

FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE



Årgang 8 nr. 1

Pædagogik & krop

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse 2024:1

Ansvarlige redaktører

Anne Mia Steno, amst@kp.dk

Lene S.K. Schmidt, lesc@pha.dk

I redaktionen

Anne Mia Steno, ph.d., lektor ved KP

Lene S.K. Schmidt, ph.d., docent ved Absalon

Helene Falkenberg, ph.d., docent ved KP

David Thore Gravesen, ph.d., lektor ved VIA

Ane Bjerre Odgaard, ph.d., docent ved UC Syd

Udgiver

Pædagoguddannelsens Ledernetværk

Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus a|s, Aarhus

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse udkommer to gange årligt. Tidsskriftet er et open access tidsskrift, der publicerer fagfællebedømte artikler både på tryk og digitalt.

ISSN (digital udgave) 2446-2810

ISSN (trykt udgave) 2794-2929

Det findes på: <https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Bestilling af print-on-demand: <http://www.werkshop.dk/>

Tidsskriftets redaktions mailadresse: FPPU@via.dk

Forsidebilledet

De tusind gåders sted, 170x204 cm, olie på lærred, 2006

Af Kathrine Ærtebjerg. Fotograf: Anders Sune Berg

<https://www.kathrineaertbjerg.dk/>



Tryksag
5041 1001

Pædagogik & krop

Redaktionelt forord

Redaktionelt forord

Pædagogiske landskaber og institutioner er beboet af kroppe. Kroppe der løber, leger, snubler og undersøger, danser på gangene i skolen eller synker ned i skærmenes virtuelle fællesskaber. Kroppe der spiser, vækkes, holdes i gang og kroppe der disciplineres og gør modstand. Kroppe der sidder i kørestol. Kroppe der har mærker og har ar. Der er pædagogkroppe, der dagligt hilser godmorgen, vinker farvel, krydser børn ind og ud.

Der har været tilbagevendende diskussioner og opgør med at se krop og sjæl som adskilt. Kroppe er ikke noget, vi har, de er noget, vi er. Der er samtidig altid noget på færde i samspillet mellem samfundets institutioner, menneskers kropslige tilstedeværelse og pædagogiske praksisser. Der har altid været kampe om kroppe i pædagogikken. Et eksempel på dette er reformpædagogikkens syn på barnet som et væsen, der fødes som grundlæggende godt/neutral, og som derfor skal opdrages uden fysiske sanktioner. Dette børnesyn var et opgør med et bibeltro syn på barnet som et væsen, der fødes med gode og onde egenskaber, og som derfor skal afrettes kropsligt. Der er et spændingsfelt mellem disciplinering og frigørelse, når det kommer til kroppe – også den dag i dag. I pædagogisk praksis er der tilbagevendende spørgsmål om indre og ydre styring af menneskers kroppe. Et af paradokserne er, hvorvidt en ydre styring fra omverdenen kan afløses af en indre styring og stadig være frigørende.

Det kropslige er altså allestedsnærværende i det pædagogiske hverdagslivs trægheder og nybrud. I pædagogiske sammenhænge er der brug for et blik for, hvordan det kropsligt opleves, erfares og sanses af de involverede parter. Det er de små kropslige og mimetiske tegn, som pædagoger ser efter, og som børn, unge og voksne borgere også udtrykker. Kroppe er med til at frembringe stemnings- og lydlandskaber af gråd, latter, høje og lave stemmer. Der findes kropsligt situerede og mikro-sociale processer som bliver særligt mærkbare, synlige og hørbare, hvis opmærksomheden indstilles på det ofte ubemærkede: Blikkets retning, vejtrækningens rytme, kroppes tilnærmelser til andre kroppe. Kropsudtryk og bevægelser har intentionalitet. Når kroppen krymper sammen foroverbøjet og hulkende. Eller når et barn vender ansigtet bort fra en voksen der irettesætter. Det kan både være meget synlige eller upåagtede udtryk og kropslige væremåder, som

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI 10.7146/fppu.v8i1.144781

Når kroppen bringes i pædagogikkens søgelys, så kommer én bestemt krop nemt til at repræsentere kroppen. Men der er så uendeligt mange kroppe

er en del af samvær, vaner og gøremål, der opstår imellem mennesker i institutionelle sammenhænge.

Når kroppen bringes i pædagogikkens søgelys, så kommer én bestemt krop nemt til at repræsentere kroppen. Men der er så uendeligt mange kroppe. I pædagogiske praksisser opstår ofte spændinger og dilemmaer mellem den enkeltes autonomi, bevægelsesfrihed og mulighed for at forvalte egen krop og tid og så den kropslige disciplinering. Fx når barnekroppen forventes at sidde stille på en stol i skolen eller daginstitutionen, eller når den voksnes eller den unges krop bliver fastholdt eller fikseret. I de pædagogiske institutioner kan der også være forskellige kropsidealer på spil – fx hvilke kropsudtryk der anses for acceptable, og hvilke der ikke gør. Eller hvad der bliver betragtet som kønnet, smukt, grimt eller anderledes. Der iværksættes også tiltag for at få mere kropslig udfoldelse i skoler, daginstitutioner, mv. Det er ofte her ikke kun kroppen i dens væren, men også dens aktivitetsniveau, som bliver et pædagogisk anliggende.

I dette temanummer bringes artikelbidrag, der tematiserer kroppe i pædagogiske institutioner og især aktørers kropsligt situerede samværsformer og interaktioner.

I temanummerets første artikel "Protokollens kroppe: Forbindelserne mellem krydset, barnet og territoriet i en aflejret styringsteknologi" belyser Maja Plum relationen mellem barnekroppen og protokollen i pædagogisk praksis. Protokollen er den lille bog, tablet eller lignende, hvori der sættes et kryds eller tjekkes ind, når barnet er ankommet. Artiklen diskuterer protokollens principper ud fra aktør-netværksteoretiske perspektiver. Herigennem synliggøres relationerne mellem

barnekroppen, protokollen, pædagogen og de kontinuerlige, samfundsmæssige fremdriftsbestræbelser, som således ikke blot angår barnets indre, men også barnets krop. Protokollen synliggøres herigennem som en hverdagslig styringsteknologi, der opererer gennem bevisførelse, hvilket mobiliserer særlige relationer mellem barnets og pædagogens kroppe.

Olivia Dahl og Emil Falster peger i temanummerets anden artikel "Handicap som fraværende tilstedeværelse" på, hvordan handicap som socialt fænomen på mange måder er fraværende i lovgivning på dagtilbudsområdet såvel som i pædagogisk praksis. I artiklen kombinerer forfatterne to kvalitative forskningsstudier: Et studie af hvilke kategorier i lovgivning for dagtilbud der er i brug til at definere og indkredse, hvem børn med varierende funktionsevner er. Og et studie af, hvordan unge og unge voksne med cerebral parese oplever, at de er blevet mødt og "arbejdet med" gennem deres barndom og ungdom. Dahl & Falster rejser en kritik af et dominerende syn på handicap som en individuel afvigelse, og tilbyder en anden fortolkningsramme: Nemlig at anskue handicap som en position, der rummer potentiale for at transformere og udfordre normative tendenser og standarder i samfundet.

Helle Winther diskuterer i artiklen "Kroppens sprog i pædagogisk praksis", hvorfor og hvordan kroppen har betydning for kommunikation og lederskab i pædagogisk praksis. Gennem en fænomenologisk og bevægelsespsykologisk tilgang, og med pædagogers, læreres og studerendes oplevelsesbeskrivelser som afsæt for analyse bliver professionelles oplevelsesverden af forholdet mellem kroppens sprog og møder med børn og unge analyseret. Herigennem bringes begreber om pædagogisk takt, professionspersonligt lederskab og kroppens betyd-

ning herfor bragt i spil. Winther argumenterer for, at kroppens sprog og betydning i praksis får en mere central plads.

Lisa Stolt Rasmussen og Nanna Jordt Jørgensen diskuterer i artiklen "Sted, krop og dyb geologisk tid: At læse om klimaforandringer i børnehaven", hvad der sker, når børn og pædagoger læser børnebøger om økologiske og klimatiske forandringer. Skal børn beskyttes mod svære emner og spørgsmål som oversvømmelser, hedebølge, tørke og skovbrande? Og kan børn overhovedet forholde sig til de forandringer, der sker med landskab og natur? Med teoretisk inspiration fra kropsfænomenologiske og nymaterielle perspektiver sætter artiklen fokus på, hvordan børn går i dialog med tekst og billeder og engagerer sig kropsligt og reflektivt i spørgsmål om klima, død og forandring i forbindelse med læsning af billedbøger i daginstitutionen.

Henriette Blomgren undersøger i artiklen "Med kroppen i 'den sorte gryde' – Dramaøvelser i skolens specialklasser" dramaøvelser for børn i skolens specialklasser, og børnenes perspektiver på at deltage i dramaøvelser. Artiklen peger på, at kropslige udfoldelser med det dramatiske, det skøre og sjove har sin plads i skolen, og at det er en fælles opgave for pædagoger og lærere at skabe rum og muligheder for, at børn fra specialklasser kan udfolde og udtrykke sig selv gennem aktivering af deres teatrale kroppe. Artiklens afsæt er et følgeforskningsprojekt af kulturprojektet *Grib Engagementet*, der følger skolens fagprofessionelles samarbejde med teaterpædagoger om at skabe rammer og muligheder for deltagelse i dramauniverser for børn med forskellige diagnoser.

Helle Marie Skovbjerg, Anne-Lene Sand og Jens-Ole Jensen viser i artiklen "Legens bevægelser i skolen" hvordan begreberne legeorden og legepraksis kan fungere som linser, hvor igennem børns forbindelser, forhandlinger og invitationer til leg kan forstås på nye måder. Forfatterne peger på legens improvisatoriske kvaliteter og argumenterer for, at leg får bedre udfoldelsesbetingelser, når skolen giver plads til at børnekroppe må bevæge sig og udfolde sig improvisatorisk.

I artiklen "Puderummet som sprogmiljø – hvad er høj kvalitetssprogmiljøer?" synliggør Annegrethe Ahrenkiel og Lars Holm bl.a. kroppens betydning for børns sprogbrug i dagtilbud. Gennem et nymaterialistisk perspektiv på sprog, udfordres og nuanceres den privilegering af ord, som ifølge artiklen kendetegner dominerende forståelser af høj kvalitetssprogmiljøer. På baggrund af videoetnografiske studier af børns sprogbrug i dagtilbuddets puderum viser artiklen, at børns sprogbrug er kendetegnet ved multimodale og multisensoriske processer.

Dermed fremhæver artiklen det væsentlige i at børn har mulighed for at bevæge sig, afstemme sig i forhold til hinanden, og tale med hinanden på samme tid. Artiklen fokuserer på børns indbyrdes sprogbrug og peger på, at der her foregår en langt mere uforudsigeligt sproglig interaktion end, der typisk finder sted i børns kommunikation med voksne.

Artiklen "Studerendes udvikling af professionsidentitet gennem musikpædagogik – et sensitivt og reflektivt anliggende" tager forfatterne, Lærke Pallelsen og Christina Dahl Madsen, afsæt i et kvalitativt aktionsforskningsstudie om pædagogstuderendes arbejde med børns deltagelsesmuligheder i musikaktiviteter. I analysen viser forfatterne, hvordan musikalske praksisser muliggør at udforske og erfare pædagogiske situationer, der kræver sensitiv opmærksomhed og improviserede handlinger, hvilket kan overføres til andre pædagogiske situationer. Artiklen peger på, hvordan studerendes direkte involvering i musikalske aktiviteter styrker deres evne til at forholde sig reflektivt til deres pædagogiske kompetencer, og derigennem udvikle en professionel identitet.

Foruden de otte temaartikler, er det i dette nummer to artikler udenfor tema.

Charlotte Riis Jensen og Mette Molbæk har skrevet den første artikel udenfor tema: "Det koordinerende og kolliderende samarbejde om vilde problemer". Artiklen omhandler kommuners og skolars samarbejder om børns (mis)trivsel, hvilket i artiklen begrebsliggøres som vilde problemer. Artiklen præsenterer en forståelsesmodel, som synliggør to forskellige forståelser af organiseringen af dette samarbejde om vilde problemer; det koordinerende og det kolliderende samarbejde. Det fremhæves, at disse forskelligartede samarbejdsforståelser er forbundet med forskelligartede muligheder for indsatser, når professionelle samarbejder på tværs for at fremme børns trivsel.

Udenfor tema har også Sofie Sauzet, Johan Jakobsen og Benjamin Karstoft bidraget med artiklen *Digitale logbøger – undersøgelser af unges sociale mediepraksisser som afsæt for fritidspædagogisk udvikling*. I artiklen tematiserer forfatterne unges brug af sociale medier og illustrerer, hvordan digitale logbøger kan bruges til praksisnære undersøgelser af unges mediepraksisser som afsæt for udviklingen af den fritidspædagogiske praksis på området. Forfatterne konkluderer, at fritidspædagoger gennem arbejde med digitale logbøger kan gøre sig nysgerrige overfor unges mediepraksisser og herigennem lære de unges normer og fællesskaber at kende på tværs af deres online- og offline hverdagsliv.

Protokollens kroppe

– Forbindelserne mellem krydset, barnet og territoriet i en aflejret styringsteknologi¹

Maja Plum
Ph.d. adjunkt
Professionshøjskolen Absalon
mplu@pha.dk

Resume

I takt med en international øget opmærksomhed på pædagogikkens bidrag til samfundsøkonomien har flere studier gransket styringsdokumenter og påvist, hvorledes barnets indre i stadig højere grad åbnes for kontinuerlige fremdriftsbestræbelser. Ud fra en styringsmæssig interesse sætter nærværende artikel fokus på en overset styringsteknologi, der opererer med børn som masse. Nemlig protokollen. Dvs. den lille bog eller Ipad, hvori der sættes et kryds, når barnet er kommet. Artiklen dykker ned i, hvordan barnekroppen styres som en del af protokollens principper. I skæringsfeltet mellem styringsteknologiske perspektiver og aktør-netværks-teoretiske forståelser sættes der fokus på protokollens bevisførelser som handlinger, der indebærer særlige adgange til barnekroppen, og som mobiliserer særlige omgange mellem pædagogens og barnets krop.

Nøgleord: Krop, Styring, Daginstitution, Protokol, Aktør-Netværks-Teori

Abstract

Bodies of the Protocol: Exploring the relations between the body of the child, the territory, and the mark of registration

As international attention to the contribution of pedagogy to the national economy has increased, several studies have scrutinized governance documents and demonstrated how the child's inner self is increasingly opened to continuous efforts of optimization. Sharing an interest in the microphysics of government, this paper sets out to explore an overlooked technology of governing operating with children not as interior, but as part of a calculable mass. Namely the protocol. Drawing on perspectives of governmentality and Actor-Network-Theory, the paper analyses the protocol as set of actions that imply access to the body of the child in certain ways.

Keywords: Early Childhood Education, Body, Protocol, Actor-Network-Theory, Technologies of governing.

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v8i1.144782

Indledning

I takt med en international øget politisk opmærksomhed på det såkaldte før-skoleområde er interessen for reformer og styringsdokumenter ligeledes vokset på den forskningsmæssige arena (Krejsler 2013; Schmidt & Slott 2021). Ud fra ny-institutionelle og governmentale optiker er policy dokumenter blevet gransket med henblik på at frem-analysere mulighedsbetingelser, og det er blevet analyseret, hvordan dilemmaer, brud og ballade forekommer i mødet med levende børn, pædagoger og institutionel hverdag (Plum 2014; Schmidt 2014; Togs-verd 2015). Et sådant fokus sætter spot på det nye i politiske dagsord-ner og styringsmæssige tiltag.

I denne artikel er fokus på det gamle. På det, der var, stadig er der, og som i denne aflejring er blevet så naturlig, at vi måske er holdt helt op med at se den. Nemlig protokollen. Min interesse for protokollen stammer fra et studie, hvor jeg var optaget af at undersøge, hvordan daginstitutioner arbejder med læreplanernes krav om dokumentation. Gennem et længere feltarbejde² noterede jeg derfor ikke alene dét, pædagogerne omtalte som dokumentation, men også alle de andre former for registreret 'bevisførelse', som pædagogerne foretog i løbet af en dag. Den vigtigste og mest gennemgående form for bevisførelse var protokollen.

Protokollen kan forstås som en styringsteknologi – en teknisk frem-gangsmåde med en indlejret logik i forhold til et særligt objekt/subjekt, der skal skaffes viden om, hvorigennem objektet formes (Foucault 1980, 2000; Plum 2011:24ff). Inden for den pædagogiske forskning har et sådant styringsfokus især været rettet mod dét, der kan forstås som selvt teknologier, eksempelvis elevens logbog som en måde at vide om sig selv og heri skabe en inderliggjort styring af sig selv som reflektivt lærende subjekt (Krejsler 2004). Til forskel fra logbøger, sprogtest og pædagogiske læreplaner, så udgør protokollens objekt ikke selvet. Det er ikke barnets indre styring, der er i fokus, men børn som masse. Som dét Goffman (1967, p. 16) ville kalde mennesker 'en-bloc'. Det interes-sante er, at denne forskel i hvad, der er objektet for styringsteknologi-ens indsats (det refleksive læringssubjekt til forskel fra barnet som en del af massen), også indebærer forskellige tilgange eller adgange til kroppen. Pædagogens måde at relatere sig til barnet og vice-versa udspiller sig forskelligt i henholdsvis protokollen og læreplanen.

I nærværende artikel dykker jeg ned i, hvordan kroppe styres som en del af protokollens principper. I skæringsfeltet mellem styringstekno-logiske perspektiver og aktør-netværks-teoretiske forståelser sætter jeg fokus på protokollens bevisførelser som handlinger, der indebærer særlige omgange mellem pædagogens og barnets krop.

Et forskningsmæssigt blik på kroppen

Krop er ikke et nyt fænomen i pædagogisk teori og forskning. Barnets kropslige erfaringer, energier og omgang med verden kan findes alle-rede hos Rousseaus Emile og står senere centralt i Frøbels forståelse af barnet. På dansk jord kan en sådan tematisering af barnets natu-r-lige kropslighed genfindes i pædagogiske teorier om barnets iboende rytme og egenskaber, som kan frigøres og komme til live, hvis det lille barn ikke hæmmes i sin kropslige udfoldelse, men får lov at bevæge sig i egen takt og sansse verden gennem hele sin krop (Schmidt 2017).

I de barndomssociologiske studier ansues og forstås barnekroppen på mindre romantiske måder: som et udgangspunkt for ikke alene en væren i verden, men også et udgangspunkt for at erobre, forandre og tilpasse sig verden. Barnekroppen ses i sammenhæng med institutio-nens orden og måder at indtage, aflure, yde modstand og skabe sig rum (Andersen 1988; Ehn 2004; Gulløv & Højlund 2005). Kroppen knyttes derved også til sted. Både via et fokus på kropslige erfaringer og erin-dringer i måder at bevæge sig mellem forskellige arenaer; og gennem et fokus på arkitektur som en materialitet, der taler til kroppen på særlige måder (Larsen 2005).

I nærværende artikel er mit fokus ikke på barnets – eller pædagogens – egne erfaringer, oplevelser eller sansninger gennem kroppen. Mit perspektiv adskiller sig fra ovenstående ved ikke at beskæftige sig med kroppen som et ontologisk udgangspunkt for væren. Jeg er i stedet optaget af de måder, barnekroppen 'gøres noget ved' i en daginstitutio-nel sammenhæng. Jeg går til kroppen som et fænomen, der dukker op i de arkiver, jeg sidder med. På linje med at soldatens krop dukker op som styringsobjekt i Foucaults studier (1979, p. 135ff), så løber, springer, sidder og ligger børnekroppe i mine observationsnotater. De føres, aes, holdes, klappes og gives på denne måde retning af pædagoger-nes kroppe. Fordi min optagethed i det oprindelige studie har været, hvordan børn styres, er jeg optaget af denne retningskabelse: Hvad gør pædagogerne i forhold til børnenes kroppe? Hvordan rettes kroppe ind, hen eller rettes til? Og hvordan kommer pædagogernes egen krop i spil i denne måde at skabe retning?

Jeg forstår en barnekrop på linje med andre materialiteter, der er en del af daginstitutionel hverdag: Gummistøvler, madpakker, toiletter, puslespil; men også på linje med dét vi typisk ville forstå som immate-rielt: udsagn, kategorier, regler, krydser. Med aktør-netværks-teoreti-ske formuleringer arbejder jeg med en flad topografi, hvori jeg ikke er

1 Nærværende artikel baserer sig på observationer tidligere afrap-porteret i Plum 2014 og Plum 2017. De er her genfortolket med et særligt fokus på adgang og tilgang til barnekroppen.

2 Feltarbejdet foregik over seks måneder i tre forskellige integrerede institutioner (0-6 år). For nærmere beskrivelse se (Plum 2011).

Udvekslinger der alle drejer sig om, hvor mange børn der er, og hvor deres fysiske kroppe befinder sig

optaget af kroppen eller tingenes iboende egenskaber, men kroppens sammenbinding med andre elementer. Det netværk kroppe bliver en del af (Callon and Law 1997; Latour 1999; Law 1994). For at understrege at der ikke er tale om et fast netværk, som kroppen permanent er en del af, men netop løbende forbindelser som skabes mellem krop, sted, regler mv., taler jeg om sammenbindinger (Plum 2011, s. 35). ANT-inspirationen viser sig på denne måde som en optagethed af, hvilke forbindelser der går ind i protokollen: Hvad skal *stabiliseres* og holdes sammen, for at protokollen kan fungere som bevisførelse? Og hvilken *mobiliserende* kraft har protokollen: Hvilke handlinger kaldes der på? Med inspiration fra John Law kalder jeg denne dobbelthed af stabilisering og mobilisering for måder at ordne (Law 1994). Det er de stabiliseringer og mobiliseringer, der synes påkrævet for at protokollen udgør en protokol, som jeg gennem artiklen forfølger.

