplejebørnenes interaktioner. Udledningen af modellen er følgende: Det antages, at sandsynligheden for en interaktion i sekundet er  $p$  og lad  $n$  betegne antal sekunder, et dagplejebarn er vågent. Da kan sandsynligheden for  $x$  interaktioner udtrykkes ved en binomialfordeling:

$$P(X = x) = \binom{n}{x} \cdot p^x \cdot (1 - p)^{n-x}$$

For  $n$  stor og  $p$  lille adskiller denne fordeling sig ikke væsentligt fra en poissonfordeling:

$$P(X = x) = \frac{e^{-\gamma} \cdot \gamma^x}{x!}$$

hvor  $\gamma = n \cdot p$ . Det vidste sig imidlertid, at variationen i antal interaktioner, som Poisson-modellen kunne beskrive, er for stor. Man taler om en ”overspredning” i Poisson-modellen. En model, der kan beskrive denne ”overspredning” er den negative binomialfordelingsmodel. Modellen er en udvidelse af Poisson-modellen. Den tager højde for, at dagplejebørnene ikke nødvendigvis har samme sandsynlighed for interaktion med en voksen.

Den statistiske model, der således er anvendt, er den negative binomialfordelingsmodel. Modellen udtrykker sandsynlighed for  $x$  interaktioner for det  $i$ 'te dagplejebarn ved:

$$P(X_i = x) = \binom{\alpha + x - 1}{x} \cdot (1 - p_i)^\alpha \cdot p_i^x$$

hvor  $x = 0, 1, 2, \dots$  Parametrene  $\alpha$  og  $p_i$  er modellens ukendte størrelser. Middelværdien i fordelingen er  $\mu_i = \alpha p_i / (1 - p_i)$ , og variansen er  $\mu_i + \mu_i^2 / \alpha$ . Parameteren  $\alpha$  er den størrelse, der beskriver ”overspredningen”. For store værdier af  $\alpha$  ligner den negative binomialfordeling poissonfordelingen.



Indflydelsen af de forklarende faktorer på interaktioner analyseres ved logistisk regression på parameteren  $p_i$ . Idet  $t_{i1}, \dots, t_{i9}$  betegner værdier af de ni forklarende faktorer for det  $i$ 'te dagplejebarn, svarer den logistiske regressionsmodel til middelværdi-specifikationen:

$$\mu_i = \alpha \cdot \exp(\beta_0 + \beta_1 t_{i1} + \dots + \beta_9 t_{i9})$$

Denne model er gældende, hvis børnene har været lige længe vågne. Idet antal interaktioner er proportionale med, hvor længe et barn er vågent, skal vågen indgå som et "offset" i middelværdi-specifikationen ved

$$\mu_i = v\ddot{a}gen_i \cdot \alpha \cdot \exp(\beta_0 + \beta_1 t_{i9} + \dots + \beta_9 t_{i9})$$

Det antages, at  $\alpha$  er den samme for alle børnene. Modellens parametre ( $\alpha, \beta_0, \dots, \beta_9$ ) estimeres ved maksimum likelihood metoden, og faktorerens indflydelse er vurderet ved likelihood ratio test.

### 5.1.3 Resultater – Antal interaktioner

For at analysere effekten af de ni baggrundsvariable, der er nævnt i tabel 4, på antal interaktioner, foretages indledningsvis analyser af de marginale virkninger, dvs., at hver faktor testes for sig. De beregnede p-værdier fremgår i tabel 5 nedenfor.

**Tabel 3** Testsandsynligheder for de marginale test for ingen effekt af baggrundsvariable

Test for ingen effekt af	p-værdi
Kommune	0,0004
Observatør	<0,0001
Dagplejer	<0,0001
dagplejerens alder	0,3179
dagplejerens uddannelse	0,1076
dagplejerens anciennitet	0,5461
Normeringstal	0,6235
barnets alder	0,0011
barnets køn	0,1025

Den marginale sammenhæng mellem interaktioner og kommune er signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal interaktioner i timen ikke er ens blandt de seks kommuner. Tabel 6 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal interaktioner i timen varierer fra 14,6 til 28,3. Der er altså en målbar forskel imellem kommunerne.

**Tabel 4** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal interaktioner i timen fordelt på kommuner

Kommune nr.	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. antal interaktioner i timen
1	20	41	<b>18,8</b>
2	18	33	<b>14,6</b>
3	10	21	<b>14,8</b>
4	5	10	<b>20,9</b>
5	9	18	<b>18,0</b>
6	3	7	<b>28,3</b>



I alt 65 130 17,7

Den marginale sammenhæng mellem interaktioner og observatør er signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal interaktioner i timen ikke er ens blandt de 11 observatører. Tabel 7 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal interaktioner i timen varierer fra 10,0 til 28,3.

**Tabel 5** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal interaktioner i timen fordelt på observatør

Kommune nr.	<b>Observatør nr.</b>	Antal dagplejere	Antal børn	Gns. antal interaktioner i timen
1	<b>1</b>	5	10	<b>20,4</b>
1	<b>2</b>	8	16	<b>21,7</b>
1	<b>3</b>	7	15	<b>14,7</b>
2	<b>4</b>	9	17	<b>11,1</b>
2	<b>5</b>	5	8	<b>10,0</b>
2	<b>6</b>	4	8	<b>26,4</b>
3	<b>7</b>	10	21	<b>14,8</b>
4	<b>8</b>	5	10	<b>20,9</b>
5	<b>9</b>	4	8	<b>12,6</b>
5	<b>10</b>	5	10	<b>22,3</b>
6	<b>11</b>	3	7	<b>28,3</b>
I alt		65	130	17,7

Den marginale sammenhæng mellem interaktioner og dagplejer er signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal interaktioner i timen ikke er ens blandt de 65 dagplejere. Tabel 8 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal interaktioner i timen varierer fra 7,4 til 31,1. Kommune, observatør og dagplejer er sammentænkt i analyseprincippet i figur 4 ved det forhold at:

$$kommune \leq observatør \leq dagplejer$$

Ønsket er at tilstræbe, at dagplejers indflydelse bliver tydeliggjort.

**Tabel 6** Antal børn og det gns. antal interaktioner i timen fordelt på dagplejere

Kom -mune nr.	Obser -vatør nr.	<b>Dag -plejer nr.</b>	Antal børn	Gns. Antal interaktioner i timen	Kom -mune nr.	Obser -vatør nr.	<b>Dag -plejer nr.</b>	Antal børn	Gns. antal interaktioner i timen
1	1	<b>1</b>	2	<b>16,7</b>	2	5	<b>34</b>	2	<b>14,2</b>
1	1	<b>2</b>	2	<b>24,3</b>	2	6	<b>35</b>	2	<b>20,6</b>
1	1	<b>3</b>	2	<b>23,4</b>	2	6	<b>36</b>	2	<b>26,2</b>
1	1	<b>4</b>	2	<b>19,0</b>	2	6	<b>37</b>	2	<b>30,4</b>
1	1	<b>5</b>	2	<b>18,4</b>	2	6	<b>38</b>	2	<b>28,4</b>
1	2	<b>6</b>	2	<b>25,9</b>	3	7	<b>39</b>	3	<b>13,1</b>
1	2	<b>7</b>	2	<b>20,7</b>	3	7	<b>40</b>	1	<b>13,4</b>
1	2	<b>8</b>	2	<b>28,2</b>	3	7	<b>41</b>	2	<b>17,0</b>
1	2	<b>9</b>	2	<b>10,8</b>	3	7	<b>42</b>	3	<b>11,8</b>
1	2	<b>10</b>	2	<b>21,0</b>	3	7	<b>43</b>	2	<b>19,9</b>
1	2	<b>11</b>	2	<b>19,7</b>	3	7	<b>44</b>	2	<b>14,7</b>
1	2	<b>12</b>	2	<b>20,0</b>	3	7	<b>45</b>	2	<b>13,2</b>
1	2	<b>13</b>	2	<b>27,1</b>	3	7	<b>46</b>	2	<b>17,5</b>
1	3	<b>14</b>	1	<b>10,4</b>	3	7	<b>47</b>	2	<b>14,7</b>
1	3	<b>15</b>	3	<b>17,2</b>	3	7	<b>48</b>	2	<b>14,6</b>
1	3	<b>16</b>	2	<b>13,0</b>	4	8	<b>49</b>	2	<b>21,6</b>



1	3	17	2	11,7	4	8	50	2	18,9	
1	3	18	2	13,6	4	8	51	2	26,2	
1	3	19	3	15,1	4	8	52	2	18,4	
1	3	20	2	18,6	4	8	53	2	19,6	
2	4	21	2	15,2	5	9	54	2	13,5	
2	4	22	2	12,8	5	9	55	2	14,5	
2	4	23	2	15,9	5	9	56	2	8,3	
2	4	24	2	11,4	5	9	57	2	14,0	
2	4	25	2	8,0	5	10	58	2	24,3	
2	4	26	2	9,9	5	10	59	2	22,9	
2	4	27	2	9,3	5	10	60	2	25,3	
2	4	28	2	7,4	5	10	61	2	22,7	
2	4	29	1	9,6	5	10	62	2	16,6	
2	5	30	1	10,0	6	11	63	3	31,1	
2	5	31	2	7,5	6	11	64	3	24,9	
2	5	32	2	9,9	6	11	65	1	30,4	
2	5	33	1	6,9						
								I alt	130	17,7

Analysen af de marginale sammenhænge mellem interaktioner og dagplejerens alder, uddannelse eller anciennitet viser ikke signifikante sammenhænge. Jævnfør de gennemsnitlige antal interaktioner i timen fordelt på alder, uddannelse og anciennitet i Tabel 9, 10 og 11 nedenfor.

**Tabel 7** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal interaktioner i timen fordelt på dagplejerens alder

<i>Dagplejerens alder (år)</i>	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. antal interaktioner i timen
28	1	2	7,5
33	1	2	12,1
36	4	8	15,8
38	1	2	17,5
39	2	3	16,1
40	2	4	14,8
41	1	4	16,8
42	5	2	25,9
43	1	9	18,4
44	4	2	16,6
45	2	8	16,8
46	3	4	21,8
47	3	5	16,8
48	2	6	18,0
49	1	3	25,2
50	1	2	20,0
51	7	2	7,4
52	2	13	20,3
53	2	4	15,4
54	4	4	23,4
55	2	9	20,0
56	4	5	25,8
57	3	8	15,3
58	2	6	10,3
59	1	4	9,9



<b>61</b>	1	2	<b>20,7</b>
<b>62</b>	1	1	<b>6,9</b>
<b>63</b>	1	2	<b>18,0</b>
<b>64</b>	1	2	<b>30,4</b>
<b>65</b>	1	2	<b>14,6</b>
I alt	65	129	<b>17,7</b>

**Tabel 8** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal interaktioner i timen fordelt på dagplejerens uddannelse

<b>Dagplejerens uddannelse</b>	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. antal interaktioner i timen
<b>1</b>	19	43	<b>16,3</b>
<b>2</b>	7	14	<b>21,3</b>
<b>3</b>	39	73	<b>17,8</b>
I alt	65	130	<b>17,7</b>

Uddannelse er opdelt i tre kategorier: 1. Ingen uddannelse udover folkeskole og evt. studentereksamen. 2. Pædagogisk uddannelse; pædagog, lærer eller pædagogisk assistent. 3. Anden ikke pædagogisk uddannelse. Det er dog en pointe, at de pædagogisk uddannede opnår det højeste tal, men tallet er ikke signifikant og kan skyldes tilfældigheder eller andre forhold.

**Tabel 9** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal interaktioner i timen fordelt på dagplejerens anciennitet

<b>Dagplejerens anciennitet (år)</b>	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. antal interaktioner i timen
<b>1</b>	1	2	<b>7,5</b>
<b>2</b>	4	7	<b>18,0</b>
<b>3</b>	2	4	<b>14,5</b>
<b>4</b>	1	2	<b>19,0</b>
<b>5</b>	5	10	<b>17,9</b>
<b>6</b>	5	10	<b>14,9</b>
<b>7</b>	3	4	<b>21,4</b>
<b>8</b>	1	1	<b>15,6</b>
<b>10</b>	1	2	<b>14,5</b>
<b>12</b>	1	2	<b>14,2</b>
<b>13</b>	3	2	<b>16,9</b>
<b>15</b>	4	9	<b>18,4</b>
<b>16</b>	5	7	<b>16,3</b>
<b>17</b>	2	10	<b>19,5</b>
<b>18</b>	2	3	<b>17,4</b>
<b>19</b>	3	1	<b>27,8</b>
<b>20</b>	2	4	<b>19,5</b>
<b>21</b>	3	6	<b>18,1</b>
<b>22</b>	2	4	<b>20,6</b>
<b>23</b>	5	6	<b>17,8</b>
<b>24</b>	3	4	<b>17,2</b>
<b>25</b>	1	9	<b>15,9</b>
<b>26</b>	1	7	<b>21,8</b>
<b>29</b>	2	2	<b>9,9</b>
<b>32</b>	1	2	<b>30,4</b>





<b>33</b>	1	4	<b>12,6</b>
<b>37</b>	1	2	<b>9,3</b>
<b>39</b>	4	2	<b>20,7</b>
I alt	64	128	17,7

Analysen af sammenhængen mellem interaktioner og normeringstal viser ingen signifikant sammenhæng. Det er dog en pointe, at der opnås det højeste antal interaktioner ved et normeringstal på tre.

**Tabel 10** Antal børn og det gns. antal interaktioner i timen fordelt på normeringstallet

<i>Normeringstal</i>	Antal børn	Gns. antal interaktioner i timen
<b>1</b>	5	<b>17,1</b>
<b>2</b>	21	<b>15,6</b>
<b>3</b>	48	<b>20,3</b>
<b>4</b>	48	<b>16,3</b>
<b>5</b>	8	<b>15,8</b>
I alt	130	17,7

Analysen af sammenhængen mellem interaktioner og barnets alder viser, at jo højere barnets alder er jo flere interaktioner.

**Tabel 11** Antal børn og det gns. antal interaktioner i timen fordelt på barnets alder

<i>Barnets alder (mdr)</i>	Antal børn	Gns. antal interaktioner i timen
9	2	<b>11,8</b>
10	3	<b>12,7</b>
11	5	<b>14,2</b>
12	3	<b>14,5</b>
13	4	<b>14,5</b>
14	3	<b>14,9</b>
15	8	<b>18,6</b>
16	6	<b>14,2</b>
17	4	<b>15,2</b>
18	17	<b>16,8</b>
19	3	<b>21,7</b>
20	5	<b>19,1</b>
21	5	<b>12,8</b>
22	5	<b>15,2</b>
23	8	<b>16,1</b>
24	4	<b>23,1</b>
25	3	<b>23,8</b>
26	3	<b>20,6</b>
27	4	<b>12,2</b>
28	7	<b>20,4</b>
29	5	<b>17,3</b>



30	12	<b>20,8</b>
31	3	<b>28,6</b>
32	3	<b>27,9</b>
33	1	<b>21,6</b>
34	1	<b>23,7</b>
35	2	<b>11,1</b>
37	1	<b>17,9</b>
I alt	130	<b>17,7</b>

Analysen af sammenhængen mellem interaktioner og barnets køn viser ingen signifikant sammenhæng.

**Tabel 12** Antal børn og det gns. antal interaktioner i timen fordelt på barnets køn

<b>Barnets Køn</b>	Antal børn	Gns. antal interaktioner i timen
<b>Pige</b>	61	<b>16,7</b>
<b>Dreng</b>	69	<b>18,5</b>
I alt	130	<b>17,7</b>

Faktorerne dagplejer og barnets alder har alle en marginal effekt på antal af interaktioner. Faktorerne kommune og observatør er udeladt, idet de er grovere end dagplejer, de indgår i faktor dagplejer. For at vurdere effekten af de enkelte faktorer efter korrektion for de øvrige analyseres nu den model, der inddrager faktorerne med signifikant marginal effekt. Det viser sig, at dagplejerens alder også har en effekt på antal interaktioner. Ved analysen af modellen

$$\mu_i = v\ddot{a}gen_i \cdot \exp(\beta_0 + dagplejer_i + \beta_1 \cdot dagplejerens\ alder_i + \beta_2 \cdot barnets\ alder_i)$$

finder man en signifikant effekt af dagplejer på antal interaktioner ( $p - værdi < 0,0001$ ), en signifikant effekt af dagplejerens alder på antal interaktioner ( $p - værdi = 0,0081$ ) og endelig en signifikant effekt af barnets alder på antal interaktioner ( $p - værdi < 0,0001$ ). De resterende faktorer tilføjes nu enkeltvis til modellen. P-værdierne for ingen effekt af disse aflæses i Tabel 15 nedenfor.

**Tabel 13** p-værdier for test af ingen effekt af baggrundsfaktorerne på antal interaktioner

Test for ingen effekt af	p-værdi
Dagplejerens uddannelse	0,9615
Dagplejerens anciennitet	0,5479
Normeringstallet	0,3231
Barnets køn	0,9821

Den statistiske analyse viser, at faktorerne dagplejer, dagplejerens alder og barnets alder alle har en signifikant effekt på antal interaktioner. Parametrene og de tilhørende 95 % sikkerhedsintervaller for parametrene i modellen overfor er

$$\beta_0 = -4,66 (-5,41; -3,90)$$

$$\beta_1 = -0,0182 (-0,0315; -0,0050)$$

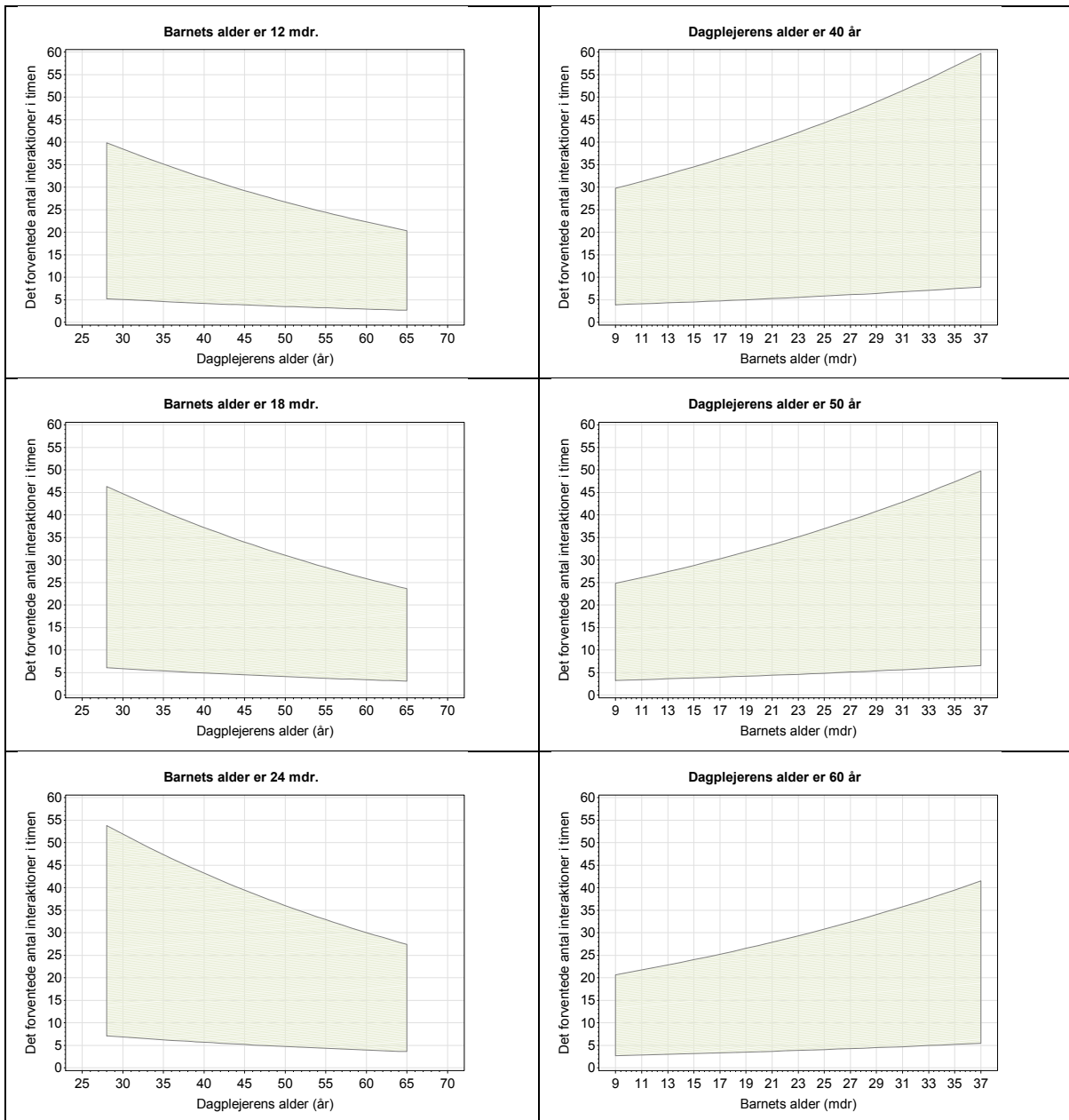


$$\beta_2 = +0,0249 (+0,0181; +0,0317)$$

For dagplejerne er parameterestimerne beregnet til

Dagplejer nr.	Parameter -estimer	95 % konfidensinterval	Dagplejer nr.	Parameter -estimer	95 % konfidensinterval
1	-0,236	(-0,711; 0,240)	34	-0,364	(-0,848; 0,121)
2	0,032	(-0,419; 0,482)	35	-0,076	(-0,533; 0,382)
3	0,126	(-0,336; 0,588)	36	0,364	(-0,101; 0,829)
4	-0,392	(-0,859; 0,075)	37	0,324	(-0,161; 0,808)
5	-0,075	(-0,552; 0,402)	38	0,204	(-0,246; 0,654)
6	-0,210	(-0,664; 0,245)	39	-0,858	(-1,325; -0,391)
7	0,166	(-0,321; 0,653)	40	-0,681	(-1,201; -0,162)
8	0,168	(-0,281; 0,617)	41	-0,519	(-0,981; -0,057)
9	-0,973	(-1,449; -0,496)	42	-0,882	(-1,347; -0,417)
10	-0,338	(-0,795; 0,120)	43	-0,515	(-1,001; -0,029)
11	-0,268	(-0,734; 0,199)	44	-0,568	(-1,031; -0,106)
12	-0,266	(-0,720; 0,188)	45	-0,603	(-1,069; -0,137)
13	0,199	(-0,258; 0,656)	46	-0,479	(-0,962; 0,004)
14	-0,488	(-1,069; 0,093)	47	-0,691	(-1,163; -0,219)
15	-0,489	(-0,953; -0,025)	48	-0,076	(-0,612; 0,461)
16	-0,679	(-1,165; -0,194)	49	-0,307	(-0,775; 0,162)
17	-0,695	(-1,170; -0,220)	50	-0,162	(-0,629; 0,304)
18	-0,751	(-1,209; -0,294)	51	0,046	(-0,411; 0,504)
19	-0,235	(-0,742; 0,273)	52	-0,653	(-1,132; -0,174)
20	-0,278	(-0,734; 0,179)	53	-0,249	(-0,712; 0,214)
21	-0,670	(-1,129; -0,210)	54	-0,545	(-1,021; -0,070)
22	-0,517	(-0,995; -0,039)	55	-0,538	(-1,006; -0,069)
23	-0,664	(-1,124; -0,205)	56	-1,100	(-1,587; -0,612)
24	-0,592	(-1,081; -0,104)	57	-0,415	(-0,897; 0,066)
25	-1,197	(-1,700; -0,694)	58	0,018	(-0,439; 0,476)
26	-0,933	(-1,410; -0,456)	59	0,098	(-0,366; 0,561)
27	-0,676	(-1,173; -0,180)	60	0,121	(-0,334; 0,575)
28	-0,955	(-1,460; -0,450)	61	0,059	(-0,406; 0,525)
29	-0,951	(-1,500; -0,402)	62	-0,311	(-0,784; 0,162)
30	-0,838	(-1,405; -0,272)	63	0,104	(-0,367; 0,575)
31	-1,666	(-2,262; -1,071)	64	0,053	(-0,421; 0,526)
32	-0,600	(-1,127; -0,074)	65	0,000	(0,000; 0,000)
33	-0,916	(-1,582; -0,249)			

Parameterestimatet for dagplejerens alder er på -0,0182, dvs., jo ældre dagplejerne er, jo mindre er det forventede antal interaktioner i timen. For barnets alder er parameterestimatet beregnet til 0,0249, og dvs., at jo ældre barnet er, jo større er det forventede antal interaktioner i timen.



Figur 5 Seks kurver der viser parameterestimerne. I de tre kurver til venstre ses det forventede antal interaktioner i forhold til dagplejerens alder, når barnet er hhv. 12, 18 og 24 måneder. Dagplejerne fordeler sig mellem dagplejer nr. 31 og dagplejer nr. 36, der er hhv. den nederste og øverste i kurven. De øvrige fordeler sig mellem disse to. I kurverne til højre ses det samme fænomen blot udtrykt ved barnets alder på x-aksen og de tre kurver visende det forventede antal interaktioner for hhv. en dagplejer, der er 40 år, 50 år og 60 år.

I de tre kurver til venstre i figur 5 ses det forventede antal interaktioner i forhold til dagplejerens alder, for børn der er hhv. 12, 18 og 24 måneder. Som det ses, falder antallet af interaktioner for alle tre børnealdre, jo ældre dagplejeren bliver. Samtidig kan det ses, at jo ældre barnet bliver, jo flere interaktioner opnår det. Når man samtidig ser på de tre kurver til højre, ses det samme fænomen blot udtrykt ved barnets alder på x-aksen og de tre kurver visende det forventede antal interaktioner for hhv. en dagplejer, der er 40 år, 50 år og 60 år.

