



UNDERSØGELSE AF RELATIONSKOMPETENCE I DAGTILBUD

FORMANDSKABET FOR RÅDET FOR BØRNS
LÆRING

RAPPORT – SEPTEMBER 2022

RAMBOLL

Bright ideas.
Sustainable change.

UNDERSØGELSE AF RELATIONSKOMPETENCE I DAGTILBUD

Projekt **Undersøgelse af relationskompetence i dagtilbud**
Til **Formandskabet for Rådet for Børns Læring**
Dato **September 2022**
Udarbejdet af **Rambøll Management Consulting**

Rambøll
Olof Palmes Allé 20
DK-8200 Aarhus N

T +45 5161 1000
<https://dk.ramboll.com>

INDHOLD

1.	Hovedpointer fra undersøgelsen	1
2.	Resumé	1
2.1	Arbejdet med relationskompetence på de pædagogiske grunduddannelser	3
2.2	Arbejdet med relationskompetence i praksis	3
2.3	Virkningsfulde indsatser og greb	4
2.4	Rammer og forhold med betydning for arbejdet med relationskompetence	4
3.	Indledning	5
3.1	Baggrund og formål	5
3.2	Metode	6
3.3	Læsevejledning	7
4.	Betydningen af relationskompetence for børns alsidige personlige udvikling	8
4.1	Relationskompetences betydning for børns socioemotionelle udvikling	8
4.2	Relationskompetences betydning for børns kognitive udvikling	8
5.	Arbejdet med relationskompetence i uddannelsesforløb og praksis	9
5.1	Arbejdet med relationskompetence på de pædagogiske grunduddannelser	10
5.2	Arbejdet med relationskompetence i dagtilbud	13
6.	Virkningsfulde indsatser til at styrke relationskompetence	20
6.1	Elementer i virkningsfulde indsatser	21
6.2	Viden og kompetencer, som opbygges gennem virkningsfulde indsatser	24
7.	Rammer og forhold med betydning for arbejdet med relationskompetence	27
8.	Fremadrettede opmærksomhedspunkter	30
	Bilag 1 – Metodenotat	31
	Bilag 2 – Referenceliste	39

1. HOVEDPUNKTER FRA UNDERSØGELSEN

Samspelet og relationer mellem pædagogisk personale og børn i dagtilbud er afgørende for børns trivsel, udvikling og læring. Det gælder både i de rutineprægede situationer, i tilrettelagte aktiviteter og i legen. I den forbindelse er pædagogisk personales relationskompetence en helt central forudsætning for at kunne respondere på og understøtte det enkelte barns og børnegruppens behov. Relationskompetence er en færdighed, som kan styrkes og udvikles gennem øvelse og uddannelse. Nærværende undersøgelse belyser, hvordan man arbejder med relationskompetence på de pædagogiske grunduddannelser – pædagogisk assistentuddannelsen (PAU) og pædagoguddannelsen – samt i dagtilbud, og hvilke greb forskning peger på er virkningsfulde til at styrke pædagogisk personales relationskompetence.

Nedenfor fremgår fire udvalgte hovedkonklusioner fra undersøgelsen, som er gennemført af Rambøll Management Consulting på vegne af formandskabet for Rådet for Børns Læring.



Undervisere og studerende på pædagoguddannelsen efterspørger mere eksplicit fokus på og særskilt tid til at fordybe sig i arbejdet med relationskompetence i uddannelsesforløbet.



Både pædagoger i dagtilbud og studerende/elever på PAU og pædagoguddannelsen efterspørger mere viden om, hvordan man handler relationskompetent med børn i udsatte positioner.



Studerende/elever og undervisere fremhæver kvaliteten af praktikforløbene som afgørende for at opbygge relationskompetence i uddannelsesforløbet. Kvaliteten og mængden af praktikvejledning er imidlertid svingende.



Kompetenceudvikling med fokus på relationskompetence er særligt virkningsfuld, når den knyttes tæt til hverdags- og rutinesituationer, når pædagogisk personale modtager feedback på egen praksis, og når der anvendes konkrete metoder, som skaber et fælles sprog.

Undervisere, elever og studerende på de pædagogiske grunduddannelser anser relationskompetence som en hjørnesten i den pædagogiske faglighed. Undersøgelsen viser dog også, at manglende koordination mellem særligt pædagoguddannelsens moduler og det faktum, at relationskompetence ikke er et selvstændigt fag eller forløb på grunduddannelsen, kan betyde, at studerende ikke oplever tilstrækkeligt fokus på og arbejde med denne kompetence i uddannelsesforløbet.

Elever og studerende på de pædagogiske grunduddannelser efterspørger også et større fokus på, hvordan man handler relationskompetent med børn i udsatte positioner gennem uddannelsesforløbet. Pædagoger og ledere i udvalgte dagtilbud peger på, at inklusionsopgaven er større og mere kompleks, hvilket stiller flere krav til tilrettelæggelsen af det pædagogiske læringsmiljø.

Undersøgelsen viser, at der er en udfordring med at sikre høj og ensartet kvalitet i praktikvejledningen på de pædagogiske grunduddannelser. Kvaliteten såvel som omfanget af vejledning under praktikforløb er afgørende for, at elever og studerende kan afprøve teori om relationskompetence i den pædagogiske praksis og derigennem udvikle deres relationskompetence. Derfor er det et vigtigt opmærksomhedspunkt, at nogle dagtilbud ikke opleves at løfte deres uddannelsesmæssige ansvar ved fx at hjælpe elever og studerende til at koble teori og praksis generelt, og i forbindelse med relationskompetence og arbejdet med børn i udsatte positioner specifikt.

Endelig viser undersøgelsen, at kompetenceudvikling målrettet relationskompetence bør knyttes til hverdags- og rutinesituationer. Her er særligt feedback på og sparring om egen praksis fra ledere, kolleger eller eksterne en vigtig drivkraft for udvikling af praksis. Endelig kan anvendelsen af konkrete værktøjer eller principper bidrage til at skabe et fælles sprog for arbejdet i praksis.

2. RESUMÉ

Forskning viser, at relationer af høj kvalitet mellem pædagogisk personale og børn i dagtilbud er afgørende for at kunne give børnene de bedste betingelser for trivsel, udvikling og læring. Det fremgår af den styrkede pædagogiske læreplan, at den vigtigste faktor for et barns følelsesmæssige udvikling i dagtilbud er tilknytningen til og samspillet med det pædagogiske personale¹. Forskning viser desuden, at pædagogiske læringsmiljøer af høj kvalitet er særligt afgørende for børn i udsatte positioners udvikling².

I den forbindelse udgør pædagogisk personales relationskompetence en helt central forudsætning for at kunne etablere gode relationer mellem barn og pædagogisk personale, og børnene imellem. Relationskompetence dækker over pædagogisk personales brug af følelsesmæssige afstemmere, understøttelse af børnenes psykologiske behov og omsorgsetiske handlinger³. Der er ikke tale om en medfødt kompetence, men derimod en færdighed, som kan styrkes og videreudvikles gennem øvelse og uddannelse.

Formålet med indeværende undersøgelse er at belyse, hvordan relationskompetence opbygges og styrkes på de pædagogiske grunduddannelser, den pædagogiske assistentuddannelse (PAU) og pædagoguddannelsen, hvordan udvalgte dagtilbud arbejder med at understøtte udvikling af relationskompetence blandt personalet, og hvad vi ved fra forskning om at styrke pædagogisk personales relationskompetence.

Undersøgelsen er gennemført af Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) på vegne af formandskabet for Rådet for Børns Læring i perioden maj til september 2022.

Boks 2-1: Undersøgelsens metode og datagrundlag

Undersøgelsen består af to delopgaver med henblik på at sikre samspil mellem forsknings-, praksis- og professionsviden om arbejdet med relationskompetence.

Delopgave 1 er en videns- og forskningskortlægning med fokus på kortlægning af national og international viden om indsatser, der styrker pædagogisk personales relationskompetence i dagtilbud.

Delopgave 2 består af en undersøgelse af praksis og uddannelser i forhold til relationskompetence. Konkret består datagrundlaget i denne delopgave af:

- 16 telefoninterviews med hhv. undervisere og studerende/elever fra de pædagogiske grunduddannelser på professionshøjskoler og erhvervsskoler.
- 23 telefoninterviews med ledere og pædagoger fra otte forskellige dagtilbud.
- Undersøgelse af uddannelsernes bekendtgørelser og uddannelsesordninger.

Endelig er der som led i opstartsfasen gennemført interviews med udvalgte forskere og interessenter med viden om arbejdet med relationskompetence i en dansk dagtilbuds- og skolekontekst.

¹ EVA. (2018). Kort om samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø.

² EVA (2022). Udfordringer i understøttelse af børn i udsatte positioner. En national undersøgelse blandt dagtilbudschefer.

³ Klinge (2018). Pædagogens relationskompetence - Kendetegn og betingelser.

I dette resumé sammenfattes undersøgelsens resultater. Konklusionerne af den kvalitative undersøgelse skal læses med forbehold for, at resultaterne alene afspejler informanternes oplevelser og erfaringer fra de udvalgte uddannelsessteder og dagtilbud, som de er tilknyttet. Resultaterne kan således ikke generaliseres til alle dagtilbud eller uddannelsessteder i Danmark.

2.1 Arbejdet med relationskompetence på de pædagogiske grunduddannelser

- Relationskompetence opfattes af undervisere og studerende/elever på PAU og pædagoguddannelsen som en **essentiell del af den pædagogiske faglighed**. Relationskompetence eller relationelt arbejde er dog ikke et selvstændigt fag eller forløb på basisdelen af pædagoguddannelsen. Undervisere på særligt pædagoguddannelsen udtrykker som følge heraf **bekymring for, om der er tilstrækkelig koordinering** af indholdet af undervisningen på tværs af modulerne. Antallet af videns- og færdighedsmål i pædagoguddannelsens bekendtgørelse opleves også som en begrænsning i forhold til at skabe tilstrækkelig tid til fordybelse i emnet, og undervisere og studerende efterlyser et mere **eksplicit fokus på relationer og relationskompetence i studieordningen og særskilt tid til fordybelse** i begrebet på pædagoguddannelsen.
- Både studerende/elever og undervisere peger på vigtigheden af at afprøve og udvikle relationskompetence i praksis gennem praktikforløb. Underviserne og de studerende/eleverne oplever imidlertid, at **kvaliteten og mængden af praktikvejledning er svingende**, og at praktikvejlederne ikke altid løfter deres uddannelsesmæssige ansvar ved fx at hjælpe de studerende/eleverne med at koble teori og praksis.⁴ I forlængelse heraf fortæller både undervisere og pædagoger i dagtilbud, at de studerendes/elevernes forudgående praksiserfaringer (fx fra tidligere arbejde som pædagogmedhjælper) er afgørende for deres evne til at indgå kompetent i relationsarbejdet i praktikperioderne og som nyuddannede. Det kan indikere, at uddannelsesforløbene ikke i tilstrækkelig grad klæder de studerende/eleverne på til at arbejde relationskompetent.
- Blandt de interviewede pædagogstuderende giver flere udtryk for, at de **savner et eksplicit fokus på det relationelle arbejde med børn i udsatte positioner** igennem hele uddannelsesforløbet. De oplever, at deres faglighed i mødet med børn i udsatte positioner er begrænset, og at de i praktikforløb må støtte sig meget til det øvrige pædagogiske personale.

2.2 Arbejdet med relationskompetence i praksis

- Pædagoger og ledere i udvalgte dagtilbud beskriver relationskompetence som **kernen i deres daglige pædagogiske arbejde** og en integreret del af hverdagen i rutineprægede situationer, i tilrettelagte aktiviteter og i legen.
- Pædagoger og ledere i dagtilbud oplever, at relationskompetence kommer i spil i tre typer af relationer, nemlig **i relationen til det enkelte barn, i relationen til børnefællesskabet og i relationen til forældrene**. Ifølge pædagoger og ledere er relationskompetence lige vigtigt i alle tre typer relationer, ligesom alle tre typer relationer er afgørende for arbejdet med at styrke børns trivsel, udvikling og læring. Særligt fremhæves et godt og nært forældresamarbejde som centralt for det pædagogiske personales mulighed for at understøtte børnenes psykologiske behov, da forældresamarbejdet bidrager til at fremme pædagogisk personales indsigt i det enkelte barns behov, ligesom et bedre samarbejde bidrager til, at barnet oplever større tryk ved dagtilbuddet.

⁴ Evalueringen af pædagoguddannelsen understøtter denne pointe og viser bl.a., at mange praktikvejledere ikke har deltaget i formel kompetenceudvikling for at blive klædt på til vejlederrollen, og at nogle praktikvejledere opfatter det som de studerendes eget ansvar at inddrage teori i praktikken. Tilsvarende oplever de studerende, at de i høj grad selv får til opgave at koble undervisning og praktik (Uddannelses- og forskningsstyrelsen (2021): *Evaluering af pædagoguddannelsen*).

- I arbejdet med børn i udsatte positioner er de interviewede pædagoger og ledere optaget af at støtte børnenes deltagelse i børnefællesskabet og derigennem fremme deres læring, udvikling og trivsel. Pædagogisk personale har i den forbindelse et særligt fokus på at [anvende et ressourceorienteret børnesyn](#), hvor de tilrettelægger aktiviteter med udgangspunkt i barnets ressourcer frem for udfordringer. Flere beskriver desuden, at de i fællesskab tilrettelægger tiltag med udgangspunkt i det enkelte barns behov. Forældresamarbejdet opleves desuden som særligt vigtigt i arbejdet med at forstå børn i udsatte positioners behov eller adfærd. Pædagoger og ledere i udvalgte dagtilbud peger generelt på, at de [oplever inklusionsopgaven som større og mere kompleks](#), hvilket stiller flere krav til deres arbejde med at tilrettelægge det pædagogiske læringsmiljø for børnegruppen. Enkelte efterspørger i den forbindelse mere viden om specialpædagogik⁵.

2.3 Virkningsfulde indsatser og greb

Videnskortlægningen samt interviews med pædagoger og ledere i udvalgte dagtilbud peger i retning af en række greb, som er særligt virkningsfulde til at styrke pædagogisk personales relationskompetence. Grebene afspejler i høj grad eksisterende viden om, hvordan virkningsfuld kompetenceudvikling tilrettelægges på dagtilbudsområdet.

- Både videnskortlægningen og interviews med pædagoger og ledere i dagtilbud viser, at kompetenceudvikling målrettet styrkelsen af pædagogisk personales relationskompetence skal spille aktivt sammen med og inddrage de professionelle egen viden og erfaringer fra praksis og tilbyde konkrete værktøjer eller redskaber, som kan skabe et fælles sprog og en struktur for det relationelle arbejde. Indsatserne i kompetenceudviklingen skal [knyttes til hverdags- og rutinesituationer](#) i dagtilbuddet, og indeholde [feedback og sparring](#) på egen praksis, fx fra kollegaer, ledere eller eksterne fagpersoner eller undervisere.
- Gennem virkningsfuld kompetenceudvikling etableres en fælles forståelse blandt pædagogisk personale og ledere for [betydningen af relationer for børns udvikling](#) og pædagogisk personales børnesyn flyttes fra et fejlfindingssyn til et resourcesyn. Den fælles forståelse, som etableres gennem kompetenceudviklingen, kan bidrage til at skabe et [fælles sprog](#) for arbejdet med relationskompetence blandt pædagogisk personale i dagtilbud.

2.4 Rammer og forhold med betydning for arbejdet med relationskompetence

Videnskortlægningen og interviews med pædagoger og ledere i udvalgte dagtilbud peger på, at en række strukturelle forhold har betydning for mulighed for at handle relationskompetent.

- En [større andel uddannet personale](#) i det enkelte dagtilbud bidrager til højere kvalitet i interaktionen mellem barn og voksen. Derudover har pædagogisk personales [egen følelsesmæssige selvregulering og trivsel](#) – herunder oplevelsen af arbejdspress og kollegial tryghed - betydning for deres samspil med børnene.
- [Færre børn per voksen og mindre gruppestørrelser](#) bidrager til styrket voksen-barn-kontakt og fremmer pædagogisk personales sensitivitet over for børnene.

⁵ Dette behov understøttes blandt andet af en national undersøgelse fra 2022 blandt dagtilbudsschefer, som viser, at dagtilbudsscheferne oplever mangler i pædagogernes uddannelse, både pædagoguddannelsen og efteruddannelse, for så vidt angår kompetencerne til at skabe inkluderende læringsfællesskaber blandt børn i udsatte positioner (EVA, 2022). Det understøttes også af en OECD-undersøgelse, som viser, at under en femtedel af personalet i vuggestuer og børnehaver i høj grad oplever at kunne understøtte udviklingen hos børn fra udsatte hjem⁵, ligesom de efterspørger mere kompetenceudvikling ift. arbejdet med børn i udsatte positioner.⁵ Kilder: EVA (2020).

- **Stabilitet i personalegruppen** fremmer pædagogisk personales mulighed for at arbejde systematisk med fælles refleksion over praksis og dermed personalets muligheder for at handle relationskompetent og etablere en tryk tilknytning til børnene.
- Endelig kan **ledelsesmæssig rammesætning** og engagement bidrage til at øge kvaliteten i samværet med børnene, fordi ledelsen kan sikre rammer til at prioritere dette arbejde og skabe fokus på nærvær og relationer frem for praktiske opgaver.