Protokollens registrering som kontinuerlig ordningsindsats

Protokollen antager i de børnehuse, jeg har lavet feltarbejde i, flere forskellige fysiske fremtrædener: En lille bog, et stykke af tavlen på hver stue, tal i en kinabog, en lpad. Og befinder sig forskellige steder: På den høje pult ved døren eller som en tabel (skrevet med sprittus) på tavlen. Det går imidlertid igen, at protokollen er tilbagevendende. Den udgør en registrering der tager en ny begyndelse hver morgen. Og på linje med hovedbogen i TV-serien Matador, hvor Hr. Stein afstemmer bogen, når banken lukker, så afsluttes og afstemmes protokollen hver eftermiddag. På den måde er protokollen tilbagevendende. Det er den også i løbet af dagen: For hver gang den samlede mængde af børn skal flyttes – ind at spise, ud at lege, hen at sove, samles til frugt, overdrages til lukkestue, af sted på tur – tæller pædagogen børn og forholder det til de navne, der er registreret i protokollen. Ud fra disse

registrerede navne skrives samme navne løbende op på tavler, skemaer eller lapper af papir: 'Anna, Karl, Mehmet, Pernille' når de er puttet i krybberne udenfor. Og deres navne slettes, når de vågner og tages ind igen. I løbet af dagen lyder udvekslinger mellem pædagoger med sætninger såsom: "Hvor mange er det lige, vi har?", "Hvem mangler vi – mangler vi nogen?", "Har vi nogle af jeres børn?", "Har du tre der?", "Har du husket at skrive dine børn op et sted?". Udvekslinger der alle drejer sig om, hvor mange børn der er, og hvor deres fysiske kroppe befinder sig. Det centrale her er, at børn figurerer som tal. De er antal af kroppe, der kan være placeret forskellige steder, og som man som pædagog har ansvaret for og beføjelsen over. Krydset er her dét, der markerer en del af den samlede sum – en barnekrop. Samtidig er krydset udtryk for, at kroppen er kommet. At barnekroppen beviseligt er inden for børnehushets territorium og dermed også dets varetægt og beføjelser. Selve afleveringen foregår ofte som en fysisk overdragelse af barnekroppen, som når pædagogen tager barnet på skødet eller op på armen eller siger, at barnet kan "hænge på hende", når der skal vinkes.

Protokollen konsulteres løbende igennem dagen. På den ene side røres der ikke ved krydserne. De bliver stående indtil afhentning er foretaget. På den anden side så foregår der gennem dagen løbende optællinger eller opskrivninger af børn, hvor det optalte tal forholdes til protokolens krydser. Krydset er altså på den ene side stabilt, fast forankret i protokollen, og samtidig skal krydset hele tiden gøres om og om igen: Er den samlede sum konstant? Er der nogle barnekroppe, vi mangler? Og heri ligger en mobiliserende kraft. Hvis det optalte tal ikke stemmer med protokolens bevis, så begynder pædagogerne at tale om navne i stedet for tal – "hvem er det vi mangler?". Inden for protokollens logik er en pædagog, der har styr på tingene derfor også en pædagog, der

kan demonstrere forbindelse mellem en navnefastsat barnekrop og stedet eller arealet af territoriet: Udpege hvor et barn befinder sig, når den pågældende forælder dukker op for at hente, sige "Ja, han er lige her" eller "Jeg så ham lige omme ved legehuset". Pædagogen synes altså kaldet til handling: Til at kunne fremvise, at hun har styr på krydset (forbindelsen mellem det navnefastsatte barn og arealet). Omvendt fortæller pædagogen Louise, der er ny på stuen, hvordan hun på den ene side prøver at skjule, at hun ved forældrenes opdukken ikke ved, hvilket barn der nu hentes, men omvendt finder denne viden så central, at hun hele tiden må konsultere en kollega og protokollen for at bære viden om, hvilke børn der er indenfor hendes varetægt.

Protokollens kryds kan altså forstås som udtryk for en sammenbinding mellem tavlen, navne, tussen, arealet, barnekrop. Det er sådan krydset bliver til, eller med et ANT vokabular – stabiliseres. Pointen er imidlertid, at dette kryds samtidig har mobiliserende karakter. Når først krydset er sat, sættes et væld af handlinger i løbet af dagen i gang. De sammenbindinger (det netværk), krydset er udtryk for, er så at sige skrøbelige og må genoprettes løbende igennem dagen. Børnekroppe har det med at flytte sig, hvorved de muligvis stadig befinder sig indenfor institutionens territorium, men det nærmere fastsatte areal kan være uvist. Bevisførelsen foretages derfor løbende som en række ordningsindsatser, der skaber forbindelse mellem krop, sted, navn. Når pædagogerne taler med hinanden, bruger flere af dem begrebet "overblik" eller "holde øje med", når de referer til relationen navnefastsat barn og sted. At have overblik er udtryk for en styring. En måde at "have styr på", som en af pædagogerne udtrykker det. Det er en styreform bundet til protokollens registrering. Dette gør hegn, vægge og ikke mindst døre til centrale elementer i protokollens orden. I en af de institutioner, jeg lavede observationer i, var dørhåndtaget ind til småbørnsstuen (0-2 år) placeret, så de største to årige kunne nå op og ud. Ligeledes stod døren ud til garderoben typisk åben ud fra en begrundelse om at skabe mere plads og mulighed for, at man som barn kunne gå ud til egne kendte ting. Ikke desto mindre forstyrrede dette flere af pædagogerne, som løbende måtte rejse sig fra dét, de var i gang med, når døren gik op ud til resten af institutionen, for at sikre at ingen børn havde forladt arealet. Som sådan er krydset ikke sat en gang for alle, men skal hele tiden gøres om som en række ordningsindsatser, der indebærer at holde øje med børns bevægelsesbaner og bære bevidsthed om deres placeringer.

Den aktive krop og stedets regler

Sammenbindingen mellem barnekrop og areal indebærer beføjelser, der igen er at finde som regler knyttet til forskellige steder. Ud over at spørge til børns bevægelsesbaner: "Er I på vej i pudrummet?", "Er du herinde?", "Går du ind til de store?", så spørges de også til, hvad de laver det pågældende sted. Der ligger heri, at barnets krop ikke blot er en passiv klump, men kan bevæge sig, skrike, råbe, snakke. Som også andre

studier viser (Ehn 2004; Schmidt 2014), indebærer daginstitutionens institutionelle rum former for social orden. Når børnekroppe bindes til steder, er det således helt afgørende, at de formår at agere i relation til stedets regler. Ellers må de flyttes. De to drenge, der kommer op at toppes i pudrummet, får at vide, at hvis man skal have lov at være "herinde, hvor der ikke er nogen voksne, så skal man være stor og høre efter, hvad hinanden siger". En pædagog siger til vikaren, at hun skal holde øje med, at nogle bestemte børn ikke går uden for stuen, så der er "orden på det, for ellers flagrer de bare rundt". Børnekroppe er på den måde netop ikke blot passive tal. De er noget, der kan bevæge sig og udsige lyde og heri følge eller bryde de regler, der gør sig gældende i forhold til de forskellige steder.

Protokollens logik indebærer dermed også, at børnekroppe kan sættes under administration i relation til steder med særligt voksenopsyn (drene der flagrer, og dem der ikke kan finde ud af at være i fællesrum). Den beføjelse, der ligger i barnets overdragelse til territoriet (krydsets sammenbinding mellem barn og sted), fastholdes her som en kropslig tæthed. Dette dels i form af blikmæssig radius, og dels som en kropslig opmærksomhed der netop går udenom blikket og i stedet fungerer som en berøring. Barnet, der truer med at bryde stedets regler og derved træde ud af massen, placeres typisk ved en stol lige ved siden af den voksne, hvor udsving fra barnets krop kan mærkes, også selvom pædagogen har blikket rettet et andet sted. Det samme gør sig gældende med det barn, der er oprørt, græder eller på andre måder træder frem som et, der ikke blot er et nummer – et tal i børnemassen – men et, der kræver en særlig opmærksomhed for igen at blende ind. Her er der ofte tale om, at pædagogen sidder med barnet ind til sig, mens blikket og stemmen kan forholde sig til nogle af alle de andre elementer, der påkalder sig opmærksomhed. Nedenstående er et eksempel fra en morgenstund i Snurretoppen på 'mindste-stuen' for børn i 0-4 års alderen.

Dorthe (pædagog) sætter sig på gulvet, tager kasse ned, tager legegyde op af kassen. Kasper (barn) kommer hen og tager en kop og ske op og begynder at made hende. "Uhhh" siger Dorthe, når hun får en ny skefuld op til munden, og hun spørger til, hvad det er, hun spiser. Natasha (barn) vælter en skammel. Dorthe kigger op: "skamlen skal lige over på plads". Kasper rækker hende samtidig en plastikgaffel mod hendes mund. Dorthe holder den let til siden, mens blikket er fæstnet ved skamlen og Natasha. Neja (barn) kommer nu hen med et tørklæde, Dorthe smiler og taler med hende om, hvorvidt det skal være en kjole. Hun binder det på hende. Pelle (barn) er kravlet op ved vindueskarmen, Dorthes blik går op: "Nej Pelle, du kan falde ned". Hun gentager uden effekt. Rumper herefter hen til ham, tager ham ned på skød, kilder ham let. Andre børn kommer til, hun kilder også dem, imens endnu en forælder kommer ind. Han siger, at han har stillet leverpostej i køleskabet. Dorthe ser op og nikker og kilder så videre.

Der lyder råb ovre fra legekomfuret – Neja og Lizette (barn) skubber til hinanden. Dorthe ser op på dem. Kasper er nu kommet hen til Dorthe og de børn, der kildes. Han stikker sin plastikgaffel i en af pigernes hænder. Pigen kommer med et udbrud, og Dorthes blik flytter sig fra Neja og Lizette til gafflen. Med hånden flytter hun gafflen væk. Samtidig stiger råbene fra legekomfuret i styrke, hun ser derhen: "Piger, hvad er det i laver?".

Dorte har her fysisk placeret sig på gulvet, hvorfra hun blikmæssigt har overblik over den ene halvdel af stuen. I den anden halvdel af stuen spiser en anden pædagog morgenmad med en gruppe børn, som Dorte i sit udsyn vender ryggen mod. Hendes krydses synes således lige her at dreje sig om de børn, der er omkring hende og på arealet ned mod dukkekrogen. Fra denne position forholder Dorthe sig til kopper, skeer, tørklæde, fiktiv mad og ægte leverpostej. Hun forholder sig til børn, der henvender sig (Kasper, Neja), og børn, der i deres omgang med skamler, gaffer, vindueskarme og komfurer, bryder med stedets regler, herunder truer med selv at komme til skade og dermed bryde det protokolmæssige princip, der ligger i varetægten. Det interessante i denne sammenhæng er den måde, hvorved Dorte forholder sig til børnekroppe gennem netop sin egen krop: Når Natasha og skamlen kalder på hendes blik, holder hånden stille på Kasper og gafflen. Og omvendt: Når Pelle og vindueskarmen ikke lader sig ordne med en sproglig irettesættelse, så flytter Dorte fysisk sin krop for netop at binde sig sammen med Pelle; flytte ham ved at tage ham på skød, kilde og derved starte nye former for sammenbindinger mellem ham, hende og andre børn. Sammenbindinger der igen forskyder Pelle som enkeltstående barn i færd med at bryde varetægten principper, og i stedet fører ham ind i legale bevægelsesmønstre for børnegruppen. I det både Kaspers gaffel og Neja og Lizette ved komfuret træder ud af mængden, varetager Dorte disse udsving gennem kroppens nærvær ved gafflen (flytte den), mens blikket og stemmen udstationeres til legekomfuret.

Barnets krop som aktiv materie gør det til fænomen, der som tal har det med at bevæge sig, og som i disse bevægelser har det med at træde frem som andet og mere end et tal blandt mange. Nemlig som navn og enkeltstående individ, man som pædagog skal udføre en række ordningsindsatser for igen retter sig ind og bliver en del af mængden.

Når kroppe gives retning

At styre børn 'en-bloc', dvs. som børnemasse, kræver på denne måde ikke kun, at der skabes retning på den fælles gruppe af børn, men at det enkelte barns krop formår at binde sig ind i og sammen med den samlede gruppes bevægelsesmønstre. Følgende udsnit er fra en eftermiddag i mellemgruppen (2-5 år) i Børnehuset:

Pædagogen Lisbeth træder ind på stuen og siger til et barn: "Nej. Du skal ikke ta' det puslespil frem, for vi skal til at have frugt". Hun beder

herefter barnet Michael rydde op. Hun rydder selv ting op fra gulvet, går hen til protokollen, tjekker børnetallet. Hun vender sig om, væk fra protokollen, ved lyden af et barn, der skriger. Hun siger: "Vil du ikke godt la' vær' med de høje skrig?" Barnet skriger igen, og Lisbeth siger: "Ved du hvad, hold op, ellers så må du ta' tøj på og gå ud igen." Ud i rummet siger hun: "Jeres stemmer skal være helt nede". Herefter spørger hun ud i rummet, om de har været ude at vaske deres hænder. Hun fortsætter lidt endnu med at rydde op. På sin vej lægger hun begge hænder om skuldrene på et barn, fører det mod bordet, mens hun siger: "Ved I hvad, I skal sætte jer stille og roligt hen ved bordet." Hun går med ud og vasker hænder på nogle af børnene. Idet hun kommer ind igen, samler hun ting op fra gulvet, hun tager igen fat om skuldrene på børn, der føres og fordeles på pladserne ved bordet. Højt ud i rummet, siger hun: "Ved I hvad, I må godt rydde op og sætte jer hen til bordet." Hun bøjer sig ned ved en dreng, der stadig sidder med lege-ting, og siger: "I skal rydde op."

Ovenstående er et typisk udsnit af en helt almindelig dag, hvor børnegruppen skal gøres klar til frugt. Der er tale om en mængde af børn, der skal rydde op, flyttes ud på badeværelset, vaske hænderne, flyttes tilbage igen og hen til bordene. Lisbeth runder som vanligt protokollen og opgør det antal af børn, hun om lidt skal kunne tælle til, når de sidder klar til frugt. Med sin stemme giver Lisbeth løbende retning til mængden af børn: 'Jeres stemmer skal ...', gennem spørgsmålet, om 'de' har været ude at vaske hænder, samt 'I' der godt 'må' rydde op og 'sætte jer hen til bordet'. Der er her tale om henvendelser ud i rummet, der netop ikke er adresseret i forhold til et konkret barn, men henvender sig til og er møntet på hele børnemassen. Der skabes på denne måde en sammenbinding mellem 'I' og barnet, som barnet skal knytte sig an til og etablere sin retning i forhold til. Altså, barnet gives retning som en del af det 'I', der skal, må eller kan (rydde op, vaske hænder, mv.). Den talemæssige henstilling eller pålæg er her konkret og direkte. Der siges direkte, hvordan barnet skal bevæge eller ikke bevæge sig (sige ting eller ikke sige ting). Samtidig viser det sig i ovenstående udklip, at ikke alle børn binder sig ind i mængden og følger det bevægelsesmønster, der angives af Lisbeth. Løbende binder Lisbeth de børn ind i 'I', som ikke af sig selv bliver del af den fælles retning. Det sker både talemæssigt, når hun beder Michael rydde op, siger til et andet barn: 'Du skal ikke tage puslespil frem' eller 'Vil du ikke godt la' vær' med at skrige'. Men en stor del af Lisbeths ordningsindsats foregår gennem et samspil mellem hendes og børns kroppe. Lisbeth der bøjer sig over børn, tager hænderne på skuldrene af dem og fører dem over til en plads ved bordet. Retningen på barnets krop bliver her en direkte føring – en konkret føring hen til bordet, men også en føring ind i 'I'. Lisbeth der bøjer sig ned ved drengen, som har fortsat sin aktivitet, og gentager: 'I skal rydde op' er således netop en måde at binde det talemæssige 'I' til den konkrete barnekrop. Det er en etablering af retning,

I protokollens logik er barnets krop tilgængelig for ydre styring: Den må holdes om, holdes på, føres, drejes og sættes på række

der stabiliserer barnekroppen som en del af børnemængden for derved at mobilisere den samlede afkrydsede sum.

Afrunding

Jeg har i denne artikel sat fokus på en overset styringsteknologi i dag-institutionelt hverdagsliv. Jeg har vist, hvordan protokollen indebærer en bevisførelse for forbindelser mellem barnekroppen, territoriet og krydset. En bevisførelse der er udgjort af det stabiliserede kryds, som samtidig har en mobiliserende kraft, hvor pædagogen bliver central i forhold til løbende at skabe sammenbindinger, der gør retning af børnemassen mulig.

Jeg har i anden sammenhæng (Plum 2014) udfoldet, hvordan læreplanernes dokumentationspraksis kalder på pædagogiske handlinger, hvori barnet styres som læringsvilligt subjekt. Praksisser der typisk retter sig mod barnets indre: Dets mentale evne til ræsonnement eller til med øget bevidsthed at føre sin egen krop. Pædagogernes adgang til barnets etablering af retning går her gennem øjenkontakt, spørgsmål der skal forløse barnets egne svar, eller ved at eksplicite det, barnet selv bør føre sin krop i forhold til. Det centrale i denne sammenhæng er, at adgangen til barnet, i en sådan styringsteknologi, går gennem tale, øjne og appel til lyst og bevidsthed. Man kan sige, at adgangen til kroppen går gennem sjælen. Dette til forskel fra protokollen, hvor adgangen til barnet sker i en direkte adgang til kroppen – som en fysisk føring af barnet eller en talemæssig dirigerende af barnekroppen. I protokollens logik er barnets krop tilgængelig for ydre styring: Den må holdes om, holdes på, føres, drejes og sættes på række. Adgangen til barnekroppen er ikke forbeholdt barnets eget center for kontrol og mental bearbejdning. Kroppen er ikke et objekt for barnets selv.

I selve måderne at føre bevis for sin praksis ses på denne måde en reproduktion af dualismen mellem ånd og materie (den metafysiske sjæl og den fysiske krop), der er indlejret i såvel den kristne grundide som i moderne vestlige filosofi. En dualisme hvori krop og sjæl fremstår som to forskellige substanser, der har sjælen som eksistensens ophøjede platform. I måderne at føre bevis for sin praksis er det ligeledes sjælen, der indtager den ophøjede plads, i betydningen den der bliver læringens center, mens kroppens jordiske liv synes mindre interessant, fint eller værd at fremhæve. Dette liv er hengemt i protokollens ubemærkede liv. Anskuet som styringsteknologi synes protokollen at indebære en form for styring, vi ikke helt vil være ved. En række pædagogiske handlinger hvis formål ikke er dét, pædagogstuderende undervises i, dét politikere taler om, eller dét som forældre spørger til på et forældremøde. Barnekroppen kan krænkes – det kalder vi pædofili eller magtovergreb, og så råber vi højt – men de berøring, der pågår som daglige føringer, synes på en eller anden måde mundant. Noget vi ikke taler om; på linje med at vi ikke taler om kroppen på toilettet, kroppen der sveder eller kroppen, der laver tics. Som om den krop, der udviser tegn på ikke at være underlagt det moderne menneskes indre kontrol, er noget, vi i en høflig gestus ignorerer.³ Den dobbelthed, der historisk set har kendetegnet vores forestillinger om barnet, nemlig på den ene side et dyrisk og uciviliseret væsen; og på den anden side et væsen, der i denne endnu ikke bearbejdede form, må forstås som

3 Denne pointe kan yderligere udfoldes gennem Goffmans arbejde, der viser, hvorledes vi i det moderne samfund opretholder hindandens ansigt (sociale selv) ved f.eks. at se bort, at skubbe forhold ud på et ikke opmærksomhedsgivent spor, således at spontane udbrud, pille næse mv. ikke underminerer den andens sociale fremtræden (Goffman 1956; 1974).

tættere på en oprigtighed og naturlighed, der er brug for at beskytte (se Plum 2014), lever på denne vis et undergrundliv. Det er denne dobbelthed mellem afretning og beskyttelse, der er at finde i de daglige pædagogisk-kropslige omgange med barnets krop, som netop ikke tematiseres.

Vi taler ikke om det, men vi forudsætter alligevel, at det er der – at der er styr på det: At vi kan putte en masse af børn ind på en matrikel, og at forældre kan forvente at få et – relativt uskadt – barn med hjem fra matriklen igen. Man kan sige, at vi som samfund afkræver pædagoger en ubemærket men kontinuerlig afretning og varetagelse af barnekroppen, men samtidig nægter at anerkende dette som noget, der har med moderne barndom at gøre. Det stiller pædagoger i mellemrummet mellem styringsteknologiernes mobiliserende kraft. Mellem læreplanens krav om at arbejde med tilblivelsen af barnet som læringsvilligt subjekt, og protokollens krav om at arbejde med børn som masse. Det er som sådan ikke mærkeligt, hvis pædagogen føler sig trukket i fra flere sider.

Protokollen og dens logik lever et liv under den politiske og pædagogiske radar. Men den lever! Hver dag tælles og opgøres børn som masse, hver dag føres, holdes, mærkes børnekroppe. De flyttes, dirigeres, holdes øje med og gives retning. Som sådan kan dette liv betragtes som dét, der i 1970'erne kaldtes den skjulte læreplan: Et latent kodeks for indordnings- og omgangsformer, der opøves sideløbende med det manifeste curriculum (Bauer 1976). Her forstået som en opøvelse i at føre og holde sin krop i en institutionaliseret sammenhæng – ikke i relation til et arbejdsmarked som hos Bauer – men i forhold til det institutionaliserede børneliv, der ligger foran. Man kunne hævde, at børn gennem protokollens løbende stabiliseringer lærer meget om at være i institution – at blive en del af massen, at følge dens bevægelsesmønstre, institutionelle regler og ikke mindst at kunne mærke og afkode, at 'I' betyder mig, og at hånden på nakken betyder, at jeg skal flytte mig i en særlig retning. At alle disse måder at mærke berører på kroppen, at kunne afkode og omsætte dem, udgør nogle af de mest bærende elementer i den socialiseringsopgave, der kendetegner moderne barndom. Pointen er imidlertid, at denne del af læreplanen lever i det skjulte.