I de tre kurver til venstre i figur 5 ses det forventede antal interaktioner i forhold til dagplejerens alder, for børn der er hhv. 12, 18 og 24 måneder. Som det ses, falder antallet af interaktioner for alle tre børnealdre, jo ældre dagplejeren bliver. Samtidig kan det ses, at jo ældre barnet bliver, jo flere interaktioner opnår det. Når man samtidig ser på de tre kurver til højre, ses det samme fænomen blot udtrykt ved barnets alder på x-aksen og de tre kurver visende det forventede antal interaktioner for hhv. en dagplejer, der er 40 år, 50 år og 60 år. Der er altså en sammenhæng mellem dagplejerens alder og antal interaktioner, ligesom der er en sammenhæng mellem barnets alder og antal interaktioner. Jo ældre dagplejeren er jo færre interaktioner, og jo ældre barnet er jo flere interaktioner.



Tolkningen af datamaterialet er, at de børn, der opnår flest interaktioner, er de ældste børn hos de yngste dagplejere, og de, der opnår færrest interaktioner, er de yngste børn hos de ældste dagplejere. Uddannelse havde ingen signifikant indflydelse, anciennitet havde heller ikke. Barnets køn havde heller ingen indflydelse, men barnets alder og dagplejerens alder havde indflydelse. Samtidig tyder det på, at børnene på trods af deres alder generelt får færre interaktioner, jo ældre dagplejeren er.

Spørgsmålet er, hvor lang varighed disse interaktioner har? Det behøver ikke nødvendigvis at være mindre godt med få interaktioner, hvis de er lange i udstrækning og dermed rummer mulighed for mange dialogskift mv.

## 5.2 Varigheden af interaktionerne

### 5.2.1 Datamaterialet

For hvert barn er varigheden af interaktioner mellem barn og voksen registreret, og hvor længe barnet var vågent. Derudover registreredes kommune, observatør, dagplejer, dagplejerens alder – uddannelse – anciennitet, normeringstal samt barnets køn og alder. Jævnfør Tabel 2 nedenfor. For at få et mål for hvor intense varigheder er, er der udregnet gennemsnitlige varigheder af interaktioner i timen. Dette mål er også sammenligneligt børnene imellem. For barn nr. 1 registreredes, at varigheden af interaktioner var 0 timer og 29 minutter, og barnet var vågent i 4 timer og 23 minutter. Det svarer til, at barnet i gennemsnit havde 6 minutter og 32 sekunders interaktioner i timen. Gennemsnittet for varighed af interaktioner pr. barn er 13 minutter og 22 sekunder.

**Tabel 14** Resultatet for varighed af interaktioner. For hvert barn ses den samlede varighed af interaktioner, hvor længe barnet var vågent samt den gennemsnitlige varighed af interaktioner i timen. Baggrundsfaktorerne er kommune, observatør, dagplejer, dagplejerens alder – uddannelse – anciennitet, normeringstal, barnets køn og alder

Barn nr.	Varighed af interaktion (h:m)	Gns. Vågent (h:m)	Gns. varighed i timen (m:s)	Kom -mune nr.	Obser -vator nr.	Dagplejerens				Barnets		
						ID	Alder (år)	Uddannelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn	Alder (mdr.)
1	0:29	4:23	6:32	1	1	01	43	1	6	3	♂	12
2	0:48	4:19	11:04	1	1	01	43	1	6	4	♀	12
3	1:25	4:48	17:43	1	1	02	52	1	2	4	♀	16
4	0:54	4:28	12:10	1	1	02	52	1	2	4	♂	30
5	1:37	4:31	21:29	1	1	03	47	3	21	3	♂	17
6	0:36	3:25	10:31	1	1	03	47	3	21	3	♀	11
7	1:09	4:04	17:05	1	1	04	41	2	4	3	♂	11
8	1:16	4:18	17:43	1	1	04	41	2	4	3	♂	30
9	0:31	2:42	11:34	1	1	05	48	3	2	4	♂	15
10	0:38	4:10	9:03	1	1	05	48	3	8	4	♀	10
11	1:38	3:38	27:00	1	2	06	42	3	15	2	♂	28
12	1:52	4:55	22:41	1	2	06	42	3	15	3	♀	28
13	3:08	5:26	34:34	1	2	07	61	1	39	2	♀	19
14	1:32	4:01	22:52	1	2	07	61	1	39	2	♀	17
15	1:36	4:13	22:52	1	2	08	52	3	22	3	♂	31



Barn nr.	Varighed af interaktion (h:m)	Vågent (h:m)	Gns. varighed i timen (m:s)	Kom-mune nr.	Obser-vator nr.	Dagplejerens					Barnets	
						ID	Alder (år)	Uddan-nelse	Ancien-nitet (år)	Norme-ringstal	Køn	Alder (mdr.)
16	0:41	4:23	9:20	1	2	08	52	3	22	3	+	15
17	0:54	5:20	10:07	1	2	09	55	3	26	2	+	35
18	1:40	4:03	24:38	1	2	09	55	3	26	2	+	29
19	1:02	3:13	19:20	1	2	10	48	1	3	2	+	29
20	1:19	3:13	24:41	1	2	10	48	1	3	3	+	29
21	1:41	3:45	26:58	1	2	11	55	2	25	3	+	33
22	1:07	2:52	23:28	1	2	11	55	2	25	3	+	24
23	1:13	4:50	15:00	1	2	12	50	1	17	3	+	16
24	1:24	3:30	23:58	1	2	12	50	1	17	3	+	34
25	0:55	5:35	9:50	1	2	13	56	3	24	4	+	20
26	1:31	4:00	22:48	1	2	13	56	3	24	3	+	26
27	0:11	3:56	2:47	1	3	14	59	3	33	4	+	15
28	0:21	5:25	3:54	1	3	15	53	1	21	1	+	19
29	0:12	3:44	3:15	1	3	15	53	1	21	2	+	27
30	0:02	0:29	4:33	1	3	15	53	1	21	2	+	19
31	0:37	3:40	10:10	1	3	16	55	1	22	3	+	35
32	0:17	2:35	6:46	1	3	16	55	1	22	3	+	21
33	0:18	4:09	4:23	1	3	17	52	1	25	3	+	32
34	0:14	4:22	3:12	1	3	17	52	1	25	2	+	12
35	0:51	5:02	10:09	1	3	18	45	3	13	2	+	30
36	0:29	5:02	5:44	1	3	18	57	3	33	1	+	30
37	0:15	4:36	3:13	1	3	19	63	3	23	2	+	14
38	0:05	2:05	2:26	1	3	19	59	3	33	3	+	13
39	0:09	1:09	7:37	1	3	19	63	3	23	3	+	24
40	0:34	4:08	8:17	1	3	20	57	3	33	1	+	30
41	0:15	4:21	3:31	1	3	20	45	3	13	2	+	18
42	2:24	4:20	33:19	2	4	21	46	3	17	4	+	28
43	2:23	4:20	32:59	2	4	21	46	3	17	3	+	28
44	3:53	4:43	49:30	2	4	22	57	3	20	2	+	23
45	3:35	4:34	47:09	2	4	22	57	3	20	2	+	23
46	3:43	4:48	46:30	2	4	23	45	3	2	3	+	20
47	2:55	3:58	44:14	2	4	23	45	3	2	2	+	37
48	2:01	4:47	25:24	2	4	24	58	1	16	4	+	18
49	3:22	4:12	48:03	2	4	24	58	1	16	3	+	26
50	3:04	4:25	41:34	2	4	25	40	3	3	4	+	14
51	3:26	4:23	46:59	2	4	25	40	3	3	4	+	23
52	3:29	4:46	43:45	2	4	26	45	1	15	4	+	21
53	4:15	4:44	53:56	2	4	26	45	1	15	2	+	20
54	2:50	5:00	33:55	2	4	27	58	3	37	4	+	9
55	3:23	5:21	38:01	2	4	27	58	3	37	4	+	23
56	3:54	4:27	52:36	2	4	28	51	1	24	3	+	17
57	2:56	4:16	41:20	2	4	28	51	1	24	3	+	11
58	3:19	4:36	43:19	2	4	29	52	2	25	2	+	25
59	0:26	3:42	6:59	2	5	30	53	3	21	4	+	23
60	0:18	4:27	3:59	2	5	31	28	1	1	3	+	18
61	0:20	1:44	11:46	2	5	31	28	1	1	4	+	28
62	0:30	3:44	8:02	2	5	32	59	3	29	4	+	18
63	0:09	2:01	4:32	2	5	32	59	3	29	4	+	18
64	0:07	2:53	2:35	2	5	33	62	3	18	2	+	18
65	0:30	3:14	9:08	2	5	34	57	1	12	2	+	21



Barn nr.	Varighed af interaktion (h:m)	Vågent (h:m)	Gns. varighed i timen (m:s)	Kom-mune nr.	Obser-vator nr.	Dagplejerens				Barnets		
						ID	Alder (år)	Uddan-nelse	Ancien-nitet (år)	Norme-ringstal	Køn	Alder (mdr.)
66	0:53	4:17	12:29	2	5	34	57	1	12	2	♂	21
67	2:04	4:12	29:25	2	6	35	54	3	25	5	♂	22
68	0:27	4:58	5:24	2	6	35	54	3	25	5	♂	23
69	0:33	4:32	7:21	2	6	36	54	3	20	3	♂	15
70	0:18	4:31	3:56	2	6	36	54	3	20	4	♂	13
71	0:38	4:26	8:39	2	6	37	64	3	32	3	♂	28
72	1:00	4:52	12:18	2	6	37	64	3	32	2	♂	30
73	0:24	5:03	4:45	2	6	38	46	3	5	3	♂	18
74	0:55	4:38	11:55	2	6	38	46	3	5	1	♂	18
75	0:10	5:08	2:00	3	7	39	36	3	5	5	♂	18
76	0:17	5:19	3:16	3	7	39	36	3	5	4	♂	18
77	0:22	6:16	3:33	3	7	39	36	1	5	4	♂	30
78	0:13	5:37	2:14	3	7	40	43	3	16	5	♂	21
79	0:16	5:06	3:08	3	7	41	47	1	17	3	♂	22
80	1:08	4:35	14:55	3	7	41	39	1	15	3	♂	24
81	0:10	5:08	2:00	3	7	42	36	3	5	1	♂	18
82	0:09	4:46	1:53	3	7	42	39	1	15	3	♂	10
83	0:24	4:34	5:14	3	7	42	39	1	15	4	♂	30
84	0:10	3:39	2:50	3	7	43	36	3	7	4	♂	18
85	0:32	3:36	8:57	3	7	43	36	3	19	4	♂	30
86	0:17	4:18	4:01	3	7	44	52	3	16	4	♂	27
87	0:16	4:15	3:50	3	7	44	52	3	16	4	♂	27
88	0:24	4:51	4:58	3	7	45	47	1	6	3	♂	13
89	0:21	4:15	4:59	3	7	45	47	1	6	5	♂	29
90	0:17	3:19	5:05	3	7	46	38	2	5	3	♂	18
91	0:17	4:03	4:15	3	7	46	38	2	5	5	♂	22
92	0:10	4:19	2:23	3	7	47	41	3	6	4	♂	15
93	0:25	4:22	5:50	3	7	47	41	3	6	4	♂	30
94	0:16	2:48	5:35	3	7	48	65	1	25	5	♂	10
95	0:07	2:58	2:12	3	7	48	65	1	25	5	♂	22
96	0:22	4:00	5:31	4	8	49	40	1	7	4	♂	15
97	0:32	3:39	8:54	4	8	49	40	1	7	4	♂	30
98	0:19	4:23	4:24	4	8	50	57	3	26	4	♂	28
99	0:26	4:54	5:17	4	8	50	57	3	26	4	♂	20
100	0:37	3:57	9:23	4	8	51	43	3	.	3	♂	24
101	0:43	4:18	10:06	4	8	51	43	3	.	3	♂	14
102	0:36	5:08	7:00	4	8	52	36	3	5	4	♂	26
103	0:52	5:10	10:04	4	8	52	36	3	5	4	♂	29
104	0:52	4:43	11:07	4	8	53	43	3	17	4	♂	23
105	0:34	4:00	8:33	4	8	53	43	3	17	4	♂	15
106	0:20	4:05	4:57	5	9	54	43	3	6	3	♂	16
107	0:13	4:48	2:46	5	9	54	43	3	6	3	♂	16
108	1:06	4:17	15:27	5	9	55	48	3	10	3	♂	30
109	0:32	3:19	9:44	5	9	55	48	3	10	3	♂	13
110	0:10	4:55	1:57	5	9	56	58	3	23	4	♂	27
111	0:03	3:36	0:46	5	9	56	33	3	2	3	♂	16
112	0:28	3:45	7:22	5	9	57	33	3	2	3	♂	11
113	0:42	3:54	10:46	5	9	57	58	3	23	4	♂	16
114	0:35	3:49	9:07	5	10	58	45	3	16	4	♂	18
115	0:15	4:41	3:16	5	10	58	45	3	16	4	♂	17



Barn nr.	Dagplejerens					Barnets						
	Varighed af interaktion (h:m)	Vågent (h:m)	Gns. varighed i timen (m:s)	Kom-mune nr.	Obser-vator nr.	Alder (år)	Uddan-nelse	Ancien-nitet (år)	Norme-ringstal	Køn	Alder (mdr.)	
116	0:24	3:35	6:40	5	10	59	52	3	15	4	♂	18
117	0:20	3:15	6:16	5	10	59	52	3	15	4	♂	18
118	0:29	3:54	7:27	5	10	60	52	2	23	3	♂	20
119	0:10	4:08	2:25	5	10	60	52	2	23	4	♂	22
120	0:21	2:46	7:32	5	10	61	49	1	18	4	♂	23
121	0:15	3:52	3:46	5	10	61	49	1	18	4	♂	9
122	0:09	4:13	2:04	5	10	62	44	2	6	4	♀	11
123	0:19	3:39	5:20	5	10	62	44	2	6	4	♂	18
124	0:09	1:50	4:39	6	11	63	55	2	26	3	♀	31
125	0:09	0:48	10:53	6	11	63	55	2	26	3	♀	32
126	0:03	0:30	5:16	6	11	63	55	2	26	3	♀	32
127	0:07	1:06	6:05	6	11	64	56	1	17	3	♂	25
128	0:03	0:58	2:51	6	11	64	56	1	17	3	♂	25
129	0:04	3:19	1:14	6	11	64	56	1	17	3	♀	15
130	0:08	1:23	5:32	6	11	65	49	3	7	3	♀	31
<i>I alt</i>	122:04	521:31	13:22									

### 5.2.2 Statistisk metode

I det følgende opstilles en statistisk model, der skal kunne forklare variationerne i dagplejebørnenes interaktioners varighed. Udledningen af modellen er følgende: Det antages, at sandsynligheden for en interaktion i sekundet er  $p$  og lad  $n$  betegne antal sekunder, et dagplejebarn er vågent. Da kan sandsynligheden for  $x$  varighed af interaktioner udtrykkes ved en binomialfordeling:

$$P(X = x) = \binom{n}{x} \cdot p^x \cdot (1 - p)^{n-x}$$

For  $n$  stor og  $p$  lille adskiller denne fordeling sig ikke væsentligt fra en poissonfordeling:

$$P(X = x) = \frac{e^{-\gamma} \cdot \gamma^x}{x!}$$

hvor  $\gamma = n \cdot p$ . Det viste sig imidlertid, at variationen i varighed af interaktioner, som Poisson modellen kunne beskrive, er for stor. Man taler om en "overspredning" i Poisson-modellen. En model, der kan beskrive denne "overspredning", er den negative binomialfordelingsmodel. Modellen er en udvidelse af Poisson-modellen. Den tager højde for, at dagplejebørnene ikke nødvendigvis har samme sandsynlighed for interaktion med en voksen.

Den statistiske model, der således er anvendt, er den negative binomialfordelingsmodel. Modellen udtrykker sandsynlighed for  $x$  varigheder af interaktioner for det  $i$ 'te dagplejebarn ved:

$$P(X_i = x) = \binom{\alpha + x - 1}{x} \cdot (1 - p_i)^\alpha \cdot p_i^x$$

hvor  $x = 0, 1, 2, \dots$ . Parametrene  $\alpha$  og  $p_i$  er modellens ukendte størrelser. Middelværdien i fordelingen er  $\mu_i = \alpha p_i / (1 - p_i)$ , og variansen er  $\mu_i + \mu_i^2 / \alpha$ . Parameteren  $\alpha$  er den størrelse, der beskriver "overspredningen". For store værdier af  $\alpha$  ligner den negative binomialfordeling poissonfordelingen.





Indflydelsen af de forklarende faktorer på interaktioner analyseres ved logistisk regression på parameteren  $p_i$ . Idet  $t_{i1}, \dots, t_{i9}$  betegner værdier af de ni forklarende faktorer for det  $i$ 'te dagplejebarn, svarer den logistiske regressionsmodel til middelværdi-specifikationen

$$\mu_i = \alpha \cdot \exp(\beta_0 + \beta_1 t_{i1} + \dots + \beta_9 t_{i9})$$

Denne model er gældende, hvis børnene har været lige længe vågne. Idet antal interaktioner er proportionalt med, hvor længe et barn er vågent, skal vågen indgå som et "offset" i middelværdi-specifikationen ved

$$\mu_i = v\ddot{a}gen_i \cdot \alpha \cdot \exp(\beta_0 + \beta_1 t_{i9} + \dots + \beta_9 t_{i9})$$

Det antages, at  $\alpha$  er den samme for alle børnene. Modellens parametre ( $\alpha, \beta_0, \dots, \beta_9$ ) estimeres ved maksimum likelihood metoden, og faktorerens indflydelse er vurderet ved likelihood ratio test.

### 5.2.3 Resultater – Varighed af interaktioner

For at analysere effekten af de ni baggrundsvariable, der er nævnt i tabel 16 på varigheden af interaktioner, foretages indledningsvis analyser af de marginale virkninger, dvs., at hver faktor testes for sig. De beregnede p-værdier fremgår af Tabel 17 nedenfor.

**Tabel 15** Testsandsynligheder for de marginale test for ingen effekt af baggrundsfaktorerne

Test for ingen effekt af	p-værdi
kommune	<0,0001
observatør	<0,0001
dagplejer	<0,0001
dagplejerens alder	0,2350
dagplejerens uddannelse	0,8605
dagplejerens anciennitet	0,3210
normeringstal	0,0352
barnets alder	0,0768
barnets køn	0,3062

Den marginale sammenhæng mellem varighed og kommune er signifikant, sådan at forstå at de forventelige varigheder af interaktioner i timen ikke er ens blandt de seks kommuner. Tabel 18 nedenfor viser, at den gennemsnitlige varighed af interaktioner i timen varierer fra 4:26 til 26:14.

**Tabel 16** Antal dagplejere, antal børn og den gns. varighed af interaktioner i timen fordelt på kommuner

<b>Kommune nr.</b>	Antal dagplejere	Antal børn	Gns. varighed af interaktioner i timen (m:s)
<b>1</b>	20	41	<b>13:32</b>
<b>2</b>	18	33	<b>26:14</b>
<b>3</b>	10	21	<b>4:26</b>
<b>4</b>	5	10	<b>8:02</b>
<b>5</b>	9	18	<b>5:59</b>
<b>6</b>	3	7	<b>5:13</b>
I alt	65	130	<b>13:22</b>



Den marginale sammenhæng mellem varighed og observatør er signifikant, sådan at forstå at de forventelige varigheder af interaktioner i timen ikke er ens blandt de 11 observatører. Tabel 19 nedenfor viser, at den gennemsnitlige varighed af interaktioner i timen varierer fra 4:26 til 42:30.

**Tabel 17** Antal dagplejere, antal børn og den gns. varighed af interaktioner i timen fordelt på observatører

Kommune nr.	<b>Observatør nr.</b>	Antal dagplejere	Antal børn	Gns. varighed af interaktioner i timen (m:s)
1	<b>1</b>	5	10	<b>13:29</b>
1	<b>2</b>	8	16	<b>21:15</b>
1	<b>3</b>	7	15	<b>5:20</b>
2	<b>4</b>	9	17	<b>42:30</b>
2	<b>5</b>	5	8	<b>7:26</b>
2	<b>6</b>	4	8	<b>10:28</b>
3	<b>7</b>	10	21	<b>4:26</b>
4	<b>8</b>	5	10	<b>8:02</b>
5	<b>9</b>	4	8	<b>6:43</b>
5	<b>10</b>	5	10	<b>5:23</b>
6	<b>11</b>	3	7	<b>5:13</b>
I alt		65	130	<b>13:22</b>

Den marginale sammenhæng mellem varighed og dagplejer er signifikant, sådan at forstå at de forventelige varigheder af interaktioner i timen ikke er ens blandt de 65 dagplejere. Tabel 20 nedenfor viser, at den gennemsnitlige varighed af interaktioner i timen varierer fra 1:21 til 48:51.

**Tabel 18** Antal børn og den gns. varighed af interaktioner i timen fordelt på dagplejere

Kommune nr.	Obser -vator nr.	<b>Dag - plejer nr.</b>	Antal børn	Gns. varighed af interaktioner i timen (m:s)	Kommune nr.	Obser -vator nr.	<b>Dag - plejer nr.</b>	Antal børn	Gns. varighed af interaktioner i timen (m:s)
1	1	<b>1</b>	2	<b>8:48</b>	2	5	<b>34</b>	2	<b>10:48</b>
1	1	<b>2</b>	2	<b>14:57</b>	2	6	<b>35</b>	2	<b>17:24</b>
1	1	<b>3</b>	2	<b>16:00</b>	2	6	<b>36</b>	2	<b>5:38</b>
1	1	<b>4</b>	2	<b>17:24</b>	2	6	<b>37</b>	2	<b>10:29</b>
1	1	<b>5</b>	2	<b>10:18</b>	2	6	<b>38</b>	2	<b>8:20</b>
1	2	<b>6</b>	2	<b>24:51</b>	3	7	<b>39</b>	3	<b>2:57</b>
1	2	<b>7</b>	2	<b>28:43</b>	3	7	<b>40</b>	1	<b>2:14</b>
1	2	<b>8</b>	2	<b>16:06</b>	3	7	<b>41</b>	2	<b>9:02</b>
1	2	<b>9</b>	2	<b>17:22</b>	3	7	<b>42</b>	3	<b>3:02</b>
1	2	<b>10</b>	2	<b>22:00</b>	3	7	<b>43</b>	2	<b>5:53</b>
1	2	<b>11</b>	2	<b>25:13</b>	3	7	<b>44</b>	2	<b>3:56</b>
1	2	<b>12</b>	2	<b>19:29</b>	3	7	<b>45</b>	2	<b>4:58</b>
1	2	<b>13</b>	2	<b>16:19</b>	3	7	<b>46</b>	2	<b>4:40</b>
1	3	<b>14</b>	1	<b>2:47</b>	3	7	<b>47</b>	2	<b>4:06</b>
1	3	<b>15</b>	3	<b>3:54</b>	3	7	<b>48</b>	2	<b>3:53</b>
1	3	<b>16</b>	2	<b>8:28</b>	4	8	<b>49</b>	2	<b>7:12</b>
1	3	<b>17</b>	2	<b>3:48</b>	4	8	<b>50</b>	2	<b>4:50</b>
1	3	<b>18</b>	2	<b>7:56</b>	4	8	<b>51</b>	2	<b>9:44</b>
1	3	<b>19</b>	3	<b>4:25</b>	4	8	<b>52</b>	2	<b>8:32</b>



1	3	20	2	5:54	4	8	53	2	9:50		
2	4	21	2	33:09	5	9	54	2	3:52		
2	4	22	2	48:19	5	9	55	2	12:35		
2	4	23	2	45:22	5	9	56	2	1:21		
2	4	24	2	36:43	5	9	57	2	9:04		
2	4	25	2	44:16	5	10	58	2	6:11		
2	4	26	2	48:51	5	10	59	2	6:28		
2	4	27	2	35:58	5	10	60	2	4:56		
2	4	28	2	46:58	5	10	61	2	5:39		
2	4	29	1	43:19	5	10	62	2	3:42		
2	5	30	1	6:59	6	11	63	3	6:56		
2	5	31	2	7:52	6	11	64	3	3:23		
2	5	32	2	6:17	6	11	65	1	5:32		
2	5	33	1	2:35					I alt	130	13:22

Analyser af de marginale sammenhænge mellem interaktioner og dagplejerens alder, uddannelse eller anciennitet viser ikke signifikante sammenhænge. Jævnfør de gennemsnitlige antal interaktioner i timen fordelt på alder, uddannelse og anciennitet i Tabel 21, 22 og 23 nedenfor.