3. INDLEDNING

Rambøll har på vegne af formandskabet for Rådet for Børns Læring gennemført en undersøgelse af arbejdet med relationskompetence i dagtilbud. Undersøgelsen er gennemført i maj-september 2022.

3.1 Baggrund og formål

Relationer af høj kvalitet mellem pædagogisk personale og børn i dagtilbud er afgørende for at kunne give børnene de bedste betingelser for trivsel, udvikling og læring. Det gælder både i rutineprægede situationer, i tilrettelagte aktiviteter og i legen. Det fremgår af den styrkede pædagogiske læreplan, at den vigtigste faktor for et barns følelsesmæssige udvikling i dagtilbud er tilknytningen til og samspillet med det pædagogiske personale.⁶ Forskning viser desuden, at pædagogiske læringsmiljøer af høj kvalitet er særligt afgørende for børn i udsatte positioners udvikling⁷.

I den forbindelse er pædagogisk personales relationskompetence en helt central forudsætning for at kunne respondere på og understøtte alle børns og børnegrupperes behov. Relationskompetence er ikke en medfødt kompetence men en færdighed, som kan styrkes og udvikles gennem øvelse og uddannelse.

Det er bl.a. på den baggrund, at formandskabet for Rådet for Børns Læring har besluttet, at de i deres formandsperiode vil have fokus på høj kvalitet i relationskompetence og betydningen heraf for særligt børn i udsatte positioners vej igennem dagtilbudssystemet.

På den baggrund er [formålet](#) med undersøgelsen at afdække:

- Hvilke indsatser/greb styrker pædagogisk personales relationskompetence på dagtilbudsområdet eller har potentiale til at styrke pædagogisk personales relationskompetence?
- Hvilken betydning har pædagogisk personales relationskompetence for pædagogisk praksis?
- Hvordan arbejdes der på de pædagogiske grunduddannelser og i praksis i dagtilbud med pædagogisk personales relationskompetence i dag, herunder ikke mindst i mødet mellem professionelle og børn i udsatte positioner?

Undersøgelsesspørgsmålene belyses fra forskellige perspektiver ved både at indhente viden fra forskning, ledere og pædagoger i dagtilbud, undervisere og elever fra den pædagogiske assistentuddannelse (PAU) og undervisere og studerende fra pædagoguddannelsen. Konklusionerne af undersøgelsen skal derfor læses med forbehold for, at de ikke kan generaliseres til pædagogmedhjælperes eller pædagogiske assistenters praksis i dagtilbuddene. Derudover kan resultaterne ikke generaliseres til alle dagtilbud eller uddannelsessteder i Danmark.

Nedenfor fremgår definitionen af relationskompetence, som har dannet rettesnor for undersøgelsen. I den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på, at der ikke er tale om en ny kompetence men nærmere et samlet begreb for en række elementer, som er en del af den eksisterende pædagogiske praksis. Begrebet relationskompetence indgår ikke direkte i den styrkede pædagogiske læreplan, men de tre komponenter af relationskompetence (jf. nedenstående definition) indgår i temaet om samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø, som er et centralt område i den styrkede pædagogiske læreplan.

⁶ EVA. (2018). *Kort om samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø*. Børne- og Socialministeriet.

⁷ EVA (2022). Udfordringer i understøttelse af børn i udsatte positioner. En national undersøgelse blandt dagtilbudsschefer.

Boks 3-1: Definition af relationskompetence

- Pædagogisk personales brug af **følelsesmæssige afstemmere**. Det indebærer, at pædagogisk personale afspejler de følelser, som barnet giver udtryk for, fx gennem mimik, kropssprog eller lyde.
- Understøttelse af børnenes **psykologiske behov**; Understøtte at børnene bliver set og hørt i deres behov, herunder deres behov for at opleve autonomi, medbestemmelse, at føle sig kompetente og at opleve samhørighed. Det indebærer bl.a., at pædagogisk personale hjælper barnet til at regulere dets følelser ved fx at trøste barnet, når barnet er ked af det eller forholde sig roligt, når barnet er vredt eller reagerer voldsomt. Det indebærer også, at pædagogisk personale er anerkendende over for barnet og barnets ønsker ved fx at udvise forståelse og indlevelse, åbenhed/lydhørhed, bekræftelse, selvrefleksion og selvafgrænsning.
- **Omsorgsetiske handlinger**, dvs. oplevelsen af, at pædagogisk personale tager børnenes oplevelser alvorligt og at pædagogisk personale skaber et omsorgsfuldt miljø mellem børnene ved fx at vise interesse, glæde og omsorg for gruppen af børn og reagere sensitivt på hele børnegruppens intentioner og behov. Det indebærer også, at pædagogisk personale muliggør, at børnene kan bidrage i aktiviteterne i børnegruppen.

Kilde: Definitionen er udarbejdet med inspiration fra Louise Klinges definition i bogen "Relationskompetence" (2018).

Det er ikke en del af undersøgelsens formål at afdække *betydningen af* pædagogisk personales relationskompetence for børns trivsel, udvikling og læring, da eksisterende forskning allerede utvetydigt fastslår denne sammenhæng. I stedet opsummeres det forskningsmæssige belæg herfor i kapitel 4.

3.2 Metode

Undersøgelsen af pædagogisk personales relationskompetence består af to delopgaver med henblik på at sikre samspil mellem forsknings-, praksis- og professionsviden om arbejdet med relationskompetence.

Delopgave 1 er en **videns- og forskningskortlægning** med fokus på kortlægning af national og international viden om indsatser, der styrker pædagogisk personales relationskompetence i dagtilbud⁸. Kortlægningen er gennemført som en Rapid Evidence Assessment (REA), som er udvalgt med henblik på at gennemføre en kortlægning af højest mulige kvalitet, samtidig med at der tages højde for tidsrammen af opgaven.

Delopgave 2 er en **undersøgelse af praksis og uddannelser** i forhold til relationskompetence. Med henblik på at undersøge, hvordan man arbejder med relationskompetence på de pædagogiske grunduddannelser, er studieordningerne for henholdsvis PAU og pædagoguddannelsen gennemgået, ligesom der er gennemført 16 interviews med hhv. undervisere og studerende/elever fra PAU og pædagoguddannelsen. Derudover er det undersøgt, hvordan udvalgte dagtilbud arbejder med at understøtte læring om og udvikling af relationskompetence i praksis, og hvilken viden pædagogisk personale trækker på i deres arbejde gennem 23 interviews med ledere og pædagoger fra otte dagtilbud i udvalgte kommuner. I den forbindelse er det et metodisk opmærksomhedspunkt, at interviewene med pædagoger og ledere i dagtilbud afspejler forståelsen af pædagogisk praksis set fra ledelsens og pædagogernes perspektiv frem for fra den samlede personalegruppes perspektiv (herunder fx pædagogiske assistenters og pædagogmedhjælperes perspektiv).

⁸ Videns- og forskningskortlægningen omfatter ikke studier, som er gennemført i en skolekontekst, hvilket var en del af det oprindelige opdrag til undersøgelsen. Det skyldes, at der på baggrund af videns- og forskningskortlægningen fremkom få studier i en skolekontekst. Desuden bidrog disse studier ikke med væsentlige perspektiver, som ikke allerede var indfanget af studier i en dagtilbudskontekst

Foruden ovenstående delopgaver er der i undersøgelsens opstartsfasen gennemført [interviews med interessenter og forskere](#) med henblik på at få viden om teoretiske strømninger og lovende praksis i en dansk kontekst. Interessenterne har desuden kvalificeret videns- og forskningskortlægningens søgeprotokol samt definitionen af relationskompetence.

For udfoldet beskrivelse af metoden samt information om forskere og interessenter henvises til Bilag 1.

3.3 Læsevejledning

Foruden hovedpointer, resumé og denne indledning indeholder rapporten følgende kapitler:

- I **kapitel 4** opsummeres central viden om sammenhængen mellem pædagogisk personales relationskompetence og [børns alsidige personlige udvikling](#).
- **Kapitel 5** sætter fokus på, hvordan man understøtter læring om og udvikling af relationskompetence i [uddannelsesforløbene på de pædagogiske grunduddannelser](#), og hvordan man [arbejder med relationskompetence i praksis](#). Resultaterne er baseret på interviews med pædagoger og ledere i dagtilbud, samt undervisere og studerende/elever på PAU- og pædagoguddannelsen.
- I **kapitel 6** belyses [virkningsfulde greb og indsatser](#) til at styrke relationskompetence blandt pædagogisk personale i dagtilbud. Dette er baseret på en forskningskortlægning og interviews med pædagoger og ledere i dagtilbud.
- I **kapitel 7** præsenteres en række rammer og forhold med betydning for pædagogisk personales relationskompetence eller mulighed for at sætte deres relationskompetence i spil i praksis. Rammerne og forholdene er udledt på baggrund af forskning og interviews med pædagogisk personale i dagtilbud.
- **Kapitel 8** består af en række [fremadrettede opmærksomhedspunkter](#) knyttet til de pædagogiske grunduddannelser og pædagogisk praksis i dagtilbud.
- I **Bilag 1** til rapporten findes et udfoldet [metodenotat](#), som detaljeret beskriver tilgangen til undersøgelsen.
- Af **Bilag 2** fremgår den samlede [referenceliste](#), som undersøgelsen blandt andet er baseret på.

4. BETYDNINGEN AF RELATIONSKOMPETENCE FOR BØRNS ALSIDIGE PERSONLIGE UDVIKLING

I dette kapitel opsummeres central viden på feltet om sammenhængen mellem pædagogisk personales relationskompetence og børns alsidige personlige udvikling.

4.1 Relationskompetences betydning for børns socioemotionelle udvikling

Studier har vist, at kvaliteten af relationen mellem pædagogisk personale og børn i dagtilbud har betydning for børns [socioemotionelle udvikling både på kort og langt sigt](#) (Holstein et al., 2021, Jensen et al. 2013, Jensen et al. 2017, Filges et al., 2019). Børns socioemotionelle kompetencer fremhæves desuden som et af de forhold, der bedst forudsiger børns udvikling, mentale helbred og trivsel gennem livet, hvorfor kvaliteten af relationen har stor betydning for børns generelle livsmuligheder (Holstein et al., 2021). Samspelet mellem det pædagogiske personale og barnet udgør bl.a. en afgørende faktor for børns [følelsesmæssige udvikling og selvregulering](#) (EVA, 2019). Når pædagogisk personale er følelsesmæssigt afstemt med børnene og støttende – og dermed spejler de følelser, som barnet giver udtryk for – udvikles barnets egen evne til at følelsesregulere og udvise empati. Kvaliteten af pædagogisk personales interaktion med barnet har også betydning for barnets [selvtillid og selvværd](#) (EVA, 2019). Ved at være nærværende, empatisk og omsorgsfuld, både når barnet oplever nederlag og progression, oplever barnet at blive anerkendt og værdsat. Barnets selvtillid og selvværd opbygges også, når pædagogisk personale giver børnene medinddragelse og dermed bidrager til at skabe en oplevelse af selvstændighed og kompetence (EVA, 2017).

Pædagogisk personales relationskompetence kan ligeledes påvirke børns indbyrdes [samspil med hinanden](#). Når pædagogisk personale er åbne i deres rammesætning og viser interesse for børnenes synspunkter frem for at fokusere på at nå frem til bestemte svar, øges et positivt indbyrdes samspil mellem børnene (EVA, 2018, Filges et al., 2019).

4.2 Relationskompetences betydning for børns kognitive udvikling

Flere studier finder, at den emotionelle støtte i interaktioner mellem børn og pædagogisk personale, forstået som graden af inddragelse og hensyntagen til børnenes ideer, hænger positivt sammen med børns [kognitive udvikling](#). Det skyldes blandt andet, at børnene i højere grad kan engagere sig i læringen, når de har medbestemmelse (Rambøll & Ren Viden, 2020). Særligt børns [sprogliche udvikling](#) understøttes, når pædagogisk personale udviser responsivitet og sensitivitet, griber børns indspil og støtter deres læringsproces ved gennem hverdagsinteraktioner at pege på helt konkrete sproglige udviklingsområder (fx ved på en anerkendende måde at gentage, hvad barnet siger, men med den rette udtalelse, sætningsdannelse eller ordbøjning) (EVA, 2018, EVA, 2017, Holstein et al., 2021, Rambøll & Ren Viden, 2020). Når børn og pædagogisk personale eller forældre regelmæssigt fordyber sig i aktiviteter, der involverer problemløsning, fælles udforskning, refleksion og diskussion, bidrager det ligeledes til at stimulere børns kognitive evner, herunder evnen til at [tænke abstrakt](#) og være [kritisk reflekterende](#) (EVA, 2018, EVA 2017).

Endelig har forskning vist, at pædagogisk personales relationskompetence har betydning for børns evne til at [fordybe sig i aktiviteter og fastholde opmærksomhed](#) (EVA, 2019, Jensen et al. 2013). Børn, som mødes af et nysgerrigt og nærværende pædagogisk personale, som fastholder børnenes opmærksomhed ved at pege, fortælle og udvise engagement, udvikler i højere grad evnen til at fordybe sig og fastholde opmærksomhed.

5. ARBEJDET MED RELATIONSKOMPETENCE I UDDANNELSESFORLØB OG PRAKSIS

I nærværende kapitel sættes fokus på, hvordan der arbejdes med at opbygge pædagogisk personales relationskompetence generelt og i relation til børn i udsatte positioner på de pædagogiske grunduddannelser og i praksis i dagtilbud. I interviews understreger undervisere, pædagogstuderende og elever på PAU, såvel som ledere og pædagoger i dagtilbud, at relationskompetence er et kerneelement i den pædagogiske faglighed. Teoretisk og praktisk kommer arbejdet med relationskompetence dog til udtryk på mange forskellige måder.

I første del af kapitlet sættes der fokus på undervisningen i relationskompetence på uddannelserne til pædagog og pædagogisk assistent. Herefter følger en beskrivelse af arbejdet med relationskompetence i praksis i dagtilbud på baggrund af interviews med pædagoger og dagtilbudsledere. Kapitel 5 skal hermed bidrage til at skabe overblik over, hvordan fagprofessionelles relationskompetence understøttes på nuværende tidspunkt – uddannelsesmæssigt og i praksis.

KAPITLETS HOVEDPUNKTER

- Arbejdet med relationskompetence opfattes som et underliggende tema i hele uddannelsesforløbet og ikke som et selvstændigt fag på de to pædagogiske grunduddannelser. Derfor udtrykker underviserne på særligt pædagoguddannelsen også en bekymring for, om der er tilstrækkelig koordinering i indholdet af undervisningen på tværs af modulerne, som tilsammen skal opbygge de studerendes relationskompetence.
- Underviserne og de studerende/eleverne på begge grunduddannelser efterlyser i forlængelse heraf mere særskilt tid til fordybelse i begrebet, og særligt underviserne efterlyser større fokus på fag som psykologi og pædagogik til at styrke elevernes/de studerendes relationskompetence.
- Både studerende/elever og undervisere på de to pædagogiske grunduddannelser fremhæver, at kvaliteten af praktikforløbene er afgørende for elevernes og de studerendes mulighed for at opbygge relationskompetence som led i uddannelsesforløbet. De oplever imidlertid, at kvaliteten og mængden af praktikvejledning er svingende på tværs af praktiksteder, og at praktikvejlederne ikke altid løfter deres uddannelsesmæssige ansvar for at koble teori og praksis.
- Pædagoger og ledere fra udvalgte dagtilbud beskriver arbejdet med relationskompetence som en integreret del af hverdagen i rutineprægede situationer, i tilrettelagte aktiviteter og i legen. I den forbindelse peger de på, at relationskompetencen kommer i spil i tre typer af relationer: 1) relationen til det enkelte barn, 2) relationen til børnefællesskabet og 3) relationen til forældrene.
- I arbejdet med børn i udsatte positioner er de interviewede pædagoger og ledere optaget af at understøtte børnenes deltagelse i børnefællesskabet og derigennem fremme deres udvikling og trivsel. Pædagogisk personale har særligt fokus på at arbejde med et ressourceorienteret børnesyn, hvor de tilrettelægger aktiviteter med udgangspunkt i barnets ressourcer frem for udfordringer. Forældresamarbejdet opleves desuden som særligt vigtigt i arbejdet med at forstå og understøtte børn i udsatte positioners behov eller adfærd. Pædagoger og ledere i udvalgte dagtilbud peger generelt også på, at de oplever inklusionsopgaven som større og mere kompleks, hvilket stiller flere krav til deres arbejde med at tilrettelægge det pædagogiske læringsmiljø for børnegruppen. Enkelte efterspørger i den forbindelse mere viden om specialpædagogik.

5.1 Arbejdet med relationskompetence på de pædagogiske grunduddannelser

Grundlæggende peger undersøgelsen på, at der på tværs af både undervisere, elever og studerende på de to pædagogiske grunduddannelser er en udbredt forståelse af, at relationskompetence er en **helt central del af den pædagogiske faglighed**. Det bliver set som en afgørende forudsætning for, at man kan udføre det pædagogiske arbejde med at støtte børns udvikling, trivsel og læring. Flere fremhæver desuden, at trygge relationer til børn og forældre opfattes som afgørende for det pædagogiske personales muligheder for at kunne identificere børn, som ikke trives og har brug for ekstra pædagogisk støtte.