Litteratur

- Andersen, P. & Kampmann, J. (1988). *Vuggestuen - hverdag og utopi: om småbørns selvregulerede læreprocesser*. 1. udgave, 4. oplag. Munksgaard.
- Bauer, M. (1976). *Den skjulte læreplan: skolen socialiserer men hvordan?* Unge Pædagoger.
- Callon, M. & Law, J. 1997. 'After the Individual in Society: Lessons on Collectivity from Science, Technology and Society.' *Canadian Journal of Sociology* 22(2):165–82.
DOI: <https://doi.org/10.2307/3341747>
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger?* Klim.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (2000). 'Technologies of the Self'. In P. Rabinow (ed.) Michel Foucault. Ethics. Subjectivity and Truth (pp. 223 – 252). Penguin books.
- Foucault, M. (1980). *Talens forfatning*. Rhodos.
- Goffman, E. (1956/1997.) 'The Self as a Ritual Object'. In C. Lemert & A. Brennan. *The Goffman Reader* (pp. 27 - 34.), Blackwell Publishers.
- Goffman, E. (1967). *Anstalt og menneske: den totale institution socialt set*. Jørgen Paludan.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: North Eastern University Press.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2005). 'Materialitetens Pædagogiske Kraft', I K. Larsen (red.). *Arkitektur, krop og læring*, (red.) (pp. 21-42), Hans Reitzels.
- Krejsler, J. (2004). 'Pædagogiske spil med personligheden som indsats', I J. Krejsler (red.). *Pædagogikken og kampen om individet*, (pp. 63-88):. Hans Reitzels.
- Krejsler, J. (2013). 'Barnehagen, læring og den nasjonale konkurransevnen: Når 'barnets dannelse' blir parameter i en global kunnskapøkonomi.'. In K. Steinsholt & M. Øksnes, *Danning i barnehagen: Perspektiver og muligheter* (pp. 69–95). Cappelen Damm.
- Larsen, K. (2005). *Arkitektur, krop og læring*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzel.
- Latour, B. (1999). *Pandoras Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Law, J. (1994). *Organizing Modernity*. Blackwell.
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed: analyser af hvordan "pædagogisk faglighed" produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Ph.d. afhandling, Københavns Universitet.
- Plum, M. (2014). *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder: læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet*. 1. udgave. Dafolo.
- Plum, M. (2017). *I mangetydighedens mellemrum: Om pædagogers daglige vidensprocesser*. Københavns Universitet.
- Schmidt, C. H. & Slott, M. (2021). 'Leg som læring, udvikling og dannelse – En policy-antropologisk undersøgelse af legens betydning i dansk dagtilbuds-policy.' *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden* 39, 2–3. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3788>
- Schmidt, L. S. K. (2014). 'Sprogtest - Når Ord Får Betydning?' Ph.d. afhandling, Københavns Universitet.
- Schmidt, L. S. K. 2017. 'Krop, Rum Og Pædagogik.' In P. Ø. Andersen & T. Ellegaard (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, (pp. 421–442). Hans Reitzels forlag.
- Togsverd, L. (2015). 'Da Kvaliteten Kom Til Småbørnsinstitutionerne' Ph.d. afhandling, Roskilde Universitetscenter.

Handicap som fraværende tilstedeværelse

Olivia Dahl
cand.scient.soc., ph.d.-studerende
Sociologisk Institut, København Universitet
odn@soc.ku.dk

Emil Falster
cand.scient.adm. og ph.d., post.doc.
Universal Design Hub/Bevica Fonden og
Institut for Sociologi og Socialt Arbejde,
Aalborg Universitet
emil@bevica.dk

Resume

Denne artikel behandler, hvordan handicap i lovgivning på dagtilbudsområdet og i pædagogisk praksis er karakteriseret ved en fraværende tilstedeværelse som et socialt fænomen. Med afsæt i to forskningsprojekter analyseres lovgivningstekster og kvalitative interviews med unge og unge voksne med cerebral parese CP. Det diskuteres afslutningsvis, hvordan pædagogiske praksisser kan "rippes" ved at trække på indsigter fra Crip Studies, og hvordan det kan være med til at afproblematisere handicapidentiteter og politisere handicap. Det konkluderes, at både lovgivning og praksisser orienteret mod mennesker med handicap individualiserer og afpolitiserer handicap, hvilket medfører en nedtoning og usynliggørelse af strukturelle barrierer og at unge og unge voksne med CP i stedet må udføre forskellige former for strategisk arbejde for at leve op til idealet om den "normale" krop.

Nøgleord: Handicap, crip studies, unge, voksne, dagtilbud.

Abstract

Disability as an absent presence

This article delves into the traditional perception of disability as an individual obstacle that prevails in legislation and practices around disabled individuals. Drawing on empirical data from two ongoing research projects, the articles build on Danish legislation and qualitative interviews with young people and adults with cerebral palsy. We analyze how disability is categorized in legislation and in practices as an individual problem. The article engages in discussions on how disability can be understood as an interactional and societal concern. Additionally, we propose approaches for "cripping" practices by drawing on insights from Crip Studies, with focus on deproblematizing disability and incorporating disabled perspectives with the aim of fostering a society through this lens, that is more welcoming to diverse ways of being human.

Keywords: Disability, crip studies, youth, adults, daycare.

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v8i1.144783

Indledning

Med inspiration fra Disability Studies vil vi i denne artikel analysere, hvordan handicap er kendetegnet ved en fraværende tilstedeværelse (Shilling 2012) i lovgivning på dagtilbudsområdet og i pædagogisk praksis. Med fraværende tilstedeværelse skal forstås, at handicap er fraværende som et socialt fænomen (Oliver & Barnes 2012). Handicap bliver ofte alene diskursivt konstrueret og givet betydning i sin egen skab af at udgøre og vedrøre kroppe med individuelle "funktionsnedsættelser" og "særlige behov" (Falster & Ringø 2022). Mennesker med handicap bliver som udgangspunkt ikke anerkendt som minoriserede kroppe, der "handicappes" af samfundet (Barnes 2016), og hvis samfundsmæssige position formes og forandres af den strukturelle ulige fordeling af magt og privilegier, og som har betydning for levevilkår, deltagelsesmuligheder og inklusion (Falster, Vagtholm & Warming 2022; Vagtholm 2023).

I artiklen fremhæver vi hvordan handicap primært forstås som et individuelt biologisk fænomen (den medicinske model) og hvordan dette skygger for forståelsen af handicap som noget mennesker med varierende funktionsevne *bliver pålagt* i mødet med et utilgængeligt og fordomsfuldt samfund, begrebsliggjort som den sociale model (Barnes 2016). Vi trækker desuden på nyere strømninger i forståelsen af handicap, hvor det ikke blot reduceres til en begrænsning som mennesket er eller pålægges, men præsenterer handicap som en kulturel identitet og variation der bringer værdi til verden. Desuden forstås handicap som en subversiv position der rummer potentiale for at udfordre normative standarder i samfundet.

I artiklen anvendes empiri fra to igangværende forskningsprojekter. I det ene projekt undersøges, hvordan mennesker med handicap kategoriseres i dansk lovgivning og hvordan kategoriseringer skaber hhv. muligheder og begrænsninger for gruppens identitet og position i samfundet (Falster & Ringø 2022). I det andet ph.d.-projekt undersøges, hvordan unge og voksne med cerebral parese oplever hverdagslivet og deres betingelser for trivsel (se bl.a. Dahl & Poder 2023; Dahl & Dam-meyer 2023). Denne empiri benyttes til at analysere individualiseringen af handicap set fra interviewpersonernes retrospektive og nutidige perspektiver.

Med ovenstående er tegnet de teoretiske linjer for den problemstilling, som guider de følgende analyser: Hvordan er handicap kendetegnet ved en fraværende tilstedeværelse i lovgivning og i pædagogisk praksis? Med afsæt heri vil vi i det følgende redegøre for vores teoretiske positionering i Critical Disability Studies, og analysere hvordan handicap konstrueres i lovgivning og pædagogisk praksis, samt diskutere hvordan handicap kan forstås som et interaktionelt og socialt anliggende, og herunder komme med bud på, hvordan man kan "crippe" pædagogisk praksis ved at trække på Crip Studies.

Teori

Ud fra en medicinsk og udviklingspsykologisk forståelse anskues handicap ("funktionsnedsættelse", eller "særlige behov" i daglig tale) ofte som begrænsninger og trusler for en alderstilsvarende udvikling og for muligheden for at være kropskapabel. At være kropskapabel indebærer, at man ikke lever med eller oplever kropslige (herunder psykiske, kognitive, kommunikative og sensoriske) variationer, og det er netop denne position, der opfattes som det normale og efterstræbelsesværdige (McRuer 2006; Goodley 2014; Vagtholm 2023). Baggrunden for det kropskapable ideal, kan bl.a. forklares med, at medicin og udviklingspsykologi er videnskabelige paradigmer, der gennem historien har domineret de faglige forståelser af børns kroppe og af normalitet og afvigelse (Falster & Warming 2019; Falster, Vagtholm & Warming 2022; Vagtholm 2023). Det har samtidig medført, at den dominerende forståelse af handicap ofte er drevet af en problematisering af barnet. Der eksisterer dermed en relativ ensidig forståelse af handicap som et negativt forhold, der kræver fagprofessionel intervention (Dahl & Dam-meyer 2023). Det indebærer også, at tragedie-fortællingen dominerer i praksis, ligesom det er tilfældet i samfundet generelt (Oliver & Barnes 2012). Med den anskues handicap som en tragedie for den enkelte, som noget den enkelte er "ramt af", og som derfor betragtes som et uheldigt og passivt offer herfor. Både den medicinske forståelse og tragedie-fortællingen er eksempler på naturalistiske og individualistiske handicapforståelser, der konstruerer handicap som et individuelt biologisk fænomen (Thomas 1999). Det kan imidlertid medføre en afpolitisering og manglende kontekstualisering af de komplekse forhold, der gør, at et menneske bliver "handicappet".

De indbyggede udfordringer i disse modeller er gennem historien blevet kritiseret og søgt forandret ved at udvikle modeller, der inddrager sociale faktorer (Falster & Ringø 2022). I Danmark gælder det særligt *den bio-psyko-sociale model*, hvis formål er at tydeliggøre at muligheder og begrænsninger bliver til i et samspil mellem biologiske-, psykologiske og sociale faktorer og forhold (Falster, Vagtholm & Warming 2022: 22). Det samme er tilfældet for *den relationelle handicapmodel*, der er den bærende model og handicapforståelse i FN's Handicapkonvention og i dansk lovgivning. Her anskues handicap som den begrænsning af deltagelsesmuligheder, der opstår, når en person med sygdom, diagnose eller funktionsvariation bliver begrænset af samfundsmæssige barrierer. Kritikken af disse modeller har imidlertid været, at det sociale og relationelle element bliver overfladisk behandlet, hvorfor en videre politisering, situering og kontekstualisering af handicap er udeblevet (Falster & Ringø 2022).

Linton (2005) beskriver, at Disability Studies handler om at: "*væve mennesker med handicap tilbage ind i samfundets væv – tråd for tråd – teori for teori*" (Linton 2005: 518, egen oversættelse). Med det mener Linton, at Disability Studies handler om at undersøge de måder, hvorpå

handicap gøres til noget afvigende og anderledes, og arbejde for at gøre mennesker med handicap til en almindelig og naturlig del af samfundet. Det handler med andre ord om at (gen)etablere mennesker med handicap som gyldige og ligeværdige borgere med intakte rettigheder og privilegier (Linton 2005: 518).

Forskningsfeltet Critical Disability Studies, der teoretisk udspringer af Disability Studies, er i disse år voksende (Goodley 2017). Feltet er optaget af, hvordan interaktionistiske og strukturelle forhold som diskrimination, nedskæringspolitik eller kapitalisme former og forandrer tilværelsen for mennesker med handicap, og plæderer for behovet for avancerede teorier til at forstå samfundsmæssige processer og forandringer samt deres indflydelse på det levede liv (Meekosha & Shuttleworth 2017). Ifølge Goodley (2017), har feltet et vedvarende engagement i at undersøge og udfordre fordomme og diskrimination, og betoner bl.a., at forskning bør tage udgangspunkt i menneskers levede liv og stræbe mod at skabe forandringer i samfundet, der tilgodeser mennesker med handicap. Der er flere strømninger inden for Critical Disability Studies, blandt andet Crip Studies, som vi vil trække på i denne artikel (Goodley, 2017). Crip Studies, definerer handicap som en kulturel identitet, der både er problematiseret, men som også rummer potentiale for modstand og kritik. Crip Studies-perspektiver inkluderes i diskussionen, med henblik på at eksemplificere, hvordan pædagogisk praksis kan "crippes".

Metode og empiri

Artiklen er baseret på to igangværende forskningsprojekter. Det første projekt har til formål at undersøge, hvordan mennesker med varierende funktionsevne kategoriseres i dansk lovgivning og hvordan kategoriseringer skaber hhv. muligheder og begrænsninger for gruppens identitet, selvforståelse og positionering i samfundet. Til artiklen analyseres en delmængde af den empiri, der er indsamlet i forbindelse med projektet, og som alene vedrører lovbekendtgørelser og vejledninger på dagtilbudsområdet. Disse består af følgende:

- Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven) (38 sider) (LBK nr 985 af 2022/06/27).
- Vejledning til dagtilbudsloven (243 sider) (VEJ nr 9109 af 27/02/2015).
- Bekendtgørelse af lov om social service. (88 sider) (LBK nr 1089 af 16/08/2023).
- Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier (Vejledning nr. 3 til serviceloven) (401 sider) (VEJ nr 9007 af 07/01/2014).

Ovenstående analyseres med henblik på at illustrere, hvilke kategorier der anvendes i lovgivninger og vejledninger til at definere og indkredse, hvem børn med varierende funktionsevner er.

Det andet ph.d.-projekt har, som nævnt til formål at undersøge, hvordan unge og voksne med CP oplever deres hverdagsliv og betingelser for trivsel med særlig fokus på mikro-interaktionelle barrierer. CP betegnes medicinsk som en varig hjerneskade, der påvirker udviklingen af bevægelse, kropsholdning og kognition. Undersøgelsen har til formål at opnå en dybere kvalitativ forståelse af oplevelser, meninger og følelser, med henblik på at lokalisere barrierer og potentialer for et trivselsfyldt liv. Der er tilstræbt variation inden for udvælgelsen af deltagere med hensyn til uddannelsesmæssig baggrund, alder og køn. Projektet involverer 36 unge og voksne med CP i alderen 18 til 68 år. Metodisk omfatter projektet kvalitative tilgange, herunder 25 individuelle interviews og 3 fokusgrupper bestående af 3-6 personer. Individuelle interviews er foretaget med formålet om at skabe et trygt rum for at interviewpersonerne kan dele tanker og meninger om hverdagslivet med CP, mens fokusgruppeinterviewet lagde op at få indsigt i, hvordan mikro-interaktionelle udfordringer i hverdagslivet med CP forhandles og tilskrives betydning i forskellige gruppekontekster. Interviewmaterialet er tematisk kodet, og har fundet sted gennem flere faser, hvilket har givet mulighed for at få overblik over de meninger, kontekster og processer der var sammenlignelige på tværs af interviewene. Interviewpersonerne har givet informeret skriftligt samtykke i forbindelse med deres deltagelse i ph.d.-projektet. Alle personhenførbare detaljer om interviewpersonerne, herunder navne, steder, informationer om funktionsvariation, udseende, specifikke præferencer og relationer, er anonymiserede, så de ikke kan lede tilbage til informanten.

Analyse

Den følgende analyse indeholder tre afsnit. I første afsnit analyseres, hvordan mennesker med varierende funktionsevner kategoriseres i lovgivningen på dagtilbudsområdet. Andet afsnit er en kvalitativ analyse af, hvordan unge og unge voksne med CP er blevet mødt og "arbejdet med" gennem deres barndom og ungdom. I sidste afsnit diskuteres handicap som en invitation til at "crippe" praksis.

Juridiske kategoriseringer

I de seneste årtier har der været et stigende ønske om, at pædagoger skal identificere børn i sårbare positioner, sikre deres trivsel og en alderstilsvarende udvikling og læring (Falster & Warming 2019; Falster 2019). Det kommer til udtryk i formålsbeskrivelsen til dagtilbudsloven, hvor det fremgår, at dagtilbud skal: "(...) fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring" (LBK nr 985 af 27/06/2022) samt:

"(...) forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne (...)" (LBK nr 985 af 27/06/2022).

I og med formålet med dagtilbud er, at pædagoger skal identificere børn med behov for en "særlig indsats", er det nærliggende at kigge på, hvordan en kategori som "børn med særlige behov" defineres, idet denne gruppe udgør målgruppen for de særlige indsatser. I vejledningen til dagtilbudsloven defineres gruppen som:

"(...) børn med behov for særlig opmærksomhed og hjælp i en periode i dagligdagen, børn med behov for støtte efter dagtilbudsloven samt børn med behov for særlig støtte efter lov om social service" (VEJ nr 9109 af 27/02/2015) samt børn med behov for: "(...) en særlig tilrettelagt pædagogisk indsats for at udvikle deres kompetencer. Det kan f.eks. være børn med en belastet familiemæssig baggrund, børn med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne, børn med sociale problemer mv." (VEJ nr 9109 af 27/02/2015).

Der gives enkelte eksempler på, hvad "særlig indsats/støtte" eller "en særlig tilrettelagt pædagogisk indsats" kan være, f.eks. en støttepædagog eller oprettelse af "særlige handicapgrupper". Den måde som begreberne "særlig indsats" og "særlige behov" defineres på, er således noget, der skal gives substantielt indhold i praksis.

Begrebet handicap anvendes i begrænset omfang, men når det gør, da anvendes det alene som synonym for begreber som "funktionsnedsættelse" og "fysisk eller psykisk nedsat funktionsevne". I lovgivningen og vejledningen opereres der derfor ikke med en tydelig distinktion mellem de førnævnte begreber og handicap, som det ellers er tilfældet i den relationelle handicapforståelse fra FN's Handicapkonvention, der er den officielle handicapforståelse i Danmark.

Som det fremgår af ovenstående, kan børn med "særlige behov" modtage "særlig støtte" efter lov om social service (serviceloven) (LBK nr 1089 af 16/08/2023). Her er der både tale om hjælpe- og støtteforanstaltninger, f.eks. hjælpemidler, men også, specifikt i forhold til børn i dagtilbudsalderen, en plads i et "særligt dagtilbud". Disse dagtilbud er karakteriseret ved at "(...) give særlig støtte, behandling m.v. til børn med betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne." (VEJ nr 9007 af 07/01/2014), f.eks. aflastning, observation og diagnosticering, der kræver specialiseret viden.

Samlet set kategoriseres børn med varierende funktionsevner på tre måder: 1) børn med et potentielt behov for at modtage en særlig indsats, 2) børn med særlige behov, og 3) børn med fysisk eller psykisk nedsat funktionsevne. Der forekommer en dikotomisk konstruktion af børns kroppe, hvor de med "nedsat funktionsevne" indirekte positioneres som kropsligt (i både fysisk og psykisk forstand) afvigende fra den "normale" krop. Det samme er tilfældet med begrebet "særlige behov", da der i så fald må eksistere børn med almindelige/ordinære behov. Med inspiration fra McRuer (2017) kan sådanne konstruktioner

medføre, at børn med varierende funktionsevne defineres og synliggøres i praksis som en gruppe, der står i modsætning til den kropskapable position, hvilket kan resultere i at de får tildelt en mere marginal og mindre naturlig/almindelig position i praksis. Det betyder naturligvis ikke, at børn ikke kan have behov for at blive mødt af professionelle med specialiseret viden, men at de "særlige indsatser" skal iværksættes på måder, der ikke marginaliserer og stigmatiserer. Dette er naturligvis et dilemma, der allerede finder sted i pædagogiske praksisser (Falster 2021).

I forhold til kategorien "handicap", er denne fraværende som socialt fænomen, men tilstedeværende i form af at vedrøre kroppe med "funktionsnedsættelser" og "særlige behov". Handicap kan dog fortolkes til at være tilstedeværende på en latent og subtil måde, da begreber som "særlig indsats" refererer til at gruppen skal modtage forskellige former for kompensation, med henblik på at overkomme barrierer. Men da handicap også anvendes som synonym for individuelle kropslige variationer, er en social og relationel forståelse kun til stede i begrænset omfang. Desuden fremstilles behov for indsatser som noget, der udspringer af det enkelte barn, og der gives som udgangspunkt ikke eksempler på, hvordan behov opstår på baggrund af kontekstuelle barrierer. De faglige indsatser er orienteret mod individuel tilpasning og behandling, mens sociale og relationelle forhold adresseres i begrænset omfang. I næste afsnit vil vi analysere og nuancere, hvordan denne form for individualisering af handicap også afspejler sig i unge og unge voksnes fortællinger og oplevelser af, hvordan de er blevet mødt af professionelle og i hverdagslivet generelt.

Individualisering og usynliggørelse af handicap

Flere af de unge og unge voksne med CP beskriver, hvordan handicap ofte forstås som et individuelt medicinsk fænomen og en personlig byrde, der ligger hos den enkelte. Elin beskriver det således:

"Man har lært at ens krop i den grad er ens fjende. Og i den grad er noget, der har skuffet en. Altid."

