



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Deltagelse – en ret, en pligt eller en institutionel mulighed for børn i dagtilbud

Benedicte Bernstorff

Ph.D, lektor UCSYD, bsbj@ucsyd.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Artiklen beskriver og diskuterer, hvordan børns perspektiver på deltagelse kan indfanges på måder, hvor også børns underprivilegerede stemmer synliggøres. Artiklens teoretiske, metodiske og empiriske baggrund er et ph.d.-projekt omhandlende børns deltagelse i den selvorganiserede legs legefællesskaber i børnehaven. Først indkredser artiklen den teoretiske forståelse af relationelle sammenhænge mellem objektive strukturer og subjektive handlinger af betydning for deltagelsesforståelser. Dernæst viser artiklen empirisk, hvordan børns deltagelsesmodstand kan ses som et underverdensoprør mod den institutionelle deltagelsesforståelse, som en underprivilegeret stemme, der bringes til syne og til drøftelse. Afslutningsvis drøfter artiklen forskningsetiske udfordringer og fordele ved at anlægge et undersøgelsesdesign, der kan indfange børns perspektiver på deres institutionelle hverdagsliv.

Abstract

Participation – a right, an obligation or an institutional opportunity for children in daycare describes and discusses how children’s perspectives can be captured in ways children’s underprivileged voices as well can be made visible. The theoretical, methodological, and empirical background of the article is a PhD-research concerning children’s participation in the self-organized play and play-communities in kindergarten. First, the article outlines the theoretical understanding of relational coherences between objective structures and subjective actions of significance for participatory understandings. Next, the article empirically shows how children’s resistance to participation can be seen as an underworld rebellion against the institutional understanding of participation, as an underprivileged voice that is brought into view and discussed. Finally, the article discusses research ethics challenges and benefits of constructing a study design able to capture children’s perspectives on their institutional everyday life.

Nøgleord

Fleksibel deltagelseslyst, deltagelsespauser, institutionelt hverdagsliv, børns perspektiver, fortolket indefra-perspektiv.

Keywords

Flexible participation, participation-breaks, institutional everyday life, children’s perspectives, interpreted from within perspective.

Artiklens ærinde og baggrund

Artiklens ærinde er at belyse først børnehavebørns oplevelse af deltagelse og mulighed for deltagelse pauser i det institutionelle hverdagsliv, dernæst hvorvidt det er muligt at indfange børns perspektiver på deres institutionelle hverdagsliv ved at tolke børns handlinger som udtryk for deres perspektiver.

Artiklen trækker metodisk og empirisk på mit ph.d.-projekt, hvor jeg i et ikke-deltagende observationsstudie undersøgte børns deltagelse i samspil med de institutionelle rammer i selvorganiserede legefællesskaber uden pædagogers guidning eller deltagelse. Her definerede jeg børns deltagelse som en ”fleksibel deltagelseslyst”, hvor ”alle børn har mulighed for at deltage i et legefællesskab, når de gerne selv vil” (Bernstorff, 2021, s. 13). Dvs. som en mulighed der er til stede, selv om børn periodevis trækker sig fra deltagelse i legefællesskaber. Observationerne foregik i to børnehaver, hvor jeg fulgte mellemgrupperne (de 3-5 årige) i 53 dage over 16 måneder. Teoretisk og metodisk er ph.d.-projektet inspireret af Bourdieus praxeologiske feltforståelse om dominans og institutionelle magtforhold (Bourdieu & Wacquant, 2004; Bourdieu & Passeron, 2006).

Med det afsæt belyser jeg, at deltagelsesmuligheder bliver mødt som henholdsvis privilegerede eller underprivilegerede i børnenes institutionelle hverdagsliv, hvor børns mulighed for at agere ud fra en fleksibel deltagelseslyst og opnå selvvalgte ”deltagelse pauser” kan ses som underprivilegeret i de strukturelle rammer og prioriteringer. Til slut drøfter jeg undersøgelsens metodiske overvejelser som argument for, at det er muligt at indfange børns perspektiver.