Samtidig tegner undersøgelsen et billede af, at relationskompetence ikke bliver præsenteret for elever og studerende på en systematisk måde gennem selvstændige moduler eller fag. Relationskompetence indgår i stedet som en **underliggende tematik i flere fag og moduler**, om end det afhænger af den enkelte underviser, hvordan og hvor meget der arbejdes med relationskompetence i den konkrete undervisning. Det varierer således i praksis, hvilken teoretisk forståelse af relationskompetence de studerende og eleverne opbygger som afsæt for at arbejde med det i deres praktikperioder og efter endt uddannelse.

Nedenstående boks giver en kort opsummering af, hvordan arbejdet med relationer og specifikt relationelt arbejde med børn i udsatte positioner fremgår af bekendtgørelserne og uddannelsesordningerne for hhv. pædagoguddannelsen og PAU.

Boks 5-1: Relationskompetence på de pædagogiske grunduddannelser

Pædagoguddannelsen

På grundforløbet indgår en række videns- og færdighedsmål, som på forskellig vis peger ind i begrebet relationskompetence, herunder at pædagogen skal kunne analysere og vurdere egen rolle i relationelt arbejde og indgå i professionelle samtaler med børn og voksne. På dagtilbudsspecialiseringen indgår er der et særskilt fokus på relationskompetence i 2. praktikperiode under temaet "Relation og kommunikation". Kompetencemålene specificerer bl.a., at pædagogen skal kunne tilrettelægge differentierede pædagogiske aktiviteter gennem analyse af børns forudsætninger (herunder særlige behov), interaktion og kommunikation, skabe nærværende relationer og understøtte det enkelte barns udfoldelses- og deltagelsesmuligheder i fællesskabet og rammesætte børns leg.

Pædagogisk assistent (PAU)

På uddannelsen til pædagogisk assistent indgår arbejdet med relationskompetence specifikt i fagene pædagogik og psykologi, ligesom det indgår i fx emneuger om inkluderende fællesskaber. Kompetencemålene afspejler ligeledes et fokus på arbejdet med komponenter af relationskompetence. Eleven skal bl.a. kunne anvende metoder til aktiv lytning og udvise empati i samarbejdet med målgruppen og kunne indgå i det pædagogiske arbejde med inklusion under hensyntagen til den pædagogiske målgruppes forudsætninger for udvikling. Derudover er det muligt at vælge valgfaget "Børn i udsatte positioner", som fokuserer på, hvordan eleven kan anvende viden om børnesynet og det pædagogiske læringsmiljøes betydning til at støtte børn i udsatte positioner og deres deltagelse i børnefællesskabet.



Jeg prøvede også lige at søge i mine noter, og jeg kan se, at relationer indgår i nærmest alle de noter, jeg har taget. Det er noget, der lægges meget vægt på, og er vigtigt. Det indgår i mange dele af undervisningen, også selvom det ikke indeholder en specifik teoretiker. Det indgår i det hele.

Studerende, pædagoguddannelsen

5.1.1 Relationskompetence er ikke tydeligt defineret i undervisningen på pædagoguddannelsen

I interviews med undervisere på pædagoguddannelsen fremgår det, at de ikke oplever, at de nuværende kompetencemål i tilstrækkelig grad har fokus på relationskompetence. Der er også stor variation i, hvordan de lokale undervisningsplaner for pædagoguddannelsen udarbejdes, og hvad de indeholder, ligesom der er forskel i opbygningen af uddannelsen på tværs af professionshøjskolerne.

Ifølge undervisere på pædagoguddannelsen betyder det, at underviserne hver især trækker på deres egen forståelse af relationskompetence i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen. De beskriver relationskompetence som et underliggende tema i hele uddannelsen, men da det ikke er et selvstændigt fag eller modul, udtrykker flere undervisere samtidig en bekymring for, om relationskompetence ender med at være et tilstrækkeligt tydeligt tema for de studerende.

Ifølge underviserne hænger det også sammen med, at bekendtgørelsen indeholder så **mange videns- og færdighedsmål, at det kan være svært at fordybe sig tilstrækkeligt i alle emner** i undervisningen. Flere undervisere efterspørger i den forbindelse et øget fokus på psykologi og pædagogik i bekendtgørelsen for at opbygge de studerendes relationskompetence og henviser i den forbindelse til, hvordan uddannelsen tidligere var opbygget, hvor der var et helt semester med temaet 'relationer'. Det muliggjorde ifølge underviserne mere fordybelse i emnet.

Ud over antallet af videns- og færdighedsmål nævnes **modulbaseret undervisning også som en barriere for fordybelse i relationskompetence på pædagoguddannelsen**, da fokus i undervisningen, tematikker og litteratur ofte hænger sammen med underviserens faglige interesser, hvilket kan resultere i manglende koordination på tværs af undervisere og moduler. Dette underbygges af evalueringen af pædagoguddannelsen, der viser, at en tredjedel af de studerende har oplevet, at moduler forudsætter viden fra andre moduler, de endnu ikke har gennemført⁹.

Vendes blikket i stedet mod uddannelsen til pædagogisk assistent, peger de adspurgte undervisere på, at arbejdet med kommunikation og relationer tydeligt fremgår af kompetencemålene for uddannelsen. Der er dog også her store variationer i, hvordan de lokale undervisningsplaner udarbejdes, og hvor fyldestgørende de er, hvorfor det også kan være forskelligt fra underviser til underviser, hvor central en plads relationskompetence får i undervisningen. Overordnet set er der blandt de undervisere, vi har interviewet, dog **en opfattelse af, at arbejdet med relationskompetence fylder tilstrækkeligt i uddannelsen til pædagogisk assistent**.

5.1.2 Selvregulering og afstemt pædagogik er centrale temaer i undervisningen

Selvom underviserne på særligt pædagoguddannelsen peger på, at relationskompetence ikke fylder tilstrækkeligt i bekendtgørelsen, og at det i høj grad er op til den enkelte underviser på begge grunduddannelser at fastlægge undervisningens teoretiske indhold, er det muligt at identificere fællestræk i arbejdet med relationskompetencer på tværs af uddannelserne.



Jeg har jo været med til, at man havde et helt semester, hvor man arbejdede med relationer efter den tidligere bekendtgørelse. Det var jo fantastisk dejligt, at man kunne fordybe sig i det. Nu kan det nemt blive noget tilfældigt eller abrupt. Det indgår lidt hist og lidt pist.

Underviser, pædagoguddannelsen

⁹ Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (2021) "Evaluering af pædagoguddannelsen".

Flere undervisere peger på, at der er et stort fokus på at arbejde med de studerendes og elevernes forståelse af sig selv som en forudsætning for at kunne indgå i relationer med børn, forældre og kollegaer. Flere undervisere fremhæver således, at de har fokus på at øge elevernes og de studerendes bevidsthed om, at måden, de fremtræder og agerer på, har stor betydning for deres relationsarbejde. Konkret underviser flere i [selvregulering og afstemt pædagogik \(low arousal\)](#). I forlængelse heraf peger forskningskortlægningen i nærværende undersøgelse også på, at det pædagogisk personales følelsesmæssige trivsel og selvregulering har betydning for, dels hvorvidt der kan etableres en tæt relation mellem pædagogisk personale og det enkelte barn, dels hvilke sociale og emotionelle kompetencer de kan sætte i spil i det relationelle arbejde (Klinge, 2017; Becker et al., 2019).

Selvom der på tværs af undervisere samt studerende og elever på uddannelserne er en opfattelse af, at arbejdet med relationer er en central del af uddannelserne, indikerer interviewene også, at selve begrebet "relationskompetence" [hverken er udbredt eller klart defineret](#). Underviserne trækker således tråde til en lang række relevante tematikker og teoretikere, som fx Daniel Sterns udviklingspsykologi og John Bowlbys tilknytningsteori, men det er tydeligt, at der ikke er en fælles forståelse af begrebet [på tværs af undervisere](#).

Eleverne og de studerende på uddannelserne har generelt en relativt overordnet forståelse af begrebet relationskompetence og finder det udfordrende at koble til specifikke teorier. I stedet relaterer de studerende og eleverne begrebet til de erfaringer, de har gjort sig i deres praktikforløb. De lægger i særlig høj grad vægt på, at relationskompetence handler om at [opbygge tillid, forstå mennesker, anerkende og respektere dem og tage ansvar i relationen](#).

5.1.3 Undervisning i relationskompetence i forhold til børn i udsatte positioner

Et fokus i undersøgelsen har været undervisningen i relationskompetence i forhold til arbejdet med børn i udsatte positioner. Undersøgelsen peger på, at der på [pædagoguddannelsen ikke er et særskilt fokus på børn i udsatte positioner i undervisningen på grundforløbet](#). I stedet beskriver underviserne det ofte som et underliggende tema, de kan inddrage, mens enkelte nævner, at det især er eksplicit på dagtilbudsspecialiseringen. Blandt de interviewede pædagogstuderende er der imidlertid flere, der giver udtryk for, at de savner et større fokus på børn i udsatte positioner igennem hele uddannelsesforløbet. De oplever, at deres faglighed i mødet med børn i udsatte positioner er begrænset, og at de i høj grad må læne sig op ad og søge sparring hos det øvrige pædagogiske personale i praktikken. De pædagogstuderendes oplevelse underbygges i evalueringen af pædagoguddannelsen, som peger på, at dimittender fra netop specialiseringen i dagtilbudspædagogik mangler specialpædagogiske kompetencer¹⁰.

På uddannelsen til [pædagogisk assistent er der i kompetencemålene et mindre eksplicit fokus på børn i udsatte positioner](#), hvilket afspejler, at uddannelsens formål i højere grad er at uddanne pædagogiske generalister. Det gør sig særligt gældende på grundforløbet. På hovedforløbet har eleverne dog mulighed for at tilvælge valgfag, der omhandler arbejdet med børn i udsatte positioner.



Det handler meget om vores evner til at skabe en relation og se dem for dem, de er, og arbejde respektfuldt ud fra det. Det arbejde, jeg gør, afhænger af relationer med dem, jeg arbejder med. Hvis ikke jeg har den evne, kommer jeg ikke langt. I min verden er det underliggende i alt, man gør.

Elev, pædagogisk assistent

¹⁰ Uddannelses- og forskningsstyrelsen (2021): *Evaluering af pædagoguddannelsen*.

5.1.4 Praksiserfaring og vejledning er afgørende for elevernes og de studerendes udvikling af relationskompetence

Den store variation i uddannelsesinstitutionernes tilgang til at udvikle de studerendes og elevernes relationskompetence understreges også i interviews med pædagoger og ledere i dagtilbud.

Både undervisere på uddannelserne og pædagoger i dagtilbud giver udtryk for, at der er store variationer i de studerendes/elevernes relationskompetence.¹¹ De oplever også, de studerendes og elevernes **forudgående praksiserfaring er afgørende for deres kompetencer** til at arbejde relationskompetent. At forudgående praksiserfaring i så høj grad opleves som afgørende for de studerende og elevernes muligheder for at indgå kompetent i relationsarbejdet kan indikere, at uddannelserne ikke i tilstrækkelig grad klæder dem på til at arbejde med relationer i praksis. Dette underbygges yderligere af, at flere af de interviewede pædagoger og dagtilbudsledere giver udtryk for, at de studerende på særligt pædagoguddannelsen har en stærk teoretisk værktøjskasse, men at de kan have svært ved at omsætte det til praksis.

Flere af underviserne i undersøgelsen fremhæver, at kvaliteten af praktikforløbene er afgørende for eleverne og de studerendes mulighed for at opbygge relationskompetence, men de oplever også, at **kvaliteten og mængden af praktikvejledningen er svingende**. Denne oplevelse gengives også i interviewene med elever og studerende og underbygges yderligere af både evalueringen af den pædagogiske assistentuddannelse og pædagoguddannelsen. Begge evalueringer konkluderer således, at der er **et stort forbedringspotentiale i praktikvejledningen og i samarbejdet mellem uddannelsesinstitutioner, praktikvejledere og dagtilbud**. Derudover viser evalueringerne, at omkring halvdelen af praktikvejlederne på den pædagogiske assistentuddannelse ikke har en formel uddannelse som vejleder¹², mens det gælder for omkring hver femte praktikvejleder på pædagoguddannelsen¹³. Derudover fremhæves det blandt underviserne på uddannelsen til pædagogisk assistent, at det er problematisk, at elever over 25 år med mindst to års erhvervs erfaring ikke er i praktik, fordi det resulterer i, at de ikke får mulighed for at sætte teori om relationskompetence i spil i pædagogisk praksis. Underviserne peger på, at det gør det særligt udfordrende at sikre, at denne elevgruppe er tilstrækkeligt klædt på til at varetage relationsarbejdet i praksis.



Der er virkelig stor forskel på de studerende. Men der er ikke systematisk forskel på pædagog og pædagogisk assistent, men forskellene er rent individuelt. Det afhænger af deres erfaring.



Vi har til stadighed udfordringer med at få skabt tættere samarbejde mellem professionshøjskole og praksis. At skabe forståelse for, at det er et fælles projekt, som er noget, vi gør sammen. Det er noget af det, vi er blevet meget bevidste om, også på baggrund af de evalueringer vi har lavet. Vi prøver derfor hele tiden at lave prøvehandlinger i forhold til det.

Underviser, pædagoguddannelsen

¹¹ Af evalueringen af pædagoguddannelsen fremgår det ligeledes, at der er langt mellem top og bund med hensyn til de studerendes faglige kunnen og færdigheder i forhold til at kunne begå sig på en arbejdsplads. Det er dog også værdt at bemærke, at de fleste personaleledere vurderer, at de nyuddannede i høj eller meget høj grad har helt centrale kompetencer som for eksempel evnen til at drage omsorg for og arbejde med relationer for deres målgruppe. Kilde: Uddannelses- og forskningsstyrelsen (2021): *Evaluering af pædagoguddannelsen*.

¹² Moos-Bjerre & Teknologisk Institut (2022) "Evaluering af den pædagogiske assistentuddannelse".

¹³ Uddannelses og Forskningsstyrelsen (2021) "Evaluering af pædagoguddannelsen".

5.2 Arbejdet med relationskompetence i dagtilbud

I de følgende afsnit sættes fokus på, hvordan der arbejdes med relationskompetence i praksis i dagtilbud. I interviews med ledere og pædagoger fra udvalgte dagtilbud har vi undersøgt, hvordan dagtilbuddene forstår arbejdet med relationskompetence, og hvordan de arbejder med at praktisere relationskompetence – herunder i arbejdet med børn i udsatte positioner. I den forbindelse er det vigtigt at understrege, at indsigterne om arbejdet med relationskompetence i praksis ikke kan generaliseres til alle dagtilbud, men skal læses som eksempler på, hvordan arbejdet konkret kan komme til udtryk i udvalgte dagtilbud.

Både pædagoger og ledere i dagtilbud italesætter relationskompetence som kernen i den pædagogiske faglighed og dermed også i deres daglige pædagogiske arbejde. Relationskompetence opleves som en [grundlæggende forudsætning for at kunne udøve det pædagogiske arbejde](#) og skabe udvikling og trivsel blandt børnene. Det understreges i interviewene, at relationskompetence er noget, man [praktiserer og udøver i interaktionen med det enkelte barn, i samspillet med børnegruppen og i relationen til forældrene](#). Relationskompetence opfattes således som en kompetence, der sættes i spil i alle dele af hverdagen i det enkelte dagtilbud.



Hvis jeg ikke har en god relation til det barn eller den børnegruppe, jeg skal arbejde med, så er jeg faktisk ret "på den". Jeg kan ikke udvikle børn eller arbejde med dem, hvis jeg ikke har en god relation til dem, for så ved jeg ikke rigtig, hvem det barn er, og så er der ikke den her trykthed og tillid, der skal være, for at det kan lykkes.

Pædagog

[Trykthed, anerkendelse og troværdighed](#) er en del af kerneforståelsen af begrebet relationskompetence blandt størstedelen af de pædagoger og ledere, der har deltaget i undersøgelsen. De beskriver, at der skal etableres en følelsesmæssig relation, før der kan opstå en meningsfuld dialog mellem pædagogen og det enkelte barn, der muliggør det pædagogiske arbejde. Den følelsesmæssige relation er bl.a. afgørende, hvis de skal kunne understøtte det enkelte barns udvikling, fordi pædagogerne gennem relationen til det enkelte barn bliver opmærksomme på barnets nærmeste udviklingszone. At have tid til at være nærværende i arbejdet med det enkelte barn er således et af de elementer, der opleves som afgørende for, at pædagogerne kan udøve deres relationskompetence i praksis. At kunne arbejde kompetent med relationer i praksis handler for mange af de interviewede pædagoger også om at være sig bevidst om, at man som pædagog har ansvaret for at skabe den gode relation. [Ansvaret for den gode relation italesættes særligt i forholdet til børn, som er i udsatte positioner](#), eller hvor det af andre årsager kan tage ekstra tid at opbygge en tryk tilknytning. Det er ifølge de interviewede ledere og pædagoger vigtigt – ikke mindst i forhold til børn i udsatte positioner – at børn oplever, at de voksne vil dem, og at de føler sig set og hørt i deres behov.