**Tabel 19** Antal dagplejere, antal børn og den gns. varighed af interaktioner i timen fordelt på dagplejerens alder

<i>Dagplejerens alder (år)</i>	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. varighed af interaktioner i timen (m:s)
28	1	2	7:52
33	1	2	4:04
36	4	8	4:58
38	1	2	4:40
39	2	3	7:21
40	2	4	25:44
41	1	4	10:45
42	5	2	24:51
43	1	9	7:25
44	4	2	3:42
45	2	8	26:49
46	3	4	20:44
47	3	5	9:01
48	2	6	14:58
49	1	3	5:36
50	1	2	19:29
51	7	2	46:58
52	2	13	11:03
53	2	4	4:40
54	4	4	11:31
55	2	9	13:39
56	4	5	8:33
57	3	8	17:45
58	2	6	26:21
59	1	4	4:27
61	1	2	28:43
62	1	1	2:35
63	1	2	5:25
64	1	2	10:29



<b>65</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3:53</b>
I alt	65	129	<b>13:22</b>

**Tabel 20** Antal dagplejere, antal børn og den gns. varighed af interaktioner i timen fordelt på dagplejerens uddannelse

<i>Dagplejerens uddannelse</i>	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. varighed af interaktioner i timen (m:s)
<b>1</b>	19	43	<b>14:10</b>
<b>2</b>	7	14	<b>12:34</b>
<b>3</b>	39	73	<b>13:04</b>
I alt	65	130	<b>13:22</b>

**Tabel 21** Antal dagplejere, antal børn og den gns. varighed af interaktioner i timen fordelt på dagplejerens anciennitet

<i>Dagplejerens anciennitet (år)</i>	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. varighed af interaktioner i timen (m:s)
<b>1</b>	1	2	<b>7:52</b>
<b>2</b>	4	7	<b>20:03</b>
<b>3</b>	2	4	<b>33:08</b>
<b>4</b>	1	2	<b>17:24</b>
<b>5</b>	5	10	<b>5:23</b>
<b>6</b>	5	10	<b>5:05</b>
<b>7</b>	3	4	<b>5:42</b>
<b>8</b>	1	1	<b>9:03</b>
<b>10</b>	1	2	<b>12:35</b>
<b>12</b>	1	2	<b>10:48</b>
<b>13</b>	3	2	<b>6:50</b>
<b>15</b>	4	9	<b>20:16</b>
<b>16</b>	5	7	<b>13:42</b>
<b>17</b>	2	10	<b>13:49</b>
<b>18</b>	2	3	<b>4:38</b>
<b>19</b>	3	1	<b>8:57</b>
<b>20</b>	2	4	<b>26:59</b>
<b>21</b>	3	6	<b>8:27</b>
<b>22</b>	2	4	<b>12:17</b>
<b>23</b>	5	6	<b>5:34</b>
<b>24</b>	3	4	<b>31:39</b>
<b>25</b>	1	9	<b>15:59</b>
<b>26</b>	1	7	<b>9:19</b>
<b>29</b>	2	2	<b>6:17</b>
<b>32</b>	1	2	<b>10:29</b>
<b>33</b>	1	4	<b>4:49</b>
<b>37</b>	1	2	<b>35:58</b>
<b>39</b>	4	2	<b>28:43</b>
I alt	64	128	<b>13:22</b>

Analysen af sammenhængen mellem varighed og normeringstal viser en signifikant sammenhæng. Jo større normeringstal jo mindre er varigheden af interaktionerne. Det er imidlertid et paradoks, at børn, der er alene med dagplejeren, får mindst varighed af interaktioner. I tabel 23 ovenfor ses det,



at den varighed, de pågældende børn opnåede, var tæt på gennemsnittet. Af feltnoterne fremgår det, at flere af disse børn har tilbragt store dele af deres vågentid med gåture, hvor barnet og dagplejer enten er alene eller mødes med andre dagplejere. Samtidig sidder barnet overvejende i barnevogn under selve gåturen. Når de når fx en legeplads, har dagplejerne så mulighed for at tale sammen indbyrdes, imens børnene fx sidder i sandkassen. I et sådant tilfælde – barn nr. 28, en pige på 19 måneder, opnåede barnet 3 minutter og 54 sekunders varighed ved 14,6 interaktioner i timen. Ved barn nr. 36, en dreng på 30 måneder, er mønstret identisk. Dagplejer tager ham med på en legeplads, hvor andre dagplejere allerede venter, og drengen leger i dette tilfælde alene. Senere tager de til byen og siden hjem, og drengen bliver lagt til at sove. I dette tilfælde opnåede barnet 5 minutter og 44 sekunders varighed ved 11,1 interaktioner i timen. Barn nr. 40, en dreng på 30 måneder. I dette tilfælde opnåede han 8 minutter og 17 sekunders varighed ved 19,6 interaktioner i timen. Her kom en anden dagplejer på besøg med sine to børn, og der var således tre børn og to dagplejere. Dagplejerne deltog med børnene, men var også optaget af hinanden. Desuden havde dagplejeren en antagelse om, "at børnene har godt af også at skulle lege selv uden en voksen hele tiden, og derfor sidder hun ikke hele tiden ved dem. Så børnene kan blive selvstændige". I dette tilfælde var antallet af interaktioner over gennemsnittet.

I tilfælde hvor der er to eller flere børn, er dagplejeren i højere grad alene sammen med "sine egne" børn, og varigheden af interaktionerne stiger markant. Ved to børn er gennemsnittet en varighed på 21 minutter ved et gennemsnit på 15,6 interaktioner i timen, ved tre børn er varigheden på 13 minutter og 1 sekund ved et gennemsnit på 20,3 interaktioner i timen, og ved fire børn er varigheden på 12 minutter og 11 sekunder ved et gennemsnit på 16,3 interaktioner i timen. Ved fem børn falder varigheden af interaktionerne til 7 minutter ved et gennemsnit på 15,8 interaktioner i timen.

**Tabel 22** Antal børn og den gns. varighed af interaktioner i timen fordelt på normeringstallet

<i>Normeringstal</i>	Antal børn	Gns. varighed af interaktioner i timen (m:s)
<b>1</b>	5	<b>6:22</b>
<b>2</b>	21	<b>21:00</b>
<b>3</b>	48	<b>13:01</b>
<b>4</b>	48	<b>12:11</b>
<b>5</b>	8	<b>7:00</b>
I alt	130	<b>13:22</b>

Analysen af sammenhæng mellem varighed og barnets alder viser ingen signifikant sammenhæng.

**Tabel 23** Antal børn og den gns. varighed af interaktioner i timen fordelt på barnets alder

<i>Barnets alder (mdr)</i>	Antal børn	Gns. varighed af interaktioner i timen (m:s)
9	2	<b>18:50</b>
10	3	<b>5:30</b>
11	5	<b>15:40</b>
12	3	<b>6:56</b>



13	4	<b>5:16</b>
14	3	<b>18:18</b>
15	8	<b>6:05</b>
16	6	<b>8:40</b>
17	4	<b>25:03</b>
18	17	<b>6:19</b>
19	3	<b>14:21</b>
20	5	<b>24:36</b>
21	5	<b>14:52</b>
22	5	<b>8:17</b>
23	8	<b>26:35</b>
24	4	<b>13:50</b>
25	3	<b>17:25</b>
26	3	<b>25:57</b>
27	4	<b>3:16</b>
28	7	<b>20:07</b>
29	5	<b>16:44</b>
30	12	<b>9:31</b>
31	3	<b>11:01</b>
32	3	<b>6:50</b>
33	1	<b>26:58</b>
34	1	<b>23:58</b>
35	2	<b>10:08</b>
37	1	<b>44:14</b>
I alt	130	<b>13:22</b>

Analysen af sammenhængen mellem varighed og barnets køn viser ingen signifikant sammenhæng.

**Tabel 24** Antal børn og den gns. varighed af interaktioner i timen fordelt på barnets køn

<b>Barnets køn</b>	Antal Børn	Gns. varighed af interaktioner i timen (m:s)
<b>pige</b>	61	<b>12:15</b>
<b>dreng</b>	69	<b>14:22</b>
I alt	130	<b>13:22</b>

Faktorerne dagplejer og normeringstallet har alle en marginal effekt på varigheden af interaktioner. Faktorerne kommune og observatør er udeladt, idet de er grovere end dagplejer, de indgår i faktor dagplejer. For at vurdere effekten af de enkelte faktorer efter korrektion for de øvrige analyseres nu den model, der inddrager faktorerne med signifikant marginal effekt. Det viser sig, at normeringstallet efter korrektion af dagplejer ingen effekt har på varighed af interaktioner. Derimod har barnets alder en effekt på varigheden af interaktioner. Ved analysen af modellen

$$\mu_i = v\ddot{a}gen_i \cdot \exp(\beta_0 + dagplejer_i + \beta_1 \cdot barnets\ alder_i)$$

finder man en signifikant effekt af dagplejer på antal interaktioner ( $p - værdi < 0,0001$ ), en signifikant effekt af barnets alder på antal interaktioner ( $p - værdi < 0,0001$ ). De resterende faktorer tilføjes nu enkeltvis til modellen. P-værdierne for ingen effekt af disse aflæses i Tabel 27 nedenfor.



**Tabel 25** *p-værdier for test af ingen effekt af baggrundsfaktorerne på antal interaktioner*

Test for ingen effekt af	p-værdi
Dagplejerens alder	0,4496
Dagplejerens uddannelse	0,5494
Dagplejerens anciennitet	0,3196
Normeringstallet	0,2776
Barnets køn	0,1339

Den statistiske analyse viser, at faktorerne dagplejer og barnets alder begge har en signifikant effekt på varigheden af interaktioner. Parametrene og de tilhørende 95 % sikkerhedsintervaller for parametrene i modellen overfor er

$$\beta_0 = -3,38 (-4,05; -2,71)$$

$$\beta_1 = 0,0322 (0,0212; 0,0431)$$

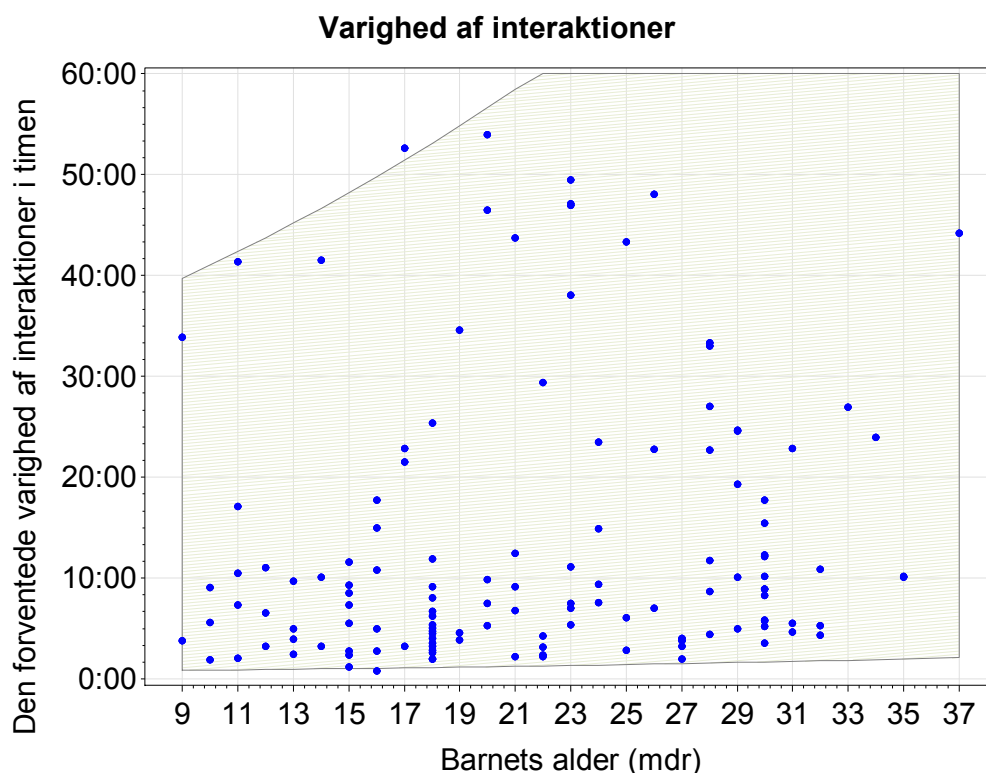
For dagplejerne er parameterestimerne beregnet til

Dagplejer nr.	Parameter -estimer	95 % konfidensinterval	Dagplejer nr.	Parameter -estimer	95 % konfidensinterval
1	1,076	(0,341; 1,810)	34	0,992	(0,279; 1,704)
2	1,317	(0,603; 2,030)	35	1,431	(0,720; 2,141)
3	1,580	(0,854; 2,306)	36	0,557	(-0,171; 1,285)
4	1,524	(0,806; 2,243)	37	0,699	(-0,006; 1,403)
5	1,211	(0,478; 1,943)	38	0,828	(0,109; 1,546)
6	1,599	(0,894; 2,304)	39	-0,351	(-1,024; 0,322)
7	2,059	(1,342; 2,777)	40	-0,587	(-1,409; 0,234)
8	1,247	(0,540; 1,955)	41	0,727	(0,018; 1,435)
9	1,156	(0,452; 1,860)	42	-0,310	(-0,985; 0,364)
10	1,446	(0,741; 2,150)	43	0,203	(-0,504; 0,910)
11	1,598	(0,893; 2,303)	44	-0,214	(-0,921; 0,492)
12	1,427	(0,719; 2,134)	45	0,246	(-0,470; 0,963)
13	1,305	(0,597; 2,013)	46	0,192	(-0,524; 0,908)
14	-0,170	(-1,003; 0,663)	47	-0,099	(-0,808; 0,610)
15	-0,035	(-0,712; 0,642)	48	0,227	(-0,507; 0,961)
16	0,502	(-0,203; 1,208)	49	0,509	(-0,201; 1,220)
17	-0,087	(-0,802; 0,628)	50	0,111	(-0,599; 0,821)
18	0,394	(-0,311; 1,098)	51	0,970	(0,252; 1,688)
19	0,157	(-0,522; 0,837)	52	0,539	(-0,166; 1,245)
20	0,229	(-0,478; 0,937)	53	0,953	(0,236; 1,669)
21	1,887	(1,183; 2,592)	54	0,123	(-0,601; 0,847)
22	2,425	(1,716; 3,134)	55	1,103	(0,390; 1,815)
23	2,229	(1,523; 2,934)	56	-1,159	(-1,872; -0,446)
24	2,151	(1,441; 2,860)	57	1,045	(0,316; 1,774)
25	2,484	(1,766; 3,201)	58	0,539	(-0,181; 1,258)
26	2,518	(1,805; 3,231)	59	0,575	(-0,144; 1,294)
27	2,367	(1,642; 3,093)	60	0,224	(-0,490; 0,938)
28	2,679	(1,951; 3,407)	61	0,452	(-0,270; 1,173)
29	2,251	(1,438; 3,065)	62	0,086	(-0,639; 0,811)
30	0,490	(-0,327; 1,307)	63	0,201	(-0,466; 0,868)
31	0,541	(-0,168; 1,249)	64	-0,258	(-0,931; 0,415)



32	0,546	(-0,173; 1,265)	65	0,000	(0,000; 0,000)
33	-0,343	(-1,171; 0,485)			

Parameterestimatet for barnets alder er beregnet til 0,0322, og dvs., at jo ældre barnet er, jo længere er varigheden af interaktioner i timen.



Figur 6 Kurve der viser parameterestimatene. I kurven ses det forventede antal interaktioner i timen i forhold til barnets alder. Pletterne er det observerede og kurven det forventede.

Spredningen i de indsamlede data vedrørende varighed af interaktioner er markant. Således er det laveste estimat barn nr. 78, hos dagplejer nr. 40; en pige på 21 måneder, der opnår et gennemsnit på 2 minutter og 14 sekunder i timen (det laveste estimat, men barn nr. 82 opnår imidlertid kortere varighed end nr. 78, mere om det nedenfor), mens den, der opnår længst varighed, er barn nr. 56 hos dagplejer nr. 28; en dreng på 17 måneder, der opnåede et gennemsnit på 52 minutter og 36 sekunder. Barn nr. 78 udgør den nederste linje i ovenstående kurve (figur 6), mens barn nr. 56 udgør den øverste linje. Den forventede udvikling i denne linje "rammer" 60 minutter og bliver derfor vandret ved en barnealder på ca. 22 måneder. De øvrige 128 børn fordeler sig mellem disse to linjer.

*Tolkningen af figur 6 er, at jo ældre barnet er, jo længere varighed har interaktionerne, og jo yngre barnet er jo kortere varighed.*

Når dette sammenstilles med tolkningen af figur 5, kunne det nu se ud som om:

1. at jo ældre barnet er, jo flere interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af længere varighed,
2. at jo yngre barnet er, jo færre interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af kortere varighed.





### *3. at børnene hos de yngre dagplejere opnår flere interaktioner og færre interaktioner hos de ældre dagplejere.*

Samtidig er det en pointe, at barn nr. 78 er i en dagpleje (nr. 40), hvor der var fem børn på observationsdagen. Det er muligt, at denne normering har en negativ indflydelse på varigheden. Barnet opnåede et gennemsnit på 13,4 interaktioner i timen. Det forholdsvis "pæne" antal interaktioner er under gennemsnittet, men det bliver kun en gennemsnitlig varighed på 10 sekunder pr. interaktion. Barn nr. 56, en pige på 11 måneder, er hos en dagplejer (nr. 28), der havde tre børn på observationsdagen. Forskellen i normering kan næppe alene være årsag til den markante forskel i varighed. Dagplejer nr. 28 beskrives i feltnoterene som en kærlig dagplejer, der sætter sig med barnet mens hun "vågner rigtigt og er opmærksom på en undulat". Hun tilbringer megen tid med dem på en voksdug på gulvet og laver tilsyneladende ikke andet end at være med "sine" børn på forskellige måder. Pigen opnår et gennemsnit på 5,8 interaktioner i timen, hvilket er en del under gennemsnittet, men til gengæld opnår hun lang varighed, hvilket giver hende en gennemsnitlig varighed af interaktionerne på cirka 9 minutter pr. interaktion. Det tyder på længere dialoger, verbale såvel som nonverbale, og det tyder på en engageret dagplejer, der formår at opbygge tilstande af fælles opmærksomhed. Dagplejer nr. 40 formår ifølge feltnoterne for denne observation ikke på samme måde at skabe kontakt til barnet: "Da forældrene er taget af sted, forsøger dagplejeren at komme i kontakt med pigen, men hun virker ikke interesseret, reagerer ikke. Hun går rundt til legetøjet, leger lidt her og der". Men dagplejer forsøger imidlertid, men er som nævnt også udfordret af at skulle tilse fem børn.

Det, at et barn opnår 2 minutter og 14 sekunders interaktion i timen, er næppe ønskværdigt. Det er på baggrund af denne rapport og denne undersøgelse ikke muligt at give et klart mål for, hvornår varigheden af interaktioner er for kort. Omvendt vil den beskrevne udviklingspsykologiske og tilknytningsteoretiske teori fordre, at barnet opnår relevant stimulering af voksne omsorgsgivere. Det, at barnet opholder sig i kendte omgivelser, kan i sig selv give barnet en vis tryghed, og dagplejeren forsøger også at give barnet kropslig og verbal omsorg. Men spørgsmålet er, om barnet i den korte interaktionstid opnår mulighed for relevant stimulering.

Et andet barn, nr. 82, (dagplejer nr. 42), er en 10 måneder gammel pige. Hun opnår 1 minut og 53 sekunders interaktion i gennemsnit i timen i de 4 timer og 46 minutter, som hun er vågen. Der er tre børn til stede på observationsdagen, men dagplejeren er i dette tilfælde særligt udfordret af, at et nyere barn skal gøres trygt i dagplejen (indkøring). Dette barn "skrider hele tiden" og tager meget opmærksomhed. I feltnoterne for denne dag beskrives, hvordan den 10 måneder gamle pige, der observeres, leger selv og prøver at være med, når dagplejer leger med et andet barn. Pigen forsøger en del gange i løbet af dagen at få kontakt til et andet barn, men der er ingen reaktion. Det andet barn kontakter imidlertid selv pigen en gang imellem og synger for det, så det sidder og rokker og smiler. Dagplejer taler med barnet en gang imellem, sætter sig med det, eller barnet står, mens dagplejer holder hendes hænder. Det synes som om, at dagplejeren, der ellers er normeret til fem børn, er udfordret af at være alene om opgaven ift. de tre børn, der er til stede på dagen.

*Teoretisk metarefleksion:* Spørgsmålet er, hvad der skaber det 10 måneder gamle barns fornemmelse af at være en person, af et intersubjektivt selv (sekundær intersubjektivitet)? Er det relationerne til de voksne og andre børn, eller kan det at opleve verden som beskuer og delvis deltager også give



fornemmelse af Selv. Et barn i dagpleje er ikke isoleret, men er sammen med andre mennesker uanset om de er i direkte kontakt. Det kan formentlig opnå fornemmelse af Selv, men da børn lærer mange ting ad gangen, og deres identitet og selvværdsfølelse bygges op i forhold til den måde de er til i forhold til omverdenen, er det ikke nødvendigvis gavnligt for et barn at opleve begrænset interaktion til den eneste tilstedeværende omsorgsgiver. Der vil kunne opstilles to af flere mulige yderpositioner for barnet, der oplever begrænset voksen interaktion:

- A. Barnet kommer til at opleve sig mere eller mindre isoleret, og vil i en eller anden udstrækning mangle den relation, der er udgangspunktet for at udvikle fornemmelse af et intersubjektivt selv.
- B. Barnet lærer og udvikler sin fornemmelse af et intersubjektivt Selv via sin deltagelse i børnefællesskabet og de tidsbegrænsede relationer, det kan opnå med dagplejeren, samt barnets tilstedeværelse i samme rum som de andre.

### 5.3 Dialogskift

#### 5.3.1 Datamaterialet

For hvert barn er antal dialogskift mellem barn og voksen registreret, og hvor længe barnet var vågent. Derudover registreredes kommune, observatør, dagplejeren, dagplejerens alder – uddannelse – anciennitet, normeringstal samt barnets køn og alder. Jævnfør Tabel 28 nedenfor. For at få et mål for hvor intense dialogskiftene er, er der udregnet de gennemsnitlige antal dialogskift i timen. Dette mål er også sammenligneligt børnene imellem. For barn nr. 1 registreredes, at antal dialogskift var 189, og barnet var vågent i 4 timer og 23 minutter. Det svarer til, at barnet i gennemsnit havde 43,1 dialogskift i timen. Gennemsnittet for antal dialogskift i timen pr. barn er 60,6, varierende fra 3,1 til 155,0.

**Tabel 26** Resultatet for antal dialogskift. For hvert barn ses det samlede antal dialogskift, hvor længe barnet var vågent samt det gennemsnitlige antal dialogskift i timen. Baggrundsfaktorerne er kommune, observatør, dagplejer, dagplejerens alder – uddannelse – anciennitet, normeringstal, barnets køn og alder

Barn nr.	Antal logskift	dia- (h:m)	Vågent (h:m)	Gns. antal dialogskift i timen	Kom nr.	Obser -vator nr.	Dagplejerens				Barnets	
							ID	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn
1	189	4:23	43,1	1	1	01	43	1	6	3	♂	12
2	273	4:19	63,2	1	1	01	43	1	6	4	♀	12
3	374	4:48	77,9	1	1	02	52	1	2	4	♀	16
4	384	4:28	86,0	1	1	02	52	1	2	4	♂	30
5	479	4:31	106,1	1	1	03	47	3	21	3	♂	17
6	225	3:25	65,9	1	1	03	47	3	21	3	♀	11
7	208	4:04	51,1	1	1	04	41	2	4	3	♂	11
8	421	4:18	97,9	1	1	04	41	2	4	3	♂	30
9	192	2:42	71,1	1	1	05	48	3	2	4	♂	15
10	193	4:10	46,3	1	1	05	48	3	8	4	♀	10
11	448	3:38	123,3	1	2	06	42	3	15	2	♂	28
12	573	4:55	116,5	1	2	06	42	3	15	3	♀	28



Barn nr.	Antal logskift	dia- Vågent (h:m)	Gns. antal dialogskift timen	Kom i -mune nr.	Obser -vator nr.	Dagplejerens					Barnets	
						ID	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn	Alder (mdr.)
13	643	5:26	118,3	1	2	07	61	1	39	2	HO	19
14	327	4:01	81,4	1	2	07	61	1	39	2	HO	17
15	634	4:13	150,4	1	2	08	52	3	22	3	O3	31
16	352	4:23	80,3	1	2	08	52	3	22	3	HO	15
17	171	5:20	32,1	1	2	09	55	3	26	2	O3	35
18	345	4:03	85,2	1	2	09	55	3	26	2	HO	29
19	268	3:13	83,3	1	2	10	48	1	3	2	O3	29
20	395	3:13	122,8	1	2	10	48	1	3	3	O3	29
21	394	3:45	105,1	1	2	11	55	2	25	3	O3	33
22	191	2:52	66,6	1	2	11	55	2	25	3	O3	24
23	313	4:50	64,8	1	2	12	50	1	17	3	HO	16
24	377	3:30	107,7	1	2	12	50	1	17	3	O3	34
25	442	5:35	79,2	1	2	13	56	3	24	4	O3	20
26	504	4:00	126,0	1	2	13	56	3	24	3	O3	26
27	84	3:56	21,4	1	3	14	59	3	33	4	O3	15
28	190	5:25	35,1	1	3	15	53	1	21	1	HO	19
29	92	3:44	24,6	1	3	15	53	1	21	2	HO	27
30	19	0:29	39,3	1	3	15	53	1	21	2	HO	19
31	180	3:40	49,1	1	3	16	55	1	22	3	HO	35
32	72	2:35	27,9	1	3	16	55	1	22	3	HO	21
33	98	4:09	23,6	1	3	17	52	1	25	3	O3	32
34	66	4:22	15,1	1	3	17	52	1	25	2	O3	12
35	267	5:02	53,0	1	3	18	45	3	13	2	O3	30
36	134	5:02	26,6	1	3	18	57	3	33	1	O3	30
37	76	4:36	16,5	1	3	19	63	3	23	2	O3	14
38	22	2:05	10,6	1	3	19	59	3	33	3	O3	13
39	46	1:09	40,0	1	3	19	63	3	23	3	HO	24
40	202	4:08	48,9	1	3	20	57	3	33	1	O3	30
41	155	4:21	35,6	1	3	20	45	3	13	2	HO	18
42	258	4:20	59,5	2	4	21	46	3	17	4	HO	28
43	300	4:20	69,2	2	4	21	46	3	17	3	HO	28
44	299	4:43	63,4	2	4	22	57	3	20	2	O3	23
45	247	4:34	54,1	2	4	22	57	3	20	2	O3	23
46	338	4:48	70,4	2	4	23	45	3	2	3	O3	20
47	352	3:58	88,7	2	4	23	45	3	2	2	O3	37
48	196	4:47	41,0	2	4	24	58	1	16	4	O3	18
49	268	4:12	63,8	2	4	24	58	1	16	3	O3	26
50	136	4:25	30,8	2	4	25	40	3	3	4	HO	14
51	200	4:23	45,6	2	4	25	40	3	3	4	HO	23
52	252	4:46	52,9	2	4	26	45	1	15	4	HO	21
53	216	4:44	45,6	2	4	26	45	1	15	2	HO	20
54	143	5:00	28,6	2	4	27	58	3	37	4	O3	9
55	296	5:21	55,3	2	4	27	58	3	37	4	HO	23
56	153	4:27	34,4	2	4	28	51	1	24	4	O3	17
57	184	4:16	43,1	2	4	28	51	1	24	3	HO	11
58	258	4:36	56,1	2	4	29	52	2	25	2	O3	25
59	41	3:42	11,1	2	5	30	53	3	21	4	O3	23
60	14	4:27	3,1	2	5	31	28	1	1	3	HO	18
61	21	1:44	12,1	2	5	31	28	1	1	4	O3	28
62	59	3:44	15,8	2	5	32	59	3	29	4	HO	18