Børns deltagelse i en institutionel kontekst

Med Bourdieus praxeologiske tilgang kan et fænomen ikke undersøges uden at udvise opmærksomhed på relationelle sammenhænge mellem de subjektive forståelser og objektive strukturer, der omgiver fænomenet (Bourdieu, 2008). I den forståelse er et vigtigt fokus, hvilke former for deltagelse børn tilbydes i policy dokumenter, da disse bidrager til at forme de objektive strukturer og producere de sociale strukturer, der gives forrang i de institutionelle forståelser af børnene: Med FN's Børnekonvention (1992) forstås deltagelse som en *rettighed*, hvor børn både er sikret deltagelse og beskyttet mod deltagelse. Når rettighedsblikket følges til nationale udmøntninger, fremstår deltagelse primært fokuseret på at understøtte børn i at deltage, hvorved deltagelse kan ses som en *pligt*. Det ser jeg eksempelvis med aftaleteksten om ”Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet” (Børne- og Socialministeriet, 2017), hvor der tegnes en retning for det pædagogiske arbejde om at sikre alle børns deltagelse i fællesskaber i deres institutionelle hverdagsliv. En deltagelse, der kan ses som en demokratisk forbedelse til at være deltagende i fællesskaber fremadrettet, hvilket fremgår som et formål for dagtilbud §7 stk.4 (Dagtilbudsloven, 2021). Med aftaleteksten og de deraf fremkomne ændringer i dagtilbudslovgivningen tegner der sig ikke en ny

retning for det pædagogiske arbejde, da institutioner til børn historisk har haft som hensigt at fremme børns udviklingsmuligheder (Fischer & Henriksen, 2002). Den politiske forståelse af børns udviklingsmuligheder har foregået og foregår i tæt relation til samfundsudviklingen med fokus på, at børn socialiseres til fremtiden, men ændringerne i dagtilbudslovgivningen kan tolkes som en skærpelse af grundlaget for det pædagogiske arbejde med børns deltagelse. Det pædagogiske arbejde med børns udviklings- og deltagelsesmuligheder har hidtil været rettet mod at forebygge børns eksklusion af fællesskabet som en vej til at minimere ”chanceulighed”. Det skal nu imødegås ved indsatser om ”højkvalitetsdagtilbud”, der skal mindske ”læringsulighed” gennem tidlig indsats overfor børn i udsatte positioner (Rådet for Børns Læring, 2017, 2019). Fælles for disse forståelser er, at de er forankrede i policy-begreber som ovennævnte, hvormed der anlægges formaliserede forståelser af fællesskabets betydning for børns læring og udviklingsmuligheder. Disse betydninger bliver herved gjort til privilegerede stemmer og forståelsesramme for, hvad der skal vægtes i det pædagogiske arbejde, og det syn der anlægges på børnenes handlinger.

Uden i øvrigt at anfægte betydningen af hverken de politiske eller pædagogiske indsatser for at mindske eksklusion fra fællesskabet bidrager de til at synliggøre, at der i de privilegerede stemmer er en forståelse af, at deltagelse foregår ved, at børns læring er i fokus og sker, når ”den intenderede pædagogik er til stede hele dagen og i alle aktiviteter og rutiner med børnene mv.” (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 10). En tilgang der samtidig har betydning for, at deltagelse til tider kan ses af børn som en pligt frem for en *institutionel mulighed*, fordi børns egne råderum i det institutionelle hverdagsliv mindskes. Den intenderede pædagogik kan ses som en pædagogisk forpligtelse om, at børn skal være/holdes i gang med at lave noget:

Mikkel og Mads er i sandkassen. De sidder på et bord og kikker. BIRGITTE¹ henvender sig til dem: ”Drenge, kan I ikke finde på noget at lave?”. Drengene rejser sig og finder en bold.

Den intenderede pædagogik kan ligeledes ses som baggrund for, at det ikke er nok, at børn er i gang:

Der er netop vasket gulv, hvilket efterlader to striber på gulvet. Annie, Amalie og Anja leger ’at hoppe over springvandet’. JETTE stopper dem med: ”Vi skal lige have fundet på noget til jer”. Annie: ”Perleplader”. JETTE: ”Har I allerede nogle?”. Pigerne finder det frem og sætter sig ved bordet inde i krogen.