De beretter om, at læger, pædagoger, lærere og forældre har et gennemgående og relativt ensidigt fokus på manglende kropslige funktioner. Det resulterer i ambivalente følelser og udfordringer med at acceptere og værdsætte egen kropslighed og "naturlige" måde at bevæge sig på. Magnus beskriver det på følgende måde:

"(...) mit liv har handlet om at optimere og komme så tæt på at have et almindeligt liv på lige fod med mine jævnaldrende. Jeg har måske savnet, at der var plads til at savle. Til at sidde med min tommelfinger inde. Til at sidde med krum ryg. Det er jo min natur."

“Det problematiske ligger i, at man hele tiden bliver sammenlignet med den normale krop, og man så vokser op med sådan en opfattelse af, at handicappet er det, der gør, at du ikke er, som du burde være”

Det er gennemgående i interviewpersonernes fortællinger, at de professionelle interventioner, som de har været genstand for i løbet af deres liv, primært har rettet sig mod fysiske aspekter af deres krop, f.eks. i form af behandlinger og træning. Det har også været tilfældet i pædagogiske og læringsmæssige kontekster, f.eks. i skolen, som det beskrives af Johan:

“Der har ikke været nogen håndsrekning i forhold til at lave en klar plan for: Nu skal vi have Johan til at lykkes. Hvordan skal vi få ham til at være åben over for andre? Og hvordan skal vi få klassekammeraterne til at forstå, at her er der nogle udfordringer som I ikke kender [...]. Det er den fysiske diagnose, folk har fokus på.”

De unge beretter om en generelt manglende opmærksomhed på, hvordan kontekstuelle barrierer, f.eks. i skolen, begrænser og ekskluderer dem, og at de primært har erfaret en betydelig vægt på individuelle interventioner som løsningen på barrierer. Desuden beskriver flere, at de føler sig konstant sammenlignet med det, der betragtes som den “normale” krop, og at sammenligningen giver dem en følelse af, at deres kropslige variationer alene er det, der adskiller dem fra andre og definerer dem som “anderledes”. For flere har det de konsekvenser, at de anlægger individuelle strategier, hvor de enten benægter, skjuler eller forsøger at “overvinde” deres kropslige variationer (Dahl & Poder 2023). Strategierne anvendes f.eks. med henblik på at undgå oplevelsen af stigmatisering eller for at “bevise deres værd” over for andre. Sidstnævnte beskriver Frida således:

“Det problematiske ligger i, at man hele tiden bliver sammenlignet med den normale krop, og man så vokser op med sådan en opfat-

telse af, at handicappet er det, der gør, at du ikke er, som du burde være.”¹

Ligesom Frida beskriver andre, hvordan de udfører forskellige former for strategisk arbejde. Det indebærer, at de kompenserer og bruger deres energi på at “passe ind” og leve op til andres ønsker og krav til deres krop, f.eks. ved at vise omverden, at de arbejder aktivt for at leve op til forestillingerne om det “normale” liv og kropskapable ideal (Dahl & Poder 2023).

Som en modpol til de individuelle strategier pointerer flere betydningen af og et ønske om synliggørelse og større bevidsthed om tilgængelighed, og ikke kun tilgængelighed der tages i betragtning efter individuelle behov. Sonia beskriver det således:

“Men altså, hvis man skal sådan kigge på det lidt mere kulturelt eller sådan, så, som vi også snakkede om tidligere, at man tænker mere over tilgængelighed som almindelig person. Og at de bliver mere opmærksomme på det. Det er jo ofte først når folk lærer mig at kende, at de begynder at overveje, at tænke i de baner.”

Desuden oplever flere, at deres tilstedeværelse i nogle miljøer, f.eks. i uddannelses tilbud, virker overraskende på andre, og at det positionerer dem som et exceptionelt fremmedelement, der ikke hører rigtigt til. Det er f.eks. tilfældet når Sonia fortæller, at mange først tænker på tilgængelighed, når hun ankommer med sin el-kørestol og skal bruge faciliteterne. På den måde oplever flere, at de selv må bane vejen for

¹ Dette citat er også brugt i Dahl 2023, s. 59

deres egen inklusion og deltagelse, og at handicap bliver reduceret til individets personlige problem selvom de barrierer der ofte italesættes, har institutionel og strukturel karakter. Frida har desuden boet i USA, og her oplevede hun, hvordan mennesker med handicap ikke var sensationer eller undtagelser, men en mere naturlig og integreret del af samfundet:

"Nu har jeg boet et halvt år i USA og studeret der. Og det var noget fuldstændig andet. Der var meget større bevidsthed: Denne her type menneske findes også. Det var ikke en sensation, at jeg gik på den skole, jeg gik på, og havde et handicap. Der blev aldrig stillet spørgsmål til, hvorvidt jeg kunne gå i skolen eller ej. Jeg havde lige så meget plads til at være der som alle andre."

På baggrund af interviewpersonernes beskrivelser fortolker vi det således, at handicap i Danmark er fraværende som et socialt fænomen, men konstant tilstedeværende som et problematiseret træk ved individet. I forlængelse af en lignende problematik, reflekterer Johan over betydningen af at fremhæve og anerkende gruppens erfaringer og meninger i forhold til at skabe fremtidens samfund:

"Jeg har en viden, som andre ikke sidder inde med. Man hører tit om folk som er eksperter inden for specifikke emner. Men det er jo ikke særlig tit, at det er personer med handicap."

Johan italesætter en længsel efter, at personer, der lever med handicap, inviteres ind i beslutningsprocesser og diskussioner, f.eks. vedrørende lovgivning og pædagogisk praksis. Dette kan være med til at kvalificere det pædagogiske arbejde og fagligt udvikle området. Med afsæt i Crip Studies beskriver Fox (2010) bl.a., at når noget "crippes", da ændrer man forventningerne til noget, gør det uvante og skaber andre måder at praktisere, tænke og leve på. Det bygger på ideen om at modsætte sig, udfordre og transformere det, der f.eks. forstås som normalt versus unormalt. For flere af de unge voksne har deres liv båret præg af en proces, hvor flere er gået fra at ønske deres handicap langt væk, gennem f.eks. træning og operationer, til at arbejde med at acceptere handicap, som en identitet eller position der ikke kun er negativ (Dahl & Poder 2023). For flere indebærer det at finde nye måder at tænke og udtrykke sig på, hvilket Isack beskriver således:

"Og så fik jeg bare lyst til at få et andet sprog for det, og jeg så, der var et andet sprog for det, og sådan man kunne gøre modstand faktisk og modstand på en anden måde end at gøre modstand mod sit handicap."

Isack beskriver, at han har lyst til at gøre modstand på en anden måde, end at gøre modstand mod sit handicap. Ligesom mange andre i interviewmaterialet, har flere set deres kroppe som den primære årsag til

deres problemer, men her beskriver Isack en proces, hvor han begynder at finde et "andet sprog", der handler om at gøre op med negative og individualiserende narrativer. Som han siger: *"Jeg synes, det var ligesom befriende, at jeg ikke behøvede at tænke om mig selv på sådan en, en nedgørende måde..."*. Det "andet sprog" refererer altså til en alternativ måde at tænke, tale og agere på, der tillader Isack at bryde ud af "den nedgørende tankegang", der omgiver handicap. Det er et eksempel på, at unge voksne med CP selv efterlyser et opgør med den fraværende tilstedeværelse som handicap befinder sig i, og at sprog til at kritisere nedsættende og individualiserende narrativer kan virke frigørende. En opmærksomhed på de handicapforståelser der anvendes i pædagogisk praksis, kan således være med til at bryde med bestemte narrativer og skabe mere mangfoldig repræsentation, hvor handicap ikke automatisk problematiseres, men anskues som en kulturel identitet/position, der kan bidrage positivt til praksis og som i øvrigt er afgørende for, hvordan nogle mennesker lever og erfarer verden.

Diskussion

Analysen tematiserer, at handicap ofte bliver opfattet som et resultat af individuelle begrænsninger, hvilket fører til en manglende opmærksomhed på kontekstuelle forhold og praksisser, der medvirker til at "handicappe" en person. Selvom populære handicapmodeller som den bio-psyko-sociale model og den relationelle handicapmodel fremhæver sociale og relationelle forhold som afgørende faktorer, når mennesker "handicappes", synes disse aspekter at være gledet ud af lovgivningen på dagtilbudsområdet og være fraværende i erfaringerne fra praksis hos unge og unge voksne med CP. Imidlertid kan et fokus på hvordan mennesker "handicappes" i pædagogisk praksis, flytte fokus væk fra individets "mangler" og "begrænsninger" og hen mod en opmærksomhed på, hvordan der kan skabes kontekster, rum og situationer der støtter den enkelte, herunder støtter den enkelte i at undersøge tilværelsen på sine præmisser og måske også få kropskapable til at forstå verden på nye måder. I interviewene har flere refleksioner og ideer til, hvordan samfundet og det sociale kan gentænkes. Disse perspektiver kan anvendes til at trække handicap frem som socialt fænomen i pædagogisk praksis.

I Crip Studies anskues handicap som en identitet, der grundet samfundets høje værdisætning af kropskapable, fremstilles og positioneres som en negativ, stigmatiseret og problematiseret identitet (McRuer 2010). Denne favorisering af kropskapable kommer til udtryk i måden hvorpå samfundet generelt, såvel som i sektorer som skole- og uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, er indrettet til at støtte og rumme kropskapable. Mennesker med handicap kan ofte godt få formelt "adgang" til disse rum, men det er ofte på de kropskapables præmisser. Netop i Crip Studies fortolkes handicap som en subversiv position, der rummer potentiale for at transformere og udfordre disse normative tendenser og standarder i samfundet (Goodley, 2017). Det kan f.eks.

Handicap ikke er noget et individ er, men noget et individ bliver gjort til i mødet med et fordomsfuldt og utilgængeligt samfund

inspirere til forandringer i pædagogiske praksisser. For det første ved en øget opmærksomhed på menneskers behov for gensidig omsorg, støtte og hensyn. Mennesker med handicap har tit brug for særlig støtte og omsorg. For at man rigtig kan hjælpe én med handicap, er det typisk nødvendigt at spørge ind, identificere sig med og forsøge at forstå den andens behov og udgangspunkt. Hvis man f.eks. vil hjælpe en kørestolsbruger op ad en trappe, da må man spørge: "Hvordan kan jeg hjælpe bedst?" eller: "Bare sig til, hvis jeg skal gøre noget". Denne interaktion er sårbar, men rummer også en mulighed for at styrke det sociale bånd, komme tættere på hinanden og afmontere den skam der kan være forbundet med at have brug for et andet menneske (Scheff 2000). Denne "crippede" måde at interagere på, kan inspirere til f.eks. en børne- og/eller klasserumskultur, hvor man spørger ind til hinanden og drager omsorg for den anden på ligeværdige måder. At crippe et børne- eller ungerum, kan simpelthen være at lægge vægt på, at vi som mennesker er forskellige og har forskellige behov. Hvilket af McRuer (2023) defineres som "crip-pacing".

Crip Studies baserer sig ofte på metoder, der kan være med til at rekonstruere handicap-narrativer (McRuer 2023), og forandringer i pædagogisk praksis kan derfor, for det andet, sigte mod at ændre og dekonstruere stigmatiserende og problematiserende narrativer. For eksempel beskrives handicap inden for Crip Studies som en motivation og lyst til at leve med handicap, hvilket står i modsætning til ønsket om at reducere, helbrede eller eliminere, som det f.eks. er tilfældet i den medicinske model (Sandahl 2013). Lysten til at leve med handicap kan f.eks. afspejles ved at man som pædagog forholder sig kritisk til tragedie-fortællingen, og støtter børn og unge i ønsket om at "fejre" og påtage sig handicap med "stolthed" (pride), som led i en kropspo-

sitiv og kropspolitisk bevægelse (Dahl & Poder 2023; Dahl & Damme-yer 2023). I pædagogisk praksis kan dette også oversættes til lysten til at leve med og være stolt af det man er blevet fortalt, er sin begrænsning. Mange mennesker bærer noget de er skamfulde over, noget de er blevet udskammet for og har forstået som det "forkerte ved dem". At crippe pædagogisk praksis kan således handle om at skabe rum og plads til at dekonstruere negative narrativer, forstå hvor de kommer fra og udfordre dem ved at støtte børn og unge i at stille spørgsmål som "Hvorfor er dét egentlig forkert ved mig?", "Hvem har bestemt det?" og "Hvordan kan jeg ændre den negative fortælling om mig selv, så jeg kan bære mit karakteristika mere med stolthed?".

Med afsæt i Sandahl (2003) forstår vi det at "crippe" pædagogisk praksis som en opmærksomhed på nye og anderledes synspunkter og erfaringer, og et "begær" efter det som handicap kan forstyrre eller udfordre. Som beskrevet ovenfor kan handicap f.eks. forstyrre idealet om det uafhængige menneske. Et begær mod dét, handicap forstyrrer, kan på et mere overordnet niveau således være begæret efter et omsorgsfuldt samfund, der anerkender den gensidige afhængighed mellem mennesker. Men det kan også være en ambition om at skabe et klasse- eller læringsmiljø, hvor det er muligt at udtrykke sig ærligt og sårbart og hvor man som klassekammerater bakker op om hinanden. Når noget "crippes" indebærer det dermed også at forstå og forholde sig til handicap som en produktiv position, der rummer transformative perspektiver og om at etablere et vedvarende fokus på agens, erfaringer og værdier hos mennesker med såvel som uden handicap. At crippe praksis handler således om at fremhæve handicap som socialt tilstedeværende og at skabe rammerne (socialt, fysisk osv.) for at eliminere unødvendige ulighedsskabende mekanismer. På den måde kan man

via en crip-tilgang være med til at gøre handicap tilstedeværende, fordi samfundsmæssige og interaktionistiske barrierer anerkendes og tilskrives central betydning.

Konklusion

I denne artikel er den traditionelle opfattelse af handicap som en individuel afvigelse, og som dominerer i lovgivning og i praksisser omkring mennesker med handicap, blevet undersøgt og udfordret. Ved at "crippe" praksis foreslås en radikal udfordring af de individualiserede handicapnarrativer. At crippe pædagogiske praksisser kan gøres gennem dag-til-dag aktiviteter, arrangementer og sproglighed, f.eks.

ved at udtænke aktiviteter ud fra et handicap-perspektiv, der indsætter individet med handicap i en agendasættende og erfarende rolle, eller ved at afskrive nedsættende og individualiserende begreber om handicap, som f.eks. at et barn med handicap går "forkert", er "unormalt" osv. Når vi ser handicap gennem et kritisk crip-perspektiv og relaterede problemer som nogle der kræver samfundsmæssige og sociale løsninger, opfordrer det til en udvikling, hvor handicap ikke er noget et individ er, men noget et individ bliver gjort til i mødet med et fordomsfuldt og utilgængeligt samfund. Gennem crippede praksisser kan mennesker med handicap få nye muligheder for at leve livet, byde ind, tage beslutninger og aktivt bryde med handicap som fraværende tilstedeværelse.

Litteratur

- Barnes, E. (2016). *The Minority Body – A theory of Disability*. Oxford University Press.
- Dahl, O., & Poder, P. (2023). "Jeg var en alien, der ledte efter sit rumskib" – En kvalitativ, motivationsteoretisk undersøgelse af unge voksne med cerebral pareses identitetsarbejde. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 25-45.
- Dahl, O., & Dammeyer, J. (2023). Fra at "fixe" til at "fejre" handicapidentitet – Socialpsykologiske og mikrosociologiske perspektiver på liv med handicap. In L. Barsøe, & R. Lind, (Eds.), *Jeg leder efter en ny måde at snakke om handicap på* (pp. 145-164.). Samfundslitteratur
- Falster, E. (2019). At måle og vurdere børn i dagtilbud – og hvordan det påvirker pædagogisk praksis. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. (2): 53-62.
- Falster, E. & H. Warming (2019). Rationalities in the pedagogical regime of practice. *Childhood*. 26(4): 554-569.
- Falster, E. (2021). *Vi kæmper for at leve – En socialrelationel og anerkendelsesteoretisk analyse af barrierer for børns agens og gensidigt anerkendende relationer set ud fra et børneperspektiv*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Falster, E. I. Vagtholm & H. Warming (2022). *Livet med bevægelseshandicap – Børns og unges perspektiver*. Akademisk Forlag.
- Falster, E. & P. Ringø (2022). Styringsrationaler, menneskesyn og inklusionens neoliberale forskydning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. (4): 70-87.
- Goodley, D. (2014). *Dis/Ability Studies – Theorising disablism and ableism*. Routledge, New York.
- Goodley, D. (2017). *Disability Studies – An Interdisciplinary Introduction*. SAGE, London.
- Linton, S. (2005). What is disability studies?. *Pmla*, 120(2), 518-522.
- Meekosha, H. & R. Shuttleworth (2017) What's So "Critical" about Critical Disability Studies? I L. J. Davis (ed) *The disability studies reader*. Routledge.
- McRuer, R. (2004). Composing Bodies; or, De-Composition: Queer Theory, Disability Studies, and Alternative Corporealities. *JAC*, 24(1), 47-78.
- McRuer, R. (2006) *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York University Press.
- McRuer, R. (2010). Compulsory able-bodiedness and queer/disabled existence. *The disability studies reader*, 3.
- M. Oliver, & C. Barnes (2012). *The New Politics of Disablement* (pp. 383-392). Palgrave Macmillan, UK.
- VEJ nr 9007 af 07/01/2014 . Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier. (Vejledning nr. 3 til serviceloven), Børne-, Social- og Ældreministeriet.
- VEJ nr 9109 af 27/02/2015. Vejledning til dagtilbud m.v. Børne- og Undervisningsministeriet.
- LBK nr 985 af 27/06/2022. Bekendtgørelse af lov om dag, fritids og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven), Børne og Undervisningsministeriet.
- LBK nr 1089 af 16/08/2023. Bekendtgørelse af lov om social service (serviceloven), Social-, Bolig og Ældreministeriet.
- Sandahl, C. (2003) Queering the Crip or Crippling the Queer? Intersections of Queer and Crip Identities in Solo Autobiographical Performance. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 9.1 : 25-56.
- Scheff, T. J. (2000). Shame and the social bond: A sociological theory. *Sociological theory*, 18(1), 84-99.
DOI: <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00089>
- Shilling, C. (2012). *The Body & Social Theory*. Sage, Third Edition.
DOI: <https://doi.org/10.4135/9781473914810>
- Vagtholm, I. (2023). Krops- og funktionsinkluderende normkritik – Potentialer i det pædagogiske arbejde. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. (2): 10-24.

Kroppens sprog

– om sårbarhed, mod og åbenhjertet lederskab i pædagogisk praksis

Helle Winther

Lektor Ph.d. i dans og bevægelsespsykologi.
Leder af forskningsgruppen Krop, læring og
social forandring. Institut for Idræt og
Ernæring, Københavns Universitet
hwinther@nexs.ku.dk

Resume

Denne artikel giver indsigt i, hvorfor og hvordan kroppen har betydning for kommunikation og lederskab i pædagogisk praksis. Igennem artiklen udfoldes et kalejdoskop af teoretiske begreber og praksisnære fortællinger. En bevægelsespsykologisk tilgang til kommunikation og lederskab kan åbne for en øget opmærksomhed på det følelsesmættede sprog, herunder vigtigheden af, at den professionelle kan bevare en kropsligt forankret ro. Her kan opmærksomheden på pædagogisk takt og professionspersonlig ledelseskompetence være med til at give børn og unge en oplevelse af at blive mødt. Fortællingerne favner betydningsfulde øjeblikke og sætter især fokus på sammenhængen mellem sårbarhed, mod og åbenhjertet lederskab. Formålet er at åbne for undren, genkendelse og refleksion.

Nøgleord: Pædagogisk takt, kærlighed, egenkontakt, kommunikationslæsning og kontaktevne

Abstract

The language of the body

– on vulnerability, courage and open-hearted leadership in pedagogical practice

Through a kaleidoscope of theoretical concepts and situated stories, this article gives insight into why and how the body has significance for communication and leadership in pedagogical practice. A movement psychological -inspired approach to communication and leadership can open for increased attention to an emotionally rich language, and the importance of professionals' ability to maintain calmness. Here, pedagogical tact and embodied leadership competence may contribute to giving children and youth an experience of being met. The situated stories focus especially on the relationship between vulnerability, courage and openhearted leadership. The purpose is to open for wonder, recognition and reflection.

Keywords: Pedagogical tact, love, self-contact and somatic awareness, communication reading and contactability

Artiklen kan findes på

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

DOI: 10.7146/fppu.v8i1.144784

Indledning

Børnekinder kan være smilende varme, fulde af sand, sribede af tårer og dufte af sol. Man kan se og mærke følelserne buldre i de små kroppe, som på så umiddelbar måde fortæller om stemte og ustemte øjeblikke. Disse øjeblikke kan forsvinde som dug for solen i en ny leg eller rodfæste sig som et kropsligt minde, der bæres med i livet. Børn kan tale igennem kroppen allerede, når de bliver født, og kroppens sprog er en form for urmenneskelig kommunikation med iboende kulturelle betydninger. Kroppens sprog er forbundet med energi, følsomhed, kommunikative dynamikker og eksistentielle processer. Derfor er den professionelle kropslige kommunikation også af stor betydning i pædagogisk praksis. Her er den professionspersonlige ledelseskompetence et allestedsnærværende, konkret og mærkbart bevægelsespsykologisk fænomen. Det handler både om egenkontakt, kommunikationslæsning og lederskab og om at have kendskab til de hverdagsnære følelsesmæssige processer, der kan være i spil i en pædagogisk praksis.