Generelt er det kendetegnende, at pædagogerne især fremhæver [kvaliteten af dagligdagens interaktioner og relationer med børn og forældre](#), når de taler om relationskompetence – og ikke fx bestemte teorier eller definitioner.

5.2.1 Arbejdet med relationskompetence er en integreret del af hele hverdagen

I interviewene med pædagoger og ledere i dagtilbud beskrives arbejdet med relationskompetence som en integreret del af alle dele af hverdagen og den pædagogiske praksis. Relationsarbejdet sker således både, når pædagoger faciliterer børns leg og aktiviteter og i rutineprægede aktiviteter, som når børnene skal have tøj på eller spise, ligesom det bringes i spil i forældresamarbejdet.

Pædagogerne beskriver, hvordan de i legesituationer bl.a. arbejder med at **facilitere og understøtte legen blandt børn**. Det kan blandt andet indebære at hjælpe børnene med at navigere i sociale situationer, herunder at hjælpe børnene med at være opmærksomme på andre børns respons på egne handlinger, at dele egne ønsker med de andre børn på en hensigtsmæssig måde eller at hjælpe andre børn på baggrund af de behov, de giver udtryk for. I den forbindelse fortæller en pædagog i et dagtilbud, hvordan personalet hjælper hinanden med at facilitere legen blandt børn. Konkret har de i dagtilbuddet indført en bog til overlevering af viden imellem det pædagogiske personale, der handler om det enkelte barn, interaktionen eller potentielle venskaber mellem børn, så det kan understøttes på tværs af stuer. Andre pædagoger fortæller, hvordan de sørger for at sætte bestemte børn ved siden af hinanden i bussen på vej til udflugt eller laver legegrupper baseret på børnenes interesser og behov. Arbejdet med at facilitere og understøtte leg kan ligeledes komme til udtryk ved, at pædagogerne er særligt opmærksomme på børn, som leger alene, ved fx at spørge ind til, om de har lyst til at lave noget særligt, eller om der er nogle specifikke børn, de godt kunne tænke sig at lege med.

I **rutineprægede situationer** bringer pædagogerne fra de udvalgte dagtilbud både deres relationskompetence i spil i arbejdet med det enkelte barn og med børnegruppen. Som eksempel nævner en pædagog, hvordan hun arbejder med relationen til det enkelte barn ved at prioritere den gode snak med barnet i garderoben om små hverdagsting, som fx om barnet har fået nyt regntøj. Ifølge pædagogen bidrager det til at øge relationsdannelsen til barnet. Derudover bidrager det til at understøtte barnets selvhjulpethed, fordi der skabes tid til hjælpe barnet med at lære at klæde sig på og tale om de forskellige beklædningsgenstande i stedet for, at pædagogen fx tager styringen i hverdagsaktiviteten. Arbejdet med relationskompetence i rutineprægede situationer kan også komme til udtryk ved, at pædagogen udvælger et barn eller en gruppe børn, som spiller en særlig rolle i forhold til at gennemføre rutinesituationer. Det kan eksempelvis ske ved, at enkelte børn får til opgave at uddele mad til de andre børn i spisesituationen. Ifølge pædagogen kan det understøtte barnets følelse af at bidrage til fællesskabet og dermed fremme barnets tilhørsforhold til børnegruppen.



Vi har alle de her praktiske ting, som vi bruger rigtig meget til relationsdannelse. (...) Det med at fodre dyr, der kunne vi vælge tre børn, som alle har brug for en stærkere relation til et andet barn, men kunne også være, fordi jeg har brug for at være sammen med dem for at styrke vores relation.

Pædagog

Relationskompetence sættes ifølge pædagoger og ledere også i spil i **konfliktsituationer**, når de arbejder med at understøtte børnenes psykologiske behov og hjælpe børnene med at håndtere og regulere deres følelser. Generelt er der ifølge pædagogerne fokus på at afhjælpe børnenes frustrationer ved på en respektfuld og relaterbar måde at tale om kropssprog og følelser. En pædagog fortæller eksempelvis, hvordan de arbejder med at gøre følelserne visuelle for børnene, fx ved med afsæt i konkrete hverdagsituationer at italesætte, at man kan være vred som en vulkan eller trække sig ind i sig selv som en skildpadde med et hårdt skjold.

5.2.2 Relationskompetence vedrører tre typer af relationer

De interviewede pædagoger og ledere opfatter det relationskompetente arbejde som vigtigt i alle de typer af relationer, som man indgår i i dagtilbuddet. Relationerne kan inddeles i tre kategorier; relationen til det enkelte barn, relationen til børnefællesskabet og relationen til forældrene. Ifølge pædagoger og ledere har de lige stor vigtighed og i sidste ende er de alle en forudsætning for at kunne arbejde med at styrke børnenes trivsel, udvikling og læring.

Det enkelte barn

Pædagoger og ledere i de udvalgte dagtilbud fortæller, at de generelt har fokus på at arbejde børnecentreret. Heri ligger blandt andet, at man som pædagog er lydhør over for barnet og nærværende i barnets verden. For at forstå, hvad der rør sig hos det enkelte barn, er det således vigtigt både at forholde sig til en konkret situation fra barnets, forældrenes og eget perspektiv.

Konkret påbegynder pædagogernes relationsarbejde med det enkelte barn ved indkøringsfasen, hvor der er fokus på nærvær og genkendelighed, og at barnet opnår en tryk tilknytning så hurtigt som muligt. Flere steder arbejder man med, at barnet først knyttes til en eller to voksne, som starter med fx at lege med en lille gruppe børn. Gradvist introduceres børnene til den bredere børne- og personalegruppe, så det sker i et tempo, hvor det enkelte barn kan følge med. I indkøringsfasen kommer relationskompetencen særligt til udtryk gennem et vedvarende fokus på følelsesmæssige afstemmere (øjeblikkontakt, mimik mv.) og understøttelse af barnets psykologiske behov for nærvær og omsorg, så barnet føler sig set og forstået og dermed vænner sig til og bliver tryk ved de voksne og de andre børn. For nogle børn tager det længere tid, før de er parate til øjenkontakt, og i de tilfælde giver pædagogerne børnene ekstra tid og plads. Det er således også en vigtig pointe, at et godt relationsarbejde er målrettet det enkelte barns behov og tempo.

I det generelle arbejde med relationsdannelse til det enkelte barn (dvs. efter indkøringsfasen) nævnes ofte arbejdet med [relationscirklen](#)¹⁴ som et konkret fagligt redskab, pædagoger og ledere benytter i pædagogisk praksis for at sikre, at ingen børn i dagtilbuddet står uden en tryk relation til mindst én voksen. Med relationscirklen gennemgår det pædagogiske personale deres relationer til det enkelte barn i institutionen og vurderer styrken og kvaliteten af deres relationer til børnene ved hjælp af farverne rød, gul eller grøn eller via fire cirkler – fra tæt relation til fjern eller konfliktfyldt relation. Af interviews med pædagoger fremgår det, at de sammen med deres kollegaer anvender relationscirklen på stue- eller personalemøder, hvor de gennemgår placeringen af hvert enkelt barn for at vurdere, om der er børn, som står uden en tæt relation til det pædagogiske personale på stuen. Hvis det er tilfældet, igangsættes der pædagogiske indsatser for at styrke barnets relationer til pædagoger og pædagogiske assistenter. Hvis en pædagog eller pædagogisk assistent oplever, at de ikke har den samme kontakt til et barn, som de tidligere har haft, kan relationscirklen også bruges til at undersøge, om det skyldes, at barnet har etableret stærkere relationer til en anden voksen, eller om der er behov for at igangsætte en relationsfremmende indsats. Hermed bruges cirklen til at sikre, at ingen børn "falder igennem" og står uden for fællesskabet mellem børnegruppen og det pædagogiske personale. Den pædagogiske indsats, som igangsættes, hvis et barn ikke har tætte relationer til nogle voksne, er nogle steder baseret på de otte temaer for godt samspil med børn, som introduceres via kompetenceudviklingsforløbet ICDP (se beskrivelse i nedenstående boks). ICDP fremhæves generelt som et særdeles udbredt kompetenceudviklingsprogram, som flere af de deltagende dagtilbud anvender som afsæt for deres arbejde med relationer.



Hvis man hele tiden tænker i, at barnet skal blive set, blive hørt og blive forstået, og at det ikke er mig som voksen, der er det vigtigste, men det er faktisk barnet (så arbejder man med børneperspektivet, red.). Det er det der med, at når man skal se det i et barneperspektiv, så er man altså nogle gange nødt til at sætte sig i forskellige perspektiver – også i helikopter- og forældreperspektiv.

Dagtilbudsleder

¹⁴ Relationscirklen anvendes ofte som led i kompetenceudviklingsprogrammet ICDP (International Child Development Program).

Boks 5-2: De otte temaer for godt samspil med børn, Dansk Center for ICDP¹⁵

Den følelsesmæssige dialog

1. Vis glæde for barnet
2. Se barnets initiativ – justér dig
3. Inviter barnet til samspil – lyt og svar
4. Giv barnet anerkendelse

Den meningsskabende dialog

5. Fang barnets opmærksomhed – så I får en fælles oplevelse
6. Fasthold barnets opmærksomhed – vis følelse af entusiasme
7. Fold barnets oplevelse ud – uddyb og forklar

Den guidende/vejledende dialog

8. Skab rammerne. Tag barnet ved hånden og guid barnet. Trin for trin.

Facilitering af børnefællesskabet

De interviewede pædagoger bruger deres relationskompetence verbalt og nonverbalt i arbejdet med børnefællesskabet. Særligt **legen bliver brugt som et aktivt redskab til at skabe rum, hvor pædagogiske personale kan opbygge relationer til børnene og børnene imellem**. "Den gode stol" er et eksempel på en leg, hvor det pædagogiske personale agerer styrende i faciliteringen af børnegruppens leg. Her sidder børnene i en rundkreds med en stol i midten, som de skiftes til at sidde på. Når et barn sidder i stolen, hjælper det pædagogiske personale de øvrige børn med at italesætte, hvad barnet er god til, som efterfølgende skrives eller tegnes på post its, der sættes på barnet. Hensigten er, at børnene får øje på hinanden og hinandens kompetencer, så der banes vej for, at de kan danne nye og stærkere relationer til hinanden. Samtidig arbejdes der også positivt med børnenes selvbillede.

Pædagogerne arbejder også med relationskompetence i forhold til en børnegruppe gennem leg i fordybelsesgrupper. Her etablerer de mindre børnegrupper, der sammensættes efter fx børnenes sociale kompetencer og behov, eller efter børnenes interesser. I fordybelsesgrupperne arbejder det pædagogiske personale med at skabe tryghed og gode relationer børnene imellem ved at facilitere lege og aktiviteter, hvor børnene kan få øje på hinanden. Det kan fx handle om at lege med biler, bygge et tårn eller tegne tegninger, afhængigt af hvad der optager børnene i gruppen.

Generelt har de interviewede pædagoger et særligt fokus på **venskabsdannelse** mellem børnene, når de praktiserer deres relationskompetence i pædagogisk praksis. De beskriver venskabsdannelsen mellem børnene som en aktiv proces, hvor de som pædagoger i særlig grad har fokus på at få øje på potentielle venskaber mellem børnene og efterfølgende understøtte børnene i at "finde hinanden", fx ved at sætte to børn ved siden af hinanden i bussen eller til frokost, eller spørge 2-3 børn, om de vil med over at fodre kaninerne. Herved forsøger det pædagogerne også at skabe rum for, at børnene får øje på hinanden og får mulighed for at etablere venskaber.

De interviewede pædagoger fortæller generelt, at de ofte arbejder med børnenes relationer ved at **gå med i legen** for at hjælpe børn uden for børnefællesskabet ind i legen eller for at hjælpe børnene med at løse indbyrdes konflikter i den konkrete legesituation. I forlængelse heraf bruger medarbejdergruppen også ofte **rollelege** som et middel til at styrke børnenes relationsdannelse. De bruger eksempelvis rollelege til at vise, hvordan man på en god måde kan sige til et andet barn, hvis man ikke har lyst til at lege, eller hvordan man kan se, om et andet barn er ked af det.

¹⁵ <https://danskcenterfor-icdp.dk/icdp-hvad-er-det/de-otte-temaer-for-godt-samarbejde/>.

Generelt italesætter pædagogerne vigtigheden af at agere stærke rollemodeller overfor børnene. Hvis man selv er i 'high arousal' på grund af konflikter i personalegruppen, er det svært at få børnene til at slappe af. Derfor er [relationerne indbyrdes mellem det pædagogiske personale også en vigtig forudsætning for det gode relationsarbejde](#), fordi et godt kollegaskab og psykologisk tryghed i medarbejdergruppen også gør det nemmere at skabe et trygt miljø blandt børnene.

Relationen til forældrene er afgørende for arbejdet med barnet

I interviewene med pædagoger og ledere fra dagtilbud er et gennemgående tema samarbejdet med forældre. Ifølge pædagoger og ledere i dagtilbuddene er en [god og tillidsfuld relation til forældre](#) afgørende for, at det pædagogiske personale kan arbejde relationskompetent med det enkelte barn.

Flere peger på, at relationen til forældrene er mindst lige så vigtig som til børnene, fordi forældrenes tillid til personalet har en afsmittende effekt på børnene.

Pædagogerne og lederne lægger særligt vægt på at etablere en tryk og tillidsskabende indkøringsperiode, hvorfor de i dagtilbuddet så vidt muligt imødekommer, hvis der er behov for en længere indkøringsperiode og dialog med forældrene. Samtidig er forældrerelationen afgørende i forhold til at få viden om barnets behov og adfærdsmønster, så den trygge relation kan opbygges i løbet af de første uger. Ifølge pædagogerne handler det også om at udvise respekt for forældrene – de kender deres barn bedst. Hvis forældrene har en oplevelse af, at personalet anerkender og taler positivt om barnet, er erfaringen, at de også er mere modtagelige over for at tage en dialog om det, der kan være svært.



Det handler om, hvordan man imødekommer og møder andre mennesker, og hvordan jeg qua min position formår at justere mig til både børn og forældre for at opnå den bedst mulige relation. (..) Det handler om hele tiden at være på forkant og gøre mit til, at det kan blive en god relation.

Pædagog

5.2.3 Arbejdet med relationskompetence afhænger af børnenes alder

I de integrerede institutioner, fortæller pædagoger og ledere i dagtilbuddene, hvordan arbejdet med relationskompetence kan komme til udtryk på forskellige måder alt afhængig af børnenes alder.

Når dagtilbuddene tager imod de helt små børn, er der i første omgang [fokus på en god indkøringsfase, hvor både børn og forældre føler sig trygge og set](#). Overfor de små børn bruger pædagogerne følelsesmæssige afstemmere ved at være ekstra opmærksomme på at spejle følelser, ansigtsmimik og lyde. Det skyldes blandt andet, at børnene ikke kan udtrykke sig sprogligt endnu, hvorfor det er særligt vigtigt at være opmærksom på og spejle de nonverbale signaler, børnene sender. Blandt helt små børn i vuggestue nævner pædagogerne at det i særlig grad handler om nærvær, "at tage tempoet ud" og give børnene følelsen af at blive set og hørt i deres behov. De understøtter således børnenes psykologiske behov ved eksempelvis at anerkende og benævne deres intentioner. Små børn har større behov for genkendelighed i hverdagen, hvorfor der også er et større fokus på, at barnet oplever nærvær fra den samme voksen hver dag.

Som børnene bliver ældre og når børnehavealderen, ændrer det relationelle arbejde sig ifølge pædagoger og ledere. Når børnene er ældre, er der i højere grad mulighed for andre og flere aktiviteter og et større fokus på at [understøtte omsorgsetiske handlinger og udvise engagement i børnenes interesser](#). De faciliterer i højere grad lege og aktiviteter, der understøtter børnenes sprog og udvikling, eksempelvis med samtalekort og billeder, som kan understøtte børnenes evne til at relatere følelser til andre og dem selv.



Jo mere fortrolighed børnene har med os, jo mere kan vi flytte dem og være sammen med dem og udvikle dem. Det er alfa omega.

Pædagog

5.2.4 Arbejdet med børn i udsatte positioner

Blandt pædagoger og ledere i dagtilbud fremhæves det relationskompetente arbejde som særligt [centralt for interaktionen med børn i udsatte positioner](#). De peger blandt andet på, at det er afgørende, at der etableres en tryk tilknytning til det enkelte barn, da det er en forudsætning for at kunne opdage, hvis et barn ikke trives. Hvis et barn er i mistrivsel eller har behov for særlig støtte, har det pædagogisk personale fokus på at sparre med deres kollegaer om situationen og undersøge, hvordan rammerne omkring barnet, herunder deres egen praksis og forhold i hjemmet, har betydning for barnets trivsel. En pædagog beskriver, hvordan de altid arbejder med det afsæt, at det ikke er "barnet, den er gal med", men rammerne omkring barnet.

Blandt de interviewede pædagoger og ledere i dagtilbud er der generelt en opfattelse af, at arbejdet med børn i udsatte positioner [ikke indebærer, at man skal gøre noget anderledes, men at man skal gøre mere](#). Det er således også vigtigt at anvende følelsesmæssige afstemmere, understøtte børnenes psykologiske behov og arbejde med omsorgsetiske handlinger. Som eksempel nævner ledere og pædagoger arbejdet med tosprogede børn i børnehaven, som ikke kan kommunikere verbalt endnu. I den situation handler det ifølge pædagoger og ledere om i endnu højere grad end normalt at være opmærksom på barnets nonverbale signaler og spejle disse signaler verbalt og nonverbalt ved fx at indikere, gentage barnets lyde eller understøtte via ansigtsudtryk. På samme måde fortæller pædagoger, at det er særligt vigtigt at være rummelig over for afvigelser og omstille sig for at handle relationskompetent med børn i udsatte positioner, da de uforudsete situationer i endnu højere grad opstår, når man arbejder med denne målgruppe.