Det synes som om, det er svært for pædagoger, hvis børnene ikke er i en aktivitet, pædagogerne genkender. Ifølge Sundsdal og Øksnes kan det ses som udtryk for, at ”Mange [pædagoger] har en tendens til å bli stresset når barn gjør ingenting og kjeder seg. De føler at dette ikke er nok i en pedagogisk institusjon” (Sundsdal &

1 Navne skrevet med versaler er pædagoger

Øksnes, 2018, s. 100-101). Med til at 'gøre nok' pædagogisk er også at sikre, at "alle børn skal med i fællesskabet", hvilket bidrager til, at blikket for børns selvvalgte deltagelsespauser bliver underprivilegerede i det institutionelle hverdagsliv.

Børns deltagelsesmodstand i det institutionelle hverdagsliv

Under observationerne var der ofte børn, der udviste deltagelsesmodstand. Det gjorde de med verbale protester mod at skulle deltage; og ved på mere usynlige måder at opsøge at være eller lege alene i kortere eller længere perioder. De satte sig fx med fødderne mod væggen og ryggen til de andre; under vindueskarme og borde; afgrænsede sig med legetøj; bevægede sig væk, når de voksne blev optaget af noget andet; eller var i bevægelse på måder, hvor de undgik både børn og voksne. I starten af feltarbejdet var børnene i disse situationer iagttagende over for min tilstedeværelse, hvilket jeg tolkede som en afprøvning af, om jeg afslørede dem. Efterhånden som de fik erfaring med, at jeg ikke 'blandede' mig, blev jeg inddraget som her, hvor Karens smil til mig kan tolkes som en anerkendelse af, at jeg ikke afslørede hendes deltagelsespause:

Karen tog en spand med sand, satte sig ved bord-bænkesættet med ryggen mod bordet, og husmuren på sin venstre side. Hun stillede spanden på den modsatte side. Ingen kunne nu sætte sig ved siden af hende. Det så ud som om, hun skærmede sig fra alle retninger, hun ikke kunne se.

Måden hvorpå hun iagttog, hvornår pædagogerne så i hendes retning, syntes meget opmærksomt rettet mod, at hun så ud som om, hun legede med nogen. En pædagog nærmede sig, og Karen blev fjern i blikket, som kikkede hun efter dem, hun legede med, mens hun rørte aktivt i sandet. Pædagogen spurgte, hvad hun lavede. Karen svarede, at hun var ved at lave mad. Da pædagogen gik væk, stoppede hun med at røre i sandet, smilede til mig og sad så helt stille.

Ifølge Dencik m.fl. (1992) trækker børn sig periodevist tilbage til "sociala pauser", hvor de bliver "självrelaterade". De sociale pauser foregår som afkoblinger, hvor børn er "observerande associativ" med nysgerrighed overfor hinandens aktiviteter. Den iagttagende tilgang fremstår ikke entydigt som nysgerrighed i mine observationer, og jeg ser Karens som udtryk for, at hun beskyttede sin deltagelsespause. Som om hun havde 'knækket en kode', og på den måde forstod hvad der skulle til, for at pausen ikke blev opdaget af pædagogerne. Samtidig med at hun foretog en afkobling fra det forventede, synes hun at etablere en forsvarsparathed til at kunne afvise såvel pædagoger som andre børn. Både ved at sætte sig så hun afskærmede sig fra andre, og ved at have spand og sand parat til at kunne foretage sig noget, der anerkendes som legitimt i det pædagogiske miljø. Karens handling kan forstås som en måde, hvorpå hun skjuler sin deltagelsesmodstand bag en pædagogisk anerkendt deltagelsesmåde. Ved *ikke* at fortælle pædagogen, at hun gerne vil være lidt alene og sidde helt stille, bidrager hendes handlingsberedskab ikke til at skabe forandring i de institutionelle forståelser, men deri-

mod til at repræsentere og reproducere en forståelse af, at deltagelsespauser skal arrangeres usynligt.