Barn nr.	Antal logskift	dia- Vågent (h:m)	Gns. antal dialogskift timen	Kom i -mune nr.	Obser -vator nr.	Dagplejerens					Barnets	
						ID	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn	Alder (mdr.)
63	31	2:01	15,4	2	5	32	59	3	29	4	HO	18
64	18	2:53	6,2	2	5	33	62	3	18	2	HO	18
65	70	3:14	21,6	2	5	34	57	1	12	2	O3	21
66	108	4:17	25,2	2	5	34	57	1	12	2	O3	21
67	198	4:12	47,1	2	6	35	54	3	25	5	O3	22
68	275	4:58	55,4	2	6	35	54	3	25	5	O3	23
69	195	4:32	43,0	2	6	36	54	3	20	3	O3	15
70	151	4:31	33,4	2	6	36	54	3	20	4	O3	13
71	365	4:26	82,3	2	6	37	64	3	32	3	HO	28
72	556	4:52	114,2	2	6	37	64	3	32	2	O3	30
73	266	5:03	52,7	2	6	38	46	3	5	3	HO	18
74	410	4:38	88,5	2	6	38	46	3	5	1	HO	18
75	248	5:08	48,3	3	7	39	36	3	5	5	HO	18
76	308	5:19	57,9	3	7	39	36	3	5	4	O3	18
77	356	6:16	56,8	3	7	39	36	1	5	4	HO	30
78	235	5:37	41,8	3	7	40	43	3	16	5	HO	21
79	226	5:06	44,3	3	7	41	47	1	17	3	HO	22
80	548	4:35	119,6	3	7	41	39	1	15	3	HO	24
81	248	5:08	48,3	3	7	42	36	3	5	1	HO	18
82	145	4:46	30,4	3	7	42	39	1	15	3	HO	10
83	301	4:34	65,9	3	7	42	39	1	15	4	HO	30
84	152	3:39	41,6	3	7	43	36	3	7	4	O3	18
85	512	3:36	142,2	3	7	43	36	3	19	4	O3	30
86	206	4:18	47,9	3	7	44	52	3	16	4	O3	27
87	248	4:15	58,4	3	7	44	52	3	16	4	HO	27
88	359	4:51	74,0	3	7	45	47	1	6	3	O3	13
89	215	4:15	50,6	3	7	45	47	1	6	5	HO	29
90	211	3:19	63,6	3	7	46	38	2	5	3	HO	18
91	313	4:03	77,3	3	7	46	38	2	5	5	HO	22
92	130	4:19	30,1	3	7	47	41	3	6	4	HO	15
93	343	4:22	78,5	3	7	47	41	3	6	4	HO	30
94	181	2:48	64,6	3	7	48	65	1	25	5	HO	10
95	117	2:58	39,4	3	7	48	65	1	25	5	O3	22
96	205	4:00	51,3	4	8	49	40	1	7	4	O3	15
97	226	3:39	61,9	4	8	49	40	1	7	4	O3	30
98	203	4:23	46,3	4	8	50	57	3	26	4	O3	28
99	205	4:54	41,8	4	8	50	57	3	26	4	HO	20
100	238	3:57	60,3	4	8	51	43	3	.	3	O3	24
101	290	4:18	67,4	4	8	51	43	3	.	3	HO	14
102	279	5:08	54,4	4	8	52	36	3	5	4	O3	26
103	304	5:10	58,8	4	8	52	36	3	5	4	O3	29
104	274	4:43	58,1	4	8	53	43	3	17	4	HO	23
105	218	4:00	54,5	4	8	53	43	3	17	4	O3	15
106	206	4:05	50,4	5	9	54	43	3	6	3	O3	16
107	198	4:48	41,3	5	9	54	43	3	6	3	HO	16
108	421	4:17	98,3	5	9	55	48	3	10	3	HO	30
109	220	3:19	66,3	5	9	55	48	3	10	3	O3	13
110	165	4:55	33,6	5	9	56	58	3	23	4	O3	27
111	63	3:36	17,5	5	9	56	33	3	2	3	HO	16
112	292	3:45	77,9	5	9	57	33	3	2	3	O3	11



Barn nr.	Antal logskift	dia- (h:m)	Vågent (h:m)	Dagplejerens						Barnets			
				Gns. antal dialogskift timen	Kom i -mune nr.	Obser -vator nr.	ID	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn	Alder (mdr.)
113	213		3:54	54,6	5	9	57	58	3	23	4	♀	16
114	510		3:49	133,6	5	10	58	45	3	16	4	♂	18
115	205		4:41	43,8	5	10	58	45	3	16	4	♂	17
116	321		3:35	89,6	5	10	59	52	3	15	4	♂	18
117	258		3:15	79,4	5	10	59	52	3	15	4	♂	18
118	483		3:54	123,8	5	10	60	52	2	23	3	♂	20
119	200		4:08	48,4	5	10	60	52	2	23	4	♂	22
120	330		2:46	119,3	5	10	61	49	1	18	4	♂	23
121	241		3:52	62,3	5	10	61	49	1	18	4	♂	9
122	150		4:13	35,6	5	10	62	44	2	6	4	♀	11
123	307		3:39	84,1	5	10	62	44	2	6	4	♂	18
124	115		1:50	62,7	6	11	63	55	2	26	3	♀	31
125	124		0:48	155,0	6	11	63	55	2	26	3	♀	32
126	24		0:30	48,0	6	11	63	55	2	26	3	♀	32
127	117		1:06	106,4	6	11	64	56	1	17	3	♂	25
128	49		0:58	50,7	6	11	64	56	1	17	3	♂	25
129	92		3:19	27,7	6	11	64	56	1	17	3	♀	15
130	112		1:23	81,0	6	11	65	49	3	7	3	♀	31
<i>I alt</i>	31 352		521:31	60,6									

### 5.3.2 Statistisk metode

I det følgende opstilles en statistisk model, der skal kunne forklare variationerne i dagplejebørnenes dialogskift. Udedningen af modellen er følgende: Det antages, at sandsynligheden for et dialogskift i sekundet er  $p$  og lad  $n$  betegne antal sekunder, et dagplejebarn er vågen. Da kan sandsynligheden for  $x$  dialogskift udtrykkes ved en binomialfordeling:

$$P(X = x) = \binom{n}{x} \cdot p^x \cdot (1 - p)^{n-x}$$

For  $n$  stor og  $p$  lille adskiller denne fordeling sig ikke væsentligt fra en poissonfordeling:

$$P(X = x) = \frac{e^{-\gamma} \cdot \gamma^x}{x!}$$

hvor  $\gamma = n \cdot p$ . Det vidste sig imidlertid, at variationen i antal dialogskift, som Poisson-modellen kunne beskrive, er for stor. Man taler om en "overspredning" i Poisson-modellen. En model, der kan beskrive denne "overspredning", er den negative binomialfordelingsmodel. Modellen er en udvidelse af Poisson-modellen. Den tager højde for, at dagplejebørnene ikke nødvendigvis har samme sandsynlighed for dialogskift med en voksen.

Den statistiske model, der således er anvendt, er den negative binomialfordelingsmodel. Modellen udtrykker sandsynlighed for  $x$  antal dialogskift for det  $i$ 'te dagplejebarn ved:

$$P(X_i = x) = \binom{\alpha + x - 1}{x} \cdot (1 - p_i)^\alpha \cdot p_i^x$$

hvor  $x = 0, 1, 2, \dots$ . Parametrene  $\alpha$  og  $p_i$  er modellens ukendte størrelser. Middelværdien i fordelingen er  $\mu_i = \alpha p_i / (1 - p_i)$ , og variansen er  $\mu_i + \mu_i^2 / \alpha$ . Parameteren  $\alpha$  er den størrelse, der beskriver



”overspredningen”. For store værdier af  $\alpha$  ligner den negative binomialfordeling poissonfordelingen.

Indflydelsen af de forklarende faktorer på dialogskift analyseres ved logistisk regression på parameteren  $p_i$ . Idet  $t_{i1}, \dots, t_{i9}$  betegner værdier af de ni forklarende faktorer for det  $i$ 'te dagplejebarn, svarer den logistiske regressionsmodel til middelværdi-specifikationen

$$\mu_i = \alpha \cdot \exp(\beta_0 + \beta_1 t_{i1} + \dots + \beta_9 t_{i9})$$

Denne model er gældende, hvis børnene har været lige længe vågne. Idet antal dialogskift er proportionalt med, hvor længe et barn er vågent, skal vågen indgå som et ”offset” i middelværdi-specifikationen ved

$$\mu_i = v\ddot{a}gen_i \cdot \alpha \cdot \exp(\beta_0 + \beta_1 t_{i9} + \dots + \beta_9 t_{i9})$$

Det antages, at  $\alpha$  er den samme for alle børnene. Modellens parametre ( $\alpha, \beta_0, \dots, \beta_9$ ) estimeres ved maksimum likelihood metoden og faktorenes indflydelse er vurderet ved likelihood ratio test.

### 5.3.3 Resultater

For at analysere effekten af de ni baggrundsvariable, der er nævnt i Tabel 28, på antal dialogskift, foretages indledningsvis analyser af de marginale virkninger, dvs., at hver faktor testes for sig. De beregnede p-værdier fremgår af Tabel 29 nedenfor.

**Tabel 27** Testsandsynligheder for de marginale test for ingen effekt af baggrundsfaktorerne

Test for ingen effekt af	p-værdi
Kommune	0,0457
Observatør	<0,0001
Dagplejer	<0,0001
dagplejerens alder	0,5564
dagplejerens uddannelse	0,1777
dagplejerens anciennitet	0,8148
normeringstal	0,6398
barnets alder	0,0002
barnets køn	0,1072

Den marginale sammenhæng mellem dialogskift og kommune er moderat signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal dialogskift i timen ikke er ens blandt de seks kommuner. Tabel 30 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal dialogskift i timen varierer fra 46,4 til 75,9.

**Tabel 28** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal dialogskift i timen fordelt på kommuner

Kommune nr.	Antal dagplejere	Antal børn	Gns. antal dialogskift i timen
1	20	41	66,3
2	18	33	46,4
3	10	21	61,0



<b>4</b>	5	10	<b>55,5</b>
<b>5</b>	9	18	<b>70,0</b>
<b>6</b>	3	7	<b>75,9</b>
I alt	65	130	<b>60,6</b>

Den marginale sammenhæng mellem dialogskift og observatør er signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal dialogskift i timen ikke er ens blandt de 11 observatører. Tabel 31 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal dialogskift i timen varierer fra 13,8 til 96,4.

**Tabel 29** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal dialogskift i timen fordelt på observatører

Kommune nr.	<b>Observatør nr.</b>	Antal dagplejere	Antal børn	Gns. antal dialogskift i timen
1	<b>1</b>	5	10	<b>70,9</b>
1	<b>2</b>	8	16	<b>96,4</b>
1	<b>3</b>	7	15	<b>31,2</b>
2	<b>4</b>	9	17	<b>53,1</b>
2	<b>5</b>	5	8	<b>13,8</b>
2	<b>6</b>	4	8	<b>64,6</b>
3	<b>7</b>	10	21	<b>61,0</b>
4	<b>8</b>	5	10	<b>55,5</b>
5	<b>9</b>	4	8	<b>55,0</b>
5	<b>10</b>	5	10	<b>82,0</b>
6	<b>11</b>	3	7	<b>75,9</b>
I alt		65	130	<b>60,6</b>

Den marginale sammenhæng mellem dialogskift og dagplejer er signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal dialogskift i timen ikke er ens blandt de 65 dagplejere. Tabel 32 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal dialogskift i timen varierer fra 6,2 til 119,9.

**Tabel 30** Antal børn og det gns. Antal dialogskift i timen fordelt på dagplejere

Kom -mune nr.	Obser -vatør nr.	<b>Dag -plejer nr.</b>	Antal børn	Gns. antal dialogskift i timen	Kom -mune nr.	Obser -vatør nr.	<b>Dag -plejer nr.</b>	Antal børn	Gns. antal dialogskift i timen
1	1	<b>1</b>	2	<b>53,2</b>	2	5	<b>34</b>	2	<b>23,4</b>
1	1	<b>2</b>	2	<b>81,9</b>	2	6	<b>35</b>	2	<b>51,3</b>
1	1	<b>3</b>	2	<b>86,0</b>	2	6	<b>36</b>	2	<b>38,2</b>
1	1	<b>4</b>	2	<b>74,5</b>	2	6	<b>37</b>	2	<b>98,3</b>
1	1	<b>5</b>	2	<b>58,7</b>	2	6	<b>38</b>	2	<b>70,6</b>
1	2	<b>6</b>	2	<b>119,9</b>	3	7	<b>39</b>	3	<b>54,4</b>
1	2	<b>7</b>	2	<b>99,9</b>	3	7	<b>40</b>	1	<b>41,8</b>
1	2	<b>8</b>	2	<b>115,3</b>	3	7	<b>41</b>	2	<b>81,9</b>
1	2	<b>9</b>	2	<b>58,6</b>	3	7	<b>42</b>	3	<b>48,2</b>
1	2	<b>10</b>	2	<b>103,1</b>	3	7	<b>43</b>	2	<b>91,9</b>
1	2	<b>11</b>	2	<b>85,8</b>	3	7	<b>44</b>	2	<b>53,1</b>
1	2	<b>12</b>	2	<b>86,2</b>	3	7	<b>45</b>	2	<b>62,3</b>
1	2	<b>13</b>	2	<b>102,6</b>	3	7	<b>46</b>	2	<b>70,5</b>
1	3	<b>14</b>	1	<b>21,4</b>	3	7	<b>47</b>	2	<b>54,3</b>
1	3	<b>15</b>	3	<b>33,0</b>	3	7	<b>48</b>	2	<b>52,0</b>
1	3	<b>16</b>	2	<b>38,5</b>	4	8	<b>49</b>	2	<b>56,6</b>
1	3	<b>17</b>	2	<b>19,4</b>	4	8	<b>50</b>	2	<b>44,1</b>



1	3	18	2	39,8	4	8	51	2	63,8	
1	3	19	3	22,4	4	8	52	2	56,6	
1	3	20	2	42,3	4	8	53	2	56,3	
2	4	21	2	64,4	5	9	54	2	45,8	
2	4	22	2	58,7	5	9	55	2	82,3	
2	4	23	2	79,6	5	9	56	2	25,5	
2	4	24	2	52,4	5	9	57	2	66,2	
2	4	25	2	38,2	5	10	58	2	88,7	
2	4	26	2	49,3	5	10	59	2	84,5	
2	4	27	2	42,0	5	10	60	2	86,1	
2	4	28	2	38,8	5	10	61	2	90,8	
2	4	29	1	56,1	5	10	62	2	59,8	
2	5	30	1	11,1	6	11	63	3	88,6	
2	5	31	2	7,6	6	11	64	3	61,6	
2	5	32	2	15,6	6	11	65	1	81,0	
2	5	33	1	6,2						
								I alt	130	60,6

Analysen af de marginale sammenhænge mellem dialogskift og dagplejerens alder, uddannelse eller anciennitet viser ikke signifikante sammenhænge. Jævnfør de gennemsnitlige antal dialogskift i timen fordelt på alder, uddannelse og anciennitet i Tabel 33, 34 og 35 nedenfor.

**Tabel 31** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal dialogskift i timen fordelt på dagplejerens alder

Dagplejerens alder (år)	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. antal dialogskift i timen
9	1	2	7,6
33	1	2	47,7
36	4	8	63,6
38	1	2	70,5
39	2	3	72,0
40	2	4	47,4
41	1	4	64,4
42	5	2	119,9
43	1	9	53,4
44	4	2	59,8
45	2	8	65,5
46	3	4	67,5
47	3	5	68,2
48	2	6	81,4
49	1	3	87,5
50	1	2	86,2
51	7	2	38,8
52	2	13	72,1
53	2	4	27,5
54	4	4	44,7
55	2	9	70,2
56	4	5	78,0
57	3	8	41,0
58	2	6	46,1
59	1	4	15,8
61	1	2	99,9
62	1	1	6,2





<b>63</b>	1	2	<b>28,3</b>
<b>64</b>	1	2	<b>98,3</b>
<b>65</b>	1	2	<b>52,0</b>
I alt	65	129	<b>60,6</b>

**Tabel 32** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal dialogskift i timen fordelt på dagplejerens uddannelse

<b>Dagplejerens uddannelse</b>	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. antal dialogskift i timen
<b>1</b>	19	43	<b>56,5</b>
<b>2</b>	7	14	<b>76,8</b>
<b>3</b>	39	73	<b>59,9</b>
I alt	65	130	<b>60,6</b>

**Tabel 33** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal dialogskift i timen fordelt på dagplejerens anciennitet

<b>Dagplejerens anciennitet (år)</b>	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. antal dialogskift i timen
<b>1</b>	1	2	<b>7,6</b>
<b>2</b>	4	7	<b>69,9</b>
<b>3</b>	2	4	<b>70,6</b>
<b>4</b>	1	2	<b>74,5</b>
<b>5</b>	5	10	<b>60,7</b>
<b>6</b>	5	10	<b>55,1</b>
<b>7</b>	3	4	<b>58,9</b>
<b>8</b>	1	1	<b>46,3</b>
<b>10</b>	1	2	<b>82,3</b>
<b>12</b>	1	2	<b>23,4</b>
<b>13</b>	3	2	<b>44,3</b>
<b>15</b>	4	9	<b>80,4</b>
<b>16</b>	5	7	<b>61,5</b>
<b>17</b>	2	10	<b>64,3</b>
<b>18</b>	2	3	<b>62,6</b>
<b>19</b>	3	1	<b>142,2</b>
<b>20</b>	2	4	<b>48,5</b>
<b>21</b>	3	6	<b>47,0</b>
<b>22</b>	2	4	<b>76,9</b>
<b>23</b>	5	6	<b>52,8</b>
<b>24</b>	3	4	<b>70,7</b>
<b>25</b>	1	9	<b>52,6</b>
<b>26</b>	1	7	<b>67,3</b>
<b>29</b>	2	2	<b>15,6</b>
<b>32</b>	1	2	<b>98,3</b>
<b>33</b>	1	4	<b>26,9</b>
<b>37</b>	1	2	<b>42,0</b>
<b>39</b>	4	2	<b>99,9</b>
I alt	64	128	<b>60,6</b>



Analysen af sammenhæng mellem dialogskift og normeringstal viser ingen signifikant sammenhæng.

**Tabel 34** Antal børn og det gns. antal dialog-skift i timen fordelt på normeringstallet

<i>Normeringstal</i>	Antal børn	Gns. antal dialogskift i timen
<b>1</b>	5	<b>49,5</b>
<b>2</b>	21	<b>56,3</b>
<b>3</b>	48	<b>69,8</b>
<b>4</b>	48	<b>55,7</b>
<b>5</b>	8	<b>53,1</b>
I alt	130	<b>60,6</b>

Analysen af sammenhæng mellem varighed og barnets alder viser en signifikant sammenhæng. Det er sådan, at jo ældre barnet er jo flere dialogskift.

**Tabel 35** Antal børn og det gns. antal dialogskift i timen fordelt på barnets alder

<i>Barnets alder (mdr)</i>	Antal børn	Gns. antal dialogskift i timen
9	2	<b>45,5</b>
10	3	<b>47,1</b>
11	5	<b>54,7</b>
12	3	<b>40,5</b>
13	4	<b>46,1</b>
14	3	<b>38,3</b>
15	8	<b>47,4</b>
16	6	<b>51,1</b>
17	4	<b>66,4</b>
18	17	<b>53,2</b>
19	3	<b>64,2</b>
20	5	<b>72,2</b>
21	5	<b>33,9</b>
22	5	<b>51,3</b>
23	8	<b>57,8</b>
24	4	<b>71,6</b>
25	3	<b>71,0</b>
26	3	<b>81,4</b>
27	4	<b>41,1</b>
28	7	<b>72,8</b>
29	5	<b>80,1</b>
30	12	<b>77,5</b>
31	3	<b>98,0</b>
32	3	<b>75,5</b>
33	1	<b>105,1</b>
34	1	<b>107,7</b>
35	2	<b>40,6</b>
37	1	<b>88,7</b>



I alt            130    **60,6**

Analysen af sammenhæng mellem dialogskift og barnets køn viser ingen signifikant sammenhæng.

**Tabel 36** Antal børn og det gns. antal dialogskift i timen fordelt på barnets køn

<b>Barnets køn</b>	Antal børn	Gns. antal dialogskift i timen
<b>pige</b>	61	<b>55,6</b>
<b>dreng</b>	69	<b>65,0</b>
I alt	130	<b>60,6</b>

Faktorerne dagplejer og barnets alder har begge en marginal effekt på antal dialogskift. Faktorerne kommune og observatør er udeladt, idet de er grovere end dagplejer, de indgår i faktor dagplejer. For at vurdere effekten af de enkelte faktorer efter korrektion for de øvrige analyseres nu den model, der inddrager faktorerne med signifikant marginal effekt. Ved analysen af modellen

$$\mu_i = v\grave{a}gen_i \cdot \exp(\beta_0 + dagplejer_i + \beta_1 \cdot barnets\ alder_i)$$

finder man en signifikant effekt af dagplejer på antal dialogskift ( $p - værdi = 0,0004$ ) og en signifikant effekt af barnets alder på antal dialogskift ( $p - værdi < 0,0001$ ). De resterende faktorer tilføjes nu enkeltvis til modellen. P-værdierne for ingen effekt af disse aflæses i Tabel 39 nedenfor.