Generelt fortæller pædagoger og ledere i dagtilbuddene, at de er optaget af at hjælpe børn i udsatte positioner til at blive en del af det større børnefællesskab. Pædagogerne fokuserer på at give børn i udsatte positioner succesoplevelser i fællesskabet ved eksempelvis at fremhæve, hvad børnene kan i stedet for, hvad de ikke kan, og dermed give dem en oplevelse af at være en del af fællesskabet på deres egne betingelser. Det kan indebære at tilrettelægge aktiviteter, hvor udadreagerende eller tilbagetrukne børn kan indgå i legen og føle sig som en del af fællesskabet.



Her forsøger vi at være tæt på deres virkelighed ved at være med i legen og være den sociale tolk ved fx at forstørre og forstærke barnets ressourcer. Det kunne være ved at sige: "Hov, hørte du lige, at han sagde? – eller hvis du lige tager den her, så...". Vi arbejder med at være på sidelinjen i stedet for at trække dem ud.

Pædagog

Selvom flertallet af pædagogerne og lederne beskriver, at det handler om at gøre mere frem for at gøre noget anderledes, er der dog også nogle, som peger på, at inklusionsopgaven opleves som større og mere kompleks, hvilket stiller nye og flere krav til deres relationskompetence og til rammerne i dagtilbuddet (fx tid til at arbejde i små børnegrupper). Som følge heraf efterspørger enkelt også mere viden om social- og specialpædagogik, som ikke indgår i dagtilbudsspecialiseringen på pædagoguddannelsen.

6. VIRKNINGSFULDE INDSATSER TIL AT STYRKE RELATIONSKOMPETENCE

I dette kapitel præsenteres en række virkningsfulde indsatser og greb, når pædagogisk personales relationskompetence skal styrkes i dagtilbud. Kapitlet er baseret på en videns- og forskningskortlægning af national og international viden om indsatser, der styrker pædagogisk personales relationskompetence i dagtilbud¹⁶. Undervejs præsenteres også en række eksempler på, hvordan man arbejder med de virkningsfulde indsatser og greb i praksis. Disse eksempler er baseret på interviews med forskere på feltet samt pædagoger og ledere i udvalgte dagtilbud.

De virkningsfulde indsatser og greb er struktureret efter følgende todeling:

- **Elementer i virkningsfulde indsatser:** Hvilke aktiviteter indgår i de virkningsfulde indsatser og hvordan er aktiviteterne tilrettelagt?
- **Viden og kompetencer i virkningsfulde indsatser:** Hvilken viden og hvilke kompetencer opbygger pædagogisk personale i de virkningsfulde indsatser?

Kapitlets hovedpointer udfoldes i nedenstående boks.

KAPITLET'S HOVEDPINTER

- Virkningsfulde indsatser målrettet styrkelse af pædagogisk personales relationskompetence består oftest af tre elementer: 1) workshopbaseret træning, 2) observation og/eller videoptagelse af praksis og 3) fælles refleksion og sparring.
- En række kerneelementer relaterer sig til de tre trin og bidrager til, at kompetenceudviklingen omsættes i praksis. For det første skal kompetenceudviklingen være samskabende med praksis, så indsatsen spiller aktivt sammen med og inddrager pædagogisk personales viden og erfaringer fra praksis. For det andet er det en fordel, når der introduceres konkrete værktøjer eller redskaber, som skaber fælles sprog og systematik i arbejdet med nye tilgange. For det tredje skal indsatserne være tæt koblet til hverdagsaktiviteter, så det er tydeligt, hvordan man kan forbedre det daglige relationelle arbejde. For det fjerde er feedback på egen praksis afgørende for, at det pædagogiske personale bliver opmærksomme på betydningen af deres egen adfærd og hvordan deres relationskompetence kan styrkes.
- I de virkningsfulde indsatser målrettet pædagogisk personales relationskompetence opbygges pædagogisk personales viden og kompetencer inden for en række områder. For det første opbygges en øget forståelse for betydningen af relationer for børns udvikling. For det andet etableres et helhedsorienteret børnesyn og de mentaliseringsprocesser, der ligger bag børns adfærd. For det tredje skabes en øget bevidsthed om, hvordan man kan arbejde med relationsdannelse gennem legende tilgange. For det fjerde etableres en øget bevidsthed om pædagogisk personales funktion som rollemodeller, hvis adfærd og ageren har en afsmittende effekt på børnegruppen. Endelig opbygger pædagogisk personale øgede kompetencer til at strukturere og rammesætte det pædagogiske læringsmiljø, herunder grupperumsorganisering.

¹⁶ Videns- og forskningskortlægningen omfatter ikke studier, som er gennemført i en skolekontekst, hvilket var en del af det oprindelige opdrag til undersøgelsen. Det skyldes, at der på baggrund af videns- og forskningskortlægningen fremkom få studier i en skolekontekst. Desuden bidrog disse studier ikke med væsentlige perspektiver, som ikke allerede var indfanget af studier i en dagtilbudskontekst.

6.1 Elementer i virkningsfulde indsatser

Af videns- og forskningskortlægningen og interviews med pædagoger og ledere fra dagtilbud tegnes et billede af, at virkningsfulde indsatser oftest består af tre elementer.

Det første element, som ofte indgår i virkningsfulde indsatser, er workshopbaseret træning, hvor der [etableres en grundlæggende forståelse](#) blandt pædagogisk personale for, at barnet udvikler sig socioemotionelt og kognitivt gennem interaktion med betydningsfulde andre – og at pædagogisk personale er betydningsfulde andre.

Det andet element i kompetenceudviklingen er observation af praksis. Dette element består oftest af en kollega, leder eller udefrakommende konsulent, som [overværer udvalgte situationer med henblik på at udvikle praksis](#) eller ved, at pædagogisk personale selv videooptager eller observerer situationer i praksis.

Det tredje element indebærer, at pædagogisk personale gennemfører [fælles refleksion over praksis med afsæt i observationen](#) og den teoretiske viden fra workshops.

I de følgende afsnit udfoldes en række kerneelementer, som er særligt virkningsfulde i forhold til at sikre, at kompetenceudviklingen bidrager til at styrke pædagogisk personales relationskompetence.

6.1.1 Samskabende kompetenceudvikling

En gruppe danske studier peger på, at det er virkningsfuldt, når kompetenceudvikling med fokus på at styrke pædagogisk personales relationskompetence tilrettelægges på en samskabende måde. Kompetenceudviklingen skal således [spille aktivt sammen med og inddrage de professionelle egen viden og erfaringer fra praksis](#), da det gør kompetenceudviklingen mere anvendelig og engagerende (Jensen et al., 2013, VIVE & Oxford Research, 2018, Dietrichson et al., 2021).

Den samskabende kompetenceudvikling kan fx foregå ved, at pædagogisk personale selv skal [udvikle nye måder at interagere med børnene](#) på, som de efterfølgende skal afprøve i praksis. Det bidrager til at sikre, at de aktiviteter, som pædagogisk personale skal afprøve i praksis, er tilpasset behovene hos det enkelte barn og gruppen af børn, som de arbejder med (Jensen et al., 2017). En evaluering af et dansk kompetenceudviklingsforløb målrettet relationskompetence peger ligeledes i retning af, at den samskabende kompetenceudvikling giver mulighed for [fordybelse i interaktionen med børnene i den specifikke børnegruppe](#), ligesom flere pædagoger i det konkrete forløb eksperimenterede mere med formen og indholdet af deres interaktion med børnene (Dietrichson et al., 2021).

6.1.2 Introduktion af konkrete redskaber og materialer

En gruppe studier peger ligeledes på fordelene ved at introducere konkrete materialer, principper og/eller guidelines, som pædagogisk personale kan anvende direkte i deres daglige praksis (Moazami-Goodarzi et al., 2021, Oadees-Sese et al., 2021, Jensen et al. 2013).

Pædagoger fra udvalgte dagtilbud fremhæver også, at [konkrete redskaber og materialer understøtter det systematiske arbejde med relationskompetence i den enkelte institution](#), ligesom det skaber et fælles sprog for praksisudviklingen. Det kan fx være et refleksionsværktøj, som bidrager til at afdække den aktuelle børnegruppes forudsætninger og dagtilbuddets samlede situation og rammeforhold. Et eksempel uddybes i boksen nedenfor.

Boks 6-1: Eksempel fra praksis

Trygge relationer i vuggestuen – trygheds-cirklen som ramme for relationskompetence

”Trygge relationer i vuggestuen” er et igangværende projekt mellem Høje-Taastrup Kommune, Center for Tidlig Indsats og Familieforskning (CIF) og Danmarks Evalueringsinstitut, som skal højne de relationelle kompetencer blandt personalet i vuggestuer. Konkret afprøves den tilknytningsbaserede indsats, ”Trygheds-cirklen i dagtilbud”, med henblik på at øge voksen-barn-samspillet og voksnes mentaliseringssevne, særligt i forhold til børn i udsatte positioner.

En essentiel del af indsatsen er brugen af *trygheds-cirklen* (COS-grafik) som et konkret analyseværktøj til at observere og forstå børns behov. Værktøjet gør det tydeligt, hvilke behov barnet har, og hvordan man imødekommer behovene på måder, der understøtter en udviklende og tryk relation mellem pædagogisk personale og barnet (Smith et al. 2022). Cirklen illustrerer således, hvad der ligger i at være relationskompetent i forhold til børn.

Projektet er på nuværende tidspunkt ikke afsluttet, men de indledende erfaringer peger i retning af, at pædagogisk personale oplever, at trygheds-cirklen støtter deres forståelse for børns behov og signaler og giver nye perspektiver på børnenes adfærd. Derudover peger erfaringerne i retning af, at der skabes et fælles sprog, som øger refleksionerne over børnenes behov og signaler.

6.1.3 Arbejdet med relationskompetence som integreret del af hverdagen

De inkluderede studier peger i retning af, at det er særligt virkningsfuldt, når indsatser målrettet styrkelse af pædagogisk personales relationelle arbejde så vidt muligt er knyttet til hverdags- og rutinesituationer. Det bidrager til at sikre, at den [teoretiske viden fra workshops og oplæg omsættes i praksis](#) (Jensen et al., 2013, Jensen et al., 2017, Rambøll & Ren Viden, 2020, VIVE & Oxford Research, 2018).

Det kan fx være via rollelege, hvor pædagogisk personale afprøver overfor hinanden, hvordan man kan gennemføre dialogisk læsning med børnegruppen og dermed fremmer deres kognitive udvikling (Rambøll & Ren Viden, 2020). Det kan også være ved, at pædagogisk personale udvikler indsatser, som knytter sig til specifikke hverdagssituationer, som de ønsker at forbedre. I et dansk studie har pædagogisk personale arbejdet med at [styrke specifikke situationer, som opstår dagligt i dagtilbud](#). De har bl.a. arbejdet med indsatser, som skal understøtte pædagogisk personales arbejde med at fremme børnenes konflikthåndtering, indbyrdes venskaber og kommunikative evner (Jensen et al., 2017).

Boks 6-2: Eksempel fra praksis

Fokus på læring i praksis i indsatsen "Sammen om børn"

I projektet "Sammen om børn", som er et kompetenceudviklingsforløb, der bl.a. har til formål at øge kvaliteten af relationerne mellem pædagogisk personale og børn i dagtilbud, arbejder pædagogisk personale i aktionslæringsgrupper med at omsætte viden til ny praksis. I aktionslæringsgrupperne støtter en underviser pædagogisk personale i at omsætte teoretiske viden til konkrete aktiviteter via arbejdet med prøvehandlinger. Aktionslæringsgrupperne udvælger en hverdagssituation, som de i særlig grad ønsker at forbedre. Det kan eksempelvis være modtagelsen af forældre og børn om morgenen. Herefter udarbejder aktionslæringsgruppen konkrete aktiviteter, som kan være genstand for prøvehandlinger, hvorefter de observerer og reflekterer over aktiviteten. En leder fortæller i et interview om oplevelse med aktionslæringen:

"Der er små aktionslæringsforløb, fx i morgen, hvor vi får en udefra til at komme og observere den måde, vi modtager børnene på om morgenen. Modtagelsen er i fokus og bagefter går vi ind til en samtale. Det er sindssygt fedt det rum, man har, hvor man får reflekteret. På den måde sikrer vi, at alle får en fælles viden,

6.1.4 Feedback tæt på praksis

Et centralt kerneelement i indsatserne fra videns- og forskningskortlægningen er arbejdet med feedback og fokus på løbende evaluering og refleksion over egen praksis (Dietrichson et al., 2021; Jensen et al., 2013, Werner et al. 2015, Jensen et al., 2017; Lang et al. 2016). I en dansk kontekst viser en evaluering af indsatsen *Tidlig Indsats Programmet*, at dialoger og refleksioner med udgangspunkt i observationer bidrager til, at pædagogisk personale i højere grad inddrog børneperspektivet i deres tilrettelæggelse af dagen og blev mere opmærksomme på, hvad deres handlinger betød for børnene. Derudover fokuserede deres fælles refleksioner på faglige refleksioner frem for personlige, og bidrog til at opbygge en feedbackkultur, hvor pædagogisk personale i højere grad oplevede, at de kunne hjælpe og støtte hinanden (Holstein et al., 2021).

I interviews med udvalgte pædagoger og dagtilbudsledere fremgår det ligeledes, at sparring og feedback fra ledere og kollegaer er et centralt greb i dagtilbuddenes arbejde med at styrke relationskompetence. Det beskrives af flere som den primære ressource til udviklingen af relationskompetence. Når det ikke foregår som led i specifikke kompetenceudviklingsforløb, foregår det på stue- eller personalemøder eller pædagogiske dage, hvor medarbejdergruppen modtager oplæg fra forskere eller eksperter, arbejder med konkrete hverdagssituationer og drøfter, hvordan deres arbejde med relationskompetence kan forbedres. En pædagog fortæller også, hvordan de har fokus på coaching i dagtilbuddet og arbejder i mindre grupper med at forbedre egen praksis. I forlængelse heraf er der fokus på at åbne egen praksis op for at styrke det generelle arbejde med børnegruppen. Det indebærer også at turde stille spørgsmål ved de valg, man træffer i den daglige praksis, og hvorvidt de valg tager afsæt i børnegruppens behov, egne ønsker eller vaner. Flere af de interviewede pædagoger og dagtilbudsledere påpeger i den forbindelse, at det kan være udfordrende at danne en kultur, hvor man tager ansvar for at gå i dialog med hinanden, hvis den psykologiske tryghed ikke er til stede, da det kan være sårbart at modtage feedback. Et trygt arbejdsmiljø, fremhæves derfor som en forudsætning for, at man kan danne en kultur præget af sparring og feedback.

Ovenstående illustrerer, at observation og feedback ikke udelukkende er centrale elementer i planlagte og afgrænsede kompetenceudviklingsforløb, men også kan [spille en afgørende rolle i forhold til at understøtte den daglige pædagogiske udvikling af praksis](#).

6.2 Viden og kompetencer, som opbygges gennem virkningsfulde indsatser

I dette afsnit præsenteres den viden og de kompetencer, som det pædagogiske personale som oftest opbygger igennem de virkningsfulde indsatser, der blev gennemgået i forrige afsnit. Det drejer sig om:

1. Forståelse for betydning af relationer for børns udvikling
2. Etablering af helhedsorienteret børnesyn
3. Fokus på relationsdannelse gennem leg
4. Forståelse af sig selv som rollemodel
5. Strategier for at arbejde med strukturering og rammesætning af pædagogisk læringsmiljø.

Emnerne udfoldes i de følgende afsnit.

6.2.1 Forståelse for betydning af relationer for børns udvikling

En teoretisk grundsten i de virkningsfulde indsatser målrettet styrkelse af pædagogisk personales relationskompetence er [forståelsen af, at relationer og relationelt samspil har afgørende betydning for børns udvikling](#). Flere af indsatserne fokuserer på at opbygge pædagogisk personales forståelse af, at børn er aktive deltagere i en social proces, hvor de udvikler sig og lærer gennem interaktioner med deres omgivelser (Dietrichson et al., 2021, Jensen et al., 2011). At mange af indsatserne sigter mod at skabe denne forståelse, skal ses i lyset af, at tidligere undersøgelser har vist, at højkvalitetsdagtilbud bl.a. er kendetegnet ved, at pædagogisk personale har indsigt i børns udvikling og sensibilitet.

Flere indsatser har ligeledes fokus på at opbygge pædagogisk personales forståelse af [betydningen af det relationelle arbejde for børn i udsatte positioner](#). Det kan blandt andet være viden om begreberne resiliens og styrkende samspil, samt teoretiske forståelser af inkluderende og ekskluderende læringsmiljøer. I forlængelse heraf finder et studie, at de ved at sætte fokus på interaktioners betydning for børn i udsatte positioner bidrager til et øget fokus på, at de skal arbejde på en særlig måde med børn i udsatte positioner (Dietrichson et al., 2021).