De usynlige måder, hvorpå børnene udviser deltagelsesmodstand og tager sig deltagelsespauser, kan anskues som udtryk for det, Goffman (2012) betegner som ”underverdensoprør” i institutionelle kontekster mod de ansatte og deres forvaltning af de institutionelle rammer. Ved at børnene indpasser deres handlinger, så de så at sige kan foregå ’under pædagogernes radar’, skaber de en fælles børnekultur parallelt til de pædagogiske forståelser. Børnenes forståelse af, at handlinger skal foregå skjult for pædagogerne, ses også i andre undersøgelser. Øksnes (2012) beskriver, hvordan børn forsøgte at finde gemmesteder for de voksnes overvågning, og når de voksne ikke brød sig om deres lege, mens børn i interview med Pettersvold (2015) fortalte om deres hemmelige strategier til at unddrage sig det, de voksne bestemte, uden at børnene afslørede hinanden overfor de voksne. Ifølge Pettersvold er børns modstand mod de voksnes beslutninger svære at få anerkendt, også når børnene gør det eksplicit. Når børns interesser afviger fra de voksnes, kan de ikke regne med, at deres indsigelser bliver hørt. Der tegner sig hermed et mønster af, hvordan børn forholder sig til og anerkender en asymmetrisk relation mellem dem selv og de voksne (jf. også Bae, 1996), samtidig med at de, som et underverdensoprør, afsøger veje til at tilgodese deres egne perspektiver, som fx her i interaktionerne mellem Fina og Sylvester:

Da Sylvester opsøger sandkassen med legehuset, afvises han af Fina, der sidder der: ”Jeg vil ikke lege med nogen”. Sylvester får øje på en trillebør og henter den. Fina smiler til ham, men da han forsøger at køre den op i sandkassen afvises han ved, at Fina rækker hånden op og stopper trillebøren. Sylvester stiller trillebøren og går.

Også Fina har fundet en plads, hvor hun kan afskærme sig, dog en mere usikker plads end Karens, fordi sandkassen er et legeområde, børn skal deles om. I Finas afvisninger kan den første ses som en afvisning af at lave noget sammen med nogen, mens den anden kan ses som, at hun heller ikke ønsker, andre skal være i nærheden lige nu. Ved at smile til Sylvester og italesætte, at det ikke kun er ham, men ”nogen” hun ikke vil være sammen med, opnår Fina sin deltagelsepause uden konflikt, eftersom Sylvester overlader hende sandkassen. Muligheden for deltagelsepause fra legefællesskaber afhænger dermed ikke alene af at gøre den usynlig for pædagogerne, men også af de andre børns genkendelse og anerkendelse af at blive afvist. Det lykkes ikke for Jesper, da han forsøger at lege alene med Playmobil, som er omfattet af regler for legetøj, der skal deles:

Jesper sætter sig som den første ved et bord med Playmobil, der er sat frem, og leger med et Playmobilsygehus. Fina stopper op ved siden af ham. Jesper: ”Det er ham, der er chefen”. Fina er mest tilskuere. Hun kommenterer legen: ”Kan den stå der?”. Jesper: ”Nej, det er mig, der sætter den”. Fina går. Markus kommer og tager en figur: ”Hvem er det her?”. Jesper: ”Det er doktorchefen”. Markus: ”Jeg vil ikke være babyen”. Jesper: ”Det er den eneste, der er tilbage”. Markus: ”Det er kun babyen, der kan tisse”. Jesper forsøger at forhindre, at Markus tager figurerne: ”Nej, nej, ikke den”. Markus: ”Jeg må også”.

SIGNE kommer ind: "Hvad så Markus?". Markus: "Jeg må ikke". SIGNE: "Jo, der er også en her". Jesper: "Okay, du får moren – her".

Jesper sidder midt for sygehuset. Han spærrer med sin krop, hvis Markus vil åbne døre, sætte dukker op etc. Han siger: "Nej det er kun mig, der må åbne døren". Markus spørger: "Er det ham, der er faren?". Dukken, Markus har i hånden, vil Jesper gerne have. Han forsøger at tage den ud af hånden på Markus. Markus lader dukken gå op ad væggen i sygehuset. Jesper: "Jo hun skal sidde her". Markus afleverer. Han har ingen dukker mere. Markus siger hvæselyde. Jesper: "Du skal ikke være så vild". Markus sænker stemmen. Jesper: "Jeg vil ikke lege med det her mere". Markus: "Det vil jeg godt". Jesper: "Det vil jeg også godt. Jeg vil lege alene". De går væk sammen.

Såvel Jesper som Markus agerer i forhold til den institutionelle forventning til deltagelse. Jespers deltagelsesmodstand kommer til udtryk ved at spørre kropsligt for de andre børns deltagelse og forhindre, de får dukker og indflydelse på legen. Det lykkes kun så længe, Jesper kan gøre modstand på måder, der ikke hidkalder de voksne, som her hvor Markus med hjælp fra SIGNE får adgang til Jespers leg, uden Jesper inddrages i beslutningen herom, – og uden Jesper tilkendegiver sit ønske om at lege alene overfor SIGNE.