**Tabel 37** p-værdier for test af ingen effekt af baggrundsfaktorerne på antal dialogskift

Test for ingen effekt af	p-værdi
Dagplejerens alder	0,1133
Dagplejerens uddannelse	0,2695
Dagplejerens anciennitet	0,1457
Normeringstallet	0,1098
Barnets køn	0,7871

Den statistiske analyse viser, at faktorerne dagplejer og barnets alder alle har en signifikant effekt på antal dialogskift. Parametrene og de tilhørende 95 % sikkerhedsintervaller for parametrene i modellen overfor er

$$\beta_0 = -4,75 (-5,30; -4,21)$$

$$\beta_1 = 0,0309 (0,0222; 0,0396)$$

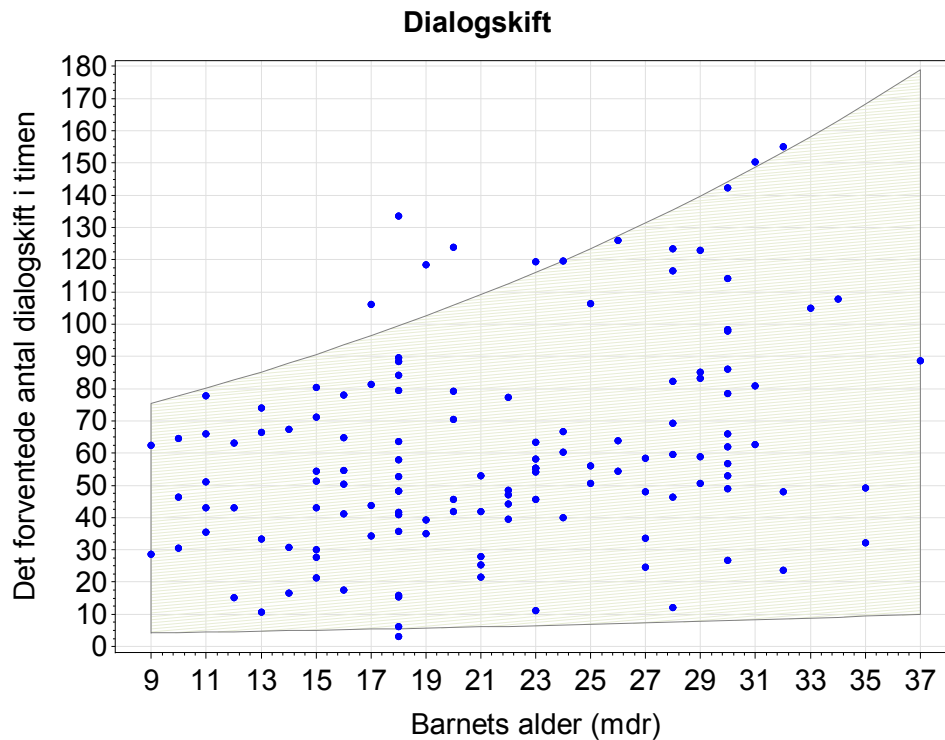
For dagplejerne er parameterestimaterne beregnet til

Dagplejer nr.	Parameter -estimer	95 % konfidensinterval	Dagplejer nr.	Parameter -estimer	95 % konfidensinterval
1	0,167	(-0,427; 0,761)	34	-0,929	(-2,959; -1,362)
2	0,271	(0,303; 0,844)	35	-0,195	(-1,518; -0,340)
3	0,570	(-0,017; 1,156)	36	-0,228	(-0,770; 0,380)
4	0,191	(-0,385; 0,767)	37	0,252	(-0,820; 0,364)
5	0,235	(-0,359; 0,829)	38	0,264	(-0,316; 0,819)



6	0,485	(-0,082; 1,053)	39	-0,113	(-0,316; 0,844)
7	0,608	(0,030; 1,186)	40	-0,351	(-0,658; 0,432)
8	0,556	(-0,015; 1,126)	41	0,245	(-1,011; 0,309)
9	-0,317	(-0,887; 0,254)	42	-0,201	(-0,327; 0,817)
10	0,303	(-0,266; 0,872)	43	0,259	(-0,750; 0,348)
11	0,116	(-0,454; 0,686)	44	-0,298	(-0,311; 0,829)
12	0,217	(-0,354; 0,787)	45	0,117	(-0,870; 0,274)
13	0,467	(-0,104; 1,037)	46	0,197	(-0,463; 0,698)
14	-0,838	(-1,529; -0,148)	47	-0,212	(-0,381; 0,775)
15	-0,638	(-1,204; -0,073)	48	0,072	(-0,785; 0,362)
16	-0,684	(-1,263; -0,106)	49	-0,093	(-0,522; 0,666)
17	-1,178	(-1,769; -0,588)	50	-0,391	(-0,670; 0,484)
18	-0,678	(-1,250; -0,107)	51	0,152	(-0,966; 0,184)
19	-0,955	(-1,530; -0,380)	52	-0,251	(-0,429; 0,733)
20	-0,447	(-1,023; 0,130)	53	0,010	(-0,821; 0,319)
21	-0,136	(-0,706; 0,434)	54	-0,106	(-0,571; 0,590)
22	-0,074	(-0,647; 0,500)	55	0,292	(-0,692; 0,481)
23	0,063	(-0,506; 0,632)	56	-0,892	(-0,284; 0,867)
24	-0,176	(-0,752; 0,399)	57	0,355	(-1,476; -0,308)
25	-0,381	(-0,965; 0,202)	58	0,499	(-0,237; 0,946)
26	-0,174	(-0,751; 0,404)	59	0,445	(-0,081; 1,078)
27	-0,238	(-0,823; 0,347)	60	0,383	(-0,136; 1,025)
28	-0,199	(-0,793; 0,394)	61	0,533	(-0,192; 0,959)
29	-0,182	(-0,837; 0,474)	62	0,170	(-0,050; 1,115)
30	-1,742	(-2,456; -1,027)	63	0,072	(-0,417; 0,756)
31	-2,280	(-2,941; -1,619)	64	-0,052	(-0,479; 0,622)
32	-1,244	(-1,857; -0,632)	65	0,000	(-0,607; 0,503)
33	-2,161	(-0,427; 0,761)			

Parameterestimatet for barnets alder er beregnet til 0,0309, og dvs., at jo ældre barnet er jo flere dialogskift i timen.



Figur 7 Kurve der viser parameterestimerne. I kurven ses det forventede antal dialogskift i timen i forhold til barnets alder. Pletterne er det observerede og kurven det forventede.

Tolkningen af figur 7 er, at jo ældre barnet er jo flere dialogskift.

Når dette sammenstilles med tolkningen af figur 5 og figur 6, kunne det nu se ud som om:

1. at jo ældre barnet er, jo flere interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af længere varighed og med flere dialogskift,
2. at jo yngre barnet er, jo færre interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af kortere varighed med færre dialogskift.
3. at børnene hos de yngre dagplejere opnår flere interaktioner og færre interaktioner hos de ældre dagplejere.

Dialogskift indikerer karakteren af dialogen mellem barn og dagplejer. Mange dialogskift indikerer, at dialogen er åben, og at dagplejeren formår at etablere en emotionelt båret dialog, der modsat den lukkede dialogform giver dagplejeren mulighed for at finde ind til barnets emotionelle intentioner. En sensitiv omsorgsform. Den lukkede dialogform giver få dialogskift. Det er, enten når man stiller barnet lukkede spørgsmål, der kan besvares med et ja eller et nej, eller når man lukker samtalen ved ikke at svare eller slet og ret ignorerer barnet. I den forstand er lukket dialog med få dialogskift del af en praksisform, hvormed dagplejeren *tilpasser* barnet, fremfor ved åbne dialoger og engagement lader barnet lære og udvikle sig ved at *deltage*. Forestillingen er at børn lærer og udvikler sig "i" og "gennem" den kultur, det lever i (Bruner, 1999).

### 5.4 Åbne interaktioner



### 5.4.1 Datamaterialet

For hvert barn er antal åbne interaktioner mellem barn og voksen registreret, og hvor længe barnet var vågent. Derudover registreredes kommune, observatør, dagplejeren, dagplejerens alder – uddannelse – anciennitet, normeringstal samt barnets køn og alder. Jævnfør Tabel 2 nedenfor. Som et mål for hvor intense de åbne interaktioner er, er der udregnet de gennemsnitlige antal åbne interaktioner i timen. Dette mål er også sammenligneligt børnene imellem. For barn nr. 1 registreredes, at antal åbne interaktioner var 42, og barnet var vågent i 4 timer og 23 minutter. Det svarer til, at barnet i gennemsnit havde 9,6 åbne interaktioner i timen. Gennemsnittet for antal åbne interaktioner i timen pr. barn er 8,0, varierende fra 0 til 31,3.

**Tabel 38** Resultatet for antal åbne interaktioner. For hvert barn ses det samlede antal åbne interaktioner, hvor længe barnet var vågent samt det gennemsnitlige antal åbne interaktioner i timen. Baggrundsfaktorerne er kommune, observatør, dagplejer, dagplejerens alder – uddannelse – anciennitet, normeringstal, barnets køn og alder

Barn nr.	Antal åbne interaktioner	Vågent (h:m)	Dagplejerens				Barnets					
			Gns. antal åbne inter-aktioner i timen	Kom i -mune nr.	Obser -vator nr.	ID	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn	Alder (mdr.)
1	42	4:23	9,6	1	1	01	43	1	6	3	♂	12
2	50	4:19	11,6	1	1	01	43	1	6	4	♀	12
3	83	4:48	17,3	1	1	02	52	1	2	4	♀	16
4	83	4:28	18,6	1	1	02	52	1	2	4	♂	30
5	93	4:31	20,6	1	1	03	47	3	21	3	♂	17
6	54	3:25	15,8	1	1	03	47	3	21	3	♀	11
7	37	4:04	9,1	1	1	04	41	2	4	3	♂	11
8	85	4:18	19,8	1	1	04	41	2	4	3	♂	30
9	50	2:42	18,5	1	1	05	48	3	2	4	♂	15
10	44	4:10	10,6	1	1	05	48	3	8	4	♀	10
11	23	3:38	6,3	1	2	06	42	3	15	2	♂	28
12	1	4:55	0,2	1	2	06	42	3	15	3	♀	28
13	0	5:26	0,0	1	2	07	61	1	39	2	♀	19
14	0	4:01	0,0	1	2	07	61	1	39	2	♀	17
15	0	4:13	0,0	1	2	08	52	3	22	3	♂	31
16	0	4:23	0,0	1	2	08	52	3	22	3	♀	15
17	0	5:20	0,0	1	2	09	55	3	26	2	♂	35
18	1	4:03	0,2	1	2	09	55	3	26	2	♀	29
19	0	3:13	0,0	1	2	10	48	1	3	2	♂	29
20	0	3:13	0,0	1	2	10	48	1	3	3	♂	29
21	0	3:45	0,0	1	2	11	55	2	25	3	♂	33
22	0	2:52	0,0	1	2	11	55	2	25	3	♂	24
23	2	4:50	0,4	1	2	12	50	1	17	3	♀	16
24	3	3:30	0,9	1	2	12	50	1	17	3	♂	34
25	2	5:35	0,4	1	2	13	56	3	24	4	♂	20
26	2	4:00	0,5	1	2	13	56	3	24	3	♂	26
27	37	3:56	9,4	1	3	14	59	3	33	4	♂	15
28	60	5:25	11,1	1	3	15	53	1	21	1	♀	19
29	34	3:44	9,1	1	3	15	53	1	21	2	♀	27
30	8	0:29	16,6	1	3	15	53	1	21	2	♀	19
31	33	3:40	9,0	1	3	16	55	1	22	3	♀	35
32	18	2:35	7,0	1	3	16	55	1	22	3	♀	21



Daglejerens													Barnets	
Barn nr.	Antal åbne interaktioner	Vågent (h:m)	Gns. antal åbne aktioner timen	inter-Kom i -mune nr.	Obser -vator nr.	ID	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn	Alder (mdr.)		
33	30	4:09	7,2	1	3	17	52	1	25	3	♂	32		
34	35	4:22	8,0	1	3	17	52	1	25	2	♂	12		
35	50	5:02	9,9	1	3	18	45	3	13	2	♂	30		
36	29	5:02	5,8	1	3	18	57	3	33	1	♂	30		
37	27	4:36	5,9	1	3	19	63	3	23	2	♂	14		
38	9	2:05	4,3	1	3	19	59	3	33	3	♂	13		
39	19	1:09	16,5	1	3	19	63	3	23	3	♂	24		
40	54	4:08	13,1	1	3	20	57	3	33	1	♂	30		
41	61	4:21	14,0	1	3	20	45	3	13	2	♂	18		
42	44	4:20	10,2	2	4	21	46	3	17	4	♂	28		
43	42	4:20	9,7	2	4	21	46	3	17	3	♂	28		
44	31	4:43	6,6	2	4	22	57	3	20	2	♂	23		
45	23	4:34	5,0	2	4	22	57	3	20	2	♂	23		
46	45	4:48	9,4	2	4	23	45	3	2	3	♂	20		
47	46	3:58	11,6	2	4	23	45	3	2	2	♂	37		
48	25	4:47	5,2	2	4	24	58	1	16	4	♂	18		
49	35	4:12	8,3	2	4	24	58	1	16	3	♂	26		
50	15	4:25	3,4	2	4	25	40	3	3	4	♂	14		
51	20	4:23	4,6	2	4	25	40	3	3	4	♂	23		
52	33	4:46	6,9	2	4	26	45	1	15	4	♂	21		
53	33	4:44	7,0	2	4	26	45	1	15	2	♂	20		
54	24	5:00	4,8	2	4	27	58	3	37	4	♂	9		
55	43	5:21	8,0	2	4	27	58	3	37	4	♂	23		
56	21	4:27	4,7	2	4	28	51	1	24	4	♂	17		
57	30	4:16	7,0	2	4	28	51	1	24	3	♂	11		
58	36	4:36	7,8	2	4	29	52	2	25	2	♂	25		
59	20	3:42	5,4	2	5	30	53	3	21	4	♂	23		
60	14	4:27	3,1	2	5	31	28	1	1	3	♂	18		
61	9	1:44	5,2	2	5	31	28	1	1	4	♂	28		
62	22	3:44	5,9	2	5	32	59	3	29	4	♂	18		
63	13	2:01	6,4	2	5	32	59	3	29	4	♂	18		
64	14	2:53	4,9	2	5	33	62	3	18	2	♂	18		
65	30	3:14	9,3	2	5	34	57	1	12	2	♂	21		
66	32	4:17	7,5	2	5	34	57	1	12	2	♂	21		
67	39	4:12	9,3	2	6	35	54	3	25	5	♂	22		
68	86	4:58	17,3	2	6	35	54	3	25	5	♂	23		
69	103	4:32	22,7	2	6	36	54	3	20	3	♂	15		
70	80	4:31	17,7	2	6	36	54	3	20	4	♂	13		
71	116	4:26	26,2	2	6	37	64	3	32	3	♂	28		
72	131	4:52	26,9	2	6	37	64	3	32	2	♂	30		
73	106	5:03	21,0	2	6	38	46	3	5	3	♂	18		
74	125	4:38	27,0	2	6	38	46	3	5	1	♂	18		
75	18	5:08	3,5	3	7	39	36	3	5	5	♂	18		
76	0	5:19	0,0	3	7	39	36	3	5	4	♂	18		
77	5	6:16	0,8	3	7	39	36	1	5	4	♂	30		
78	9	5:37	1,6	3	7	40	43	3	16	5	♂	21		
79	16	5:06	3,1	3	7	41	47	1	17	3	♂	22		
80	13	4:35	2,8	3	7	41	39	1	15	3	♂	24		
81	18	5:08	3,5	3	7	42	36	3	5	1	♂	18		



													Dagplejerens			Barnets
Barn nr.	Antal åbne interaktioner	Vågent (h:m)	Gns. antal åbne inter-aktioner			Kom i -mune nr.	Obser -vator nr.	ID	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn	Alder (mdr.)		
			åbne	inter-	Kom											
82	0	4:46	0,0	3	7	42	39	1	15	3		+	10			
83	11	4:34	2,4	3	7	42	39	1	15	4		+	30			
84	0	3:39	0,0	3	7	43	36	3	7	4		+	18			
85	1	3:36	0,3	3	7	43	36	3	19	4		+	30			
86	1	4:18	0,2	3	7	44	52	3	16	4		+	27			
87	4	4:15	0,9	3	7	44	52	3	16	4		+	27			
88	2	4:51	0,4	3	7	45	47	1	6	3		+	13			
89	1	4:15	0,2	3	7	45	47	1	6	5		+	29			
90	0	3:19	0,0	3	7	46	38	2	5	3		+	18			
91	2	4:03	0,5	3	7	46	38	2	5	5		+	22			
92	0	4:19	0,0	3	7	47	41	3	6	4		+	15			
93	0	4:22	0,0	3	7	47	41	3	6	4		+	30			
94	0	2:48	0,0	3	7	48	65	1	25	5		+	10			
95	1	2:58	0,3	3	7	48	65	1	25	5		+	22			
96	44	4:00	11,0	4	8	49	40	1	7	4		+	15			
97	55	3:39	15,1	4	8	49	40	1	7	4		+	30			
98	62	4:23	14,1	4	8	50	57	3	26	4		+	28			
99	45	4:54	9,2	4	8	50	57	3	26	4		+	20			
100	68	3:57	17,2	4	8	51	43	3	.	3		+	24			
101	68	4:18	15,8	4	8	51	43	3	.	3		+	14			
102	58	5:08	11,3	4	8	52	36	3	5	4		+	26			
103	65	5:10	12,6	4	8	52	36	3	5	4		+	29			
104	58	4:43	12,3	4	8	53	43	3	17	4		+	23			
105	65	4:00	16,3	4	8	53	43	3	17	4		+	15			
106	42	4:05	10,3	5	9	54	43	3	6	3		+	16			
107	19	4:48	4,0	5	9	54	43	3	6	3		+	16			
108	45	4:17	10,5	5	9	55	48	3	10	3		+	30			
109	23	3:19	6,9	5	9	55	48	3	10	3		+	13			
110	25	4:55	5,1	5	9	56	58	3	23	4		+	27			
111	2	3:36	0,6	5	9	56	33	3	2	3		+	16			
112	19	3:45	5,1	5	9	57	33	3	2	3		+	11			
113	15	3:54	3,8	5	9	57	58	3	23	4		+	16			
114	66	3:49	17,3	5	10	58	45	3	16	4		+	18			
115	23	4:41	4,9	5	10	58	45	3	16	4		+	17			
116	29	3:35	8,1	5	10	59	52	3	15	4		+	18			
117	21	3:15	6,5	5	10	59	52	3	15	4		+	18			
118	39	3:54	10,0	5	10	60	52	2	23	3		+	20			
119	28	4:08	6,8	5	10	60	52	2	23	4		+	22			
120	35	2:46	12,7	5	10	61	49	1	18	4		+	23			
121	13	3:52	3,4	5	10	61	49	1	18	4		+	9			
122	18	4:13	4,3	5	10	62	44	2	6	4		+	11			
123	25	3:39	6,8	5	10	62	44	2	6	4		+	18			
124	25	1:50	13,6	6	11	63	55	2	26	3		+	31			
125	25	0:48	31,3	6	11	63	55	2	26	3		+	32			
126	3	0:30	6,0	6	11	63	55	2	26	3		+	32			
127	28	1:06	25,5	6	11	64	56	1	17	3		+	25			
128	16	0:58	16,6	6	11	64	56	1	17	3		+	25			
129	17	3:19	5,1	6	11	64	56	1	17	3		+	15			
130	28	1:23	20,2	6	11	65	49	3	7	3		+	31			





		Dagplejerens						Barnets			
Barn nr.	Antal åbne interaktioner	Vågent (h:m)	Gns. antal åbne aktioner timen	inter-Kom i -mune nr.	Obser -vator nr.	ID	Alder (år)	Uddan -nelse (år)	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Alder Køn (mdr.)
I alt	3964	521:31	8,0								

### 5.4.2 Statistisk metode

I det følgende opstilles en statistisk model, der skal kunne forklare variationerne i dagplejebørnenes åbne interaktioner. Udledningen af modellen er følgende: Det antages, at sandsynligheden for en åben interaktion i sekundet er  $p$ , og lad  $n$  betegne antal sekunder, et dagplejebarn er vågent. Da kan sandsynligheden for  $x$  åbne interaktioner udtrykkes ved en binomialfordeling:

$$P(X = x) = \binom{n}{x} \cdot p^x \cdot (1 - p)^{n-x}$$

For  $n$  stor og  $p$  lille adskiller denne fordeling sig ikke væsentligt fra en poissonfordeling:

$$P(X = x) = \frac{e^{-\gamma} \cdot \gamma^x}{x!}$$

hvor  $\gamma = n \cdot p$ . Det viste sig imidlertid, at variationen i antal åbne interaktioner, som Poisson-modellen kunne beskrive, er for stor. Man taler om en "overspredning" i Poisson-modellen. En model, der kan beskrive denne "overspredning", er den negative binomialfordelingsmodel. Modellen er en udvidelse af Poisson-modellen. Den tager højde for, at dagplejebørnene ikke nødvendigvis har samme sandsynlighed for åbne interaktioner med en voksen.

Den statistiske model, der således er anvendt, er den negative binomialfordelingsmodel. Modellen udtrykker sandsynlighed for  $x$  antal åbne interaktioner for det  $i$ 'te dagplejebarn ved:

$$P(X_i = x) = \binom{\alpha + x - 1}{x} \cdot (1 - p_i)^\alpha \cdot p_i^x$$

hvor  $x = 0, 1, 2, \dots$ . Parametrene  $\alpha$  og  $p_i$  er modellens ukendte størrelser. Middelværdien i fordelingen er  $\mu_i = \alpha p_i / (1 - p_i)$ , og variansen er  $\mu_i + \mu_i^2 / \alpha$ . Parameteren  $\alpha$  er den størrelse, der beskriver "overspredningen". For store værdier af  $\alpha$  ligner den negative binomialfordeling poissonfordelingen.

Indflydelsen af de forklarende faktorer på åbne interaktioner analyseres ved logistisk regression på parameteren  $p_i$ . Idet  $t_{i1}, \dots, t_{i9}$  betegner værdier af de ni forklarende faktorer for det  $i$ 'te dagplejebarn, svarer den logistiske regressionsmodel til middelværdi-specifikationen

$$\mu_i = \alpha \cdot \exp(\beta_0 + \beta_1 t_{i1} + \dots + \beta_9 t_{i9})$$

Denne model er gældende hvis børnene har været lige længe vågne. Idet antal åbne interaktioner er proportionalt med, hvor længe et barn er vågent, skal vågen indgå som et "offset" i middelværdi-specifikationen ved

$$\mu_i = v\ddot{a}gen_i \cdot \alpha \cdot \exp(\beta_0 + \beta_1 t_{i9} + \dots + \beta_9 t_{i9})$$



Det antages, at  $\alpha$  er den samme for alle børnene. Modellens parametre ( $\alpha, \beta_0, \dots, \beta_9$ ) estimeres ved maksimum likelihood metoden, og faktorernes indflydelse er vurderet ved likelihood ratio test.

### 5.4.3 Resultater

For at analysere effekten af de ni baggrundsvariable, der er nævnt i Tabel 40, på antal åbne interaktioner, foretages indledningsvis analyser af de marginale virkninger, dvs., at hver faktor testes for sig. De beregnede p-værdier fremgår af Tabel 41 nedenfor.

**Tabel 39** Testsandsynligheder for de marginale test for ingen effekt af baggrundsfaktorerne

Test for ingen effekt af	p-værdi
Kommune	<0,0001
Observatør	<0,0001
Dagplejer	<0,0001
dagplejerens alder	0,1850
dagplejerens uddannelse	0,5132
dagplejerens anciennitet	0,8757
Normeringstal	0,2498
barnets alder	0,6302
barnets køn	0,5092

Den marginale sammenhæng mellem åbne interaktioner og kommune er signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal åbne interaktioner i timen ikke er ens blandt de seks kommuner. Tabel 42 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal åbne interaktioner i timen varierer fra 1,0 til 16,9.

**Tabel 40** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal åbne interaktioner i timen fordelt på kommuner

<b>Kommune nr.</b>	Antal dagplejere	Antal børn	Gns. antal åbne interaktioner i timen
<b>1</b>	20	41	<b>7,5</b>
<b>2</b>	18	33	<b>10,2</b>
<b>3</b>	10	21	<b>1,0</b>
<b>4</b>	5	10	<b>13,5</b>
<b>5</b>	9	18	<b>7,1</b>
<b>6</b>	3	7	<b>16,9</b>
I alt	65	130	<b>8,0</b>

Den marginale sammenhæng mellem åbne interaktioner og observatør er signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal åbne interaktioner i timen ikke er ens blandt de 11 observatører. Tabel 43 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal åbne interaktioner i timen varierer fra 0,6 til 21,0.

**Tabel 41** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal åbne interaktioner i timen fordelt på observatører

Kommune	<b>Observatør</b>	Antal	Antal	Gns. antal
---------	-------------------	-------	-------	------------



nr.	nr.	dagplejere	Børn	åbne interaktioner i timen
1	<b>1</b>	5	10	<b>15,1</b>
1	<b>2</b>	8	16	<b>0,6</b>
1	<b>3</b>	7	15	<b>9,8</b>
2	<b>4</b>	9	17	<b>7,1</b>
2	<b>5</b>	5	8	<b>6,0</b>
2	<b>6</b>	4	8	<b>21,0</b>
3	<b>7</b>	10	21	<b>1,0</b>
4	<b>8</b>	5	10	<b>13,5</b>
5	<b>9</b>	4	8	<b>5,8</b>
5	<b>10</b>	5	10	<b>8,1</b>
6	<b>11</b>	3	7	<b>16,9</b>
	I alt	65	130	<b>8,0</b>

Den marginale sammenhæng mellem åbne interaktioner og dagplejer er signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal åbne interaktioner i timen ikke er ens blandt de 65 dagplejere. Tabel 44 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal åbne interaktioner i timen varierer fra 0,0 til 26,5.

**Tabel 42** Antal børn og det gns. antal åbne interaktioner i timen fordelt på dagplejere

Kom - mune nr.	Obser -vator nr.	Dag plejer nr.	Antal børn	Gns. antal åbne interaktioner i timen	Kom - mune nr.	Obser -vator nr.	Dag plejer nr.	Antal børn	Gns. antal åbne interaktioner i timen
1	1	<b>1</b>	2	<b>10.6</b>	2	5	<b>34</b>	2	<b>8,4</b>
1	1	<b>2</b>	2	<b>17.9</b>	2	6	<b>35</b>	2	<b>13,3</b>
1	1	<b>3</b>	2	<b>18.2</b>	2	6	<b>36</b>	2	<b>20,2</b>
1	1	<b>4</b>	2	<b>14.4</b>	2	6	<b>37</b>	2	<b>26,5</b>
1	1	<b>5</b>	2	<b>14.5</b>	2	6	<b>38</b>	2	<b>24,0</b>
1	2	<b>6</b>	2	<b>3.3</b>	3	7	<b>39</b>	3	<b>1,4</b>
1	2	<b>7</b>	2	<b>0.0</b>	3	7	<b>40</b>	1	<b>1,6</b>
1	2	<b>8</b>	2	<b>0.0</b>	3	7	<b>41</b>	2	<b>3,0</b>
1	2	<b>9</b>	2	<b>0.1</b>	3	7	<b>42</b>	3	<b>2,0</b>
1	2	<b>10</b>	2	<b>0.0</b>	3	7	<b>43</b>	2	<b>0,1</b>
1	2	<b>11</b>	2	<b>0.0</b>	3	7	<b>44</b>	2	<b>0,6</b>
1	2	<b>12</b>	2	<b>0.6</b>	3	7	<b>45</b>	2	<b>0,3</b>
1	2	<b>13</b>	2	<b>0.4</b>	3	7	<b>46</b>	2	<b>0,2</b>
1	3	<b>14</b>	1	<b>9.4</b>	3	7	<b>47</b>	2	<b>0,0</b>
1	3	<b>15</b>	3	<b>12.2</b>	3	7	<b>48</b>	2	<b>0,2</b>
1	3	<b>16</b>	2	<b>8.0</b>	4	8	<b>49</b>	2	<b>13,0</b>
1	3	<b>17</b>	2	<b>7.6</b>	4	8	<b>50</b>	2	<b>11,7</b>
1	3	<b>18</b>	2	<b>7.8</b>	4	8	<b>51</b>	2	<b>16,5</b>
1	3	<b>19</b>	3	<b>8.9</b>	4	8	<b>52</b>	2	<b>11,9</b>
1	3	<b>20</b>	2	<b>13.5</b>	4	8	<b>53</b>	2	<b>14,3</b>
2	4	<b>21</b>	2	<b>9.9</b>	5	9	<b>54</b>	2	<b>7,1</b>
2	4	<b>22</b>	2	<b>5.8</b>	5	9	<b>55</b>	2	<b>8,7</b>
2	4	<b>23</b>	2	<b>10.5</b>	5	9	<b>56</b>	2	<b>2,8</b>
2	4	<b>24</b>	2	<b>6.8</b>	5	9	<b>57</b>	2	<b>4,5</b>
2	4	<b>25</b>	2	<b>4.0</b>	5	10	<b>58</b>	2	<b>11,1</b>
2	4	<b>26</b>	2	<b>6.9</b>	5	10	<b>59</b>	2	<b>7,3</b>
2	4	<b>27</b>	2	<b>6.4</b>	5	10	<b>60</b>	2	<b>8,4</b>
2	4	<b>28</b>	2	<b>5.9</b>	5	10	<b>61</b>	2	<b>8,0</b>
2	4	<b>29</b>	1	<b>7.8</b>	5	10	<b>62</b>	2	<b>5,6</b>



2	5	<b>30</b>	1	<b>5.4</b>	6	11	<b>63</b>	3	<b>17,0</b>
2	5	<b>31</b>	2	<b>4.2</b>	6	11	<b>64</b>	3	<b>15,7</b>
2	5	<b>32</b>	2	<b>6.2</b>	6	11	<b>65</b>	1	<b>20,2</b>
2	5	<b>33</b>	1	<b>4.9</b>			I alt	130	<b>8,0</b>

Analysen af de marginale sammenhænge mellem åbne interaktioner og dagplejerens alder, uddannelse eller anciennitet viser ikke signifikante sammenhænge. Jævnfør de gennemsnitlige antal åbne interaktioner i timen fordelt på alder, uddannelse og anciennitet i Tabel 45, 46 og 47 nedenfor.