6.2.2 Helhedsorienteret børnesyn

En anden viden, som oftest opbygges gennem virkningsfulde indsatser, er et helhedsorienteret børnesyn. Det indebærer for det første et [ressourcesyn frem for fejlfindingssyn](#) på barnet, hvilket betyder, at man som pædagogisk personale fokuserer på relationer og samspil (fx hvornår man sidst havde en positiv oplevelse med barnet) frem for at fremhæve det enkelte barns adfærdsproblemer (Jensen et al., 2013, Holstein et al., 2021). Det gælder særligt i indsatser målrettet børn i udsatte positioner.

Et andet element, som knytter sig til det helhedsorienterede børnesyn, er forståelsen af [barnets reaktion og adfærd som udtryk for mentale processer](#) (mentalisering). Dette kobler sig også til forståelsen af barnet ud fra et systemisk perspektiv, herunder at afvigende adfærd hos et barn ikke er et resultat af mangler hos barnet, men skyldes uoverensstemmelser i barnets system. Mentaliseringsbegrebet opfattes som afgørende for, at man som pædagogisk personale kan etablere en pædagogisk praksis præget af lydhørhed over for barnet, nærhed i barnets livsverden og afslappethed i forhold til overtrædelse af grænser (EVA, 2018).

Endelig er der i flere af indsatserne et fokus på at opbygge pædagogisk personales forståelse for og fokus på barnets [nærmeste udviklingszone](#) med henblik på at tilrettelægge aktiviteter og interaktioner, som minimerer eksklusion af nogle børn og øger deres interesse og engagement i læringsprocessen.

Pædagoger og ledere i dagtilbud beskriver, hvordan der ikke er tale om ny viden, men derimod en [genopfriskning og aktualisering af viden](#), de allerede har fået gennem studiet. Det opleves desuden at bidrage til at skabe et fælles sprog blandt det pædagogiske personale og understøtte, at alle arbejder i samme retning.

6.2.3 Fokus på relationsdannelse gennem leg

I en række studier er fokus på at opbygge viden om, [hvordan man kan arbejde med relationsdannelse gennem leg](#). Dette er særligt udbredt i indsatser udviklet i en nordisk kontekst og er baseret på en opfattelse af, at leg er børns primære udviklingsaktivitet (Dietrichson et al. 2021; Moazami-Goodarzi et al. 2021).

I interviews med pædagoger og ledere i dagtilbud fremhæver flere kompetenceudviklingen NUSSA (se beskrivelse nedenfor) som noget, der styrker deres arbejde med relationskompetence via legebaserede tilgange.

Boks 6-3: Eksempel fra praksis

NUSSA – et udviklings- og legebaseret børnegrupperprogram

NUSSA står for Neuroaffektiv Udviklingspsykologisk Struktureret Aktivitet og er et kompetenceudviklingsprogram baseret på udviklingspsykologi. Programmet handler om at opbygge og styrke børns følelses-mæssige, personlige og sociale ressourcer gennem glædesfyldt, engageret og struktureret leg. Legene skal bidrage til at forbedre børnenes relationelle ressourcer og selvindsigt.

Programmet er udviklingsbaseret frem for manualbaseret og tager afsæt i den enkelte børnegrupperes emotionelle og sociale udviklingsniveau.

6.2.4 Pædagogisk personale som rollemodeller

Flere af indsatserne i studierne arbejder ligeledes med at opbygge pædagogisk personales forståelse af sig selv som rollemodeller, hvis adfærd og ageren har en afsmittende effekt på børnegruppen. Konkret handler det om at give pædagogisk personale viden om og kompetence til at agere som [pejlemærker for børnene både sprogligt og socioemotionelt](#). Pædagogisk personales opgave som rollemodeller vedrører både den måde, de agerer i samspillet med hinanden som kollegaer, i samspillet med det enkelte barn og i samspillet med børnegruppen som helhed.

Flere indsatser målrettet arbejdet med at øge kvaliteten af interaktionerne mellem pædagogisk personale og børn i dagtilbud viser fx, at børnenes generelle ordforråd øges signifikant, når pædagogisk personale agerer sproglige rollemodeller (Rambøll & Ren Viden, 2020). Derudover finder studierne, at børnenes empati øges, når pædagogisk personale agerer som sproglige rollemodeller.

I interviews med pædagoger og ledere i udvalgte dagtilbud fremhæves også vigtigheden af at agere rollemodel ved at have et [positivt samspil med kollegaerne](#). En pædagog beskriver bl.a., hvordan det er udfordrende at vise børnene "den gode vej", hvis man selv er i alarmberedskab eller oplever psykologisk utryghed. Derfor er et godt arbejdsmiljø og en god kultur blandt personalet afgørende for muligheden for at kunne agere rollemodel.

Boks 6-4: Eksempel fra praksis

Pædagogisk personale laver rollelege om, hvordan man interagerer på en hensigtsmæssig måde

I interviews med pædagoger og ledere fra et udvalgt dagtilbud fortæller en pædagog, hvordan de anvender rollelege som en måde at agere pejlemærker for børnene. Legene kan fx handle om, hvordan man kan være en god ven, hvis et andet barn er ked af det, eller hvordan man kan aflæse, om et andet barn har lyst til at lege eller ej. Ved at lave rollelege over for børnene, hvor pædagogerne viser børnene, hvordan man fx kan udtrykke sig og respondere med mimik, lyde/sprog og kropslige signaler, får børnene pejlemærker for, hvordan man skal opføre sig overfor hinanden.

Flere pædagoger peger i interviewene på, at det også er afgørende, at der generelt er positive relationer og interaktioner medarbejdergruppen imellem i et dagtilbud, da deres hverdagsinteraktion også har en afsmittende effekt på børnenes adfærd over for hinanden. Derfor fremhæver flere pædagoger også vigtigheden af, at man som dagtilbud har fokus på det sociale arbejdsmiljø i institutionen og prioriterer at styrke de positive relationen imellem personalet, fx via personalearrangementer.

6.2.5 Strukturering og rammesætning af pædagogisk læringsmiljø

Endelig er der i en række af de virkningsfulde indsatser fokus på at udvikle det pædagogiske personales strategier og kompetencer til styrke strukturering og rammesætning af det pædagogiske læringsmiljø, herunder deres arbejde med [grupperumsorganisering](#) (Allen et al., 2019, VIVE & Oxford Research, 2018, KORA, 2015). Gennem kompetenceudviklingen opbygges pædagogisk personales kompetence til at arbejde med strategier for grupperumsledelse, som bidrager til at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Boks 6-5: Eksempel fra praksis

De Utrolige År – Børnehave og Skole (DUÅ)

De Utrolige År er en samlet serie af indsatser, som har til formål at styrke tilknytningen og det positive samspil mellem 3-8-årige børn og forældre og mellem børn og pædagoger/lærere – særligt med fokus på børn i udsatte positioner. DUÅ arbejder med at ændre pædagogernes måde at se og forstå børnene på og arbejde med at fremme positive og proaktive [strategier for gruppeledelse](#) og få konstruktive strategier til at håndtere adfærdsproblemer.

I en dansk kontekst forløber indsatsen over seks workshopdage fordelt over 6-9 måneder, hvor hele personalegruppen i en daginstitution deltager. I programmet er der fokus på at fremme positive relationer, skabe et miljø, der anerkender og inkluderer alle i institutionen og de voksnes muligheder for at strukturere og målrette pædagogikken i de fællesskaber, barnet befinder sig i.

Kilde: KORA (2015)

7. RAMMER OG FORHOLD MED BETYDNING FOR ARBEJDET MED RELATIONSKOMPETENCE

Undersøgelsen peger overordnet i retning af, at en række rammeforhold kan have en betydning for pædagogisk personales relationskompetence eller mulighed for at sætte deres relationskompetence i spil i praksis. I dette kapitel præsenteres de væsentligste rammer og forhold med betydning for arbejdet med relationskompetence. Kapitlet baserer sig på en videnskortlægning og interviews med pædagoger og ledere i dagtilbud og elever samt studerende fra PAU- og pædagoguddannelsen.

KAPITLETS HOVEDPUNKTER

- Pædagogisk personales uddannelsesniveau har betydning for kvaliteten af interaktionerne mellem pædagogisk personale og børnene.
- Færre børn per voksen og mindre gruppestørrelser bidrager til bedre voksen-barn-kontakt og fremmer pædagogisk personales sensitivitet og opmærksomhed over for børnene.
- Stabilitet blandt det pædagogiske personale fremmer pædagogisk personales muligheder for at agere relationskompetent og opbygge en tryk tilknytning til børnene, ligesom det fremmer muligheden for at arbejde systematisk med fælles refleksion over praksis.
- Ledelsesmæssigt fokus og engagement kan bidrage til at øge kvaliteten i samværet, fordi fokus flyttes fra aktiviteter og praktiske opgaver til nærvær og relationsarbejde.
- Et godt forældresamarbejde er centralt for pædagogisk personales relationsarbejde, da forældrene kan bidrage til at opbygge pædagogisk personales forståelse for det enkelte barn, ligesom en god relation kan bidrage til, at barnet i højere grad og hurtigere knytter sig til pædagogisk personale.
- Pædagogisk personales egen følelsesmæssige selvregulering og trivsel har betydning for de sociale og emotionelle kompetencer, de kan sætte i spil.

Uddannelsesniveaut blandt pædagogisk personale

En række studier viser, at pædagogisk personales uddannelsesniveau har betydning for kvaliteten af den pædagogiske praksis, herunder pædagogisk personales relationskompetence (Rambøll & Ren Viden, 2020, Libscomb et al., 2021, EVA, 2017, Klinge & Brandt, 2022). Der findes således en positiv sammenhæng mellem andelen af uddannet pædagogisk personale (med fx en PAU eller pædagoguddannelse) i dagtilbud og kvaliteten af interaktionerne mellem pædagogisk personale og børnene (Rambøll & Ren Viden, 2020, EVA, 2017, Lang et al., 2016). Forklaringen på denne sammenhæng skal blandt andet findes i, at et højere uddannelsesniveau bidrager til [højere proceskvalitet](#), forstået som øget emotionel støtte og grupperumsorganisering.

Normering og gruppestørrelse

Flere studier peger i retning af, at en normering med relativt [få børn per voksen](#) er en ud af flere strukturelle faktorer, som bidrager til at styrke den processuelle kvalitet i dagtilbud i form af bedre voksen-barn-kontakt og mere sensitive og opmærksomme voksne (Rambøll & Ren Viden, 2020, EVA, 2017). En anden vigtig strukturel faktor med betydning for pædagogisk personales arbejde med relationskompetence, og som knytter sig til normeringen, er gruppestørrelsen. Det er således ikke kun relevant at fokusere på, hvilken barn-voksen-ratio der er i et dagtilbud, men også [hvordan grupperne af børn konkret organiseres](#) (Rambøll & Ren Viden, 2020). Mindre gruppestørrelser fremmer ifølge flere studier muligheden for at interagere med børnene og engagere sig i deres interesser og læring, hvorimod pædagogisk personale kan komme til at fokusere mere på praktiske udfordringer, sikkerhed og pasning, når gruppestørrelserne er større (EVA, 2017).

Personalestabilitet

Både forskning og interviews med pædagoger i dagtilbud peger i retning af, at det tager tid at opbygge trygge relationer til børn. Derfor kan graden af personalestabilitet også påvirke pædagogisk personales mulighed for at [sætte deres relationskompetence i spil i praksis](#). Pædagogisk personale og ledere i dagtilbud peger ligeledes på, at det er vigtigt for arbejdet med at skabe en tryk tilknytning til det enkelte barn, at barnet oplever stabilitet og genkendelighed i personalet. Dette understøttes af et norsk studie, som finder, at større og mere fleksible gruppeorganiseringer mindsker pædagogisk personales mulighed for at opbygge tætte relationer med børnene (Skalická et al., 2015). Når der i høj grad er personalestabilitet, fx i form af udskiftning af personale og vikardækning, mindsker det desuden muligheden for, at pædagogisk personale kan [arbejde systematisk med værktøjer og kompetenceudvikling](#) relateret til relationskompetence (EVA, 2017).

Ledelsesmæssigt fokus og engagement

En forskningsopsamling konkluderer, at det bidrager positivt til kvaliteten i pædagogisk praksis, når der er en stærk og tydelig ledelse, som sætter klare rammer for læringsmiljøet (EVA, 2017). Af interviews med pædagogisk personale i dagtilbud fremgår det ligeledes mere specifikt, at ledelsens fokus og [rammesætning af kerneopgaven](#) i det pædagogiske arbejde har betydning for arbejdet med relationskompetence. Pædagogisk personale i et dagtilbud fortæller bl.a., hvordan ledelsen italesætter vigtigheden af at prioritere samværet med børnene frem for at gennemføre et bestemt antal aktiviteter i løbet af dagen. En pædagog fortæller blandt andet, hvordan ledelsesudskiftning har medført, at der er sket et skift fra fokus på "struktur", og at børnene skulle kunne bestemte ting, til fokus på, hvordan man som pædagogisk personale kan følge barnets spor og at turde slippe kontrollen og gå ind i og være nærværende sammen med børnene.

Et norsk studie af et efteruddannelsesforløb peger desuden i retning af, at når fokus i et dagtilbud flyttes fra praktiske opgaver til samvær med børnene, bliver kvaliteten af samværet også bedre – børnene får mere indflydelse og deres perspektiver fylder mere på møder og i planlægningen af aktiviteter (EVA, 2017). En anden måde ledelsen kan bidrage til at styrke relationskompetence er ved at [afsætte tid og ressourcer til kompetenceudvikling og intern vejledning](#). Flere af de interviewede pædagoger fortæller bl.a., at deres leder er god til at "sende de rigtige afsted på de rigtige kurser", ligesom der skabes tid til videndeling på personale- og stuemøderne. En leder fortæller ligeledes, hvordan vedkommende gennemfører coachingforløb med udvalgte medarbejdere, som har behov for styrke deres relationskompetence. Ledelsen spiller således en vigtig rolle i forhold til at skabe et arbejdsmiljø, som fremmer pædagogisk personales mulighed for at styrke og sætte deres relationskompetence i spil.

Samarbejde mellem forældre og pædagogisk personale

I arbejdet med at opbygge trygge relationer mellem pædagogisk personale og børn i dagtilbud, peger flere pædagoger i interviewene på vigtigheden af et godt forældresamarbejde. Samarbejdet med forældrene opfattes som en [forudsætning for, at pædagogisk personale kan agere relationskompetent](#) over for det enkelte barn, da forældrene kan bidrage til at opbygge pædagogisk personales forståelse af barnets styrker og udfordringer relateret til adfærd og læring og dermed bidrage til barnets tilpasning til dagtilbud (Rambøll & Ren Viden, 2020). Et velfungerende forældresamarbejde kan ligeledes bidrage til, at barnet i højere grad og hurtigere knytter sig til pædagogisk personale, fordi barnet ifølge pædagogisk personale internalisere forældrenes opfattelse af dagtilbuddet. Hvis forældrene er trygge og har tillid til personalet i dagtilbuddet, vil barnet ligeledes være mere tilbøjeligt til dette.

Pædagogisk personales egen følelsesmæssige selvregulering og trivsel

En række studier peger i retning af, at pædagogisk personales egen følelsesmæssige selvregulering og tilstand har betydning for arbejdet med relationskompetence i praksis. Dette understøttes af interviews med pædagogisk personale og ledere i dagtilbud. Ifølge studierne har faktorer så som evnen til at [regulere egne følelser og oplevelsen af arbejdspress](#) betydning for, hvorvidt der etableres en tæt relation mellem pædagogisk personale og det enkelte barn, og hvilke sociale og emotionelle kompetencer pædagogisk personale kan sætte i spil (Becker et al., 2017, Jennings et al., 2019, Sandilos et al., 2020).

8. FREMADRETTEDE OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

I dette kapitel beskrives en række fremadrettede opmærksomhedspunkter i arbejdet med pædagogisk personales relationskompetence.

Forskningsmæssige opmærksomhedspunkter

- Videns- og forskningskortlægningen peger overordnet i retning af, at [forskningsfeltet om virkningsfulde greb til at styrke relationskompetence i dagtilbud er relativt begrænset](#). Der er begrænset systematisk viden om virkningsfulde indsatser i en dansk kontekst, ligesom der er tale om en relativt heterogen gruppe af indsatser i de inkluderede studier, som undersøgelsen bygger på. Både i en dansk og international kontekst er det få randomiserede kontrollerede forsøg eller metareviews, der kortlægger de virkningsfulde elementer i indsatserne, ligesom få studier undersøger de langsigtede effekter af indsatserne målrettet styrkelsen af pædagogisk personales relationskompetence.