Observationerne peger i lighed med Pettersvolds forskning på, at børn udfordrer de privilegerede forståelser, men at de gør det i det skjulte. Dette adskiller sig fra Qvortrups forståelse af, at børn har svært ved at gøre deres stemmer gældende, fordi

Barndommens politiske svaghed, den politiske tragedie om man vil, består i, at så snart dens medlemmer når den alder, hvor de potentielt kunne have styrke til at etablere et bevidst handlingsberedskab, så forlader de så at sige segmentet (Qvortrup, 2003, s. 23).

Såvel mine observationer som Pettersvolds interviews viser, at børn *har* styrke til at etablere et for dem bevidst handlingsberedskab i form af de underverdensoprør, hvor de unddrager sig de privilegerede forståelser. Dog kan børnenes måde at etablere deres handlingsberedskab ses som en hindring for, at de selv kan skabe forandring i deres institutionelle hverdagsliv, fordi de netop foretager deres underverdensoprør i hemmelighed og usynlige for pædagogerne. Dette kan ses som udtryk for: dels at børnenes styrke ikke rækker til at forstyrre de privilegerede forståelser og skabe forandring; dels at børn ikke synes at forvente, at det er en mulighed.

Min forskning kan bidrage til at synliggøre børns perspektiver og kan således bruges til over for pædagoger og politiske beslutningstagere at påpege, at børns mulighed for selv at kunne tilvælge alene-tid og deltagelsepause er betydningsfuldt for børn, men at de ikke oplever deltagelsepause som en institutionel mulighed, de selv kan vælge. Dette kan bruges som argument for, at forskere tilstræber undersøgelsesmetoder, der giver indsigt i børns handlinger og handlingsberedskaber i det aktuelle hverdagsliv for at få indsigt i, hvad børnene finder vigtigt og gøre det synligt. På den baggrund bevæger artiklen sig videre til spørgsmålet om, hvordan det er muligt at indfange børns perspektiver på deres institutio-

nelle hverdagsliv, og hvordan forskeren kan tolke børns handlinger som udtryk for deres perspektiver.

Et anlagt børneperspektiv til at indfange børns perspektiver

Ifølge James, Jenks & Prout (1999) er der et dualistisk forhold mellem ”barndommens tid” og ”barnets tid”. Et dualistisk forhold, der i en praxeologisk forståelse kan ses som, at barndommens tid er fokuseret i de objektive strukturer, mens barnets [børnenes] tid afhænger af de mulighedsrum, den gives i det institutionelle hverdagsliv, og således retter sig mere mod det subjektive. At anlægge et børneperspektiv omhandler derfor, om det overhovedet er muligt at indfange børns perspektiver på deres institutionelle hverdagsliv, især når det er den del af hverdagslivet, der foregår uden voksendeltagelse, der er i fokus. Forskerpositionen må etableres, så forskeren som endnu en voksen ikke spolerer muligheden for at få denne viden. Undersøgelingsdesign hertil fordrer opmærksomhed på: hvordan børnenes perspektiv kan synliggøres; hvilke etiske implikationer, der er forbundet hermed; samt hvilke børns perspektiver der synliggøres.

Warming (2011) beskriver tre måder at anlægge et børneperspektiv på: et udefra-perspektiv og to indefra-perspektiver, der repræsenterer forskellige forståelser af børn: 1. som et udefra-perspektiv, hvor det er de voksne, der vurderer, hvad der vil være i børnenes interesse. Dette perspektiv kan ses som en vej til at forstå og planlægge barndommens tid og kan forstærke asymmetrien i det dualistiske forhold mellem de privilegerede stemmer i barndommens tid og børns råderum i barnets tid, fordi det alene er den voksnes forståelse, der kommer i spil. Dernæst kan et børneperspektiv anlægges som 2. et tilstræbt indefra-perspektiv, hvor den voksne fortolker børnenes handlinger som udtryk for børnenes perspektiv; samt 3. som et indefra-perspektiv, hvor det er børnene, der selv formidler, hvad der er deres perspektiv. Med indefra-perspektiverne ligger der en anerkendelse af børn som selvstændige subjekter, der både er medskabere af deres aktuelle liv og har en status som medborgere, der skal lyttes til i deres egen ret, og hvis forståelser skal gøres synlige.