**Tabel 43** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal åbne interaktioner i timen fordelt på dagplejerens alder

<i><b>Dagplejerens alder (år)</b></i>	Antal dagplejer	Antal børn	Gns. antal åbne interaktioner i timen
28	1	2	<b>4,2</b>
33	1	2	<b>2,8</b>
36	4	8	<b>4,0</b>
38	1	2	<b>0,2</b>
39	2	3	<b>1,7</b>
40	2	4	<b>8,5</b>
41	1	4	<b>7,2</b>
42	5	2	<b>3,3</b>
43	1	9	<b>11,0</b>
44	4	2	<b>5,6</b>
45	2	8	<b>10,1</b>
46	3	4	<b>17,0</b>
47	3	5	<b>8,0</b>
48	2	6	<b>7,8</b>
49	1	3	<b>12,1</b>
50	1	2	<b>0,6</b>
51	7	2	<b>5,9</b>
52	2	13	<b>7,0</b>
53	2	4	<b>10,5</b>
54	4	4	<b>16,8</b>
55	2	9	<b>7,5</b>
56	4	5	<b>9,6</b>
57	3	8	<b>8,8</b>
58	2	6	<b>5,9</b>
59	1	4	<b>6,5</b>
61	1	2	<b>0,0</b>
62	1	1	<b>4,9</b>
63	1	2	<b>11,2</b>
64	1	2	<b>26,5</b>
65	1	2	<b>0,2</b>
I alt	65	129	<b>8,0</b>

**Tabel 44** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal åbne interaktioner i timen fordelt på dagplejerens uddannelse

<i><b>Dagplejerens uddannelse</b></i>	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. Antal åbne interaktioner i timen
---------------------------------------	------------------	------------	---------------------------------------



<i>Uddannet</i>	19	43	<b>6,7</b>
<i>Pædagogisk uddannet</i>	7	14	<b>8,3</b>
<i>Ikke pædagogisk uddannet</i>	39	73	<b>8,7</b>
I alt	65	130	<b>8,0</b>

**Tabel 45** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal åbne interaktioner i timen fordelt på dagplejerens anciennitet

<i>Dagplejerens anciennitet (år)</i>	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. antal åbne interaktioner i timen
<i>1</i>	1	2	<b>4,2</b>
<i>2</i>	4	7	<b>11,6</b>
<i>3</i>	2	4	<b>2,0</b>
<i>4</i>	1	2	<b>14,4</b>
<i>5</i>	5	10	<b>8,0</b>
<i>6</i>	5	10	<b>4,7</b>
<i>7</i>	3	4	<b>11,6</b>
<i>8</i>	1	1	<b>10,6</b>
<i>10</i>	1	2	<b>8,7</b>
<i>12</i>	1	2	<b>8,4</b>
<i>13</i>	3	2	<b>12,0</b>
<i>15</i>	4	9	<b>4,5</b>
<i>16</i>	5	7	<b>5,5</b>
<i>17</i>	2	10	<b>10,0</b>
<i>18</i>	2	3	<b>7,0</b>
<i>19</i>	3	1	<b>0,3</b>
<i>20</i>	2	4	<b>13,0</b>
<i>21</i>	3	6	<b>13,1</b>
<i>22</i>	2	4	<b>4,0</b>
<i>23</i>	5	6	<b>8,0</b>
<i>24</i>	3	4	<b>3,2</b>
<i>25</i>	1	9	<b>5,6</b>
<i>26</i>	1	7	<b>10,6</b>
<i>29</i>	2	2	<b>6,2</b>
<i>32</i>	1	2	<b>26,5</b>
<i>33</i>	1	4	<b>8,1</b>
<i>37</i>	1	2	<b>6,4</b>
<i>39</i>	4	2	<b>0,0</b>
I alt	64	128	<b>8,0</b>

Analysen af sammenhængen mellem åbne interaktioner og normeringstal viser ingen signifikant sammenhæng.

**Tabel 46** Antal børn og det gns. antal åbne interaktioner i timen fordelt på normeringstallet

<i>Normeringstal</i>	Antal børn	Gns. antal åbne interaktioner i timen
<i>1</i>	5	<b>12,1</b>
<i>2</i>	21	<b>7,5</b>
<i>3</i>	48	<b>9,0</b>



4	48	7,5
5	8	4,1
I alt	130	8,0

Analysen af sammenhæng mellem varighed og barnets alder viser en signifikant sammenhæng. Det er sådan, at jo ældre barnet er jo flere åbne interaktioner.

**Tabel 47** Antal børn og det gns. antal åbne interaktioner i timen fordelt på barnets alder

<b>Barnets alder (mdr)</b>	Antal børn	Gns. antal åbne interaktioner i timen
9	2	4,1
10	3	3,5
11	5	8,3
12	3	9,7
13	4	7,3
14	3	8,4
15	8	10,4
16	6	6,1
17	4	7,6
18	17	7,8
19	3	9,2
20	5	7,2
21	5	6,4
22	5	4,0
23	8	9,0
24	4	9,1
25	3	16,6
26	3	6,7
27	4	3,8
28	7	10,3
29	5	2,6
30	12	10,3
31	3	11,3
32	3	14,8
33	1	0,0
34	1	0,9
35	2	4,5
37	1	11,6
I alt	130	8,0

Analysen af sammenhængen mellem åbne interaktioner og barnets køn viser ingen signifikant sammenhæng.

**Tabel 48** Antal børn og det gns. antal åbne interaktioner i timen fordelt på barnets køn

<b>Barnets køn</b>	Antal børn	Gns. antal åbne interaktioner i timen
--------------------	------------	---------------------------------------



<i>pige</i>	61	<b>7,5</b>
<i>dreng</i>	69	<b>8,5</b>
I alt	130	<b>8,0</b>

Faktoren dagplejer har en marginal effekt på antal åbne interaktioner. Faktorerne kommune og observatør er udeladt, idet de er grovere end dagplejer, de indgår i faktor dagplejer. For at vurdere effekten af de enkelte faktorer efter korrektion for de øvrige analyseres nu den model, der inddrager faktorerne med signifikant marginal effekt. Ved analysen af modellen

$$\mu_i = v\grave{a}gen_i \cdot \exp(\beta_0 + dagplejer_i + dagplejerens\ uddannelse_i + \beta_1 \cdot barnets\ alder_i)$$

finder man en signifikant effekt af dagplejer på antal åbne interaktioner ( $p - værdi < 0,0001$ ), en signifikant effekt af dagplejerens uddannelse ( $p - værdi = 0,0004$ ) og en signifikant effekt af barnets alder på antal åbne interaktioner ( $p - værdi < 0,0001$ ). De resterende faktorer tilføjes nu enkeltvis til modellen. P-værdierne for ingen effekt af disse aflæses i Tabel 49 nedenfor.

**Tabel 49** p-værdier for test af ingen effekt af baggrundsfaktorerne på antal åbne interaktioner

Test for ingen effekt af	p-værdi
Dagplejerens alder	0,8547
Dagplejerens anciennitet	0,1164
Normeringstallet	0,7632
Barnets køn	0,3374

Den statistiske analyse viser, at faktorerne dagplejer, barnets alder og dagplejerens uddannelse alle har en signifikant effekt på antal åbne interaktioner. Parametrene og de tilhørende 95 % sikkerhedsintervaller for parametrene i modellen overfor er

$$\beta_0 = -6,16 (-6,78; -5,54)$$

$$\beta_1 = 0,0316 (0,0202; 0,0430)$$

For dagplejerens uddannelse er parameterestimerne beregnet til

Dagplejerens uddannelse	Parameter -estimer	95 % konfidensinterval
1	-1,20	(-1,88; -0,513)
2	0	(0,000; 0,000)
3	0	(0,000; 0,000)

For dagplejerne er parameterestimerne beregnet til

Dagplejer nr.	Parameter -estimer	95 % konfidensinterval	Dagplejer nr.	Parameter -estimer	95 % konfidensinterval
1	1,149	(0,188; 2,110)	34	0,624	(-0,321; 1,568)
2	1,337	(0,417; 2,257)	35	-0,147	(-0,751; 0,458)
3	0,425	(-0,199; 1,049)	36	0,533	(-0,087; 1,152)
4	-0,066	(-0,674; 0,542)	37	0,334	(-0,251; 0,919)
5	0,224	(-0,417; 0,865)	38	0,579	(-0,025; 1,183)

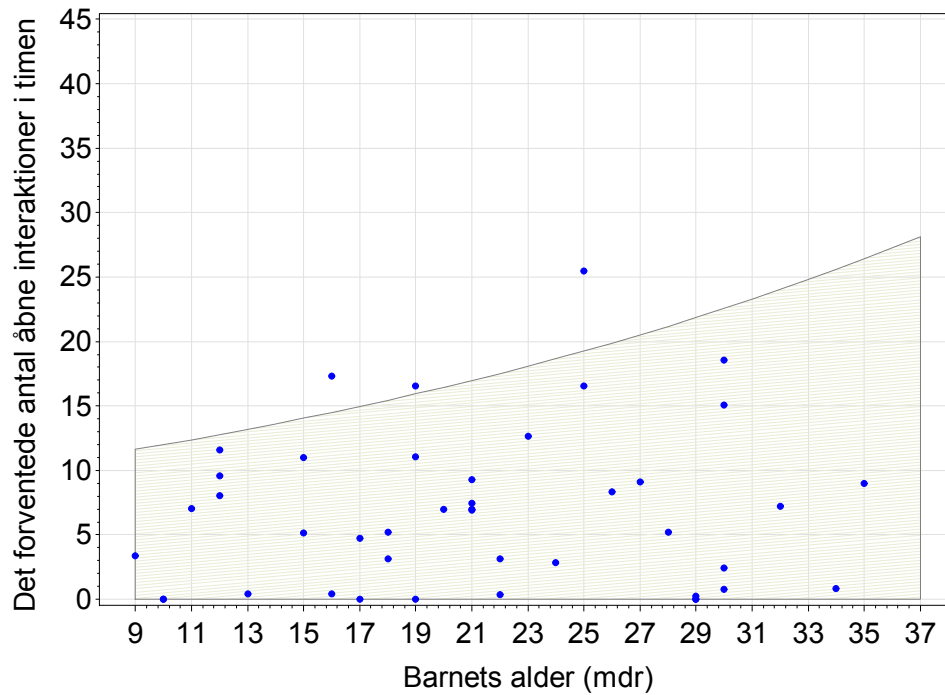


6	-1,835	(-2,534; -1,136)	39	-2,039	(-2,759; -1,319)
7	-22,938	(-30254; 30208)	40	-2,221	(-3,131; -1,310)
8	-24,334	(-32017; 31968)	41	-0,460	(-1,436; 0,517)
9	-5,291	(-7,333; -3,249)	42	-1,356	(-2,110; -0,601)
10	-22,957	(-31192; 31146)	43	-4,787	(-6,830; -2,744)
11	-24,272	(-32402; 32353)	44	-3,418	(-4,465; -2,371)
12	-2,126	(-3,383; -0,870)	45	-2,614	(-4,066; -1,163)
13	-3,617	(-4,755; -2,479)	46	-3,977	(-5,481; -2,473)
14	-0,261	(-0,986; 0,464)	47	-24,328	(-31967; 31919)
15	0,856	(-0,070; 1,783)	48	-3,114	(-5,280; -0,948)
16	0,338	(-0,600; 1,276)	49	1,011	(0,083; 1,940)
17	0,520	(-0,424; 1,464)	50	-0,347	(-0,953; 0,259)
18	-0,916	(-1,528; -0,304)	51	0,177	(-0,434; 0,788)
19	-0,531	(-1,170; 0,108)	52	-0,419	(-1,017; 0,180)
20	-0,169	(-0,775; 0,437)	53	0,037	(-0,578; 0,652)
21	-0,618	(-1,228; -0,009)	54	-0,589	(-1,236; 0,058)
22	-0,995	(-1,632; -0,359)	55	-0,573	(-1,202; 0,055)
23	-0,583	(-1,191; 0,026)	56	-1,648	(-2,340; -0,956)
24	0,370	(-0,572; 1,313)	57	-0,961	(-1,653; -0,269)
25	-1,242	(-1,917; -0,568)	58	-0,202	(-0,829; 0,424)
26	0,460	(-0,483; 1,404)	59	-0,610	(-1,261; 0,042)
27	-0,703	(-1,343; -0,062)	60	-0,565	(-1,195; 0,064)
28	0,503	(-0,470; 1,475)	61	0,646	(-0,317; 1,609)
29	-0,761	(-1,468; -0,054)	62	-0,788	(-1,459; -0,118)
30	-1,068	(-1,835; -0,300)	63	-0,175	(-0,795; 0,445)
31	-0,177	(-1,176; 0,821)	64	1,078	(0,142; 2,014)
32	-0,787	(-1,466; -0,107)	65	0,000	(0,000; 0,000)
33	-1,017	(-1,845; -0,190)			

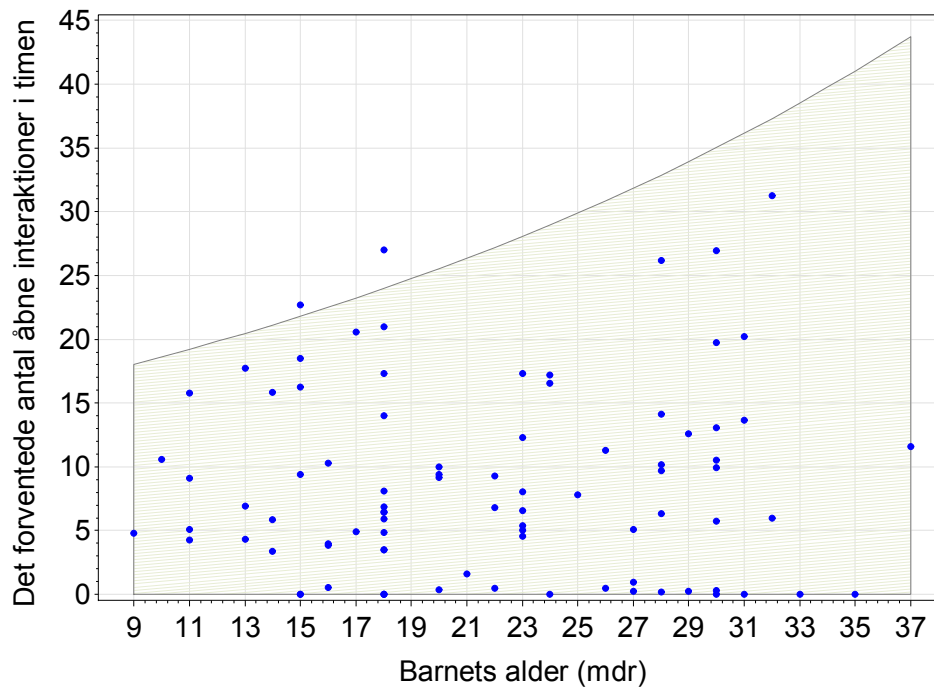
Parameterestimatet for barnets alder er beregnet til 0,0316, og dvs., at jo ældre barnet er jo flere åbne interaktioner i timen. Er dagplejeren uddannet reduceres de forventede åbne interaktioner i forhold til dagplejere med uddannelse.



### Åbne interaktioner - De uuddannede dagplejere



### Åbne interaktioner - De uddannede dagplejere



Figur 8 Kurverne viser parameterestimaterne. I den øverste kurve ses det forventede antal åbne interaktioner i timen i forhold til barnets alder, når dagplejeren er uden uddannelse. I den nederste kurve ses antal åbne interaktioner i timen i forhold til barnets alder, når dagplejeren er uddannet. Pletterne er det observerede og kurven det forventede.



Tolkningen af figur 8 er, at jo ældre barnet er, jo flere åbne interaktioner, både når dagplejeren er uddannet, og når hun ikke har uddannelse. Men når hun er uddannet, er antallet af åbne interaktioner, barnet opnår pr. time, højere.

Når dette sammenstilles med tolkningen af figur 5, figur 6 og figur 7, kunne det nu se ud som om:

1. at jo ældre barnet er, jo flere interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af længere varighed og med flere dialogskift samt flere åbne interaktioner.
2. at jo yngre barnet er, jo færre interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af kortere varighed, med færre dialogskift og færre åbne interaktioner.
3. at børnene hos de yngre dagplejere opnår flere interaktioner og færre interaktioner hos de ældre dagplejere.
4. at de uddannede dagplejere tilvejebringer signifikant flere åbne interaktioner.

Spørgsmålet er så, hvor tilbøjelige dagplejerne er til at starte interaktionerne med børnene; hvor mange af dem der er vokseninitierede, og hvor mange der er børneinitierede?

## 5.5 Vokseninitierede interaktioner

### 5.5.1 Datamaterialet

For hvert barn er antal vokseninitieringer mellem barn og voksen registreret, og hvor længe barnet var vågent. Derudover registreredes kommune, observatør, dagplejeren, dagplejerens alder – uddannelse – anciennitet, normeringstal samt barnets køn og alder. Jævnfør Tabel 52 nedenfor. Som et mål for hvor intense vokseninitieringerne er, er der udregnet de gennemsnitlige vokseninitieringer i timen. Dette mål er også sammenligneligt børnene imellem. For barn nr. 1 registreredes 38 vokseninitieringer, og barnet var vågent i 4 timer og 23 minutter. Det svarer til, at barnet i gennemsnit havde 8,7 vokseninitieringer i timen. Børnene havde i gennemsnit 7,6 vokseninitieringer i timen, varierende fra 0,7 til 24,8.

**Tabel 50** Resultatet for vokseninitieringer. For hvert barn ses det samlede antal vokseninitieringer, hvor længe barnet var vågent samt det gennemsnitlige antal vokseninitieringer i timen. Baggrundsfaktorerne er kommune, observatør, dagplejer, dagplejerens alder – uddannelse – anciennitet, normeringstal, barnets køn og alder

Barn nr.	Antal vokseninitieringer	Vågent (h:m)	Dagplejerens					Barnets				
			Gns. vokseninitieringer i timen	antal vokseninitieringer	Kom -mune nr.	Obser -vator nr.	Uddan -nelse	Ancien -nitet	Norme -ringstal	Alder (mdr.)		
1	38	4:23	8,7	1	1	01	43	1	6	3	♂	12
2	32	4:19	7,4	1	1	01	43	1	6	4	♀	12
3	60	4:48	12,5	1	1	02	52	1	2	4	♀	16
4	42	4:28	9,4	1	1	02	52	1	2	4	♂	30
5	51	4:31	11,3	1	1	03	47	3	21	3	♂	17
6	28	3:25	8,2	1	1	03	47	3	21	3	♀	11
7	27	4:04	6,6	1	1	04	41	2	4	3	♂	11
8	46	4:18	10,7	1	1	04	41	2	4	3	♂	30
9	32	2:42	11,9	1	1	05	48	3	2	4	♂	15
10	33	4:10	7,9	1	1	05	48	3	8	4	♀	10
11	23	3:38	6,3	1	2	06	42	3	15	2	♂	28



<b>Dagplejerens</b>												<b>Barnets</b>
<b>Barn nr.</b>	<b>Antal voksne -initieringer</b>	<b>Vågent (h:m)</b>	<b>Gns. antal voksne -initieringer i timen</b>	<b>Kom -mune nr.</b>	<b>Obser -vator nr.</b>	<b>ID</b>	<b>Alder (år)</b>	<b>Uddan -nelse</b>	<b>Ancien -nitet (år)</b>	<b>Norme -ringstal</b>	<b>Køn</b>	<b>Alder (mdr.)</b>
12	28	4:55	5,7	1	2	06	42	3	15	3	+	28
13	19	5:26	3,5	1	2	07	61	1	39	2	+	19
14	9	4:01	2,2	1	2	07	61	1	39	2	+	17
15	25	4:13	5,9	1	2	08	52	3	22	3	+	31
16	3	4:23	0,7	1	2	08	52	3	22	3	+	15
17	12	5:20	2,3	1	2	09	55	3	26	2	+	35
18	3	4:03	0,7	1	2	09	55	3	26	2	+	29
19	19	3:13	5,9	1	2	10	48	1	3	2	+	29
20	28	3:13	8,7	1	2	10	48	1	3	3	+	29
21	10	3:45	2,7	1	2	11	55	2	25	3	+	33
22	13	2:52	4,5	1	2	11	55	2	25	3	+	24
23	20	4:50	4,1	1	2	12	50	1	17	3	+	16
24	22	3:30	6,3	1	2	12	50	1	17	3	+	34
25	16	5:35	2,9	1	2	13	56	3	24	4	+	20
26	29	4:00	7,3	1	2	13	56	3	24	3	+	26
27	25	3:56	6,4	1	3	14	59	3	33	4	+	15
28	57	5:25	10,5	1	3	15	53	1	21	1	+	19
29	23	3:44	6,2	1	3	15	53	1	21	2	+	27
30	12	0:29	24,8	1	3	15	53	1	21	2	+	19
31	25	3:40	6,8	1	3	16	55	1	22	3	+	35
32	18	2:35	7,0	1	3	16	55	1	22	3	+	21
33	27	4:09	6,5	1	3	17	52	1	25	3	+	32
34	31	4:22	7,1	1	3	17	52	1	25	2	+	12
35	46	5:02	9,1	1	3	18	45	3	13	2	+	30
36	36	5:02	7,2	1	3	18	57	3	33	1	+	30
37	42	4:36	9,1	1	3	19	63	3	23	2	+	14
38	13	2:05	6,2	1	3	19	59	3	33	3	+	13
39	21	1:09	18,3	1	3	19	63	3	23	3	+	24
40	59	4:08	14,3	1	3	20	57	3	33	1	+	30
41	50	4:21	11,5	1	3	20	45	3	13	2	+	18
42	35	4:20	8,1	2	4	21	46	3	17	4	+	28
43	40	4:20	9,2	2	4	21	46	3	17	3	+	28
44	39	4:43	8,3	2	4	22	57	3	20	2	+	23
45	35	4:34	7,7	2	4	22	57	3	20	2	+	23
46	47	4:48	9,8	2	4	23	45	3	2	3	+	20
47	36	3:58	9,1	2	4	23	45	3	2	2	+	37
48	32	4:47	6,7	2	4	24	58	1	16	4	+	18
49	27	4:12	6,4	2	4	24	58	1	16	3	+	26
50	21	4:25	4,8	2	4	25	40	3	3	4	+	14
51	22	4:23	5,0	2	4	25	40	3	3	4	+	23
52	26	4:46	5,5	2	4	26	45	1	15	4	+	21
53	23	4:44	4,9	2	4	26	45	1	15	2	+	20
54	18	5:00	3,6	2	4	27	58	3	37	4	+	9
55	39	5:21	7,3	2	4	27	58	3	37	4	+	23
56	13	4:27	2,9	2	4	28	51	1	24	4	+	17
57	25	4:16	5,9	2	4	28	51	1	24	3	+	11
58	26	4:36	5,7	2	4	29	52	2	25	2	+	25
59	16	3:42	4,3	2	5	30	53	3	21	4	+	23
60	13	4:27	2,9	2	5	31	28	1	1	3	+	18