Arbejdet med relationskompetence på de pædagogiske grunduddannelser

- Flere undervisere på pædagoguddannelsen peger på, at [modulopbygningen af pædagoguddannelsen og antallet af videns- og færdighedsmål i bekendtgørelsen udgør en barriere](#) for at arbejde mere eksplicit og gå i fordybelse med relationskompetence. Flere peger på, at relationskompetence er et underliggende tema i hele uddannelsen, men udtrykker bekymring for, at det ikke står tydeligt for de studerende.
- Undersøgelsen peger i retning af, at det er centralt for de studerende og elevernes udvikling af relationskompetence, at de får mulighed for at bringe teori i spil i praksis. I den forbindelse spiller praktikvejlederne en central rolle. Flere undervisere peger imidlertid på, at [vejlederne ikke altid løfter deres uddannelsesmæssige ansvar](#) ved fx at hjælpe de studerende/eleverne med at skabe en kobling mellem teori og praksis.¹⁷

Arbejdet med pædagogisk personales relationskompetence i praksis

- Både studier og interviews med praksis peger i retning af, at [en relation mellem pædagogisk personale og forældre er en forudsætning for at kunne arbejde relationskompetent](#) med det enkelte barn. Dette understreger vigtigheden af også at inkludere et fokus på det gode forældresamarbejde i indsatser målrettet styrkelse af pædagogisk personales relationsarbejde.
- Pædagogisk personale peger generelt på, at det skaber [stor værdi at have kollegial refleksion](#) over egen praksis. Det peger i retning af, at tid til sparring og refleksion tæt på praksis bør være en ledelsesmæssig prioritet i det fremadrettede arbejdet med at styrke pædagogisk personales relationskompetence.
- Blandt de inkluderede studier undersøger enkelte betydningen af indsatser målrettet styrkelse af pædagogisk personales relationskompetence for børn i udsatte positioner. Flere studier finder imidlertid, at [effekten af indsatserne er større blandt børn i almen gruppen end blandt børn i udsatte positioner](#) (Jensen et al. 2013; Jensen, B., Jensen, P., & Rasmussen, A. W. 2017), hvilket indikerer, at indsatserne i nogle tilfælde kan bidrage til at øge de socioemotionelle forskelle. Der bør således fremadrettet være opmærksomhed på, hvordan man kan fremme arbejdet med at opspore børn i udsatte positioner og styrke relationsarbejdet med dem.

¹⁷ Evalueringen af pædagoguddannelsen understøtter denne pointe og viser bl.a., at mange praktikvejledere ikke har deltaget i formel kompetenceudvikling for at blive klædt på til vejlederrollen, og at nogle praktikvejledere opfatter det som de studerendes eget ansvar at inddrage teori i praktikken. Tilsvarende oplever de studerende, at de i høj grad selv får til opgave at koble undervisning og praktik (Uddannelses- og forskningsstyrelsen (2021): *Evaluering af pædagoguddannelsen*).

BILAG 1 – METODENOTAT

I det følgende bilag redegøres for den metodiske tilgang, der ligger til grund for delopgave 1 og 2. Delopgave 1 består af en videns- og forskningskortlægning med fokus på kortlægning af national og international viden om indsatser, der styrker pædagogisk personales relationskompetence i dagtilbud. Delopgave 2 består af en undersøgelse af praksis og uddannelsers arbejde med relationskompetence i dagtilbud.

Delopgave 1: Videns- og forskningskortlægning

Videns- og forskningskortlægningen er gennemført efter metoden Rapid Evidence Assessment (REA), som er en metode, der har til formål at tilvejebringe viden og evidens systematisk til understøttelse af politikudvikling og beslutningsprocesser. Videns- og forskningskortlægningen har haft til formål at besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke indsatser/tiltag/greb styrker pædagogisk personales relationskompetence på dagtilbudsområdet, eller har potentiale til at styrke pædagogisk personales relationskompetence?
- Hvilken betydning har pædagogisk personales relationskompetence for pædagogisk personales generelle pædagogiske praksis?

Definition af centrale begreber

Af nedenstående tabel fremgår definitionen af de centrale begreber, som indgår i videns- og forskningskortlægningen.

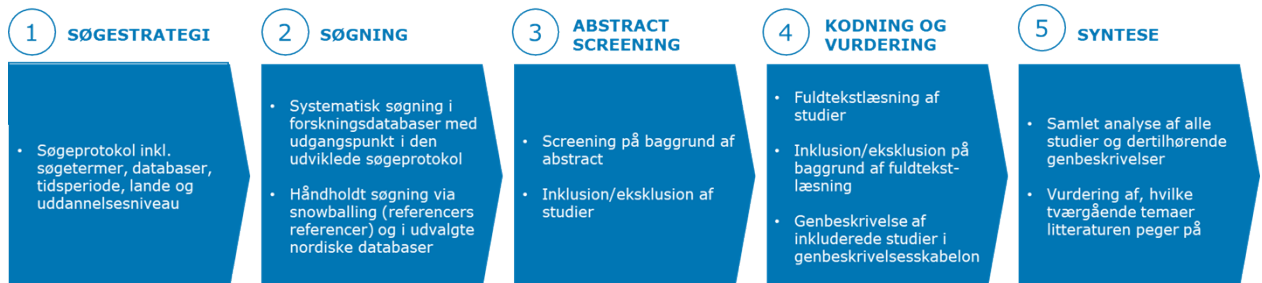
Tabel B-1: Definition af centrale begreber

Begreb	Definition
Relationskompetence	Relationskompetence defineres ud fra tre parametre: <ol style="list-style-type: none">1. Pædagogens brug af følelsesmæssige afstemmere. Det indebærer, at pædagogisk personale afspejler de følelser, som barnet giver udtryk for, fx gennem mimik, kropssprog eller lyde.2. Understøttelse af børnenes psykologiske behov; Understøtte at børnene bliver set og hørt i deres behov, herunder deres behov for at opleve autonomi, at føle sig kompetente og at opleve samhørighed. Det indebærer bl.a., at pædagogisk personale hjælper barnet til at regulere dets følelser ved fx at trøste barnet, når barnet er ked af det eller forholde sig roligt, når barnet er vredt eller reagerer voldsomt. Det indebærer også, at pædagogisk personale er anerkendende over for barnet ved fx at udvise forståelse og indlevelse, åbenhed/lydhørhed, bekræftelse, selvrefleksion og selvafrænsning.3. Omsorgsetiske handlinger, dvs. oplevelsen af, at den voksne tager børnenes oplevelser alvorligt, og at den voksne skaber et omsorgsfuldt miljø mellem børnene ved fx at vise interesse, glæde og omsorg for gruppen af børn og reagerer sensitivt på hele børnegruppens intentioner og behov. Det indebærer også, at pædagogen muliggør, at børnene kan bidrage i aktiviteterne i børnegruppen.

Metodisk tilgang til litteraturkortlægningen

Af nedenstående figur fremgår den overordnede proces for videns- og forskningskortlægning. Under figuren uddybes de fem trin i processen.

Figur B-1: Oversigt over proces for videns- og forskningskortlægning



I **første fase** er der udarbejdet en søgeprotokol, som har dannet struktur for kortlægningen ved at præcisere inklusions- og eksklusionskriterier samt præciseret, hvilke nordiske og internationale databaser der er søgt i. I søgeprotokollen er litteraturkortlægningen således afgrænset 1) indholdsmæssigt 2) tidsmæssigt 3) geografisk 4) sprogligt 5) kontekstuel 6) metodisk. Søgeprotokollen er udarbejdet af Rambøll og kvalificeret af Kirsten Elisa Petersen fra Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, Mette Væver, Institut for Psykologi, Københavns Universitet, samt Louise Klinge og er godkendt af sekretariatet for Rådet for Børns Læring.

Table B-2: Søgeprotokol

Parametre	Afgrænsning
Reviewspørgsmål	Hvilke indsatser/tiltag/greb styrker pædagogisk personales relationskompetencer på dagtilbudsområdet, eller har potentiale til at styrke pædagogisk personales relationskompetence? Hvilken betydning har pædagogisk personales relationskompetence for pædagogisk personales generelle pædagogiske praksis?
Tidsmæssig afgrænsning	Der inkluderes kun studier udgivet fra 1. januar 2012 eller senere.
Geografisk afgrænsning	Der inkluderes kun studier udgivet i følgende lande, der kontekstmæssigt er sammenlignelige med Danmark: <ul style="list-style-type: none"> Danmark EU samt Norge og Island USA, Australien, New Zealand og Canada
Sproglig afgrænsning	Der inkluderes kun studier publiceret på dansk, svensk, norsk og engelsk.
Afgrænsning af genstandsfelt og målgruppe	Der inkluderes kun studier af indsatser, som er afprøvet blandt pædagogisk personale i dagtilbud eller indskoling (eller tilsvarende i andre lande). Relationskompetence defineres ud fra tre parametre som beskrevet i afsnit 8.1.1.
Metoder	Studierne er baseret på empirisk forskning og anvender følgende designs: <ul style="list-style-type: none"> Systematiske reviews og metaanalyser Kvantitative designs (RCT, kvasi-eksperimentelle designs, observationelle designs) Kvalitative designs (Systematiske casestudier) <p>“Grå litteratur” (fx større evalueringer af udviklingsprojekter, som ikke er peer-reviewed) inkluderes også. “Grå litteratur” og studier, der anvender et kvalitativt design vil dog kun blive inkluderet, hvis de er udgivet i Danmark eller de andre nordiske lande, da disse lande har en højere grad af sammenlignelighed, hvilket gør, at resultater er nemmere at overføre til en dansk kontekst.</p>

Parametre	Afgrensning
Databaser	<p>Systematisk søgning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • NUBU • NB-ECRC (Nordic Base of Early Childhood Education and Care) • ERIC • Education Research Complete • NOVA/Oria <p>Supplerende håndholdt søgning efter grå litteratur med udgangspunkt i:</p> <ul style="list-style-type: none"> • VIVE, • EVA, • TrygFondens Børneforskningscenter, • NUBU (Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge) • Danmarks Institut for Pædagogik (DPU) • UDIR • Skolverket • Udgivelser henvist til fra: <ul style="list-style-type: none"> ○ Louise Klinge ○ Mette Væver ○ Kirsten Elisa Petersen
Inklusionskriterier	<p>Den samlede litteratur er gennemgået i en screeningsproces, der behandler referencerne på lige fod ud fra samme inklusions- og eksklusionskriterier. Det vil sige, at referencer fra den systematiske søgning i databaser og referencer fra den håndholdte søgning kun er medtaget, hvis de lever op til de definerede kriterier for inklusion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studiet skal indeholde data fra enten Danmark, EU, Norge, Island, USA, Australien, New Zealand og Canada • Studiet skal være publiceret i 2012 eller senere • Studiet skal omhandle indsatser/tiltag, som har til formål at styrke pædagogisk personales relationskompetence på dagtilbudsområdet og/eller omhandle hvilken betydning relationskompetence har for pædagogisk personales generelle pædagogiske praksis. • Studiet skal være skriftligt beskrevet og bygge på et empirisk datagrundlag. • Studiet skal bygge på en af følgende metoder: metaanalyse, systematisk review, RCT, kvasi-eksperimentelt design, observationelle designs samt for danske og nordiske studier systematiske casestudier eller større evalueringer. • Studiet skal omhandle forskningsbaseret viden, forstået som publiceret, peer-reviewed forskning. "Grå litteratur" fra Danmark eller de nordiske lande behøver dog ikke være peer-reviewed.
Eksklusionskriterier	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Forkert dokument:</i> Studiet redegør ikke skriftligt for empirisk forskning/viden. Følgende betragtes ikke som empirisk forskning: Editorials, kommentarer, anmeldelse, policy dokumenter, lærebøger, biografier, teoretiske udgivelser, konferencepapirer eller lærebøger. Specialer, masteropgaver mv. er ikke forskning. • <i>Forkert udgivelsestidspunkt:</i> Studiet er ikke publiceret efter 31. december 2011. • <i>Forkert land:</i> Studiet indeholder ikke data fra enten Danmark, EU, Norge, Island, USA, Australien, New Zealand og Canada • <i>Forkert sprog:</i> Studiet er ikke publiceret på dansk, norsk, svensk eller engelsk. • <i>Forkert scope:</i> Studiet undersøger ikke virkningen af en indsats/tiltag, som har til formål at styrke pædagogisk personales relationskompetence på dagtilbudsområdet og/eller studiet undersøger ikke betydningen af relationskompetence for pædagogisk personales generelle pædagogiske praksis. • <i>Forkert design:</i> Studiet ekskluderes, hvis det ikke bygger på en metaanalyse, systematisk review, RCT, kvasi-eksperimentelt design eller (for danske og øvrige nordiske studier) systematisk casestudie eller større evaluering.

Parametre	Afgrænsning
Søgetermer DK	<p>Relationskompetence, ikke-kognitive færdigheder, tryk tilknytning, social indfølgelse, evnen til samarbejde, åben kommunikation, følelsesmæssig udvikling, børneperspektiv, omsorgsmiljø, inklusion, nysgerrighed, sensitiv, samspil mellem børn og pædagogisk personale, sammenspil mellem børn og voksne, stueledelse, alsidig personlig udvikling, børnesyn, social udvikling, socioemotionel udvikling, socioemotionelle kompetencer, sociale kompetencer, emotionelle kompetencer, empati, følelsesregulering, resiliens, klasserumsledelse, børneinddragelse, mestring.</p> <p>AND</p> <p>Pædagogisk personale, pædagog, pædagogiske assistenter, pædagogmedhjælper, lærer</p> <p>AND</p> <p>Dagtilbud, daginstitutioner, dagpleje, vuggestue, børnehave, indskoling, grundskole, fritidstilbud, SFO</p>
Søgetermer UK	<p>Relational competence, non-cognitive skills, closeness, affection, open communication, conscientiousness, emotional attachment, intersubjectivity, rhythmic communication, intervention, socio-emotional development, socio-emotional competence, socio-emotional learning, social competence, emotional competence, social interaction, empathy, self-regulation, resilience, child's perspective, attachment, belonging, classroom management.</p> <p>AND</p> <p>Teacher, pre-school teacher, early years teacher, early years professional, early childhood education, care professional.</p> <p>AND</p> <p>Day care, nursery school, kindergarten / kindergarden, preschool, primary school, elementary school.</p>
Søgetermer NO	<p>Relasjonkompetanse, ikke-kognitive ferdigheter, sikker tilkobling, sosial empati, evnen til å samarbeide, åpen kommunikasjon, emosjonell utvikling, barneperspektiv, omsorgsmiljø, inkludering, nysgjerrighet, følsom, samhandling mellom barn og pedagogisk personale, romadministrasjon, allsidig personlig utvikling, barnesyn, sosial utvikling, klasseromsledelse, sosial kompetanse, emosjonell kompetanse, sosioemosjonell kompetanse, sosial interaksjon, empati, følelsesregulering, resiliens, barns engasjement, klasseromsledelse, mestring.</p> <p>AND</p> <p>Pedagogisk personale, barnehagelærer, pedagog, undervisningsassistenter, lærer</p> <p>AND</p> <p>Barnehage, førskole, skolegang, grunnskole, fritidsaktiviteter, SFO</p>
Søgetermer SE	<p>Relationskompetens, icke-kognitiva færdigheter, säker anslutning, social empati, förmågan att samarbeta, öppen kommunikation, känslomässig utveckling, barnperspektiv, vårdmiljö, inkludering, nyfikenhet, känslig, samspelet mellan barn och pedagogisk personal, rumshandtering, mångsidig personlig utveckling, barnsyn, social utveckling, klassrumsledning, social kompetens, emotionell intelligens, emotionell kompetens, social emotionell kompetens, social-emotionell kompetens, social interaktion, empati, känsloregulering, affektregulering, emotionsregulering, coping, coping-strategi, resiliens, självregulering, prosocialt beteende, herravälde, klassrumsledning, barns engagemang.</p> <p>AND</p> <p>Pedagogisk personal, pedagog, pedagogiska assistenter, lärare</p> <p>AND</p> <p>Dagvård, daghem, dagis, barnkammare, skolutbildning, grundskola, fritidsaktiviteter, SFÖ, förskoleklass</p>

Note: Ovenstående søgeprotokol afspejler inklusions-/eksklusionskriterierne, som blev opstillet ved undersøgelsens start. I den efterfølgende rescoping er nogle inklusions-/eksklusionskriterier ændret.

I **anden fase** er der dels gennemført en systematisk søgning i udvalgte nordiske og internationale databaser¹⁸, dels en håndholdt søgning efter "grå litteratur". Den systematiske søgning i nordiske og internationale databaser er gennemført af Rambølls informationspecialister, mens den håndholdte søgning er foretaget af Rambølls projektteam.

I **tredje fase** er studierne abstracts blevet screenet med afsæt i inklusionskriterierne. Da screeningen udelukkende er foretaget på baggrund af abstracts, er der så vidt muligt taget stilling til, om studierne falder inden for inklusionskriterierne. I de tilfælde, hvor det har været uklart på baggrund af abstractet, er studiet blevet inkluderet. Samlet set er der i denne proces inkluderet 95 studier.

I **fjerde fase** er de inkluderede studier læst i fuld tekst og holdt op imod inklusionskriterierne på ny. De 95 inkluderede studier er efterfølgende genbeskrevet/kodet med fokus på at udlede og kondensere studiets centrale pointer.

I genbeskrivelserne af studierne er der taget stilling til følgende:

- Hvad er studiets formål?
- Hvem er målgruppe for indsatsen?
- I hvilken grad kan indsatsens overføres til en dansk kulturel og daginstitutionskontekst?
- Hvilken metodisk tilgang benytter studiet?
- Hvad er den metodiske kvalitet og relevans af studiet?
- Hvilken indsats er der tale om?
- Hvordan styrker indsatsen pædagogisk personales relationskompetence?
- Hvilke effekter/virkninger har indsatsen?
- Er der resultater om betydningen af pædagogisk personales relationskompetence for børns udvikling?