Det tilstræbte indefra-perspektiv blev rammesættende for min undersøgelse, fordi der på forhånd er skabt en distance til informanterne, da det er forskerens fortolkninger, der afgør, hvilke perspektiver børnenes handlinger kan ses som udtryk for. Warming beskriver dette som, at forskeren er med som et ”mellemlid”, hvilket mindskede risikoen for, at jeg blev en deltagende voksen i børnenes øjne. Mellemlidspositionen får betydning allerede i observationssituationen for, at det tilstræbte indefra-perspektiv fastholdes. For min forskerposition betød det en refleksiv tilgang til, at jeg ikke kunne vide andet end det, jeg kunne observere, og dermed alene kunne tolke på, hvad børnenes handlinger kunne være udtryk for. Det medfører, at feltnoterne skal være meget detaljerede, neutrale og med kontekstuelle beskrivelser. I mødet med børnene er det ligeledes vigtigt, at der er tydelighed om, hvad de kan forvente af forskeren og dennes tilstedeværelse.

Jeg fortalte børnene: at jeg var anden slags voksen end de øvrige i børnehaven, én som ikke kunne bestemme noget; at jeg var der, fordi jeg gerne ville vide, hvad børnene laver i børnehaven, især når de selv bestemmer, og at jeg ville skrive om det, så andre – fx pædagogerne også kunne vide mere om, hvad børn selv vælger. Derfor havde jeg min feltnotebog, hvor jeg skrev, hvad de lavede. For at forstærke og fastholde forskerpositionen i børnenes forståelse anvendte jeg ens feltnotebøger og bar dem synligt, når jeg ikke noterede. Når børnene spurgte, fortalte jeg, hvad jeg havde skrevet, samt nedskrev i feltnotebogen, når de bad mig notere noget, de mente skulle stå der. I den forskerposition blev jeg accepteret af børnene. Ifølge Gallacher & Gallagher (2008) gør børn brug af forskerens tilstedeværelse på deres egne måder og giver derved forskeren en bred indsigt i deres forståelser, hvilket jeg genkender ved, at børnene inviterede mig med som observatør og deltager på anderledes vilkår: som hende der holdt dukken, kørte med i deres tog etc. uden anden forventning til mig, end at jeg skrev samtidig. Det gav mig mulighed for at opleve det institutionelle hverdagsliv sammen med børnene – også i situationer, hvor de ikke inviterede pædagoger til at deltage.

Med det tilstræbte indefra-perspektiv anerkendes børnene som demokratiske medborgere, hvis stemmer skal synliggøres, hvilket forskningsetisk ligger i tråd med, at børn jf. FN's Børnekonvention har ret til, at deres perspektiver kan komme til udtryk. På den baggrund kan der argumenteres for, at alle observationer kan være en vigtig stemme om børns forståelser af deres aktuelle hverdagsliv. Samtidig indeholder konventionen en forpligtelse til at beskytte børn. Det indebærer forskningsetiske refleksioner over, om børnenes integritet og autonomi overskrides (fx Kampmann, 2006), hvis en erhvervet indsigt tolkes og formidles videre. Fx når en observationsviden er fra situationer, hvor børnene gav mig adgang til deres selvorganiserede legefællesskaber, når de var konfliktsuelle, eller når deres indbyrdes samtaler var meget private. Refleksioner herover forstærkes i forholdet til børn som informanter grundet den asymmetriske relation mellem forsker og informanter. Dels fordi forskerens egen situation er meget forskellig fra børnenes, så forskeren skal skærpe sin opmærksom på, om det er børnenes eller forskerens fortælling, der gøres synlig; dels fordi børn i den institutionelle kontekst er fortrolige med, at de voksne har definitionsretten og dermed er retningssættende for, hvad der kan og må foregå (jf. også Bae, 1996; Bourdieu & Passeron, 2006). Sidstnævnte kalder ligeledes på, at når der forskes blandt børn i den institutionelle kontekst, ligger der en forskningsetisk forpligtelse til også at være opmærksom på, om man ved sin tilstedeværelse legitimerer samværsformer, der ikke kan anerkendes i dagtilbuddet. Mellemledsposition omfatter derfor ikke alene relationen mellem børn og forsker, men også at forskeren er et mellemlid til den institutionelle kontekst.