Igennem et kalejdoskop af teoretiske begreber og situative genkendelige fortællinger giver denne artikel praksisnær og forskningsbaseret indsigt i, hvorfor og hvordan kroppen har betydning for kommunikation og lederskab i pædagogisk praksis. Her skabes der også opmærksomhed om følelsesmættede processer og vigtigheden af, at den professionelle kan bevare en kropsligt forankret ro. En sådan opmærksomhed er også forbundet med pædagogisk takt, og det kan være med til at skabe tryghed og tillid og give børn og unge en oplevelse af at blive mødt.

Det er nemmere sagt end gjort. Derfor fokuserer artiklen på den professionelle perspektiv og udfolder især sammenhængen mellem sårbarhed, mod og åbenhjertet lederskab. Fortællingerne i teksten er udformet som oplevelsesbeskrivelser og skrevet af henholdsvis to lærere, en pædagog og en pædagogstuderende. Forskningsspørgsmålet handler om, hvordan kroppens sprog, herunder kærlighed, sårbarhed, mod og lederskab, er til stede som betydningsfulde fænomener i pædagogisk praksis. Herigennem kan der åbnes for undren, genkendelse og refleksion hos læseren. Formålet er at vise, hvordan kroppens sprog er en uomgængelig del af pædagogisk praksis - og derfor også et vigtigt emne i både nutidige og fremtidige uddannelsessammenhænge.

Artikel har rod i fænomenologi, bevægelsespsykologi og forskning om kroppens betydning for kommunikation og lederskab.

Forskningsmæssig baggrund

Forskning viser, at der er en klar sammenhæng mellem kropslighed, professionel kommunikation og lederskab. Undervisning i kroppens sprog har et stort, men ofte overset uddannelsesmæssigt potentiale (Ashkanasy & Dasborough, 2010; Winther 2013; Winther 2018; Ladkin

& Taylor, 2010; Pedersen og Orset, 2020). Internationalt ses også en voksende interesse for at inkludere kropslige og kunstbaserede aktiviteter i uddannelsessammenhænge for at kunne åbne for sanselige og erfaringsbaserede læreprocesser (Biehl, 2017; Ladkin & Taylor, 2010).

Artiklen tager udgangspunkt i et mangeårigt praksisnært forskningsarbejde om bevægelsespsykologi og Kroppens sprog i professionel praksis (Winther, 2012; 2018; 2020). Fokus har været på, hvordan bevægelsesorienterede uddannelsesforløb med øget fokus på kroppens sprog kan være udviklende for professionel kommunikation og lederskab (Winther, Grøntved, Gravesen & Ilkjær, 2015; Winther & Grøntved, 2022; Winther, 2018; Winther og Højlund Larsen, 2022). Forskningen er foregået i en række forskellige sammenhænge med henholdsvis undervisere, sygeplejerskestuderende, ledere, pædagogstuderende, lærere og kommende gymnasielærere (Winther, 2018; 2020; Winther, Grøntved, Gravesen & Ilkjær, 2015; Skovhus & Winther, 2019; Berg & Winther, 2021; Winther & Højlund Larsen, 2022). I den forbindelse har store grupper af studerende og professionelle nedskrevet deres egne sansemættede og subjektivt oplevede fortællinger fra praksis. Mange fortællinger sætter fokus på berørende og bevægende øjeblikke, såvel som situationer, der kan være svære at være i. Sådanne praksisnære fortællinger vil være et konkret omdrejningspunkt for denne artikel. Fortællingerne kredser om, hvordan kærlighed, sårbarhed, mod og lederskab er til stede i en pædagogisk praksis. De er udvalgt med henblik på at kunne udfolde essentielle situationer, der i samklang med den valgte teori kan give indblik i kroppens sprog i pædagogisk praksis. Selvom kroppens sprog også er forbundet med kulturelle og institutionelle normer og forskellige professioners bevægelseskoreografier, fokuseres der her primært på den nære og situative kommunikation mellem børn, unge og voksne. Alle fortællinger er skrevet som oplevelsesbeskrivelser.

Oplevelsesbeskrivelser

Oplevelsesbeskrivelser er mættede og sanseligt beskrevne fortællinger, der kan give indblik i betydningsfulde øjeblikke og levede erfaringer fra praksis.

Oplevelsesbeskrivelser kan beskrive, hvordan følelsesmæssige processer, gyldne øjeblikke og konflikter opleves (Winther, 2015). Selvom oplevelsesbeskrivelser er unikke og subjektivt oplevede, kan de også vække genkendelighed og resonans. Forskningsmetoden er inspireret af fænomenologi og nyere narrative forskningsmetoder, som omfatter sanselige, kropslige og multimodale tilgange til forskning (van Manen, 2016a; Sparkes, 2016). Fænomenologisk inspireret forskning sigter mod at undersøge menneskers livsverden, som den viser sig. Det handler ikke om at *bevise*, men om at *belyse* menneskets kropslige tilstedeværelse i verden (Todres, 2007; Winther, 2015). Her er der særligt hentet inspiration fra Max van Manens Phenomenology of Practise, der tager

afsæt i praksis og forbereder til praksis (van Manen, 2016a). Den levede erfaring og mening er, som van Manen (2016a) skriver, førsprogligt til stede i den sanselige opmærksomhed af at se, høre, røre, røre og blive rørt af verden. Fænomenologisk inspirerede forskningstilgange handler således også om at åbne op for vores "inner speech" and "inner writing", og selvom ordenes verden aldrig til fulde kan favne nuets oplevelser, kan de give genklang hos andre og åbne for nye erkendelser (van Manen, 2016a; Winther, 2015). Da oplevelsesbeskrivelser har fokus på den professionelle eget blik og "inner speech" kan de kun give én vinkel på hændelser i situationen. De kan således belyse den subjektivt erfarede livsverden, men de kan ikke bevise, at det er dette, som faktisk sker. Måske overser den professionelle nogle børn, måske ville en anden pædagog opleve samme situation fuldstændig anderledes. Hvis man derfor har forskningsmæssig interesse i at få et bredere indblik i den kropslige situative kommunikation, vil oplevelsesbeskrivelser med fordel kunne bruges i samspil med andre kvalitative metoder som f.eks. observationer, videooptagelser eller kunstnerisk inspirerede metoder som børnetegninger, der også kan give børnene en stemme (Winther, 2015; Winther & Berg, 2021). På den anden side kan oplevelsesbeskrivelser netop, som i denne tekst, give indsigt i, hvordan fænomener som sårbarhed, mod og kærlighed opleves i dagligdagens pædagogiske praksis.

Som tidligere omtalt vil læseren møde to lærere, en pædagog og en pædagogstuderende. Lærerne og pædagogen har alle deltaget i tværprofessionelle videreuddannelsesforløb, hvor de har arbejdet med deres egne professionspersonlige fortællinger og samtidig bidraget til et overordnet forskningsprojekt. Den pædagogstuderende indgår i et mindre projekt, der undersøger, hvordan studerende kan udvikle deres kommende professionalitet igennem et øget fokus på kroppens sprog. Forskningen er udarbejdet på baggrund af Københavns Universitets GDPR regler og etik. Deltagerne har givet samtykke til, at deres oplevelsesbeskrivelser må blive publicerede. Af etiske grunde er skoler, institutioner, børn og unge anonymiserede. Børn og unge omtales som *børnene* eller *de unge*. De professionelle navne er erstattede af fiktive pseudonymiserede navne, så også deres identitet beskyttes. Pædagogens oplevelsesbeskrivelse har et enkelt barn i fokus. Her er barnets navn også fiktivt og fortællingen er forkortet. Forfatteren af denne artikel har ikke været til stede i den pædagogiske praksis.

Fortællingerne belyser, hvordan de professionelle har mærket sig selv og handlet i bevægende og udfordrende pædagogiske øjeblikke, hvor sårbarhed, mod og åbenhjertet lederskab har været på spil. Det har også været situationer, hvor pædagogisk takt har været meget nærværende.

Pædagogiske øjeblikke og pædagogisk takt

Hvad er pædagogik?

"Vi ved det og vi ved det ikke. Pædagogik er en del af og rodfæstet i vores fænomenologiske reaktion på barnets naturlige sårbarhed. Alligevel ved vi på sin vis ikke, hvad pædagogik er, fordi fænomenet pædagogik i sidste ende bliver et mysterium, når vi presser på for at få en mere grundlæggende forståelse af det" (Van Manen, 2022, s. 27).

Sådan skriver Max van Manen (2022) i bogen om Pædagogisk Takt. Hermed skriver han også, at pædagogik og pædagogisk praksis har sit udspring i levende og betydningsfulde pædagogiske øjeblikke. Sådanne øjeblikke kan vi bære med os hele livet, da de kan være så betydningsfulde og have så lang en latenstid, at de sætter spor i børne- eller ungeliv og i den levede krop (van Manen, 2022; Merleau Ponty, 1945/2002). Negative pædagogiske øjeblikke er forbundet med hændelser, som giver ar på sjælen, mens frugtbare pædagogiske øjeblikke er forbundet med kærlighed, anerkendelse og omsorg (van Manen, 2022). Den pædagogiske praksis er derfor også forbundet med den professionelle evne til pædagogisk takt. Ordet takt stammer etymologisk set fra *tactus*, der betyder berøring, og *tangere*, der betyder røre (van Manen, 2022; 2016b). Pædagogisk takt er ifølge van Manen blandt andet noget, der i hverdagen manifesterer sig som øjeblikkelig handling, og er forbundet med intuitiv sensibilitet og følsomhed.

Pædagogisk takt er en praktisk kundskab af både improvisatorisk og etisk karakter, der også handler om at vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre (Van Manen, 2022, 2016b). Grundlæggende handler det om at kunne skabe en frugtbar atmosfære, se og understøtte det unikke, og om at beskytte børn og unges sårbarhed (van Manen, 2016b). Takt handler også om, at den professionelle kan være sensitiv over for det enkelte barn eller unge menneske og samtidig være opmærksom på særlige forhold, der gør sig gældende i situationen. Sådanne forhold kan handle om, hvordan pædagogen kan være sensitiv over for det enkelte barn og samtidig have ansvar for, at en hel børnegruppe indgår i de fælles rutiner, som er gældende i daginstitutionens hverdag. Undervisning og pædagogisk praksis handler derfor symbolsk set om både at røre og at blive berørt, samtidig med at kroppens sprog er konkret nærværende i hver eneste relation og handling (van Manen, 2022; Winther, 2012).

Pædagogiske øjeblikke er således flydende og altid nærværende muligheder, der kalder på takt. Det er derfor vigtigt, at den professionelle er i stand til at være i øjeblikket med bevidsthed om kroppens sprog. Netop herigennem er der mulighed for at forvandle potentielt negative øjeblikke til frugtbare øjeblikke, hvor barnets sårbarhed og unikke væsen kan blive mødt.

Kroppens sprog er urmenneskelig kommunikation

*"When mouth and eyes contradict each other,
the child tends to believe the eyes."*
(van Manen, 2016, s. 178)

Kroppens sprog er sanseligt, mærkbart og synligt til stede i pædagogisk praksis. (Winther, 2012). Børn og voksne læser først og fremmest kroppens sprog og lytter efter stemmens klang – i særdeleshed, når det gælder følelsesmættede situationer (Van Manen, 2016; Winther, 2012). Kroppens sprog er nemlig allestedsnærværende. Det er intuitivt, signalerende, sansende og kommunikerende. Kroppens sprog kan ligesom musik ses som en form for urmenneskelig kommunikation (Ridder, 2023; Winther & Grøntved, 2022). Det beror på fornemmelsen for tempo, timing, berøring, stemthed, synkronisering, spejling, øjenkontakt og rytme (Winther, 2018; 2012). Derfor har den kropslige kommunikation stor betydning i mødet med børn og unge. Her kan kendskabet til den professionspersonlige ledelseskompetence være et af mange navigationsredskaber.

Den professionspersonlige ledelseskompetence

"I define a leader as anyone who takes responsibility for finding the potential in people and who has the courage to develop that potential" (Brown, 2018, s.4)

Den professionspersonlige ledelseskompetence er udviklet igennem mangeårig bevægelsespsykologisk forskning om kroppens betydning for lederskab og professionel kommunikation (Winther, 2012; 2013; 2020). Som Brown (2018) skriver, er lederskab forbundet med ansvaret for at åbne potentialet i andre – herunder i børn og unge. Dermed er lederskabet i denne sammenhæng mere fokuseret på den professionelle relation og situation end på lederskabet som position. Profession-

onspersonlig ledelseskompetence handler især om det betydningsfulde i, at den professionelle kan mærke kontakten til egen krop som klangbund for et situativt lederskab. Den professionspersonlige ledelseskompetence har tre nært forbundne principper (Winther, 2012, s. 81; 2013)

- Egenkontakt
- Kommunikationslæsning og kontaktevne
- Lederskab over gruppe eller situation

Egenkontakt er defineret som det at have:

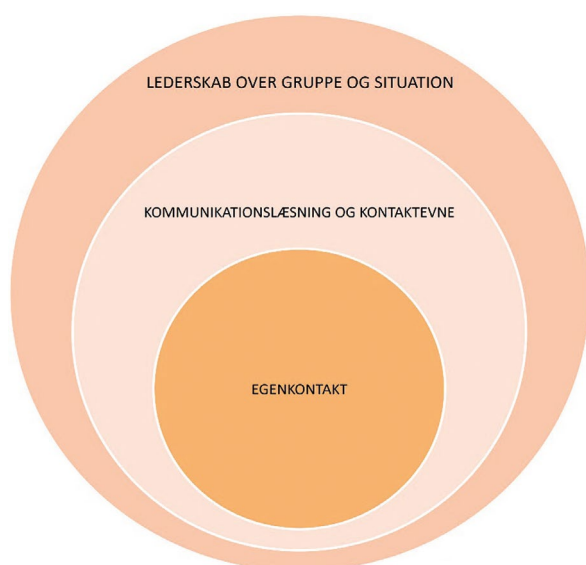
"Kontakt til egen krop og personlige følelser, evnen til at være fokuseret og nærværende, evnen til at have hjertet med og samtidig bevare et professionelt fokus og en privat afgrænsning." (Winther, 2012, s. 81)

I mødet med børn og unge er den professionelle egenkontakt altid i proces. Den mærkes i musklernes toningstilstand, åndedrættets bevægelser og den følelsesmæssige stemthed i kroppen. Hvis egenkontakten er afstemt, kan det opleves som en nærværende, fri og groundet tilstand, hvor kommunikation og lederskab føles enkelt og ligetil (Winther, 2012). Når egenkontakten er tilstede, er der større mulighed for at skabe pædagogisk takt i samspelet med børn og unge. I vanskelige, stressende, følelsesmættede eller uforudsigelige situationer kan selv erfarne professionelle miste egenkontakten og fatningen og dermed lederskabet i situationen. Her kan den professionelle sårbarhed være særlig mærkbar. Da vi er født med egenkontakt, er det dog som oftest muligt at genfinde professionspersonligt fodfæste, grounding og centrering – igennem kroppen og dens relation til verden (Winther, 2012).

Kommunikationslæsning og kontaktevne er defineret som:

"Evnen til at se, lytte, sans og mærke. Evnen til at læse både den verbale og kropslige kommunikation. Evnen til at skabe tillidvækkende kontakt med andre. Evnen til at rumme og mestre konflikter". (Winther, 2012, s. 81)

Mange pædagoger har erfaring i at kunne "tune sig ind" på de børn og unge, de arbejder med (Leirpoll, 2023; Sheets-Jonstone, 2009). Tuning er også forbundet med resonans, som betyder medsvingning og genklang (Winther, 2012; Sabetti & Freligh, 2001). Resonans kan opstå, når vi føler, at vi svinger sammen (Rosa, 2021). I pædagogisk praksis er det den professionelle, der har det primære ansvar for at skabe en resonansskabende relation. Herunder kan det være vigtigt, at den professionelle kan afstemme sit eget kropslige udtryk med den stemning, følelse eller situation, børn eller unge er i. Som i musik og dans handler kommunikationen i pædagogisk praksis om konstant at kunne finde,



Winthers professionspersonlige model (2024).

skabe eller forny resonansrummet. Dermed kan der opstå det, som Hartmut Rosa (2021) kalder levende og kropsligt mærkbare svarrelationer.

Lederskab over gruppe eller situation er defineret som:

"Professionelt overblik, udstråling, centrering, klart lederskab over gruppe eller situation. Evnen til at indtage eller holde et rum med en sund og kropsligt forankret autoritet" (Winther, 2012, s. 81)

Lederskab handler derfor om både at kunne skabe, indtage og holde et rum på en kropsligt synlig og mærkbar måde og samtidigt at kunne være opmærksom på både egenkontakt, kommunikationslæsning og kontaktevne (Winther, 2012; 2013; 2020).

I pædagogisk praksis må den professionelle således først og fremmest kunne mærke og lede sig selv for at kunne lede andre. Det er ikke det samme som at være selvoptaget. Når egenkontakten er tilstede føles kroppen fri, åben og kontaktbar. Pædagogen kan lede sig selv ved at være sensitiv over for egne og andres fornemmelser, træne egen grounding og udvikle evnen til at kunne mestre egne følelser (Winther, 2012). Dermed kan pædagogen på en og samme tid lede børn og unge ved at sanse, læse og mærke deres kropslige udtryk. Hvis egenkontakten forsvinder, er det langt sværere at skabe kontakt til børn og unge og hermed også udfordrende at skabe lederskab og følgeskab.

I det følgende præsenteres oplevelsesbeskrivelserne fra de to lærere, pædagogen og den pædagogstuderende. Fortællingerne fortolkes i lyset af pædagogisk takt og den professionspersonlige ledelseskompetence, samtidig med at teorien udfoldes yderligere, efterhånden som fortællingerne skrider frem. Den første oplevelsesbeskrivelse handler om starten på en helt almindelig dag. Den er skrevet af den erfarne lærer, Maria. Hun er i en situation, som også mange pædagoger vil kunne genkende.

At mærke lyst til at give sig hen til eleverne

"Min krop føles træt og uoplagt, jeg har følelsen af ikke at være glad. Jeg kalder gruppen af elever hen til mig. Mit opråb til eleverne oplever jeg som højt, jeg stiller mig med hænderne ned langs siden og benene let spredte. Gruppen stimler sammen i en rundkreds omkring mig, uden jeg har bedt dem om at stille sig sådan. Jeg mærker, at min krop slapper lidt af, jeg får en følelse af at mine skuldre sænkes. Jeg ser på en gruppe opmærksomme unge mennesker. Gruppen er stille og de unges øjne er rettet mod mig. Jeg føler jeg indtager rummet, de følger mig med deres øjne. Jeg søger øjenkontakten hos den enkelte elev og gennem navneopråbet. Jeg mærker en lettelse i kroppen og en lyst til at give mig selv hen til

dem. Jeg mærker, at mit smil kommer frem, og jeg joker lidt med et par elever" (Maria)

Oplevelsesbeskrivelsen viser, hvordan Maria i løbet af få øjeblikke både arbejder med egenkontakt, kommunikationslæsning og kontaktevne samt lederskab. Egenkontakten er udfordret i starten, og Maria registrerer det selv i *trætheden* og uoplagthed. Hun viser på en måde lederskab igennem måden, hun stiller sig på i rummet, men lyden af hendes egen stemme fortæller om, at egenkontakten er udfordret. Kontakten til de unge vokser. Selvom det er Marias ansvar at guide børnene, er det i denne situation deres opmærksomme nærvær, der kalder hendes ro og lederskab tydeligere frem, så hun mærker lysten til at give sig hen til dem. Netop her åbnes døren til potentielt frugtbare pædagogiske øjeblikke og til, at Maria kan tage det ledelsesansvar, hun egentlig allerede har. Netop modet til at give sig selv hen til øjeblikket, samtidig med at man leder en gruppe, er noget, mange professionelle beskriver som meningsfuldt og givende. Måske fordi de netop som den næste fortælling viser, hermed kan åbne læringsmuligheder og skabe et resonansrum sammen med eleverne i et til tider udefra set kaotisk univers. Det beskriver en idrætslærer i følgende situation, hvor hun underviser en gruppe mindre børn i bevægelse.

Sin Parlebras – jeg elsker at være lærer

"I tumlesalen ... eleverne nyder det frie rum omkring sig og kaster sig rundt, de tager luften/gulvet/verden ind med hele kroppen og jeg kan se at de sanser verden indefra. Larmen er voldsom, overvældende og massiv. Den er fyldt med glæde, energien er i rummet er intens og fortættet. Vi går lige til sagen. Ingen tid at spille. Fokus. Jeg elsker det!! Tænder for musikken. Øjenkontakt, smil og fokuseret opmærksomhed dirrer i rummet mellem Os. ... Så kører vi!!! De er mine, jeg er deres. Alt er muligt. Vi er forbundet med hinanden af usynlige tråde af varme og nærhed. Vi bevæger os som en stor levende organisme. Alt siges og sanses vidtåbent med kroppen, ansigtet og øjnene. Der skyder små øjenglimt rundt ledsaget af tunge, seje moves. "Så du lige mig!? Jaaaaa jeg gjorde!!" Energien sitrer varmt. Vi har det rigtigt sjovt sammen. Sin Palabras. Jeg elsker at være lærer. Jeg véd jeg gør dem godt lige nu" (Lone, også citeret i Winther, 2015).

Denne situation emmer af frugtbare pædagogiske øjeblikke. Ordene: De er mine, jeg er deres, beskriver en situation, hvor læreren og børnene bliver et VI. Her svinger de tre principper i den professionspersonlige ledelseskompetence sammen. Alt er muligt, og det hele føles let for læreren. Fra denne tilstand af grounding og egenkontakt har læreren mulighed for at føle sig fri til at være nærværende i rummet. Dermed kan hun sanse det intuitive kropslige sprog på en multidimensionel måde, der gør, at hun kan følge, læse og lede det flow og de følelser, der opstår mellem børnene og hende selv i rummet. Hun har

let ved både at skabe, indtage og holde rummet, da glæden og energien er så stor. Samklangen mellem børnene og hende selv opleves som en levende organisme, hvor de er forbundet med hinanden af usynlige tråde af varme og nærhed. Denne hjertevarme kontakt og energi er med til at åbne kropsligt mærkbare resonante svarrelationer imellem dem. Dermed får læreren ikke kun lederskab, men også følgeskab af børnene. Hun mærker, at hun elsker at være lærer.