Den metodiske kvalitetsvurdering er foretaget med henblik på at identificere relevante studier af enten middel eller høj kvalitet, der falder inden for kortlægningens afgrænsning. Hvert studie er vurderet ud fra tre kriterier:

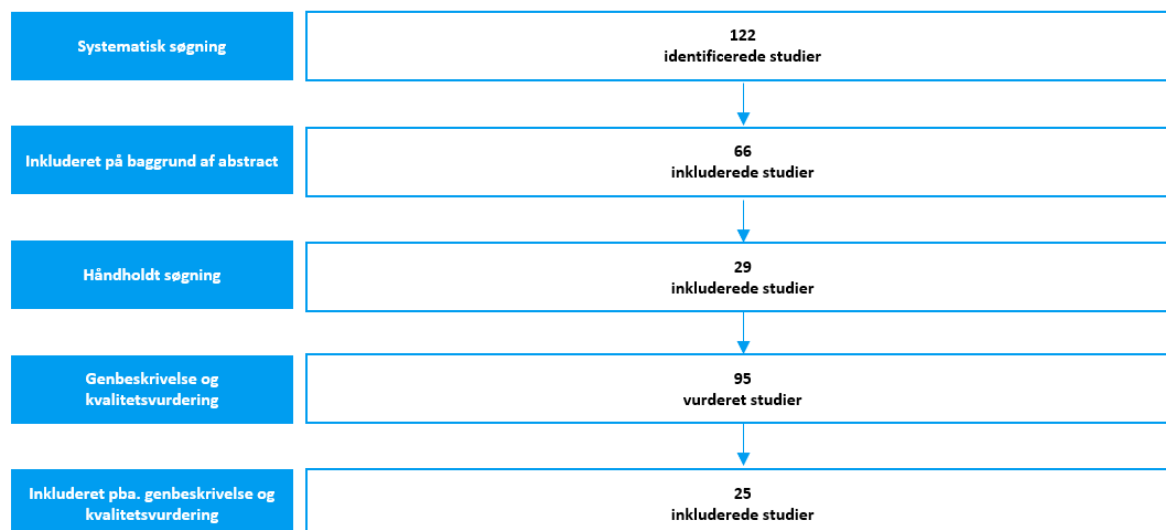
1. Studiets metodiske kvalitet: En vurdering af pålideligheden af studiets resultater på baggrund af accepterede normer for det anvendte undersøgelsesdesign.
2. Studiets metodiske relevans: En vurdering af hensigtsmæssigheden af det anvendte design i studiet i forhold til studiets undersøgelsesspørgsmål.
3. Studiets emnemæssige relevans: En vurdering af hensigtsmæssigheden af studiets fokus i forhold til videns- og forskningskortlægningens undersøgelsesspørgsmål.

Efterfølgende er der gennemført en samlet vurdering af de tre ovennævnte forhold, der er mundet ud i en overordnet kvalitetsvurdering af de enkelte studier. Den samlede kvalitetsvurdering er gennemført sådan, at studiets metodiske kvalitet har fortrinsret, hvilket betyder, at et studie ikke kan opnå en højere samlet kvalitetsvurdering end vurderingen af den metodiske kvalitet. På baggrund af denne proces er der i alt inkluderet 25 studier. Studier, der blev ekskluderet ved fuldtekstlæsning, blev ekskluderet, fordi 1) studiets genstandsfelt ikke lå inden for kortlægningens ramme (fx hvis der ikke blev præsenteret indsatser med fokus på at styrke pædagogisk personales relationskompetence, eller som undersøgte betydning af relationskompetence for den generelle pædagogiske praksis), 2) studiets metodiske kvalitet var for lav, 3) studiet var udgivet i lande uden

¹⁸ Se søgeprotokol for præcisering af, hvilke databaser der er søgt i.

for REA'ens genstandsfelt eller 4) studiet var udgivet uden for den specificerede tidsperiode. Den samlede proces fremgår af nedenstående figur.

Figur B-2: Oversigt over screeningsproces



I den **femte fase** er alle inkluderede studier blevet analyseret med henblik på at identificere en række tværgående temaer og tendenser i de inkluderede studier ift. indsatser/tiltag til at styrke pædagogisk personales relationskompetence. Temaerne er udledt på baggrund af en synteseworkshop med deltagelse af Rambølls projektgruppe. Som forberedelse læste alle deltagere genbeskrivelserne af alle studier for at sikre et fælles vidensgrundlag og udgangspunkt. På workshoppen blev temaerne identificeret, efterhånden som teksterne blev analyseret, og resultaterne blev efterfølgende præsenteret for formandskabet for Rådet for Børns Læring. På baggrund heraf blev det besluttet i samarbejde med formandskabet for Rådet for Børns Læring at rescope videnskortlægningen ved at ekskludere studier fra en skolekontekst. De inkluderede studier i den samlede syntese omfatter således ikke studier, som er gennemført i en skolekontekst, hvilket oprindeligt var en del af opdraget til undersøgelsen. Det skyldes, at der på baggrund af videns- og forskningskortlægningen fremkom få studier i en skolekontekst. Desuden vurderedes disse studier ikke at bidrage med væsentlige perspektiver, som ikke allerede var indfanget i studier i en dagtilbudskontekst.

Delopgave 2: Undersøgelse af pædagogiske grunduddannelser og praksis

Med henblik på at undersøge, hvordan der arbejdes med udvikling af relationskompetence i praksis og på PAU og pædagoguddannelsen, er der gennemført en række semistrukturerede interviews med undervisere og studerende/elever fra de pædagogiske grunduddannelser, samt pædagogisk personale og ledere fra udvalgte dagtilbud. Rambøll har udviklet interviewguides til de forskellige interviewtyper ud fra undersøgelsens centrale undersøgelsesspørgsmål.

Udvælgelse af interviewpersoner

Udgangspunktet for udvælgelsen af studerende/elever og undervisere på de pædagogiske uddannelser har været at sammensætte en informantgruppe, der så vidt muligt repræsenterer pædagoguddannelsen fra professionshøjskoler, som er placeret forskellige geografiske steder. Dagtilbuddene er sammensat med henblik på at sikre repræsentation af dagtilbud placeret i kommuner med varierende kommunestørrelse og andel af udsatte børn og unge i kommunen. Nedenstående boks præsenterer et overblik over, hvilke uddannelsesinstitutioner og kommuner der har deltaget i undersøgelsen.

Boks B-1: Overblik over uddannelsesinstitutioner og kommuner repræsenteret i undersøgelsen

Uddannelsesinstitutioner:

1. Københavns Professionshøjskole
2. Pædagoguddannelsen i Horsens (VIA)
3. Pædagoguddannelsen i Holstebro (VIA)
4. Pædagoguddannelsen i Randers (VIA)
5. Social- og Sundhedsskolen Fyn
6. SOSU Nord
7. SOSU H

Kommuner:

- Rebild Kommune
- Ikast-Brande Kommune
- Ballerup Kommune
- Holstebro Kommune
- Varde Kommune
- Gribskov Kommune

Afholdte interviews

Med henblik på at sikre fleksibilitet i planlægningen er alle interviews afholdt telefonisk. Rambøll har foretaget kontakten til interviewpersonerne og stået for den lavpraktiske koordinering i forhold til afholdelsen af interviewene. I forhold til at komme i kontakt med relevante undervisere på uddannelserne har vi taget kontakt til uddannelseslederne, som har videreformidlet henvendelsen til relevante undervisere. Kontakten til studerende/elever er blevet etableret gennem underviserne og gennem udvalgte dagtilbud. Kontakten til dagtilbud er etableret ved, at vi har rettet henvendelse til kommunernes børne- og ungeforvaltninger, som har henvist os til dagtilbuddene. Nedenfor fremgår et overblik over interviewpersoner opdelt på aktørgruppe.

Tabel B-3: Overblik over interviewpersoner

Aktørkategori	Antal personer i alt
Pædagogstuderende	8
Pædagogiske assistentelever (PAU)	8
Undervisere på pædagoguddannelsen	8
Undervisere på uddannelsen til pædagogisk assistent	8
Pædagoger	14
Dagtilbudsledere	9
I alt	55

Analysemetode

De indsamlede interviewdata er blevet kodet i et analyseark, som er struktureret efter evalueringens undersøgelsesemner- og spørgsmål. I praksis betyder det, at citater fra interviews er blevet kategoriseret under undersøgelsesemnerne og gennemlæst med øje for temaer, oplevelser og vurderinger af, hvordan der arbejdes med udvikling af relationskompetence på uddannelserne og ude i praksis.

Ud fra et fortrolighedshensyn er alle interviewpersoner blevet anonymiseret, og der fremgår således ikke navn på hverken uddannelsesinstitution, dagtilbud eller den konkrete respondent i rapporten. Interviewpersonerne er kun nævnt med de overordnede aktørkategorier.

Undersøgelse af studieordninger og undervisningsplaner

Interviewdataene er suppleret med en undersøgelse af uddannelsernes bekendtgørelser og uddannelsesordning samt de enkelte uddannelsesinstitutioners studieordninger og lokale

undervisningsplaner. Fokus har været på at identificere, i hvilket omfang relationskompetence indgår i de formelle overordnede kompetencemål til uddannelserne, samt hvordan de enkelte uddannelsesinstitutioner tilrettelægger uddannelsesforløbet, og i hvilke grad og i hvilke moduler/læringsforløb der undervises i relationskompetence.

Datakvalitet og analytiske forbehold

Undersøgelsen beror på et bredt datagrundlag, indsamlet blandt flere forskellige aktørgrupper, og den indsamlede data vurderes generelt at være af høj kvalitet. Det er dog relevant at være opmærksom på, at undersøgelsens udsigelseskraft begrænser sig til de interviewpersoner, der har medvirket i interviewene. Der kan således ikke generaliseres til den brede dagtilbudskontekst, ligesom der ikke kan generaliseres til undervisningen generelt set på de pædagogiske grunduddannelser. Det er muligt, at interviewpersonens holdninger og forståelse ikke er udtryk for en generel holdning på uddannelserne eller ude i dagtilbuddene. Interviewpersonernes oplevelser, holdninger og forståelser skal analyseres og fortolkes i den sociale kontekst, de indgår i. Pointer og holdninger kan således afspejle de sociale forventninger i samfundet generelt, i interviewkonteksten eller officielle krav og regler på uddannelses- eller dagtilbudsområdet.

Eftersom de interviewede studerende/elever er rekrutteret gennem kontakt til deres undervisere, er det muligt, at disse interviewpersoner har en særlig positiv oplevelse af uddannelserne og deres indhold. De samme risici eksisterer i forhold til interviews med pædagogisk personale og dagtilbudsledere, hvor kontakten er gået igennem kommuners børne- og ungeforvaltningerne. Der er risiko for, at kommunerne har henvist os til dagtilbud, som er langt fremme i det pædagogiske arbejde, og som har et særligt fokus på arbejdet med at udvikle personalets relationskompetence. Vi har så vidt muligt taget højde for disse potentielle positive bias i datamaterialet i analyserne og den skriftlige fremstilling af resultaterne.

BILAG 2 – REFERENCELISTE

- Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Allwood, M., Byford, S., Longdon, B., Price, A., & Ford, T. (2020). Teachers' perceptions of the impact of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils. *British journal of educational psychology*, 90(S1), 75-90. <https://doi.org/10.1111/bjep.12306>
- Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of school psychology*, 65, 40-53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.004>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Do Curriculum-Based Social and Emotional Learning Programs in Early Childhood Education and Care Strengthen Teacher Outcomes? A Systematic Literature Review. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Dietrichson, J., Ringsmose, C., Christoffersen, M., & Svinth, L. (2021). Participatory Professional Development and Preschool Quality: Evidence from a Mixed-methods Study. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 80-110.
- EVA. (2017). *Kvalitet i dagtilbud: Pointer fra forskning* (9788771820379).
- EVA. (2018). *Kort om samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø*. Børne- og Socialministeriet.
- EVA. (2019). *Kort om alsidig personlig udvikling: viden og inspiration til at arbejde med læreplanstemaet*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- EVA. (2020). *Faglig kompetenceudvikling i dagtilbud. Første afrapportering fra Viden om Praksis – OECD's dagtilbudsundersøgelse 2018*. København: EVA.
- EVA. (2022). *Udfordringer i understøttelse af børn i udsatte positioner. En national undersøgelse blandt dagtilbudsschefer*. København: EVA.
- Filges, T., Torgerson, C., Gascoine, L., Dietrichson, J., Nielsen, C., & Viinholt, B. A. (2019). Effectiveness of continuing professional development training of welfare professionals on outcomes for children and young people: A systematic review. *Campbell systematic review*, 15(4), n/a. <https://doi.org/10.1002/cl2.1060>
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W. C., & Deynoot-Schaub, M. J. J. M. G. (2017). Effects of the Caregiver Interaction Profile Training on Caregiver-Child Interactions in Dutch Child Care Centers: A Randomized Controlled Trial. *Child & youth care forum*, 46(3), 413-436. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9383-9>
- Holstein, B. E., Henriksen, T. B., Rayce, S. B., Ringsmose, C., Skovgaard, A. M., Teilmann, G. K., & Væver, M. S. (2021). *Mental sundhed og psykisk sygdom hos 0-9-årige børn*.
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of school psychology*, 76, 186-202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jensen, B., Holm, A., Wang, C., Kousholt, D., Ravn, I., Søgaard Larsen, M., Steiner Rasmussen, O., Berliner, P., Yung Andersen, T., Brandi, U. (2011). *Videnbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Statusrapport 1. Design og metode. I: VIDA-forskningsserien 2011:1*, DPU, Aarhus Universitet
- Jensen, B., Holm, A., & Bremberg, S. (2013). Effectiveness of a Danish early year preschool program: A randomized trial. *International Journal of Educational Research*, 62, 115-128.
- Jensen, B., Jensen, P., & Rasmussen, A. W. (2017). Does Professional Development of Preschool Teachers Improve Children's Socio-Emotional Outcomes? *Labour Economics*, 45, 26-39.

- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2020). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early childhood education journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Klinge, L., & Brandt, T. (2022). *Pædagogens relationskompetence - Kendetegn og betingelser*. Akademisk Forlag.
- KORA (2015). Forskningsnotat om DUÅ-programmer – Systematisk review af effektviden om DUÅ børne-, forældre- og lærerprogrammerne.
- Lang, S. N., Mouzourou, C., Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2016). Preschool Teachers' Professional Training, Observational Feedback, Child-Centered Beliefs and Motivation: Direct and Indirect Associations with Social and Emotional Responsiveness. *Child & youth care forum*, 46(1), 69-90. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9369-7>
- Lipscomb, S. T., Hatfield, B., Goka-Dubose, E., Lewis, H., & Fisher, P. A. (2021). Impacts of Roots of Resilience professional development for early childhood teachers on Young children's protective factors. *Early childhood research quarterly*, 56, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.02.002>
- Moazami-Goodarzi, A., Zarra-Nezhad, M., Hytti, M., Heiskanen, N., & Sajaniemi, N. (2021). Training Early Childhood Teachers to Support Children's Social and Emotional Learning: A Preliminary Evaluation of Roundies Program. *International journal of environmental research and public health*, 18(20), 10679. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010679>
- Oades-Sese, G. V., Cahill, A., Allen, J. W. P., Rubic, W. L., & Mahmood, N. (2021). Effectiveness of Sesame Workshop's Little Children, Big Challenges: A digital media SEL intervention for preschool classrooms. *Psychology in the schools*, 58(10), 2041-2067. <https://doi.org/10.1002/pits.22574>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 677217-677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Rambøll Management Consulting & Ren Viden ved Camilla Dyssegaard (2020). *Betydningsfulde faktorer for 0-6-årige børns udvikling*. Tænketanken DEA og LEGO Fonden.
- Sandilos, L., Goble, P., & Schwartz, S. (2020). Burnout and Teacher-Child Interactions: The Moderating Influence of SEL Interventions in Head Start Classrooms. *Early education and development*, 31(7), 1169-1185. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1788331>
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Preschool-Age Problem Behavior and Teacher-Child Conflict in School: Direct and Moderation Effects by Preschool Organization. *Child development*, 86(3), 955-964. <https://doi.org/10.1111/cdev.12350>
- Smith-Nielsen, J., Wendelboe, K. I., Mohr, J., Væver, M. S., Pontoppidan, M., Helmerhorst, K., & Egmo, I. (2022). Promoting interactive skills and mind-mindedness among early childcare professionals: Study protocol for a randomized wait-list controlled trial comparing the Circle of Security approach with care as usual in center-based childcare (the SECURE project). *BMC psychology*, 10(1), 153. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00835-3>
- VIVE & Oxford Research (2018). Slutevaluering af familierettede og forebyggende indsatser i "Tidlig Indsats - Livslang Effekt". Socialstyrelsen.
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2015). Do Intervention Programs in Child Care Promote the Quality of Caregiver-Child Interactions? A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Prevention science*, 17(2), 259-273. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0602-7>
- Wright, P. M., Gray, S., & Richards, K. A. R. (2021). Understanding the interpretation and implementation of social and emotional learning in physical education. *Curriculum journal (London, England)*, 32(1), 67-86. <https://doi.org/10.1002/curj.85>