<i>Dagplejerens</i>												<i>Barnets</i>	
<i>Barn nr.</i>	<i>Antal voksne -initieringer</i>	<i>Vågent (h:m)</i>	<i>Gns. antal voksne -initieringer i timen</i>	<i>Kom -mune nr.</i>	<i>Obser -vator nr.</i>	<i>ID</i>	<i>Alder (år)</i>	<i>Uddan -nelse</i>	<i>Ancien -nitet (år)</i>	<i>Norme -ringstal</i>	<i>Køn</i>	<i>Alder (mdr.)</i>	
61	4	1:44	2,3	2	5	31	28	1	1	4	♂	28	
62	15	3:44	4,0	2	5	32	59	3	29	4	♀	18	
63	4	2:01	2,0	2	5	32	59	3	29	4	♀	18	
64	7	2:53	2,4	2	5	33	62	3	18	2	♀	18	
65	37	3:14	11,4	2	5	34	57	1	12	2	♂	21	
66	42	4:17	9,8	2	5	34	57	1	12	2	♂	21	
67	27	4:12	6,4	2	6	35	54	3	25	5	♂	22	
68	61	4:58	12,3	2	6	35	54	3	25	5	♂	23	
69	77	4:32	17,0	2	6	36	54	3	20	3	♀	15	
70	49	4:31	10,8	2	6	36	54	3	20	4	♀	13	
71	58	4:26	13,1	2	6	37	64	3	32	3	♂	28	
72	60	4:52	12,3	2	6	37	64	3	32	2	♂	30	
73	31	5:03	6,1	2	6	38	46	3	5	3	♀	18	
74	74	4:38	16,0	2	6	38	46	3	5	1	♀	18	
75	24	5:08	4,7	3	7	39	36	3	5	5	♀	18	
76	42	5:19	7,9	3	7	39	36	3	5	4	♂	18	
77	35	6:16	5,6	3	7	39	36	1	5	4	♀	30	
78	22	5:37	3,9	3	7	40	43	3	16	5	♀	21	
79	26	5:06	5,1	3	7	41	47	1	17	3	♀	22	
80	29	4:35	6,3	3	7	41	39	1	15	3	♀	24	
81	24	5:08	4,7	3	7	42	36	3	5	1	♀	18	
82	12	4:46	2,5	3	7	42	39	1	15	3	♀	10	
83	27	4:34	5,9	3	7	42	39	1	15	4	♀	30	
84	23	3:39	6,3	3	7	43	36	3	7	4	♂	18	
85	42	3:36	11,7	3	7	43	36	3	19	4	♂	30	
86	19	4:18	4,4	3	7	44	52	3	16	4	♂	27	
87	19	4:15	4,5	3	7	44	52	3	16	4	♀	27	
88	27	4:51	5,6	3	7	45	47	1	6	3	♂	13	
89	20	4:15	4,7	3	7	45	47	1	6	5	♀	29	
90	23	3:19	6,9	3	7	46	38	2	5	3	♀	18	
91	35	4:03	8,6	3	7	46	38	2	5	5	♀	22	
92	22	4:19	5,1	3	7	47	41	3	6	4	♀	15	
93	31	4:22	7,1	3	7	47	41	3	6	4	♀	30	
94	28	2:48	10,0	3	7	48	65	1	25	5	♀	10	
95	27	2:58	9,1	3	7	48	65	1	25	5	♂	22	
96	28	4:00	7,0	4	8	49	40	1	7	4	♂	15	
97	25	3:39	6,8	4	8	49	40	1	7	4	♂	30	
98	32	4:23	7,3	4	8	50	57	3	26	4	♂	28	
99	29	4:54	5,9	4	8	50	57	3	26	4	♀	20	
100	41	3:57	10,4	4	8	51	43	3	.	3	♂	24	
101	20	4:18	4,7	4	8	51	43	3	.	3	♀	14	
102	20	5:08	3,9	4	8	52	36	3	5	4	♂	26	
103	11	5:10	2,1	4	8	52	36	3	5	4	♂	29	
104	21	4:43	4,5	4	8	53	43	3	17	4	♀	23	
105	27	4:00	6,8	4	8	53	43	3	17	4	♂	15	
106	17	4:05	4,2	5	9	54	43	3	6	3	♂	16	
107	37	4:48	7,7	5	9	54	43	3	6	3	♀	16	
108	25	4:17	5,8	5	9	55	48	3	10	3	♀	30	
109	32	3:19	9,6	5	9	55	48	3	10	3	♂	13	



Barn nr.	Antal voksen -initieringer	Vågent (h:m)	Dagplejerens					Barnets				
			Gns. antal voksen -initieringer i timen	Kom -mune nr.	Obser -vator nr.	ID	Alder (år)	Uddan -nelse	Ancien -nitet (år)	Norme -ringstal	Køn	Alder (mdr.)
110	27	4:55	5,5	5	9	56	58	3	23	4	♂	27
111	25	3:36	6,9	5	9	56	33	3	2	3	♀	16
112	43	3:45	11,5	5	9	57	33	3	2	3	♂	11
113	31	3:54	7,9	5	9	57	58	3	23	4	♀	16
114	73	3:49	19,1	5	10	58	45	3	16	4	♂	18
115	31	4:41	6,6	5	10	58	45	3	16	4	♂	17
116	47	3:35	13,1	5	10	59	52	3	15	4	♂	18
117	39	3:15	12,0	5	10	59	52	3	15	4	♂	18
118	60	3:54	15,4	5	10	60	52	2	23	3	♂	20
119	41	4:08	9,9	5	10	60	52	2	23	4	♂	22
120	15	2:46	5,4	5	10	61	49	1	18	4	♂	23
121	27	3:52	7,0	5	10	61	49	1	18	4	♂	9
122	27	4:13	6,4	5	10	62	44	2	6	4	♀	11
123	51	3:39	14,0	5	10	62	44	2	6	4	♂	18
124	17	1:50	9,3	6	11	63	55	2	26	3	♀	31
125	14	0:48	17,5	6	11	63	55	2	26	3	♀	32
126	4	0:30	8,0	6	11	63	55	2	26	3	♀	32
127	12	1:06	10,9	6	11	64	56	1	17	3	♂	25
128	9	0:58	9,3	6	11	64	56	1	17	3	♂	25
129	21	3:19	6,3	6	11	64	56	1	17	3	♀	15
130	19	1:23	13,7	6	11	65	49	3	7	3	♀	31
I alt	3787	521:31	7,6									

### 5.5.2 Statistisk metode

I det følgende opstilles en statistisk model, der skal kunne forklare variationerne i dagplejebørnenes vokseninitieringer. Udledningen af modellen er følgende: Det antages, at sandsynligheden for en vokseninitiering i sekundet er  $p$ , og lad  $n$  betegne antal sekunder, et dagplejebarn er vågent. Da kan sandsynligheden for  $x$  vokseninitieringer udtrykkes ved en binomialfordeling:

$$P(X = x) = \binom{n}{x} \cdot p^x \cdot (1 - p)^{n-x}$$

For  $n$  stor og  $p$  lille adskiller denne fordeling sig ikke væsentligt fra en poissonfordeling:

$$P(X = x) = \frac{e^{-\gamma} \cdot \gamma^x}{x!}$$

hvor  $\gamma = n \cdot p$ . Det viste sig imidlertid, at variationen i antal vokseninitieringer, som Poisson-modellen kunne beskrive, er for stor. Man taler om en "overspredning" i Poisson-modellen. En model, der kan beskrive denne "overspredning", er den negative binomialfordelingsmodel. Modellen er en udvidelse af Poisson-modellen. Den tager højde for, at dagplejebørnene ikke nødvendigvis har samme sandsynlighed for vokseninitiering med en voksen.

Den statistiske model, der således er anvendt, er den negative binomialfordelingsmodel. Modellen udtrykker sandsynlighed for  $x$  vokseninitieringer for det  $i$ 'te dagplejebarn ved:



$$P(X_i = x) = \binom{\alpha + x - 1}{x} \cdot (1 - p_i)^\alpha \cdot p_i^x$$

hvor  $x = 0, 1, 2, \dots$ . Parametrene  $\alpha$  og  $p_i$  er modellens ukendte størrelser. Middelværdien i fordelingen er  $\mu_i = \alpha p_i / (1 - p_i)$ , og variansen er  $\mu_i + \mu_i^2 / \alpha$ . Parameteren  $\alpha$  er den størrelse, der beskriver ”overspredningen”. For store værdier af  $\alpha$  ligner den negative binomialfordeling poissonfordelingen.

Indflydelsen af de forklarende faktorer på vokseninitieringer analyseres ved logistisk regression på parameteren  $p_i$ . Idet  $t_{i1}, \dots, t_{i9}$  betegner værdier af de ni forklarende faktorer for det  $i$ 'te dagplejebarn, svarer den logistiske regressionsmodel til middelværdi-specifikationen

$$\mu_i = \alpha \cdot \exp(\beta_0 + \beta_1 t_{i1} + \dots + \beta_9 t_{i9})$$

Denne model er gældende, hvis børnene har været lige længe vågne. Idet antal vokseninitieringer er proportionalt med, hvor længe et barn er vågent, skal vågen indgå som et ”offset” i middelværdi-specifikationen ved

$$\mu_i = \text{vågen}_i \cdot \alpha \cdot \exp(\beta_0 + \beta_1 t_{i9} + \dots + \beta_9 t_{i9})$$

Det antages, at  $\alpha$  er den samme for alle børnene. Modellens parametre ( $\alpha, \beta_0, \dots, \beta_9$ ) estimeres ved maksimum likelihood metoden, og faktorernes indflydelse er vurderet ved likelihood ratio test.

### 5.5.3 Resultater

For at analysere effekten af de ni baggrundsvariable, der er nævnt i Tabel 2, på antal vokseninitieringer, foretages indledningsvis analyser af de marginale virkninger, dvs., at hver faktor testes for sig. De beregnede p-værdier fremgår af Tabel 53 nedenfor.

**Tabel 51** Testsandsynligheder for de marginale test for ingen effekt af baggrundsfaktorerne

Test for ingen effekt af	p-værdi
kommune	0,0246
observatør	<0,0001
dagplejer	<0,0001
dagplejerens alder	0,0933
dagplejerens uddannelse	0,1893
dagplejerens anciennitet	0,6507
normeringstal	0,2017
barnets alder	0,9539
barnets køn	0,0559

Den marginale sammenhæng mellem vokseninitieringer og kommune er signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal vokseninitieringer i timen ikke er ens blandt de seks kommuner. Tabel 54 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal vokseninitieringer i timen varierer fra 5,9 til 10,7.



**Tabel 52** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal vokseninitieringer i timen fordelt på kommuner

<b>Kommune nr.</b>	Antal dagplejere	Antal børn	Gns. antal vokseninitieringer i timen
<b>1</b>	20	41	<b>7,7</b>
<b>2</b>	18	33	<b>7,4</b>
<b>3</b>	10	21	<b>6,2</b>
<b>4</b>	5	10	<b>5,9</b>
<b>5</b>	9	18	<b>9,3</b>
<b>6</b>	3	7	<b>10,7</b>
I alt	65	130	<b>7,6</b>

Den marginale sammenhæng mellem vokseninitieringer og observatør er signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal vokseninitieringer i timen ikke er ens blandt de 11 observatører. Tabel 55 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal vokseninitieringer i timen varierer fra 4,4 til 11,8.

**Tabel 53** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal vokseninitieringer i timen fordelt på observatører

Kommune nr.	<b>Observatør nr.</b>	Antal dagplejere	Antal børn	Gns. antal vokseninitieringer i timen
1	<b>1</b>	5	10	<b>9,5</b>
1	<b>2</b>	8	16	<b>4,4</b>
1	<b>3</b>	7	15	<b>10,1</b>
2	<b>4</b>	9	17	<b>6,5</b>
2	<b>5</b>	5	8	<b>4,9</b>
2	<b>6</b>	4	8	<b>11,8</b>
3	<b>7</b>	10	21	<b>6,2</b>
4	<b>8</b>	5	10	<b>5,9</b>
5	<b>9</b>	4	8	<b>7,4</b>
5	<b>10</b>	5	10	<b>10,9</b>
6	<b>11</b>	3	7	<b>10,7</b>
I alt		65	130	<b>7,6</b>

Den marginale sammenhæng mellem vokseninitieringer og dagplejer er signifikant, sådan at forstå at de forventelige antal vokseninitieringer i timen ikke er ens blandt de 65 dagplejere. Tabel 56 nedenfor viser, at det gennemsnitlige antal vokseninitieringer i timen varierer fra 1,5 til 13,9.

**Tabel 54** Antal børn og det gns. antal vokseninitieringer i timen fordelt på dagplejere

Kom nr.	Ob- ser vator nr.	<b>Dag ple- jer nr.</b>	An- tal børn	Gns. antal vokseninitierin- ger i timen	Kom nr.	Ob- ser vator nr.	<b>Dag ple- jer nr.</b>	An- tal børn	Gns. antal vokseninitierin- ger i timen
1	1	<b>1</b>	2	<b>8,0</b>	2	5	<b>34</b>	2	<b>10,6</b>
1	1	<b>2</b>	2	<b>11,0</b>	2	6	<b>35</b>	2	<b>9,4</b>
1	1	<b>3</b>	2	<b>9,7</b>	2	6	<b>36</b>	2	<b>13,9</b>
1	1	<b>4</b>	2	<b>8,7</b>	2	6	<b>37</b>	2	<b>12,7</b>
1	1	<b>5</b>	2	<b>9,9</b>	2	6	<b>38</b>	2	<b>11,1</b>
1	2	<b>6</b>	2	<b>6,0</b>	3	7	<b>39</b>	3	<b>6,1</b>



1	2	7	2	2,9	3	7	40	1	3,9	
1	2	8	2	3,3	3	7	41	2	5,7	
1	2	9	2	1,5	3	7	42	3	4,4	
1	2	10	2	7,3	3	7	43	2	9,0	
1	2	11	2	3,6	3	7	44	2	4,4	
1	2	12	2	5,2	3	7	45	2	5,1	
1	2	13	2	5,1	3	7	46	2	7,8	
1	3	14	1	6,4	3	7	47	2	6,1	
1	3	15	3	13,8	3	7	48	2	9,6	
1	3	16	2	6,9	4	8	49	2	6,9	
1	3	17	2	6,8	4	8	50	2	6,6	
1	3	18	2	8,1	4	8	51	2	7,5	
1	3	19	3	11,2	4	8	52	2	3,0	
1	3	20	2	12,9	4	8	53	2	5,6	
2	4	21	2	8,7	5	9	54	2	5,9	
2	4	22	2	8,0	5	9	55	2	7,7	
2	4	23	2	9,4	5	9	56	2	6,2	
2	4	24	2	6,6	5	9	57	2	9,7	
2	4	25	2	4,9	5	10	58	2	12,9	
2	4	26	2	5,2	5	10	59	2	12,6	
2	4	27	2	5,4	5	10	60	2	12,7	
2	4	28	2	4,4	5	10	61	2	6,2	
2	4	29	1	5,7	5	10	62	2	10,2	
2	5	30	1	4,3	6	11	63	3	11,6	
2	5	31	2	2,6	6	11	64	3	8,9	
2	5	32	2	3,0	6	11	65	1	13,7	
2	5	33	1	2,4						
								I alt	130	7,6

Analysen af de marginale sammenhænge mellem vokseninitieringer og dagplejerens alder, uddannelse eller anciennitet viser ikke signifikante sammenhænge. Jævnfør de gennemsnitlige antal vokseninitieringer i timen fordelt på alder, uddannelse og anciennitet i Tabel 57, 58 og 59 nedenfor.

**Tabel 55** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal vokseninitieringer i timen fordelt på dagplejerens alder

<b>Dagplejerens alder (år)</b>	Antal Dagplejere	Antal børn	Gns. antal vokseninitieringer i timen
28	1	2	2,6
33	1	2	9,2
36	4	8	5,9
38	1	2	7,8
39	2	3	4,9
40	2	4	5,9
41	1	4	7,4
42	5	2	6,0
43	1	9	6,5
44	4	2	10,2
45	2	8	9,4
46	3	4	9,9
47	3	5	7,0
48	2	6	8,3
49	1	3	8,7





50	1	2	5,2
51	7	2	4,4
52	2	13	8,2
53	2	4	11,5
54	4	4	11,6
55	2	9	6,5
56	4	5	7,3
57	3	8	9,0
58	2	6	6,2
59	1	4	4,6
61	1	2	2,9
62	1	1	2,4
63	1	2	13,7
64	1	2	12,7
65	1	2	9,6
I alt	65	129	7,6

**Tabel 56** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal vokseninitieringer i timen fordelt på dagplejerens uddannelse

<i>Dagplejerens uddannelse</i>	Antal dagplejere	Antal børn	Gns. antal vokseninitieringer i timen
1	19	43	7,1
2	7	14	9,0
3	39	73	7,7
I alt	65	130	7,6

**Tabel 57** Antal dagplejere, antal børn og det gns. antal vokseninitieringer i timen fordelt på dagplejerens anciennitet

<i>Dagplejerens anciennitet (år)</i>	Antal dagplejere	Antal børn	Gns. antal vokseninitieringer i timen
1	1	2	2,6
2	4	7	10,1
3	2	4	6,1
4	1	2	8,7
5	5	10	6,7
6	5	10	7,1
7	3	4	8,5
8	1	1	7,9
10	1	2	7,7
12	1	2	10,6
13	3	2	10,3
15	4	9	6,9
16	5	7	7,4
17	2	10	7,1
18	2	3	4,9
19	3	1	11,7
20	2	4	10,9
21	3	6	10,9
22	2	4	5,1
23	5	6	11,0



24	3	4	4,7
25	1	9	7,1
26	1	7	7,3
29	2	2	3,0
32	1	2	12,7
33	1	4	8,5
37	1	2	5,4
39	4	2	2,9
I alt	64	128	7,6

Analysen af sammenhæng mellem vokseninitieringer og normeringstal viser ingen signifikant sammenhæng.

**Tabel 58** Antal børn og det gns. antal vokseninitieringer i timen fordelt på normeringstallet

<i>Normeringstal</i>	Antal børn	Gns. antal vokseninitieringer i timen
1	5	10,5
2	21	7,6
3	48	8,0
4	48	7,0
5	8	7,5
I alt	130	7,6

Analysen af sammenhæng mellem vokseninitieringer og barnets alder viser ingen signifikant sammenhæng.

**Tabel 59** Antal børn og det gns. antal vokseninitieringer i timen fordelt på barnets alder

<i>Barnets alder (mdr)</i>	Antal børn	Gns. antal vokseninitieringer i timen
9	2	5,3
10	3	6,8
11	5	7,7
12	3	7,7
13	4	8,1
14	3	6,2
15	8	7,6
16	6	7,2
17	4	5,8
18	17	8,3
19	3	12,9
20	5	7,8
21	5	7,5
22	5	7,8
23	8	6,8
24	4	9,9
25	3	8,6
26	3	5,9



27	4	5,1
28	7	7,4
29	5	4,4
30	12	8,8
31	3	9,6
32	3	10,7
33	1	2,7
34	1	6,3
35	2	4,5
37	1	9,1
I alt	130	7,6

Analysen af sammenhængen mellem vokseninitieringer og barnets køn viser ingen signifikant sammenhæng.

**Tabel 60** Antal børn og det gns. antal vokseninitieringer i timen fordelt på barnets køn

<b>Barnets Køn</b>	Antal børn	Gns. antal vokseninitie- ringer i timen
<b>Pige</b>	61	7,1
<b>Dreng</b>	69	8,1
I alt	130	7,6

Faktoren dagplejer har en marginal effekt på antal af vokseninitieringer. Faktorerne kommune og observatør er udeladt, idet de er grovere end dagplejer, de indgår i faktor dagplejer. For at vurdere effekten af de enkelte faktorer efter korrektion for de øvrige analyseres nu den model, der inddrager faktorerne med signifikant marginal effekt.

Det viser sig, at normeringstal og barnets alder også har en effekt på antal vokseninitieringer. Ved analysen af modellen

$$\mu_i = v\ddot{a}gen_i \cdot \exp(\beta_0 + dagplejer_i + \beta_1 \cdot normeringstal_i + \beta_2 \cdot barnets\ alder_i)$$

finder man en signifikant effekt af dagplejer på antal vokseninitieringer ( $p - værdi < 0,0001$ ), en signifikant effekt af normeringstallet på antal vokseninitieringer ( $p - værdi = 0,0053$ ) og endelig en signifikant effekt af barnets alder på antal vokseninitieringer ( $p - værdi = 0,0024$ ). De resterende faktorer tilføjes nu enkeltvis til modellen. P-værdierne for ingen effekt af disse aflæses i Tabel 63 nedenfor.

**Tabel 61** p-værdier for test af ingen effekt af baggrundsfaktorerne på antal vokseninitieringer

Test for ingen effekt af	p-værdi
Dagplejerens alder	0,1193
Dagplejerens anciennitet	0,5531
Normeringstallet	0,1466
Barnets køn	0,1875



Den statistiske analyse viser, at faktorerne dagplejer, normeringstallet og barnets alder alle har en signifikant effekt på antal vokseninitieringer. Parametrene og de tilhørende 95 % sikkerhedsintervaller for parametrene i modellen overfor er

$$\beta_0 = -5,58 (-6,21; -4,95)$$

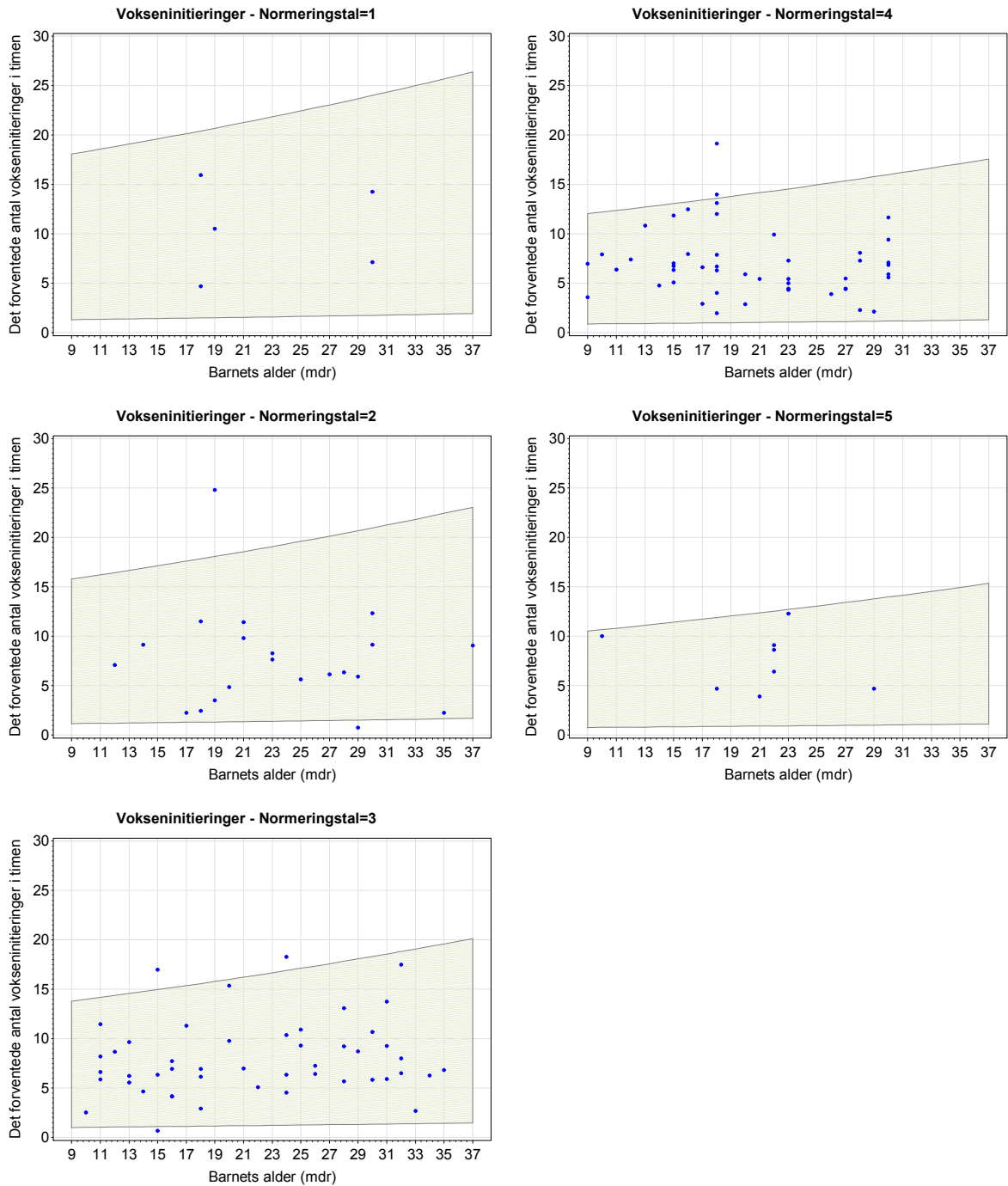
$$\beta_1 = -0,1354 (-0,2279; -0,0429)$$

$$\beta_2 = +0,0135 (+0,0048; +0,0222)$$

For dagplejerne er parameterestimerne beregnet til

Dagplejer nr.	Parameter -estimer	95 % konfidensinterval	Dagplejer nr.	Parameter -estimer	95 % konfidensinterval
1	-0,214	(-0,834; 0,407)	34	-0,264	(-0,866; 0,339)
2	0,027	(-0,567; 0,621)	35	0,016	(-0,606; 0,637)
3	-0,107	(-0,714; 0,501)	36	0,301	(-0,294; 0,897)
4	-0,330	(-0,929; 0,269)	37	-0,120	(-0,699; 0,459)
5	0,031	(-0,600; 0,661)	38	-0,213	(-0,812; 0,385)
6	-0,854	(-1,468; -0,239)	39	-0,528	(-1,119; 0,063)
7	-1,502	(-2,177; -0,826)	40	-0,849	(-1,592; -0,106)
8	-1,347	(-2,010; -0,684)	41	-0,773	(-1,385; -0,161)
9	-2,315	(-3,067; -1,562)	42	-1,052	(-1,652; -0,452)
10	-0,669	(-1,289; -0,050)	43	-0,205	(-0,815; 0,404)
11	-1,340	(-2,024; -0,656)	44	-0,939	(-1,580; -0,298)
12	-0,908	(-1,536; -0,281)	45	-0,711	(-1,343; -0,080)
13	-0,880	(-1,506; -0,254)	46	-0,267	(-0,889; 0,355)
14	-0,419	(-1,138; 0,300)	47	-0,569	(-1,191; 0,053)
15	-0,417	(-1,022; 0,188)	48	0,108	(-0,545; 0,760)
16	-0,664	(-1,290; -0,039)	49	-0,433	(-1,055; 0,190)
17	-0,647	(-1,258; -0,036)	50	-0,506	(-1,119; 0,107)
18	-0,709	(-1,314; -0,105)	51	-0,459	(-1,070; 0,151)
19	-0,184	(-0,787; 0,419)	52	-1,334	(-1,993; -0,676)
20	-0,180	(-0,777; 0,417)	53	-0,612	(-1,246; 0,021)
21	-0,356	(-0,951; 0,239)	54	-0,620	(-1,243; 0,003)
22	-0,572	(-1,175; 0,031)	55	-0,469	(-1,082; 0,143)
23	-0,397	(-0,988; 0,193)	56	-0,610	(-1,229; 0,010)
24	-0,545	(-1,157; 0,066)	57	-0,047	(-0,662; 0,568)
25	-0,730	(-1,372; -0,089)	58	0,225	(-0,376; 0,826)
26	-0,839	(-1,461; -0,217)	59	0,223	(-0,384; 0,829)
27	-0,594	(-1,220; 0,033)	60	0,113	(-0,477; 0,702)
28	-0,851	(-1,503; -0,198)	61	-0,429	(-1,078; 0,220)
29	-0,942	(-1,642; -0,242)	62	0,038	(-0,578; 0,654)
30	-0,912	(-1,678; -0,146)	63	-0,200	(-0,836; 0,435)
31	-1,438	(-2,173; -0,703)	64	-0,386	(-1,014; 0,242)
32	-1,125	(-1,852; -0,399)	65	0,000	(0,000; 0,000)
33	-1,693	(-2,642; -0,744)			

Parameterestimatet for normeringstallet er på -0,1354, dvs., jo større normeringstal jo færre er det forventede antal vokseninitieringer i timen. For barnets alder er parameterestimatet beregnet til 0,0135, og dvs., at jo ældre barnet er, jo større er det forventede antal vokseninitieringer i timen.