Åbenhjertethed

Egenkontakt er også forbundet med kærlighed og med det, som i fænomenologiske studier beskrives som den professionelle åbenhjertethed (Galvin & Todres, 2009). Aslanian (2016) beskriver, hvordan omhed, varme og kærlighed til især mindre børn er knyttet til den pædagogiske professionalitet. Kærlighed kan i professionelle sammenhænge ses som et relationelt fænomen, der er forbundet med ligeværdighed, gensidighed og bekræftelse. Den opstår ikke tilfældigt, men skabes gennem øjeblikke med oplevet trykthed, og kontakt (Birk Sørensen, 2014).

Åbenhjertetheden er en holistisk kompetence, der er forbundet med praktisk lydhørhed og muligheden for at kunne mærke og møde den anden. Det handler om at kunne sanse en fællesmenneskelig sårbarhed og samtidig respektere det, som opleves som værende anderledes end os selv (Galvin & Todres, 2009). Åbenhjertetheden er også forbundet med erkendelsen af, at sårbarhed er en essentiel betingelse i menneskelivet.

Et åbenhjertet lederskab er en bevægelsespsykologisk proces, der er forbundet med pædagogisk takt, kærlighed og en dybdegående professionspersonlig udvikling (Herskind og Winther, 2015). Også i nedenstående situation er åbenhjertetheden i spil. Denne situation er dog langt vanskeligere, og pædagogens kommunikationslæsning, kontaktevne og lederskab er udfordret. Pædagogen Sara arbejder på en skole, der også rummer særligt sårbare børn.

Jeg har gemt Sam inde i mit hjerte

"Jeg har pausevagt og jeg holder øje med en dreng, som løber frem og tilbage over græsplænen. De piger, som løber efter Sam, skrigger og råber, men smiler og griner samtidig. Drengen griner også, ind til videre. "Ja, han driller jo alle" siger klasselæreren igen og jeg svarer "Jeg tror, at vi skal forstå det som om, at alle føler sig drillet af Sam". Det svarer jeg, fordi jeg har gemt Sam inde i mit hjerte og der ligger han lunt og vugger. Det er som om, at jeg nogle gange kan se ud af drengens øjne. Jeg kan se, at når han gerne vil lege med de andre, så ved han ikke hvordan. Derfor kommer han bare til at slå dem... eller måske sige noget grimt til dem. Så løber de efter ham og det føles næsten som en leg, forestiller jeg mig. Han spæner ud på den grusede asfalt men her går legen ikke længere... han glider i sine

udtrådte gummisko. I sine gummisko som er så små, at hans tær har boret huller i snuden og stikker ud af dem. For Sams mor har ikke set hans sko. For Sams mor glemmer at optø de fryse-pomfritter han får med i madpakken. Derfor spiser han dem frosne, som den eneste mad på en lang skoledag. For Sams mor er syg (...). Drengen ligger på jorden og pigerne rammer ham med deres hænder og sko. (...). Jeg sætter i løb og anråber pigerne, som træder væk fra ham (...). Jeg sidder på den våde asfalt hos en grædende dreng. Jeg får ham på benene og jeg holder ham ind til mig, imens han hulker og gemmer sit hoved i min trøje. Hans krop er spændt og hans hænder er knugede. Han udstøder hyl af grimme ord. Frustration, magtesløshed, smerte. Sam vil tage hævn, men jeg holder ham om skulderen og leder os ind ad døren fra skolegården. Jeg sidder med ham og rokker ham lidt frem og tilbage. Jeg beslutter, at vi må finde pigerne (...)". (Sara).

Dette øjeblik er i udgangspunktet et negativt pædagogisk øjeblik, som både Sam og pigerne måske vil bære med sig i livet som et smertefuldt minde. På den anden side kan det være, at Sam også vil kunne bære pædagogens hjertevarme væren og professionspersonlige lederskab med sig som et frugtbart øjeblik, hvor han mærkede pædagogisk takt, åbenhjertethed, resonans og stor omsorg. Vi ved det ikke, men pædagogen har en tydelig åbenhjertethed og derfor mulighed for at handle med en rodfæstet og resonant fænomenologisk reaktion på barnets sårbarhed. For Sam er "gemt i hendes hjerte", og derfor kan hun intuitivt sanse hans situation og behov. Hun kan læse både drengen og situationen og har mulighed for at kunne trøste ham igennem kroppens sprog. For også trøstens symbolske mesterskab er forbundet med en kropslig og sanselig praksis (Olsen, 2020). Til forskel fra læreren, der siger, at Sam driller alle, formår Sara at gå bag om handlingen og se barnet.

Situationen er et eksempel på, hvordan barnets og den professionelle sårbarhed er til stede på en og samme tid. På trods af den konfliktfyldte situation viser Sara både ro og egenkontakt. Hun viser modet til at sidde på asfalten og være med drengen på en rolig og berørende måde, imens hans følelser raser. Det kræver pædagogisk takt og hermed intuitiv sensibilitet at mærke, hvad situationen kalder på. Hermed viser hun lederskab i forhold til Sam. Hvordan hun efterfølgende mærker sine egne følelser, passer på sig selv og får genskabt en resonant kontakt og et lederskab i forhold til pigerne, er en anden sag. Er de mon også gemt i hendes hjerte, eller har hun sværere ved at sætte sig i deres sted? Det er et spørgsmål, som fortællingen ikke giver svar på.

Kærlighed, sårbarhed og mod er således vigtige professionspersonlige fænomener, som er forbundet med lederskabet. For det er ikke kun børn og unge, der kan opleves som værende sårbare. Det gælder også den professionelle. Nedenstående fortælling viser en pædagogstuderendes sårbarhed og eksistentielle spørgsmål om, hvem han har lov

Både studerende og professionelle kan udvikle praksisnær kundskab og øget bevidsthed om pædagogisk takt og kroppens betydning for et åbenhjertet lederskab

til at være i en helt almindelig børneinstitution. Det er en studerende, som endnu ikke er blevet fortrolig med professionskoreografien, hverdagens ritualer og kulturens koder. En studerende, for hvem lederskabet er nyt og udfordrende. Men teksten belyser også, hvordan et stort mod kan vokse ud af en lille hverdagsituation, samtidig med at *åbenhjertetheden* og den gryende professionspersonlige ledelseskompetence lige så stille *begynder at lyse rummet op*.

Hvordan skal jeg være her? Om sårbarhed og mod

"Det er et vildt sted. Der er så mange børn. Der er så mange voksne. Jeg går lige en tur. Der er et sug i maven. Gad vide, hvad det handler om. Det ligger der, som en glæde og et suk på samme tid. Børnene er så selvgående i legen – hvordan skal jeg være her? Hvem har jeg lov til at være? Der er en ro. Kroppen er med. Jeg kan mærke hjertet slå og vinden mod armene. Men kan jeg finde ud af at fjerne? At lege? Tør jeg det? Det er jo det, jeg har sat mig for. På min måde. Jeg turde ikke sidst, selvom de andre to var med. Jeg gemte mig bag det de lavede. De var modige. Ikke mig. Gemmer jeg mig nu, og går en tur? Kommer jeg nogensinde videre fra usikkerheden? Nu er den der igen. Den kildende fornemmelse. Nu er den i halsen og maven på samme tid. Jeg kan grine eller græde og begge dele ville være rigtigt. (..) Jeg sætter mig her. Skal jeg gå ind og hente den? Jeg lovede mig selv at gøre det fra første dag. Jeg gør det. Hvis ingen bliver fanget af det, må jeg vel putte den tilbage og revurdere alt. Det gør mig bange. Men jeg gør det. Henter banjolelen. Den er tungere, end jeg husker. Begynder at spille – den larmer mere end jeg husker. Nu er det for sent at lave om på. Selvfølgelig må alle prøve. Det går nok, hvis den går i stykker. Maven er rolig. Tanken er stille. Jeg er her. Hele mig.

Hjertet slår. Vi spiller sammen, mig og børnene. Kilden i halsen og maven igen. Jeg elsker det her". (Markus)

Markus går igennem en proces, hvor han bevæger sig ind og ud af egenkontakten. En proces der bevæger sig mellem usikkerhed og ro, angst og glæde. Skal han grine eller græde? Hjertet og følelserne er så nærværende, at de gør hvert eneste lille tvivlende skridt til en stor beslutning. Derfor er både kommunikationslæsningen, kontaktevnen og lederskabet påvirket i situationen. I starten er det de selvgående børn, der har lederskab og ikke Markus.

Sårbarheden kan opstå i nye, uventede og ukendte situationer, som på en og samme tid kan være forbundet med modet til at gøre noget, man aldrig har prøvet før. Men på den anden side af sårbarheden ligger også modet – for sårbarhed og mod er tæt forbundne.

"The foundational skill of courage building is the willingness and ability to rumble with vulnerability" (Brown, 2018, s.11). Ifølge professor Brené Brown (2018) er sårbarhed en af de vigtigste ledelsesegenskaber. Brown mener, at blot det at åbne sig for følelser er at være sårbar, og at sårbarhed er et uundgåeligt fænomen, da vi mennesker er følelsesmæssige væsener. Derfor er sårbarhed også fødestedet for kærlighed, tilhørsforhold og glæde.

Når sårbarhed anerkendes som en uomgængelig og vigtig proces, kan det i ifølge Brown være et skridt på vejen til at udvikle "brave leadership". Og det er netop sådan en proces, Markus går igennem. Selvom han tvivler på, at han nogensinde kommer videre fra usikkerheden, bliver han i processen og lytter til den indre stemme, der kalder modet

og banjolelen frem. Han tager risikoen og begynder at spille. Herigennem åbnes der for kontakt og resonansrelationer mellem ham og børnene. "Alle må prøve". Herigennem finder Markus egenkontakten. Maven bliver rolig og tanken stille. Netop der begynder åbenhjertetheden og den pædagogiske takt at blive til. Samklangen med børnene og det gryende professionspersonlige lederskab træder frem på en og samme tid. Måske har Markus, netop fordi han havde modet til at gå igennem sårbarhedens og angstens nåleøje, fundet åbningen til det professionspersonlige lederskab, han kan fortsætte med at udvikle de næste mange år.

Afrunding

Markus er ikke alene om at gå igennem en proces, som både berører sårbarhed, kærlighed, mod og lederskab. Mange studerende og professionelle oplever sårbarhed igennem deres uddannelse, praktik og daglige virke (Winther, 2012; Winther, 2018; Skovhus & Winther, 2019; Winther & Højlund Larsen, 2022).

Denne artikel har udspring i fortællinger, der udelukkende belyser den professionelle oplevelsesverden og "inner speech". Det har kun været

muligt at udfolde en lille del af et stort univers, for kroppens sprog er for både børn, unge og professionelle forbundet med mangfoldige processer, følsomhed og levet liv. Teksten har hverken lagt op til diskussion eller endegyldige konklusioner. Den har haft til hensigt at give læseren mulighed for at finde genklang, stille spørgsmål eller måske selv åbne for nye fortællinger. Kærlighed, sårbarhed og mod er til stede i uendelig mange situationer i hverdagens univers.

Både studerende og professionelle kan udvikle praksisnær kundskab og øget bevidsthed om pædagogisk takt og kroppens betydning for et åbenhjertet lederskab. Herigennem kan der også skabes kollektiv bevidsthed om, at det, der ellers kan opleves som personlige sårbarheder, kan indeholde rige læringsmuligheder. En sådan kundskab kan udvikles gennem en samklang af praksisnære erfaringer, teoribårne refleksioner og dialog. Det er en læring, der også må gå bevægelsens og kroppens vej. Derfor peger artiklen indirekte på vigtigheden af fortsat at udvikle fremtidens uddannelseslandskaber - i en retning, hvor kroppens sprog i pædagogisk praksis får mere opmærksomhed. Den betoner ligeledes vigtigheden af, at undervisere, uddannelsesansvarlige og politikere i højere grad får øje på områdets betydning.

Litteratur

- Ashkanasy, N. M. & Dasborough, M. T. (2010). Emotional Awareness and Emotional Intelligence in Leadership Teaching. *Journal of Education for Business*, 79(1), s. 18-22.
- Aslanian, T. K. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Univeristetsforlaget.
- Berg, M. S. & Winther, H. (2021). How do children experience the embodied communication and leadership of teachers? Expressing the voices of children through artistic, sensual, and multimodal methods in educational research. *International Review of Qualitative Research*, 14(3), 444-462.
<https://doi.org/10.1177/1940844720948063>
- Biehl, B. (2017). *Dance and Organization. Integrating Dance Theory and Methods into the Study of Management*. Routledge.
- Birk Sørensen, J. (2014). Kærlighed er (liv)givende og fravær er livstruende. I E. M. Bech (red.), *Professionel kærlighed – er der plads til følelser i professionelle relationer*. Dafolo.
- Brown, B. (2018). *Dare to lead. Brave work, tough conversations, whole hearts*. Vermilion.
- Galvin, K.T. & Todres, L. (2009). Embodying nursing openheartedness: an existential perspective. *Holistic Nursing*, (2):141-9.
doi: 10.1177/0898010108323303.
- Herskind, M., & Winther, H. (2015). Det professionspersonlige i bevægelsesundervisning - egenkontakt, empati og lederskab. I Fodfæste og Himmelkys: Undervisningsbog i Bevægelse, Rytmisk Gymnastik og Dans (2. udg., s. 52-69). Billesø og Baltzer.
- Ladkin, D. & Taylor, S. (2010). Enacting the true self. Towards a theory of embodied authentic leadership. *The Leadership Quarterly*, 21(1), s. 64-74.
- Leirpoll, B (2023). *Tid, berøring og inderlighed. Lesninger av utøvd barnehagefaglighet i lys av Walter Benjamins tankebilder*. Ph.d.-avhandling. Høgskolen i Innlandet.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2002). *Phenomenology of Perception*. Routledge Classics.
- Olsen, B. (2020). *TRØST - Bidrag til en jordnær, kropsnær og omtæksom pædagogik*. Akademisk Forlag.
- Pedersen, I. P. & Orset, A. K. (2020). Stunder av ingenting, der alt kan skje: En innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(31), 52-61.
<https://doi.org/10.7146/TFP.v16i31.122757>
- Ridder, H. M. O. (2023). Musikkterapi. En sansesofistisk forståelse af stemthed og resonans. I H. Winther, J. Toft & S. Køppe (red.), *Kunst, krop og terapi* (s. 83-110). Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Sabetti, S. & Freligh, L. (Eds.) (2001). *Life energy process, forms – dynamics – principles*. Life Energy Media.
- Skovhus, M. & Winther, H. (2019). Udvikling af pædagogstuderendes lederskab gennem krop og bevægelse. *idrottsforum.org*, 1-16.
<https://idrottsforum.org/skovhuswinther190125/>
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn: An interdisciplinary reader*. Imprint Academic.
- Sparkes A. (2016). Researching the senses in sport and exercise. I B. Smith & A. Sparkes (Eds.), *Routledge. International Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (s. 11-24). Routledge.
- Todres, L. (2007). *Embodied Enquiry: Phenomenological Touchstones for Research, Psychotherapy and Spirituality*. Palgrave Macmillan
- van Manen, M. (2016a). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge.
- van Manen, M. (2016b). *The Tact of Teaching*. Routledge.
- van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt. At vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. Akademisk Forlag.
- Winther, H. (2012). *Kroppens sprog i professionel praksis – kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Billesø og Baltzer.
- Winther, H. (2013). Professionals Are Their Bodies. The Language of the Body as Sounding Board in Leadership and Professional Communication. I L. Melina, G. Burgess & L. Falkman, *The embodiment of Leadership: Building leadership bridges* (s. 217-239). Jossey Bass.
- Winther, H. (2015). Praktikerforskning. I L. F. Thing & L. S. Ottesen (red.), *Metoder i Idræts- og Fysioterapiforskning*. (2. udg., s. 172-189). Munksgaard.
- Winther, H., Grøntved, S. N., Graversen, E. K. & Ilkjær, I. (2015). The dancing nurses and the language of the body: Training somatic awareness, bodily communication, and embodied professional competence in nurse education. *Journal of Holistic Nursing*, 33(3), s. 182-192.
- Winther, H. (2018). Dancing Days with Young People: An Art-Based Coproduced Research Film on Embodied Leadership, Creativity, and Innovative Education. *International Journal of Qualitative Methods*, 17, s. 1-10.
- Winther, H. (2020). Let's move: Embodiment, leadership, and dance in education. I M. B. Tin, F. Telseth, J.O. Tangen & R. Giulanotti. *The Nordic Model and Physical Culture*. (1 udg., s. 51-67) Routledge.
- Winther, H. & Berg, M. S. (2021). Kunstnerisk baserede forskningsmetoder: Om kreative og bevægende tilgange til bacheloropgaver, specialer og forskningsprojekter. *idrottsforum.org*, 1-18.
<https://idrottsforum.org/winther-berg210531/>

Winther, H. & Grøntved, S. N. (2022). Krop og lederskab. En bevægelsespsykologisk tilgang. I R. Hedensted & J. W. Tejmers (red.), *Psykologi og Sundhedspsykologi for Sundhedsprofessionelle* (s. 195-212). Gad.

Winther, H. & Højlund Larsen, M. (2022). Moving Leaders: What insights do experienced leaders develop by training the language of the body through a combination of dance and phenomenological-inspired leadership stories? *Organizational Aesthetics*, 11(1), 159-179. <https://oa.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/oa/article/view/271>

Sted, krop og dyb geologisk tid

– At læse om klimaforandringer i børnehaven

Lisa Stolt Rasmussen
antropolog, adjunkt
Københavns Professionshøjskole
xlid@kp.dk

Nanna Jordt Jørgensen
ph.d., lektor
Københavns Professionshøjskole
najo@kp.dk

Resumé

I denne artikel sætter vi fokus på de kropslige processer, der udfolder sig i forbindelse med læsning af en billedbog om klimatiske forandringer i børnehaven. Med inspiration fra kropsfænomenologiske og nymaterielle teoretiske perspektiver undersøger vi, hvordan børn engagerer sig i spørgsmål om klima, død og forandring i forbindelse med læsning af billedbøger i daginstitutionen. Analysen peger på, at børn forholder sig til komplekse og abstrakte aspekter af natur- og samfundsforandringer på måder, der er kropsligt og stedsligt situeret.

Nøgleord: Dagtilbud, pædagogik for bæredygtighed, børnelitteratur

Abstract

Place, Body, and Deep Geological Time: Reading Climate Change with Preschoolers

This article explores how children in day care institutions relate to questions of time, death, and climate change. Analyzing reading sessions with inspiration from phenomenological and new materialist perspectives, we explore how children comprehend complex and abstract subjects by engaging their bodies and relating spatially to specific places.

Keywords: Early childhood, education for sustainability, children's literature

Skal børn beskyttes mod svære emner og spørgsmål, eller skal de ses som medborgere og en del af samfundet?

Indledning

Skal vi diskutere insekters død og biodiversitetskrise, isen der smelter, isbjørnenes forsvindende levesteder, oversvømmelser, hedeølge, tørke og skovbrande med børn? Skal børn beskyttes mod svære emner og spørgsmål, eller skal de ses som medborgere og en del af samfundet? Kan børn overhovedet forholde sig til de forandringer, der for øjeblikket sker med landskab og natur?

Som undervisere på pædagoguddannelsen, der arbejder med bæredygtighed som pædagogisk tematik, møder vi ofte denne type spørgsmål og refleksioner hos både studerende og færdiguddannede pædagoger. I denne artikel vil vi foreslå, at børn godt kan forholde sig til klimaforandringer og økologisk krise, og at et sted at starte det pædagogiske arbejde med denne type temaer kan være i børnelitteratur, som behandler økologiske emner.

Set som en særlig æstetisk kunstform rettet mod børn, kan billedbøger betragtes som et sted, hvorfra samfundsforandringer og kulturelle paradigmeskift behandles, diskuteres og formidles. I 'voksen-kunsten' ses en stærkt stigende mængde kunst og litteratur, som gennem sanselige og æstetiske erfaringer lægger op til refleksion over de forskydnin-ger i vores forståelse af menneskets plads i naturen og verden, som den økologiske krise aktualiserer (Davis & Turpin 2014; Vermeulen 2020). Disse kulturelle ideer finder også vej til børnekulturen (Goga m.fl. 2018; Goga & Eskebæk 2021), og i billedbøger til børn behandles i dag mørket, døden, grimheden og sorgen forbundet med økologisk krise – men som oftest med en havelåge stående åben, der peger på, at dette ikke er slutningen på historien, at der er en fremtid, en vej videre frem,

og at der er brug for det livsmød, den lyst og det oprør, som barndom gøres af.

På baggrund af et pilotstudie gennemført i samarbejde med studerende fra pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole undersøger vi i denne artikel, hvad der kan foregå, når børn og pædagogiske voksne læser børnebøger om økologiske og klimatiske forandringer. Med teoretisk inspiration fra kropsfænomenologiske og nymaterielle perspektiver sætter vi fokus på, hvordan børn går i dialog med tekst og billeder og engagerer sig kropsligt og reflektivt i spørgsmål om klima, død og forandring i forbindelse med læsning af billedbøger i daginstitutionen. Ambitionen er at give et indblik i, hvordan den litterære og æstetiske formidling af komplekse eller abstrakte narrativer konkretiseres af børnene i hverdagsituationer.