Endnu et etisk dilemma i magtforholdet mellem forsker og børn er, hvorvidt børnene giver forskeren adgang, fordi de ikke forventer, det er muligt at sige nej til en voksenposition. Det indebærer en opmærksomhed på børns afvisninger af forskerens tilstedeværelse (fx Spyrou, 2016; Walford, 2009). Den balancegang er

særlig betydningsfuld for et tilstræbt indefra-perspektiv, fordi børnene ikke har direkte indflydelse på, hvad der får forrang som deres perspektiver i den fortolkede forståelse. Gallacher & Gallagher fremhæver betydningen af, at 'lytte til børnenes mange stemmer' fremfor at følge en enkelt undersøgelsesform, da sidstnævnte kan spærre for indsigten. Med sin afsøgende form kan et tilstræbt indefra-perspektiv åbne mulighed for at indfange børnenes kontekstuelle forståelser i et her-og-nu perspektiv, dels fordi forskeren oplever situationen sammen med børnene, dels fordi forskeren kan lytte til og tolke på 'alle' barnets handlinger (såsom sproglige og sociale interaktioner med de øvrige børn), hvilket ikke i samme grad er muligt ved fx et retrospektivt interview. Når det drøftes hvilke børns perspektiver, der bliver synliggjort, synes denne forskningstilgang at lytte til 'mange stemmer' også fra børn, der i mindre grad udtrykker sig verbalt.

Som tredje og sidste blik på, hvordan og hvorvidt det er muligt at indfange børns perspektiver, er drøftelsen af hvilke børns perspektiver, der synliggøres. Med den nye barndomsforsknings tilgang til, at børn skal studeres i deres egen ret som kompetente sociale aktører, blev der samtidig fokus på repræsentationsproblematikken, og hvorvidt børn kan anses som så homogen en gruppe, at børn kan repræsentere børn (fx Kampmann, 2000; Qvortrup, 2003; Warming, 2019). Heri indgår overvejelser over, hvorvidt børns mulighed for at blive set i et generationsperspektiv (med indlejrede magtpositioner) udviskes ved at se børn som forskellige fra hinanden. Ligeledes rettes opmærksomhed på, at børns perspektiver skal ses som under konstant tilblivelse og derfor ikke som en afsluttet forståelse. Her tilslutter jeg mig, at forskeren har mulighed for at placere sig i begge positioner. Jeg udpegede med afsæt i generationsperspektivet de 3-5 årige børnehavebørn som en samlet gruppe, der adskiller sig fra pædagogerne som en samlet gruppe af voksne. En børnegruppe, der har egne perspektiver på det institutionelle hverdagsliv, som ikke nødvendigvis er forenelige med forventningerne til barndommens tid.

Herefter brød jeg med, at alle børn kan repræsentere hinanden, idet jeg inden for den fulgte gruppe har set børnene som individuelle subjekter, der repræsenterer forskellige positioner og udtrykker dem på forskellig vis såvel kontekstuel som i relation til deres ikke-institutionelle hverdagsliv. Ved at møde børnene på denne måde og ved at opleve hverdagslivet sammen med dem har jeg fået adgang til at se, hvordan deltagelse kom til udtryk som privilegerede eller underprivilegerede stemmer i det institutionelle hverdagsliv. På den baggrund vil jeg argumentere for, at det med opmærksomhed på de ovennævnte erkendelsesmæssige og etiske dilemmaer, der er forbundet med det tilstræbte indefra-perspektiv, er muligt at indfange og få indsigt i børns forskellige stemmer i det institutionelle hverdagsliv.

Deltagelsespauser som en underprivilegeret stemme

Artiklen har rettet opmærksomhed på magtforhold af betydning for deltagelse i de relationelle sammenhænge mellem objektive strukturer og subjektive forstå-

elser i den institutionelle kontekst. Det er med empiriske nedslag vist, hvordan børn agerer parallelt med de institutionelle forståelser af deltagelse og som en form for underverdensoprør forsøger at tilrette hverdagslivet, så det bliver muligt at holde deltagelsespause, uden det bliver synligt for pædagerne. På den baggrund bringer artiklen børns deltagelsesmodstand og usynlige deltagelsespauser til syne som en underprivilegeret stemme såvel politisk som institutionelt.