Figur 9 Kurverne viser parameterestimerne. Kurverne viser det forventede antal vokseninitierede interaktioner i timen i forhold til barnets alder ved fem forskellige normeringstal: 1, 2, 3, 4, 5 børn til stede under observationerne. Pletterne er det observerede og kurven det forventede.

Tolkningen af figur 9 er, at jo ældre barnet er, jo flere vokseninitierede interaktioner opnår barnet, og jo yngre barnet er, jo færre. Samtidig er normering en signifikant variabel, det betyder, at jo færre børn dagplejeren har, jo flere vokseninitierede interaktioner. Det indikerer, at ved høje normeringstal er der ikke tid til, at dagplejeren kan iværksætte lige så mange interaktioner som ved lavere normering.



Når dette sammenstilles med tolkningen af figur 5, figur 6, figur 7 og figur 8, kunne det nu se ud som om:

1. Jo ældre barnet er, jo flere interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af længere varighed, med flere dialogskift samt flere åbne interaktioner, og jo flere vokseninitierede interaktioner opnår barnet.
2. Jo yngre barnet er, jo færre interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af kortere varighed, med færre dialogskift og færre åbne interaktioner, og jo færre vokseninitierede interaktioner opnår barnet.
3. Børn hos de yngre dagplejere opnår flere interaktioner end børn hos ældre dagplejere.
4. De uddannede dagplejere tilvejebringer signifikant flere åbne interaktioner end de ikke uddannede dagplejere.
5. Dagplejere med flest børn tilvejebringer færrest vokseninitierede interaktioner.

## **5.6 Teoretisk tolkning af resultaterne fra interaktionsanalysen**

Spørgsmålet er så, hvad ovenstående statistiske analyse betyder set i rapportens teoretiske lys. Lad os opsummere de ti teoretiske præmisser for den gode praksis og sammenholde dem med resultaterne af den statistiske analyse:

1. Barnet lærer og udvikler sig i samspil med andre (afsnit 2.2.1).
2. Dette sker i zoner af fælles opmærksomhed (afsnit 2.2.4 og 2.3.1).
3. Dagplejeren skal kunne fange barnets emotionelle intention (afsnit 2.2.3).
4. Tryk tilknytning fordrer: Lydhørhed. Accept. Samarbejde og Psykisk tilgængelighed (afsnit 2.1).
5. Dagplejeren skal kunne etablere affektiv afstemning med barnet (afsnit 2.2).
6. Dagplejeren skal kunne etablere fysisk nærhed og tryghed som oplevelser skabt i fællesskab (afsnit 2.2.2).
7. Dagplejerens opmærksomme tilstedeværelse og fokus på barnets kropslige udtryk er en forudsætning for barnets positive læring og udvikling (afsnit 2.4.1, 2.4.2 og 2.4.4).
8. Omsorgsfulde interaktionsformer og relationer mellem voksen og barn fører til intersubjektivitet (afsnit 2.4.4).
9. Barnet skal ses som et subjekt i zoner af intimitet (afsnit 2.4.5).
10. Barnet udvikler sig i zoner af nærmeste udvikling (afsnit 2.4.6).

*Og analysens konklusioner lyder:*

- a. På baggrund af den statistiske analyse af interaktionsundersøgelsen ses det, at jo ældre barnet er, des flere interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af længere varighed, med flere dialogskift samt flere åbne interaktioner, og jo flere vokseninitierede interaktioner opnår barnet.



- b. Samtidig kan det konkluderes, at jo yngre barnet er, jo færre interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af kortere varighed, med færre dialogskift og færre åbne interaktioner, og jo færre vokseninitierede interaktioner opnår barnet.
- c. Desuden viser analysen, at børn hos de yngre dagplejere opnår flere interaktioner end hos ældre dagplejere.
- d. Og det ses, at de uddannede dagplejere tilvejebringer signifikant flere åbne interaktioner end de uuddannede.
- e. Endelig kan det konkluderes, at de dagplejere, der har flest børn, tilvejebringer færrest vokseninitierede interaktioner.

*Det tolkes således:*

Den teoretiske tolkning af disse faktorer vil være, at de yngste børn synes at have mindre vokseninitieret interaktionstid og færre åbne dialogformer. Det synes særlig udtalt for de yngste børn hos de ældre dagplejere. Korte og lukkede dialoger kan i nogle tilfælde tolkes som en objektgørende omsorgsform, hvor barnet tilpasses og håndteres som pasningsobjekt fremfor at blive betragtet som et deltagende subjekt, et medmenneske med ret til sin baggrund, sine emotioner, sine intentioner og med ret til at udtrykke sig. Selve interaktionsformen har betydning for den måde, barnet lærer om sig selv på. Det betyder, at det ikke alene er antallet af fx vokseninitierede dialoger, men også karakteren af disse, der er vigtig. Herunder hvor åbne dialogerne er. Det har betydning for, hvordan et barns selvforståelse skabes, hvilken karakter relationen til de nære voksne omsorgsgivere har.

Det vil ikke nødvendigvis være problematisk for alle børn, men det er ifølge de beskrevne teoretiske præmisser heller ikke optimalt. Ikke mindst de yngste børn har behov for den tætte omsorgsgiver, der kan stimulere dets udvikling.

Samtidig synes de lidt ældre børn at opnå en mere relevant interaktion med dagplejeren, særligt de uddannede og yngre dagplejere. Dette kan være en fordel for denne aldersgruppe. Og dette er måske netop her at dagplejen viser sit potentiale, med en dygtig dagplejer, der kender sine børn, og kan etablere kærlige, udfordrende og vigtige interaktioner med børnene, som dels vil kunne være medvirkende til at give dem en god barndom og medvirke til etablering af fornemmelse af Selv.

Analysen konkluderer således en signifikant forskel på den sensitive, intuitive, engagerede, empatiske praksis, som børnene udsættes for. At forstå barnets perspektiv og dets intentioner på barnets betingelser, begribe konteksten og agere intuitivt på en sådan måde, at barnet føler sig udfordret, er tilsyneladende ikke ens for alle børn. Der tegner sig således et mønster, hvor det særligt er de yngste, der får mindre af denne praksisform, der for de ældre børn synes at rumme kvalitet, særligt hos de yngre dagplejere.



## 6. KONKLUSIONER

### 6.1 Konklusion af feltnotebeskrivelser

#### 6.1.1 Konklusion af feltnoteanalyse af legestuer

Rapporten konkluderer to forskellige sider af legestuernes praksis. På den ene side er der både en fysisk og psykisk omsorg, der synes at møde børnenes behov. Dagplejerne synes at indgå positivt som tilknytningsreferencer i børnenes tilknytningshierarkier. Dagplejerne i legestuerne fremstår både opmærksomme og lydhøre, de er rolige og formår dels at aflæse og respondere på børnenes emotionelle intentioner samt den svære kunst at få børnene til at føle sig tilpas. Desuden er dagplejerne i nogen grad i stand til at ramme børnenes funktionsniveau og etablere zoner for nærmeste udvikling. I den forstand medvirker dagplejernes praksis positivt til børnenes generelle udvikling.

På den anden side viser feltnoterne fra legestuerne, at dagplejerne ikke tilrettelægger legestuedagens indhold forud for legestuedagen. Dette sammen med observationer, der viser, at dagplejerne taler privat, imens de er sammen med børnene, bevirker, at dagplejernes fokus i stedet flyttes fra barnet til dagplejernes indbyrdes samspil og relationer. Der er derved en risiko for, at dagplejerne ikke får aflæst og afkodet de steder, hvor børnene behøver omsorg, støtte eller vejledning. I nogen grad kan dette i sidste ende bevirke, at enkelte børn ikke får den nødvendige støtte og vejledning, de behøver.

#### 6.1.2 Konklusion af feltnoteanalyse af dagplejehjem

Feltnoterne indikerer en markant forskel på dagplejeres praksisformer og deres evne til at skabe lærings- og udviklingsrum for de børn, der er i deres varetægt. Den overvejende del af dagplejerne er gode til at skabe situationer, der synes at bidrage positivt til barnets selvudvikling, mens andre laver benspænd for denne samme proces. Nogle dagplejere er dygtige til at skabe zoner af nærmeste udvikling, mens andre tilsyneladende finder dette sværere. Enkelte dagplejere synes at mangle faglige eller personlige kompetencer eller begge dele.

Forskel på kvalitet af det pædagogiske indhold og de relationelle zoner, der etableres for børnene, gør, at dagplejen som dagtilbud generelt kan komme til at lide under, at enkelte kan fremtræde uegnede, men får lov at fortsætte deres praksis. Andre fremstår i feltnoterne som dagplejere, der formår at skabe kærlige, rolige og trygge rammer, der også formår at udfordre børnene med et relevant læringsindhold. I lyset af disse forskelle synes det relevant at se på ansættelseskriterier, tilsyn og uddannelse.





## **6.2 Konklusion af interaktionsregistreringer**

På baggrund af den statistiske analyse af interaktionsundersøgelsen, kan det konkluderes, at jo ældre barnet er, des flere interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af længere varighed, med flere dialogskift samt flere åbne interaktioner, og jo flere vokseninitierede interaktioner opnår barnet.

Samtidig kan det konkluderes, at jo yngre barnet er, jo færre interaktioner opnår det, og disse interaktioner er af kortere varighed, med færre dialogskift og færre åbne interaktioner, og jo færre vokseninitierede interaktioner opnår barnet.

Desuden viser analysen, at børn hos de yngre dagplejere opnår flere interaktioner end børn hos ældre dagplejere. Og det ses, at de uddannede dagplejere tilvejebringer signifikant flere åbne interaktioner end de uuddannede.

Endelig kan det konkluderes, at de dagplejere, der har flest børn, tilvejebringer færrest vokseninitierede interaktioner.

## **6.3 Alt i alt**

De teoretiske præmisser for den "gode" dagplejers praksis blev opsummeret til følgende ti punkter:

1. Barnet lærer og udvikler sig i samspil med andre (afsnit 2.2.1).
2. Dette sker i zoner af fælles opmærksomhed (afsnit 2.2.4 og 2.3.1).
3. Dagplejeren skal kunne fange barnets emotionelle intention (afsnit 2.2.3).
4. Tryk tilknytning fordrer: Lydhørhed. Accept. Samarbejde og Psykisk tilgængelighed (afsnit 2.1).
5. Dagplejeren skal kunne etablere affektiv afstemning med barnet (afsnit 2.2).
6. Dagplejeren skal kunne etablere fysisk nærhed og tryghed som oplevelser skabt i fællesskab (afsnit 2.2.2).
7. Dagplejerens opmærksomme tilstedeværelse og fokus på barnets kropslige udtryk er en forudsætning for barnets positive læring og udvikling (afsnit 2.4.1, 2.4.2 og 2.4.4).
8. Omsorgsfulde interaktionsformer og relationer mellem voksen og barn fører til intersubjektivitet (afsnit 2.4.4).
9. Barnet skal ses som et subjekt i zoner af intimitet (afsnit 2.4.5).
10. Barnet udvikler sig i zoner af nærmeste udvikling (afsnit 2.4.6).

Og disse ti præmisser kunne igen opsummeres til "Den taktfulde omsorgsgiver", der er: Sensitiv, intuitiv, engageret, empatisk, forstår barnets perspektiv og intentioner på barnets betingelser, begriber konteksten og agerer intuitivt på en sådan måde, at barnet føler sig udfordret, den taktfulde omsorgsgiver åbner barnet for kulturen.



Spørgsmålet er så, hvordan undersøgelsen beskriver dagplejen i Danmark i forhold til disse præmisser?

I feltnoterne viste der sig markante forskelle, nogle dagplejere kunne leve op til de teoretiske idealer, andre syntes at have svært ved dette.

I interaktionsundersøgelsen og den statistiske analyse viste det sig, at de ældre børn syntes forfordelt fremfor de yngste. En tolkning kan være, at disse børn lettere kunne erobre det sociale rum, mens de yngste lettere bliver overset og i højere grad passer sig selv. Ikke desto mindre har de yngste børn behov for interaktioner og for den taktfulde dagplejer, måske endda i højere grad end de lidt ældre, der bedre kan etablere barn-barn-relationer. Samtidig viste det sig, at de ældre børn fik interaktioner, der både rummede længere varighed, flere dialogskift samt flere åbne interaktioner, og endelig var der flere vokseninitierede interaktioner. Alle sammen elementer, der rummer mulighed for den taktfulde dagplejers praksis.

De yngre børn fik omvendt – udover færre interaktioner – også færre dialogskift, kortere interaktionsvarighed, færre åbne interaktioner og færre vokseninitierede interaktioner.

Samtidig ser det ud som om, at de yngre dagplejere løser opgaven bedre end de ældre dagplejere. Ligesom det kan være en fordel at have en uddannelse ift. åbne interaktioner, og det kan være en fordel at være færre børn, tre børn synes at være en god normering.

Som svar på undersøgelsens antagelse: *Spørgsmålet er, om ikke dagplejen med en enkelt voksen, der yder omsorg for et mindre antal børn, har mulighed for et varieret interaktionsmønster og en anerkendende dialogform. Altså at dagplejens rammer og iscenesættelse, giver gode muligheder for et rigt og varieret interaktionsmønster?* – er svaret i legestuerne praksis på baggrund af denne undersøgelse, at på den ene side ses et tæt og varieret interaktionsmønster, samt at dagplejerne i legestuerne formår at planlægge læringsbærende udviklingszoner med anerkendende interaktionsmønstre. På den anden side, er der en tendens til, at dagplejerne overser børnene og retter deres opmærksomhed mod hinanden. Der vil med andre ord være behov for, at dagplejepædagogerne i højere grad deltager i planlægningen og rollefordelingen af dagplejerne i legestuerne. Endelig ville det givet være en løsning at sikre bedre pædagogisk og didaktisk uddannelse af dagplejerne.

Og i dagplejehjemmene er svaret på afhandlingens antagelse jf. feltnoterne, at på den ene side formår de fleste dagplejere, at skabe nærhed og relevante zoner af fælles opmærksomhed, og at disse opnår et tæt og varieret interaktionsmønster, samt at dagplejerne i dagplejehjemmene formår at planlægge læringsbærende udviklingszoner med anerkendende interaktionsmønstre. I den forstand synes feltnoterne at vise at dagplejens konstruktion er god, dog med den tilføjelse, at to eller tre børn er mere hensigtsmæssig end fire og fem. På den anden side, ser det ud som om, at der er dagplejere, der overser børnene eller fejlbedømmer børns funktionsniveau og intentionaltitet, på trods af settingen.

Svaret på afhandlingens antagelse jf. den statistiske analyse, er, at børnegruppens størrelse betyder noget, men ikke alt, det varierede interaktionsmønster er mere varieret for de ældste børn, ligesom det er mest varieret hos de yngre dagplejere.



Dagplejens rammer og iscenesættelse kan ikke i sig selv konkluderes at være betydningsfuld. Der er andre elementer, der viser sig betydningsfulde, blandt andet dagplejerens alder og hendes tilgang til relationerne med børnene, hendes evne til at være opmærksom og nærværende. Hendes viden om de mindstes behov for intersubjektivitet. Men det er også nødvendigt at opveje normeringer med dagplejerens kompetencer og børnegruppens sammensætning. Desuden synes der at være behov for et skærpet tilsyn, der vil kunne opfange uheldige interaktionsformer og uegnede dagplejere.

*Dette munder ud i følgende anbefalinger:*

1. Pædagogisk og didaktisk uddannelse af dagplejere vil være en fordel.
2. Screening af dagplejere, så der kan findes dagplejere, der må formodes at løse opgaven i forhold undersøgelsens teoretiske præmisser.
3. Et udbygget tilsyn med dagplejerne, således at tilsynet i højere grad kan opfange de mindre gode dagplejere. Det betyder, at man må forholde sig kritisk til det nuværende tilsyn.
4. Der vil være behov for, at dagplejepædagogerne i højere grad deltager i planlægningen og rollefordelingen af dagplejerne i legestuerne.



## 7. REFERENCER

- Ainsworth, M. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, N.J. New York etc. London: Erlbaum Distributed by Wiley.
- Bae, B. (2003). På vej i en anerkendende retning. *Social Kritik*, 88.
- Benner, P. (1995). *Fra novice til ekspert*. Viborg: Munksgaard.
- Bowlby, J. (1988/2003). *En sikker base*. København: Det lille forlag.
- Brinkmann, S. (2009). *Psyken*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Broström, S. (2002). Opdragelse, undervisning og omsorg. In S. Henriksen & A. D. Bentzen (Eds.), *Hvis er barnet*. København: Forlaget børn og unge.
- Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. 35, 391-409. Retrieved from
- Broström, S., & Vejleskov, H. (2009). *Didaktik i børnehaven* (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bruner, J., & Watson, R. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). *Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
- Carver, L. J., & Cornew, L. (2009). The development of Social Information Gathering in Infancy. In M. D. Haan & M. R. Gunnar (Eds.), *Handbook of Developmental Social Neuroscience* (pp. 122-141). New York: The Guilford Press.
- Cassidy, J. (2008). The Nature of the Child's Ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment Second edition Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Changeux, J.-P. (1985). *Neuronal man*. New York: Oxford University Press.
- Clark, A. (1997). *Being there*. Cambridge, Mass.: MIT Press.



- Clarke-Stewart, A., & Allhusen, V. D. (2005). *What We Know about Childcare*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Cohn, R. (1968). Training intuition. In H. Otto & J. Mann (Eds.), *Ways of growth*. New York: Grossman.
- Colin, V. L. (1996). *Human Attachment*. New York: McGraw-Hill.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care* (2. ed.). London: Routledge.
- Darwin, C. (1970). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- DeCasper, A. J., & Fifer, E. P. (1980). Of Human Bonding: Newborn Prefer their Mothers' Voices. *Science*, 208(4448 Jun. 6, 1980), 1174-1176.
- Diderichsen, A., Thyssen, S., & Jacobi, A. (1991). *Omsorg og Udvikling*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1991). *Intuitiv ekspertise* (1. udgave ed.). [Kbh.]: Munksgård.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine*. Oxford: Blackwell.
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiske lærer : bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil* (1. udgave, 3. oplag. ed.). [Kbh.]: Gyldendal.
- Freud, S. (1911). Formulations on the two principles of mental functioning. In J. Strachey (Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (pp. 215-226). London: Hogarth Press.
- Gadamer. (2004). *Sandhed og metode* (1. udgave ed.). Århus: Systime.
- Gerlach, C. (2007). Den menneskelige ontogeneses betydning for læring: hjernens udvikling. In T. S. S. Schilhab & B. Steffensen (Eds.), *Nervepirrende pædagogik* (pp. 70-87). København: Akademisk forlag.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *The resilience of language*. N.Y.: Psychology Press.
- Goldin-Meadow, S. (2009). From Gestures to Words. In E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Goodwin, C., Strech, J., & LeBaron, C. (2011). Embodied Interaction in the Material World: An Introduction. In C. Goodwin, J. Strech & C. LeBaron (Eds.), *Embodied Interaction Language and Body in the Material World* (pp. 1-28). Cambridge University Press.
- Gopnik, A. (2009). *The Philosophical Baby - What Children's Minds Tell Us about Thruth, Love & the Meaning of Life* London: The Random House.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography* (3. ed.). London: Routledge.
- Hansen, O. H. (2012). Pædagogprofessionens selvforståelse Fra fri leg til organiseret læring. *Paideia*, 1(maj 2012), 54-66.
- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i fællesskabet, en ph.d. afhandling*. København: Aarhus Universitet.
- Holzman, L. (1997). *Schools for growth*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment Second edition Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Hundeide, K. (2004/2006). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Huttenlocher, P. (2002). *Neural Plasticity The Effects of Environment on the Development of the Cerebral Cortex*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kant, I., & Kopper, J. (1966). *Kritik der praktischen Vernunft*. Stuttgart: Reclam.
- Karpatschof, B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 409-429). København: Hans Reitzels Forlag.
- Karpatschof, B. (2003). *Tema: Tilknytning og tilknytningsforstyrrelse*. Kbh.: Psykologisk Forlag.
- Karpatschof, B. (2006). *Udforskning i psykologien - de kvantitative metoder*. København: Akademisk forlag.
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Kendon, A. (2009). Language's matrix. *Gesture*, 9(3), 355-372.
- Kragh-Müller, G. (2007). Relationer, anerkendelse og underkendelse. In T. Ritchie (Ed.), *Relationer i psykologien* (pp. 58-90). Værløse: Billesøe & Baltzer.



- Kvale, S. (2005). *Interview : en introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (1. udgave, 15. oplag. ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsinterview* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda - vägleda - lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lorenz, K. (1953). *På talefod med dyrene* (3. opl. ed.). Kbh.: Schultz.
- McCain, M., Mustard, F., & Shanker, S. (2007). *Early Years Study: Putting Science Into Action*. Toronto: Council for Early Child Development.
- Meltzoff, A. N., & Brooks, R. (2007). Intersubjectivity before language: Three windows on preverbal sharing. In S. Bråten (Ed.), *On Being Moved* (pp. 149-174). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Murray, L., & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), *Social Perception in Infants* (pp. 177-197). Norwood NJ.: Ablex Publishers.
- Noddings, N. (1986). *Caring A Feminie Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1999). *Pædagogisk filosofi*. Århus: Klim.
- Paulson, O. B., Balslev, D., & Gerlach, C. (2007). Hvad er PET & fMRI. In T. W. Jensen & M. Skov (Eds.), *Følelser og kognition*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Popper, K. (1973). *Kritisk rationalisme*. Kbh.: Nyt Nordisk Forlag.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Schore, A. N. (2002). Advances in Neuropsychoanalysis, Attachment Theory, and Trauma Research: Implications for Self Psychology. *Psychoanalytic Inquiry*, 22:3, 433-484.
- Smith, L. (2003/2009). *Tilknytning og børns udvikling*. Aarhus: Akademisk Forlag.
- Sommer, D. (2006). *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2012). *A Childhood Psychology Young Children in Changing Times*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sommer, D., Samuelson, I. P., & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. London: Springer.



- Stern, D. N. (2000/2006). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. N. (2004). *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Stern, D. N., Hofer, L., Haft, W., & Dore, J. (1985). Affect Attunement: The Sharing of Feeling States Between Mother and Infant by Means of Intermodal Fluency. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), *Social Perception in Infancy*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Thyssen, S. (1995). *Omsorg og småbørns udvikling i daginstitutionen*. Aarhus: Systime.
- Tomasello, M. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child development*, 1454-1463.
- Tomasello, M. (2003/2005). *Constructing a language A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). The social bases of language acquisition. *Social development*, 1(1), 20.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28, 675-735.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78, 705-722.
- Tomasello, M., Mantle, S., & Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of 1- to 2-year-old twins. *Developmental Psychology*, 22, 169-176.
- Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4(197), 197-212.
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Ed.), *Action, Gesture and Symbol* (pp. 183-230). London: Academic Press.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching : the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Varming. (1998). *Selvværd og selvværdsudvikling* (2. udgave ed.). Vejle: Kroghs Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nyt nordisk Forlag Arnold Busck.









ISBN 978-87-7684-905-4



Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)  
Aarhus Universitet  
Tuborgvej 164  
2400 København NV

Tlf.: 8716 1300  
E-mail: [dpu@au.dk](mailto:dpu@au.dk)  
[edu.au.dk](http://edu.au.dk)