Teoretiske anslag: Krop, sted og læsning i en verden i forandring

Klimaforandringer og økologisk krise er fænomener, hvis tidsmæssige og rumlige udstrækning er svære at begribe, selv for voksne. Imidlertid har de fleste voksne i dag en kropslig erfaring af, at vejrmønstre, vejrbegivenheder og plante- og dyreliv på kendte steder har forandret sig siden deres barndom. Det gælder ikke børnene, hvis livsbane er for kort til at tilbyde en konkret erfaring til historisk længevarende forandring. Alligevel peger barndomsforskning på, at nogle børn forholder sig til klimatiske og økologiske forandringer i de landskaber, de bebor.

Eksempelvis viser etnografiske undersøgelser af børn i Mongoliet, Mexico, Alaska og England (Irvine m.fl. 2019), at børn forstår klimaforandringer på baggrund af deres hverdagsliv i konkrete landskaber og sociale sammenhænge. Identitet, sociale relationer, følelser og kropslige

sanseerfaringer står centralt i børns forståelse af klimatiske forandringer og er i dialog med den mere abstrakte viden om klimaforandringer, som børnene har adgang til gennem skole og medier. Børns viden relateret til natur og forandring bliver således til i komplekse sammenstillinger mellem sanseerfaringer, kulturelle og relationelle forståelser af landskabet samt abstrakt og videnskabelig viden om klima, som filteres og videreformidles til børn på forskellig måde afhængig af politisk ideologi eller ontologiske forståelser af naturen.

Børnebøger er et af de kulturelle medier, som giver børn adgang til kulturelle landskabs- og naturforståelser og samfundsmæssige refleksioner over forholdet mellem menneske og natur (Goga m.fl. 2018). Billedbogen udgør nogle af barnets tidligste møder med billedsprog og billedkunst (Eskebæk Larsen 2022). Det er også værker skabt af voksne til børn (Hansen 2016), men selvom barnets møde med bogen er medieret af voksnes (pædagogiske) hensigt, er børnelitteratur kunstneriske medier i egen ret (Weinreich 2004).

Fænomenologisk orienteret forskning i læseoplevelser har peget på sammenhænge mellem kropslige sansninger, steder og læseoplevelser (fx Hauer 2020). Det kropsfænomenologiske perspektiv udfordrer den kartesianske dualisme mellem krop og sind og ser menneskelig erfaring og handlekraft som grundlæggende kropsligt, stedsligt og tidsligt situeret (Merleau-Ponty 2012). Dette gælder også sprog, læsning og mundtlige fortællinger, som lever i kropslige og stedslige situationer (Ingold 2011; Mogensen 2023). I de situationer, vi analyserer i denne artikel, er både voksne og børn, vejret, de fysiske omgivelser og de muligheder, de tilbyder for fx fordybelse, distraktioner eller associationer, med til at forme læsningen. Den fælles læseoplevelse kan ses som en fælles vandring gennem et både imaginært og fysisk landskab, som børnene er aktive medskabere af (Liset 2018; Ingold 2011).

Forskning i billedbøger, som trækker inspiration fra nymaterielle og posthumane filosofiske tilgange, foreslår at forstå læseoplevelsen som en transformativ praksis, hvor bogen indgår i relationer med sine læsere på måder, der opløser skellet mellem det diskursive og det materielle (García-González m.fl. 2020). Billedbogen er set med dette perspektiv mere end et medie med et æstetisk formsprog, som skaber mulighed for kognitiv erkendelse gennem sanselig erfaring (Rasmussen 2009). Snarere kan bogen ses som en agent, som er i dialog med læserne på måder, der omfatter både det kognitive, kropslige og affektive (García-González m.fl. 2020, s. 544).

I forlængelse af dette perspektiv er vi optagede af, om dialoger mellem børn og billedbøger kan udfordre vanlige kognitive kategoriseringer og kulturelle forståelser af en modsætning mellem menneske og natur. Forskning i børn og natur, som trækker inspiration fra nymateriel og posthuman filosofi, har peget på, at relationerne mellem menneske

og ikke-menneskelig natur kan forstås som langt mere sammenfiltrede og horisontale, end vi i en vestlig kontekst er vant til at tænke om dem. Pauliina Rautios undersøgelser af hvordan børns hverdagspraksisser åbner sig æstetisk og affektivt mod deres materielle omgivelser (2013), har inspireret vores udforskning af læsesituationen som et rum for (kropslig og verbal) dialog om sammenhængene mellem krop og verden. Med inspiration fra Helene Illeris (2022) og Mia Österlund (2021) diskuterer vi desuden, hvordan de umiddelbare stedsligt situerede, kropslige, sanselige og æstetiske møder med billedbogen også kan være et møde med naturens, klodens og menneskets små og store tidsperspektiver.

Metode

Pilotstudiet, som danner baggrund for artiklens analyse, er en udløber af forskningsprojektet Børn og bæredygtighed (2021). Gennem en deltagorienteret kortlægning undersøgte dette projekt hvor, hvordan og med hvilke pædagogiske intentioner, der arbejdes med pædagogik for bæredygtighed i danske dagtilbud (Madsen m.fl. 2023). Kortlægningen pegede på, at pædagoger oplever at være i tvivl om, hvordan de skal håndtere børns bekymringer i forhold til klimaforandringer og bæredygtighed, og er bange for at skabe angst blandt børnene (se også Husted m.fl. 2023). Forskningen rejste på den baggrund en nysgerrighed på at give stemme til børns perspektiver, tanker, følelser, erfaringer og viden, og på at udvikle måder at give disse perspektiver plads i pædagogisk arbejde.

Som en måde at arbejde videre med denne interesse trak vi diskussionen ind i undervisningen på pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskoles profil i Natur og bæredygtighed under dagtilbudsspecialiseringen. I løbet af 2022 eksperimenterede vi sammen med 3 hold studerende med læsning af billedbøger med henblik på at åbne for dialog om svære samfundsmæssige emner som klimaforandring og økologisk krise med udgangspunkt i børnenes egne erfaringer og perspektiver.

Som undervisere udvalgte vi bøger, der kan ses som poetiske parfraser over menneske-natur spørgsmål, som har en undersøgende/kritisk tilgang til antropocentriske naturforståelser, og som undersøger menneskets relation til sin omverden og andre væsner. De studerende udvalgte i grupper en bog, som de havde lyst til at arbejde med, og kontaktede herefter deres seneste praktiksted og aftalte at komme ud og læse med en mindre gruppe børn. De fleste grupper valgte på baggrund af deres erfaringer med målgruppen og deres egne interesser bogen *Ikke NU, men NU* af Thomas Vinding med illustrationer af Birde Bonde (2003), og det er observationer fra disse læsninger, vi behandler analytisk.

Som forberedelse arbejdede vi i undervisningen, inspireret af recepti-onsteori, med didaktiske og æstetiske metoder til billedbogslæsning med fokus på samtale (Solstad 2016). Vi ønskede at engagere børnene aktivt, dialogisk og demokratisk i læsesituationen og give plads til bør-nenes bidrag, perspektiver, fantasi og medtænkning (Warming 2011, Solstad 2016, Basse m.fl. 2008). Undervejs i processen blev det tydeligt for os, at mødet med billedbogen engagerede børnenes kroppe og sanser (Rasmussen 2009), såvel som sted, materialer og tid (Ingold 2011).

I undervisningen var vi nysgerrige på det paradoks, at man som voksen kun kan tilstræbe at få indblik i barnets perspektiv (Warming 2011), ligesom observationer kun kan tilstræbe objektivitet og vil rumme et element af fortolkning. Vi tilstræber i artiklen at præsentere børne-nes perspektiver, men observationerne afspejler naturligvis også den voksen- og forskerinteresse, som de er rammesat af.

Den ene af artiklens forfattere deltog som observatør i 5 af i alt 12 læse-seancer. De empiriske eksempler i artiklen kommer primært fra forfatterens feltnoter fra 2 af disse seancer, foretaget i hhv. februar og september 2022, men analysen trækker også på resten af materialet. Planlægning, undervisning, samt analyse og fortolkning af det empiri-ske materiale er foretaget af de to forfattere i fællesskab.

Ikke NU, men NU

Nyere børne- og billedbøger indskriver sig i en børnelitterær og pæda-gogisk tradition med et syn på barnet som kompetent aktør i eget liv (Hansen 2016). Det er litteratur, som binder an med store følelser og tabuiserede emner som angst, sorg, ensomhed, død, krig, sygdom, dysfunktionelle familier osv. (Henkel & Johansen 2012), og som bygger på en forståelse af barnets ret til at blive mødt i sine oplevelser og erfa-ringer. Børnelitteraturen ser i denne tradition sig selv som et æstetisk og kunstnerisk medie, der kan skabe mødesteder mellem børn og voksne, som bidrager til dialog og erkendelser (Kampp 2002). Børnelit-teratur om økologisk krise, der indskriver sig i denne forståelse af børn, søger at bidrage til refleksion over vores forståelse af menneskets plads i naturen og verden. Det er litteratur, som ikke moraliserer eller har et natur-romantisk udgangspunkt, men som skaber plads til at opdage nye sammenfildrede forbindelser mellem menneske og natur, som åbner for andre perspektiver på dyb geologisk tid og forandring (Öster-lund 2021) og skifter perspektivet væk fra antropocentriske forståelser af mennesket i centrum og i en særlig magtfuld position (Goga m.fl. 2018; Skyggebjerg 2021; Flinker 2021).

Bogen *Ikke NU, men NU* (Vinding 2003) kan ses som et tidligt eksem-pel på denne type børnelitteratur. Bogen behandler klimaforandringer i geologisk tid og adresserer ikke den nuværende økologiske krise, men tilbyder masser af associationsmuligheder hertil (billeder af is der

smelter, isbjørnen der sveder osv.). Geologisk tid præsenteres som en serie af apokalypser i en tekststruktur, hvor det ene "nu", et stillestå-ende moment, følges af det næste, og skaber en kæde af forandring. Fx som her: "NU kom der nye dyr, som bedre kunne tåle kulden. De gik oven på isen og anede ikke, hvad der lå dybt under dem", mens billed-siden viser organisk materiale og dyreknogler fra den abe, pelikan og mammut, vi indtil nu har fulgt, i lag under overfladen, hvor en isbjørn og en snehare går rundt. Sådan præsenteres forandring og død. Slutte-ligt bliver barnet selv indsat i denne uendelige række af "nu'er". På den sidste side samler et barn et stykke rav med en myg op på stranden, en slags flaskepost fra urtiden. Men bogen slutter først med sætningen: "Men det var dengang. For NU sidder vi jo og kigger i en bog". Barnet selv placeres i det uendelige tidsperspektiv i et geologisk landskab i kontinuerlig forandring. Bogen tilbyder på den måde en accept af for-andring som et livsvilkår.

I alle de læsescener omkring bogen, som vi observerede, engagerede børnene sig med deres kroppe i dialogen med både fortællingens kon-krete elementer som dyrs liv og vejrbegivenheder, men også abstrakte forhold som tid og død. I det følgende vil vi med eksempler fra læs-ningerne vise, hvordan børn er stedligt situerede i daginstitutionens rum med hinanden og med deres kroppe knytter viden om økologiske spørgsmål og frie associationer sammen.

Læsning og tilstedeværelse på nære og fjerne steder

En af læsescenerne foregår i en børnehave, som ligger i et naturom-råde, hvor børnehaven holder dyr. 3 studerende og 4 børn samt for-skeren sidder i et legehuse og læser. Børnene er 4-5 år gamle og er under læsningen relativt stille. Den studerende læser op, at "Nu kom der nye dyr, der bedre kunne tåle kulden", og der opstår en samtale om isbjør-nen og kaninen, der går levende rundt. Børnene taler om hvilke dyr, der kan tåle kulde. Fra huset, hvor vi sidder, kan vi se en lille hest, og børnene peger på hesten og taler om, om heste kan tåle kulde. Hvis de får "hestetøj på", siger pigen Lucy. I dialogen med fortællingen vender børnene sig væk fra fortællingens sted og mod det sted, de kropsligt er til stede i. Inddragelsen af det, de kan se i deres umiddelbare omgivel-ser, er med til at skabe sammenhæng og logik, samtidig med at deres kropslige og stedlige erfaringer udvides med nye indtryk fra bogen.

En anden læsescene foregår indendørs, hvor 5 børn i 5-6 årsalderen og 4 studerende sidder på gulvet på puder. Også her vender børnene sig kropsligt ud mod rummet, hvis genstande tilbyder mulighed for at støtte deres afprøvning af viden, forståelse og argumentation. Det sker fx i forbindelse med en samtale, som handler om havdyrs størrelses-forhold og levevis. "Der ligger et træ der, og fisk", siger et barn og peger i bogen. Der opstår snak om hvilke fisk, der spiser hvilke fisk. Der er også en hval, og drengen Peter kigger på den og siger: "En spækhugger spiser fisk". "Nej, de spiser blæksprutter", svarer en anden. Peter rejser

Børnenes forståelse af den mere abstrakte narrative linje i billedbogens fortælling bliver skabt i dialog med de konkrete steder og genstande

sig hurtigt fra kredsen og henter figurer fra legetøjet, som han holder op, så de andre kan se. Han trækker en spækhuggerfigur op og herefter en blæksprutte, som er meget større end spækhuggeren. Den kan en spækhugger jo ikke spise, forklarer han. Børnene taler videre om, hvad spækhuggere så spiser.

Begge eksempler peger på, at børnenes forståelse af den mere abstrakte narrative linje i billedbogens fortælling bliver skabt i dialog med de konkrete steder og genstande, som de er til stede med under læsningen. Læsningen foregår som en form for bølgebevægelse mellem billederne, den voksnes fortælling og de genstande og væsener, som omgiver børnene. Imidlertid er det ikke kun det helt konkrete sted for læseoplevelsen, som inddrages i børnenes dialoger med og om bogen. Fortællingen knyttes også til børnenes tidligere erfaringer (jf. Liset 2018; Ingold 2011), både i daginstitution og hjem, men også med relationer til andre steder i en global verden.

I den indendørs læsesituation kigger børnene på et billede af stormen med væltede træer og dyr, der springer afsted. "Og man tror, det er løgn, men det blæste værre endnu. Til sidst var der ikke et træ, der stod op" siger billedteksten. Aksel fortæller om sin farmor og farfar i Australien, hvor der har været store skovbrande. "Der var en kænguru, der døde", siger han og forklarer, at han-kænguruer er meget stærke. "De skulle bare komme hen til farmor og farfar". Drengen forbinder ikke branden i Australien med viden om klimakrise, men han har en erfaring med voldsomme vejrbegebenheder, som bliver relevante i læsningen af bogen.

Med inspiration fra bl.a. antropologen Tim Ingold (2011) har Tonya Rooney (2018) diskuteret børns relationer til vejret som del af deres komplekse og sammenflettede forhold til landskab og omgivelser. Vejret er del af børns hverdagsliv, og forandringer i det lokale landskabs vejr mønstre kan give levende erfaring med klimaændringer (Irvine m.fl. 2019). I dette tilfælde er det dog ikke deres egne erfaringer med vejret, som barnet trækker ind i læsningen, men vejrbegebenheder på fjerne steder, som lige præcis denne dreng har en personlig relation til, men som andre børn måske har haft adgang til gennem mediebilleder.

Også i et andet tilfælde trækkes mediebilleders steder ind i læsning, denne gang i en egentlig refleksion over menneskets rolle i relation til naturen (som bogen med sit åbne format egentlig ikke lægger op til). Et billede af en fiskeruse, som et fortidsmenneske fisker med, forbinder børnene med trawlfiskeri, som de er enige om er problematisk, og de gør sig overvejelser over hvilke fiske-måder, som er bedre. "Man må ikke lave en ruse, så kommer man til at fange alle fiskene, og så er der ikke andre, der kan fange fiskene. Man skal bare bruge en fiskestang.", siger Jonas. "Fiskene kommer igen", indvender Aksel, der dog også nikker til, at en fiskestang er bedst.

Eksemplerne peger på, at børns umiddelbare såvel som tidligere eller medierede erfaringer med steder trækkes med ind i læsningen, når de i fællesskab med hinanden og de voksne skaber mening af bogens fortælling om geologiske og klimamæssige forandringer. Samtidig giver begge eksempler et billede af børns forståelse af mennesket som beskytter (og i det sidste tilfælde potentiel ødelægger) af naturen, som ikke udspringer af bogens fortælling. I det følgende ser vi nærmere på, hvordan også de tilstedeværende kroppe trækkes ind i læsningen, og

hvordan der i denne proces også fremstår andre billeder af menneskets forhold til naturen.

Kroppenes spor og sammenfiltrede natur

Til den tidligere beskrevne læsesession, som foregår indenfor med puder på gulvet, sidder børnene i begyndelsen i en halvcirkel uden om den studerende Marie-Louise, der læser højt af bogen. Lars, som de kender fra praktikken, har placeret sig sammen med børnene, med front mod højtlæseren. Der går dog ikke lang tid, før børnene har opløst cirklen og bevæget sig frem mod højtlæseren, så de kan røre ved og pege i bogen. Samtidig interagerer de med deres stemmer og kroppe med hinanden. Vi er på de sider i bogen, hvor plante- og dyreskeletter ligger i lag under isen. På dette sted skal bogen vendes på den anden led, som en effekt, der viser, hvor meget mere der er under jordens overflade, end over den. Dette sted er et vendepunkt i bogen, der visuelt er interessant og fanger børnenes opmærksomhed. Børnene peger på skeletterne og siger, at der også er "skeletter af træer" på billedet. "Har træer skeletter?" spørger Lars. Der er snak om og forklaringer på, at træer kan blive forstenet, og at knogler også kan blive til sten. I forlængelse af snakken om forsteninger begynder drengen Anton at mærke på sine egne knogler og på sit hjerte og kobler på den måde det, han ser og hører, til sin egen krop. Også de andre børn mærker på kroppen, på de hårde knogler, men også på de bløde steder under ribbenene. Observatøren får fornemmelsen af, at der pludselig i rummet foreligger den mulighed, at der er et fællesskab imellem træer og knogler, som begge kan blive til sten – og som begge er hårde i forvejen. Med kroppen læses en relation ikke blot til afbildede mennesker eller dyr, men også træer og planter. Videre i læsningen forklarer en dreng, at hans kammerat "har planter på ørene". Det er en forklaring på, at han ikke kan lade være med at røre vennens vorte, som den voksne beder ham om, men virker også som en forlængelse af en legefilosofisk refleksion over opløsning af forskellene på menneske og natur, og sanserfaringen af menneskelige kroppes mulige forbindelse til det ikke-menneskelige i naturen.

Pauliina Rautio (2013) diskuterer, hvordan børns tilsyneladende ubetydelige handlinger som at samle en sten op og putte dem i lommen, kan ses som ubevidst kropslig forankret "lege-filosofien" med erfaringen af at være forbundet med det ikke-menneskelige i naturen, snarere end adskilt fra det. Rautio beskriver, hvordan der opstår en forbindelse mellem sten og barn, og alt det som er til stede i det rum og tidsforløb, indtil stenen slippes eller tabes igen, og barn og sten fortsætter på hver deres vej. Stemningen fra dette situerede møde sedimenteres i kroppen som en levende erfaring. Måske kan denne type handlinger sammenlignes med vores observationer af børn, der gennem deres kroppe forbinder sig til den ikke-menneskelige natur, som ses på billedbogens billeder, og danner mening og erfaringer, som lagrer sig i deres kroppe og bevidsthed. Med den kropslige erfaring følger dermed også en for-

ståelse af tid, som imidlertid udfordres af de dybe og lange tidsperspektiver, som præsenteres i bogens fortælling.

Tid, vættelys og oldefars stenalderniv

Vi er nu på en side i bogen med billeder af forsteninger i havet: søpindsvin, rav og vættelys. "Det er vættelys", forklarer den studerende Marie-Louise og spørger, om børnene kender dem. Der opstår snak om, hvorvidt vættelys kan tændes, og en dreng kommer i tanker om, at man kan tænde ild med sten, og associerer derfra til en erindring om sin oldefar: "Min oldefar har fundet en kniv fra stenalderen. Men min oldefar er død nu. Den kan ikke skære, fordi takkerne er væk". Drengen skaber en associationsrække fra det forstenede vættelys til oldefarens stenalderniv – og placerer oldefaren, som er død, i en fælles fortid af døde ting, kroppe og forsteninger. Nu åbnes en dør til et rum af fortid, med et uendeligt tidsperspektiv. Børnene taler om dinosaurer, "de har levet i mange år. For 100 år siden. Nej. 1 million år siden...". En dreng går i gang med en forklaring: "Jeg har set i fjernsynet at i Triastiden...", men han går i stå i sætningen. Han prøver at tælle til, hvor mange år siden Triastiden er – han kommer til 47. Forsøget på at konkretisere det abstrakte tidsperspektiv ved at tælle må opgives; der er ikke fingre nok eller tid nok til at begrebsliggøre hvor mange år, der er gået. Der er tale om så stort et tidsperspektiv, at de grammatiske tider også smelter sammen: I den samme sætning placerer børnene dinosaurerne både i nutid, datid og abstrakt uendelig fortid.