Metodisk og teoretisk har artiklen drøftet muligheder og udfordringer ved at kunne indfange børnehavebørns perspektiv på deltagelse. Herunder hvordan et tilstræbt indefra-perspektiv opsøgt gennem ikke-deltagende observation som undersøgelsesform bidrager til at indfange børns perspektiver på det betydningsfulde for dem, fordi forskeren er til stede i og oplever den samme kontekst som børnene samtidig med dem. For at indfange børns perspektiver skal opmærksomheden på den asymmetriske position mellem barn/børn og forsker fortsat være til stede i analysen og tolkningen af feltobservationerne, så der i tolkningen tages udgangspunkt i, hvordan børnenes handlinger kan forstås som deres subjektive agens og stillingtagen til de objektive strukturer uden skelen til, om børnenes tilgange ud fra en voksenforståelse synes uforståelige eller uhensigtsmæssige.

Som en underprivilegeret stemme kalder artiklen til drøftelser om, hvordan deltagelsesforståelser kan udvides både i de politiske rammesætninger og i den pædagogiske praksis, så flere tilgange til børns deltagelse kan blive synlige og dermed gøre det lettere for børnene at få adgang til selvvalgte deltagelsespauser som en del af det institutionelle hverdagsliv.

Litteratur

- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social kritik*, 8(47), 6-21
- Bernstorff, B. (2021). *Deltagelse gennem legens sociale sprog. En social analyse af børns deltagelse i den selvorganiserede legs legefællesskaber*. RUC
- Bourdieu, P. (2008). De tre former for teoretisk viden. I S. Callewaert, M. Munk, M. Nørholm, & K.A. Petersen (red.), *Pierre Bourdieu: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori* (s. 70-108). Kbh: Frydenlund
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen : Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Kbh: Gyldendals Bogklubber
- Bourdieu, P., & Wacquant, L.J.D. (2004). *Refleksiv sociologi - mål og midler*. Kbh: Hans Reitzels Forlag
- Børne- og Socialministeriet. (2017). *Aftaletekst om "Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet"*. <https://www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/aftale-om-dagtilbud-staerke-dagtilbud-alle-boern-skal-med-i-faellesskabet/>
- Børne- og Socialministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan: Rammer og indhold*. <https://www.uvm.dk/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/den-styrkede-paedagogiske-laereplan>
- Dagtilbudsloven. LBK nr 1912 af 06/10/2021. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1912>
- Dencik, L., Bäckström, C., & Larsson, E. (1992). *Barnens två världar*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Fischer, U., & Henriksen, O.S. (2002). *Ni pionerer i dansk pædagogisk historie*. Kbh: Dansk Pædagogisk Historisk Forening og Samling

- FN's Børnekonvention af 1989. (1992). <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=60837>
- Gallacher, L., & Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through 'participatory methods'. I *Childhood*, 15(4), 499-516
- Goffman, E. (2012). *Anstalt og menneske*. Viborg: Paludans fol-bibliotek
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. Kbh: Gyldendal
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I P.S. Jørgensen, og J. Kampmann. (red.). *Børn som informanter*. Børnerådet
- Kampmann, J. (2006). Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv, & S. Højlund. (red.). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Kbh: Gyldendal
- Petersvold, M. (2015). Barns perspektiver på demokrati i barnehagen. I *Utbildning & Demokrati*, vol. 24, nr. 2, 91-109
- Qvortrup, J. (2003). *Barndom i et sociologisk generationsperspektiv*. Aarhus: Center for Kulturforskning, Aarhus Universitet
- Rådet for Børns Læring (2017, 2019). *Beretning fra formandskabet*. <https://www.xn--brns-lring-i6a4s.dk/materialer>
- Spyrou, S. (2016). Troubling children's voices in research. I F. Esser, M.S. Baader, T. Betz, & B. Hungerland (red.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New perspectives in Childhood Studies*. New York: Routledge
- Sundsøl, E., & Øksnes, M. (2018). *Lekelyst i barnehagen: Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Walford, G. (2009). The practice of writing ethnographic fieldnotes. *Ethnography and Education*, 4:2, 117-130
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Kbh: Akademisk Forlag
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. I *Nordisk Tidsskrift for Pædagogikk og Kritik*. Vol. 5, 62-76
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed: Børns leg i en institutionaliseret barndom*. Kbh: Hans Reitzels Forlag