Merleau-Ponty peger på, at vores erfaringer situeres tidligt i kroppen, således at tidligere erfaringer "sedimenteres" kropsligt og er med til at orientere vores erfaringer af verden (2012:131-2). I mødet med den dybe geologiske tid, død og uddøen slår børnenes egne kropslige erfaringer imidlertid ikke til, men bogens fortælling og æstetik tilbyder en mulighed for at forholde sig til mere abstrakte og "dybere" forståelser af tid (jf. Bollingberg 2023; Illeris 2022; Österlund 2021). I associationerne mellem først træer og knogler, som bliver til sten, og senere refleksionerne over sten, der formes til flinteknive, som oldefar har fundet og holdt i sin hånd, bliver de store tidsspænd knyttet til relationer, der er konkrete nok til, at man kan tale om dem. Børnenes samtale bevæger sig videre fra træ til sten, nu tales der om diamanter, som er det hårdeste i verden, og som findes i rummet og i tunneller under jorden. Børnene er nu gået fra at forbinde sig selv med generationernes gang, der indgår cyklisk i jordens materie i et geologisk tidsperspektiv, til at udvide med en spatial forståelse der strækker sig fra jordens indre og helt ud i det ydre rum. Det er et kompleks af objekter, der her forbindes i et meningsskabende fællesskab og lagrer sig kropsligt som indsigt og erfaring (Rautio 2013).

Afsluttende diskussion

Med analysen af læseaktiviteterne har vi vist, at det at læse billedbøger med børn i stedsligt og socialt situerede fællesskaber både trækker

på og skaber indsigter og erfaringer, som "sedimenteres" kropsligt hos den enkelte og er med til at orientere erfaringer af verden (Merleau Ponty 2012). At præsentere børn for flertydige og komplekse kunstneriske produkter kan være med til at engagere dem (og de voksne) til at tænke med og videre og være aktive skabere af mening og betydning. Dermed kan kunstneriske produkter som billedbøger give mulighed for at arbejde pædagogisk med barnets dannelse og selvstændige medskabelse, også i forhold til komplekse og eksistentielle problemstillinger, som klimakrisen stiller os overfor.

At læse på en måde, der giver plads til børns dannelse og medskabelse, kan imidlertid være udfordrende for den pædagogiske voksne. I alle de observerede situationer oplevede vi studerende, som var i tvivl om, hvordan de skulle fortolke deres voksenrolle i læsesituationen. Skulle de opklare, hvad spækhuggeren spiser og forklare, at træer ikke har skeletter som mennesker? Skulle de gå ind i diskussionen om overfiskeri? Skulle de bruge læsningen som anledning til at skabe naturfaglig læring eller pege på etiske retningslinjer? Skulle de stoppe børnenes associationer, når de ikke direkte forholdt sig til bogens tema? Spørgsmålene afspejler, at dagtilbudspædagogikkens tilgange til natur, bæredygtighed, klima- og samfundsforandringer ikke altid sker med udgangspunkt i børns engagementer.

Bogen *Ikke NU, men NU* inviterer med sit komplekst fabulerende univers og sproglige poetiske enkelthed børn og voksne ind i en økologisk fortælling om kloden og menneskets plads i verden. Den åbner et dybt og komplekst perspektiv af geologiske tider, der ligger både før og efter menneskehedens (Österlund 2021), som kan give en erkendelse af, at det, vi lever nu, vil forandre sig. Det er naturligvis også et dystopisk perspektiv, men i ingen af de læsesituationer, vi observerer, skaber læsningen angst. Snarere viser vores analyse, at børnene engagerer sig kropsligt, stedsligt og tidsligt i fortællingen og møder det komplekse og abstrakte med konkrete erfaringer. I disse engagementer opstår forskellige billeder af menneskets relation til den ikke-menneskelige natur, som peger i forskellige retninger, og i nogle tilfælde opløser sædvanlige adskillelser og kategoriseringer. Hvis voksne tør følge med børnene ind i fortællingen uden at indhegne den i begreber og etiske retningslinjer, kan læsningen give børn og voksne redskaber til i fællesskab at møde og håndtere det angstprovokerende. I dette tilfælde ved at møde foranderlighed med accept, og erkende dybere forståelser af menneskets relation til naturen ved at etablere et større perspektiv. Hermed forskydes også perspektivet på mennesket som særligt magtfuld og i overherredømme til fordel for en forståelse af forbundethed med naturen.

Litteratur

- Basse, L. Sehested, C. Larsen, M. E. (2008). *Den levende bog. Rapportering og evaluerende undersøgelse*. Center for børnelitteratur
- Davis, H. & Turpin, E. (2014). *Art in the Anthropocene: Encounters Among Aesthetics, Politics, Environments and Epistemologies*. Open Humanities Press
- Eskebæk Larsen, M. (2022). *Bogen om billedlitteratur: analysebegreb og didaktiske perspektiver*, Akademisk Forlag
- Flinker, J.K. (2021). Antropocæne udfordringer og perspektiver i nordisk børne- og ungdomslitteratur. I: Goga & Eskebæk (red.). *På tværs af Norden. Økokritiske strømninger I nordisk børne- og ungdomslitteratur* (pp. 14-19). Nordisk Råd.
- García-González, M., Véliz, S. & Matus, C. (2020) Think difference differently? Knowing/becoming/doing with picturebooks, *Pedagogy, Culture & Society*, 28(4), 543-562.
DOI: 10.1080/14681366.2019.1667858
- Goga N. & Eskebæk M. (2021) (red.). *På tværs af Norden. Økokritiske strømninger I nordisk børne- og ungdomslitteratur*. Nordisk Råd.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. , & Nyrmes, A. (2018). Introduction. I: Goga, Guanio-Uluru, Hallås, & Nyrmes (red), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Springer International Publishing. DOI:10.1007/978-3-319-90497-9
- Hansen, S. L. (2016). Den nordiske børnebog som et pædagogisk forhold. In A. Øster (red) (*Den nordiske børnebog*. Høst og Søn
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk*. Ph.d. afhandling, Københavns Universitet
- Johansen, M. B., & Henkel, A. Q. (2012). Mangfoldige muligheder: Aktuelle temaer og tendenser i nyere billedbøger. In A. Q. Henkel, & M. B. Johansen (Eds.), *Billedbøger: En grundbog* (1 ed., pp. 8-32). Dansk lærerforenings Forlag.
- Husted, M., Madsen, K. D., Møller, T., & Jørgensen, N. J. (2023). Pædagogik for bæredygtighed på en gyngende grund. I M. Husted, N. Jordt Jørgensen, & K. Dahl Madsen (red.), *Bæredygtighed og dagtilbudspædagogik: eksperimenter, dilemmaer og læreprocesser* (s. 158-173). Frydenlund.
- Illeris, H. (2022). Lying on the Ground: Aesthetic Learning Processes in the Anthropocene. I: Paulsen, Jagodzinski & Hawke (red.) *Pedagogy in the Anthropocene*, 175–193.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-90980-2_9
- Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge.
- Irvine, R. D. G., Bodenhorn, B., Lee, E., & Amarbayasgalan, D. (2019). Learning to See Climate Change. *Current Anthropology* 60(6), 723–740. <https://doi.org/10.1086/706606>
- Kampp, B. (2002). Børnebogen som mødested. In N. Christensen (red.): *Mod forventning – analyser af nyere børne- og ungdomslitteratur*, LR Uddannelse.
- Liset, M. (2018). Vegfaring langs fortellingens kronglete stier. In A. Myrstad, T. S. Sverdrup, & M. B. Helgensen (red.). *Barn skaper sted, sted skaper barn* (pp. 53). Fagbokforlaget
- Madsen, K. D., Jørgensen, N. J., & Husted, M. (2023). Pædagogik for bæredygtighed i danske daginstitutioner – steder som støttestrukturer. *Nordisk Barnehageforskning*, 20(3), 144–163.
<https://doi.org/10.23865/NBFV19.338>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Mogensen, N.D. (2023). Ind-viklet – i by, viden og verden. En linealogi om og med sprogsteder. Ph. D.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Myrstad, A., Sverdrup, T. & Helgensen, M.B. (2018). *Barn skaper sted, sted skaper barn*. Fagbokforlaget
- Rasmussen, L. B. 2009: Sanselig erkendelse – om børnelitteraturens æstetik. I A.Q. Henkel et al (ed.): *Stjernebilleder bind 1*, Dansk lærerforenings forlag
- Rautio, P. (2013). Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies*, 11(4), 394–408. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.812278>
- Rooney, T. (2018). Weather worlding: learning with the elements in early childhood. *Environmental Education Research*, 24(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1217398>
- Sehested, C. (2011). *Pædagogens grundbog om børnelitteratur*, Høst og Søn
- Skyggebjerg, A.K. 2021: *Økokritisk litteraturlæsning*. Nationalt Videnscenter for Læsning
- Solstad, Trine 2016: *Samtaler om bildebøger i barnehagen – en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Universitetsforlaget
- Vermeulen, P. (2020). *Literature and the Anthropocene*. Routledge
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver – børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*, Akademisk Forlag
- Weinreich, Torben (2004). *Børnelitteratur – mellem kunst og pædagogik*, Roskilde Universitetsforlag
- Winding, T. og Poulsen, B. (2003). *Ikke NU, men NU!* Gyldendal
- Österlund, M. (2021). En tid bortom människans. Djuptid och økokritiska perspektiv i Linda Bondestams bilderbok, *På tværs af Norden 2, økokritiske strømninger i nordisk børne og ungdomslitteratur*, Nordisk Ministerråd

Med kroppen i 'den sorte gryde'

– Dramaøvelser i skolens specialklasser

Henriette Blomgren
ph.d., lektor
VIA University College, Pædagoguddannelsen
Aarhus. Forskningscenter for pædagogik og
dannelse, forskningsprogrammet Børns Trivsel.
hkl@via.dk

Resumé

Artiklens formål er at skabe viden om og fremhæve børns perspektiver, aktørskab og brug af kroppen i dramaøvelser, der finder sted i subtilt samspil med teaterpædagoger og skolens pædagogiske personale. Studiet finder sted i skolens specialklasser og i tilknytning til *Grib Engagementet*, et initiativ af det danske Kulturministerie. Det kvalitative empiriske materiale består af observation, refleksioner med voksne og børneinterviews. Gennem induktive analyser peger artiklen på, at børnene gerne vil vise sig frem og udfolde deres aktørskab i det mere uforudsigelige og åbne univers, benævnt 'den sorte gryde', som dramaøvelserne udgør – selvom det for nogle kræver overvindelse. Fundene fremhæver desuden, at dramaøvelserne aktiverer den teatral og engagerede krop og skaber nye udtryksmuligheder og samværsformer for børn og voksne.

Nøgleord: Dramaøvelser, den teatral krop, børns perspektiver, teaterpædagoger, specialklasser

Abstract

With the body in 'the black pot'.

Drama exercises in school classes for children with special needs

The main purpose of this article is to create knowledge about and high light children's perspectives, agency, and use of the body in drama exercises with theater pedagogues and pedagogical staff. The study takes place within the Danish school system, in classes for children with special needs, and connects to the project *Grab the Engagement*, initiated by the Danish Ministry of Culture. Using qualitative methods, the article underlines how children find pleasure in showing and engaging their agency in the open drama exercises, also mentioned as the 'black pot' and how the theatrical and engaged body creates new possibilities for expression, social interplay, and togetherness between children and adults.

Keywords: Drama exercises, the theatrical body, children's perspectives, theater pedagogues, children with special needs

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v8i1.144786

Indledning og afsæt

"Kan I mærke, at I har været i den sorte gryde – dér hvor I ikke helt vidste, hvad der skulle ske?" Det er Jørgen (pædagog), der spørger børnene. Der er stille, og ingen siger noget. Endelig siger Alice (barn): "Jeg synes, det har været rart ikke at vide, hvad man skulle". (Feltnoter, december 2021).

Jørgen har tidligere understreget overfor teaterpædagerne: "I arbejder lige præcist i det felt, der er sværest for dem". (Feltnoter fra refleksionsseance, november 2021).

At være i 'den sorte gryde' er på en og samme gang et udtryk og en metafor, der illustrerer og understreger, at dramaøvelser bringer børnene ud i uforudsete og komplekse situationer og åbne rum. Her er kroppen, forestillingsevnen og samværet i spil på markant anderledes måder end i klasserummets mere strukturerede undervisningstimer og fastlagte bordopstillinger. Nogle af pædagerne og lærerne mener, jf. citatet ovenfor, at det er svært for børnene at være i dramaøvelsernes åbne og uforudsigelige univers, hvorimod andre udtaler, at børnene er gode til det, men at det også kræver noget af børnene. Undervejs i forløbet kommer ligeledes fordomme op vedrørende "at specialklassebørn har svært ved at lege" (pædagog, fra refleksionsseance, juni, 2022). Der er altså forskelligartede meninger om, hvorvidt børnene evner og magter at være i den sorte gryde, men alle fagprofessionelle udtrykker enslydende, at det er vigtigt for børnene at deltage. Men hvordan uds spillede det sig fra børnenes perspektiver?

Min faglige baggrund hører ikke hjemme i teaterpædagogik og dramafeltet, og jeg har heller ikke kendskab til specialklassepædagogik. Da jeg startede feltarbejdet, var det med en reel åbenhed og nysgerrighed på, hvad der mon ville ske og med en opmærksomhed på mine forforståelser, der gik i retning af, at børnene ville være tilbageholdende i deres udfoldelse og ikke ville byde væsentligt ind med forslag og fortællinger. Disse forforståelser måtte jeg justere i takt med at nye erkendelser kom til (Gadamer, 2007), hvilket jeg skal vende tilbage til senere. Som forsker er jeg primært optaget af æstetik som erfaring, erkendelse og processer, hvilket jeg har tematiseret og fremanalyseret i forskellige pædagogiske kontekster og projekter (fx Blomgren, 2019, 2021, 2022, 2023). I denne artikel arbejder jeg med et andet teoriapparat end sædvanligt. Det er et teoriapparat, som sammenvæver æstetik og krop, men hvor kroppen i højere grad er forgrund og kan bidrage til analyser og forståelser om kroppen og børns udfoldelse gennem denne i tilknytning til drama. Desuden har jeg en nysgerrighed i forhold til at undersøge, hvad børnene selv synes om det at være på gulvet i dramaøvelserne, og om det korresponderer med de fagprofessionelles opfattelser og i givet fald, hvordan de så forsøger at være i det. Med dette afsæt undersøger jeg i artiklen følgende spørgsmål:

Hvordan aktiverer dramaøvelser for børn i skolens specialklasser kroppen, og hvilke perspektiver trækker børnene frem vedrørende det at være i 'den sorte gryde' – dvs. i det rammesatte, men også uforudsigelige dramaunivers?

Dramaøvelserne var mangeartede og bestod af blandt andet fortællinger i cirkel, trykke hænder, tømmerflåden og spejling. I artiklen indkredser og fokuserer jeg på eksempler med øvelsen *visning*, fordi den var gennemgående og havde en vis fylde i seancerne. Desuden fremhævede næsten alle børn (i interviews) netop denne øvelse. *Visning* er et ord som teaterpædagerne benytter, når det handler om at vise noget frem for andre dvs. at improvisere og træde i rolle i et dramatiseret handlingsforløb (Heiden, 2023, s. 3; Gran, 2004, s. 11). Publikomet består af klassekammerater og det pædagogiske personale, der sidder på måtter foran 'scenen', hvor dramatiseringen foregår. Dette benævnes også som sal-scene forholdet (jf. Hovik, 2015). Teaterpædagerne iscenesætter et sted eller en kontekst, hvor indenfor dramatiseringen skal udfolde sig, men inddrager børnene i, hvilke figurer der skal indgå. Til at starte med sendes få børn på scenen, og hvor de andre børn kigger på. Efterhånden som dramatiseringen tager form, kommer flere børn på scenen, ligesom det pædagogiske personale også kan være med.

Kontekst og projekt: Grib Engagementet

Artiklen bygger på empiri skabt gennem et følgeforskningsprojekt (Christensen et al., 2016) i tilknytning til satsningen *Grib Engagementet* iværksat af det danske Kulturministerium i 2021-2022. Formålet med satsningen var at løfte kulturelle praksisser på børne- og ungeområdet gennem modelforsøg dvs. at udarbejde og sikre langtidsholdbare modeller, hvor "flere børn og unge får mulighed for og lyst til at møde og engagere sig i kunst og kultur".¹ I de 27 modelforsøg udført i forskellige kommuner blev der arbejdet i krydsfeltet mellem kunst og pædagogik, og med afsæt i det tværprofessionelle samarbejde mellem professionelle aktører på såvel børne- og ungeområdet og kunst- og kulturområdet (i regi af danske musik- og kulturskoler).²

I Aarhus kommune rettede modelforsøgene sig specifikt mod børn i skolens specialklasser med henblik på at "give børn i specialklasser lettere adgang til at deltage i fællesskaber inden for musik, teater og billedkunst i rammer og med metoder, der er tilpasset deres behov" (op.cit.). Følgeforskningen fandt sted på to skoler i perioden november 2021-december 2022. Her samarbejdede skolens fagprofessionelle med teaterpædager fra Teaterhuset Filuren om at skabe rammer og

- ¹ <https://slks.dk/omraader/kultursamarbejde/boern/temasider/grib-engagementet>
- ² Partnere i det samlede projekt i skolens specialklasser er Teaterhuset Filuren, Aarhus Billed- og Medieskole og Aarhus Musikskole, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning og Sundhed, Børn og Unge og Børnekulturhuset, Kulturforvaltningen.

I et mere overordnet perspektiv er det teatrale både et komplekst og relationelt fænomen, der kan finde sted i forskellige sociale sammenhænge

muligheder for deltagelse i dramauniverser for 10-14-årige børn (med forskellige diagnoser som fx ADHD og autisme). Teaterhuset Filuren er et professionelt børne- og ungdomsteater (med teatersal i Aarhus), og i følgeforskningsprojektet fandt mødet med Filurens to teaterpædagoger sted ude på skolerne fx i gymnastiksalen eller festsalen, og hvor klassernes pædagoger og lærere deltog sammen med børnene.

Selvom diverse kulturpolitiske tiltag og forsøgsordninger gennem tiden har arbejdet for børn, børnekultur og kunst (Dael & Helmer-Petersen, 2021; Broe, 2000; Balling, 2011), peger den samlede evalueringsrapport fra Grib Engagementet på, at der stadig er brug for fremadrettede tiltag og projekter, der udvikler nye forståelser af, hvad kunstpædagogisk praksis indebærer, og hvilken betydning kunstpædagogik kan have for børn og unges trivsel (Boeskov, 2023). Det må kalde på flere studier om kunst og trivsel i pædagogikken, men nærværende artikel er måske et bidrag til det ved at skabe viden om børns udtryk gennem kroppen i dramaøvelserne og indsigt i børns perspektiver. I artiklen er navne på børn og voksne anonymiserede.

Teoretisk ramme: Den teatrale krop, engagement og børneperspektiver

I det følgende udfolder jeg den teoretiske palet, som danner afsæt for at tilnærme mig krop, drama og børneperspektiver med en underliggende forståelse af børn som aktører.

Ifølge den norske forsker Kristine Storsve aktiverer dramapædagogik (drama- og teaterøvelser) *den teatrale krop*, der "innebærer sanselighed overfor respons og mottagelighed til kropslige indre impulser og tilstedeværelse i møde med partner i et samspil" (Storsve, 2021, s. 5). Storsve

understreger desuden, med henvisning den finske professor i dansepædagogik Eeva Antilla, at ordet 'partner' implicerer såvel individer og den sociale og materielle verden, og at respons og modtagelighed implicerer sansninger, fornemmelser og følelser (Ibid). Den teatrale krop præciserer Storsve (2021) som det at aktivere tilstedeværelse, samspil og at respondere og være modtagelig med sin krop forstået som et kommunikativt formsprog og meningsskabende værktøj. I både Storsves forståelse, men også i et mere overordnet perspektiv er det teatrale både et komplekst og relationelt fænomen, der kan finde sted i forskellige sociale sammenhænge (Gran, 2004; Christoffersen, 2007). Det betyder blandt andet, at det ikke er en ting eller egenskab i sig selv, men knytter sig til handlinger "hvor teatralitet er en gestus og udtryksform, en relation eller et nærvær, som når hinsides et sprogligt og rationelt register og dermed i sig selv rummer essentielle dybder" (Christoffersen, 2007, s. 96). I den dramapædagogiske sammenhæng, som udspiller sig i projektet med Filuren, fremhæver jeg to handlinger som relevante: Det at spille en rolle og det at iscenesætte (Gran, 2004, s. 11). Det er skuespilleren eller individet, der spiller en rolle, mens det er iscenesætteren, der skaber en helhed på scenen ved at 'sy forestillingen sammen' (Gran, 2004, s. 12). Forestillingen er afhængig af en betragter – at nogen ser på og registrerer, at en iscenesættelse virkeliggøres og skabes (Gran, 2004), og således på et overordnet plan rammesætter handlingen som teatral:

"Når noget opleves teatralt, er virkelighed og fiktion til stede på samme tid. Det særlige [...] er netop denne æstetiske fordobling, der gør, at man kan se spilleren og rollen; man oplever både den faktiske tid og den fiktive tid, og rummet er på en gang reelt og iscenesat. Æstetisk fordobling er også evnen til at iagttage, hvordan man selv

er i rolle og sammen med andre spillere leger med det dobbelte univers” (Krøgholt, 2018, s. 17)

Citatet præciserer, hvordan det at opleve noget som teatralt involverer, at virkelig og fiktion eksisterer i en samtidighed. Dette forhold begrebsættes ligeledes som æstetisk fordobling, der udover samtidigheden involverer evnen til at iagttage, at blive iagttaget og at fornemme, hvornår og hvordan man selv og andre medspillere er i roller.

Med inspiration fra Pernille Hviids begreb engagement vil jeg i det følgende udvide og forstå den teatrale krop som den engagerede krop. Hviid har udviklet engagementsbegrebet med henblik på at skabe viden om børn og børns bevægelser i verden. Med begrebet præciserer hun, hvorledes børns engagementer knytter an til at være optaget af eller draget mod noget eller nogen – mod situationer, steder og handlinger gennem en kropslig tilstedeværelse og med et ønske om at handle i og medskabe en situation:

”Det engagerer sig [...] sanseligt gennem handlinger og gennem refleksioner [...]. I engagement kan søges noget, som barnet endnu ikke ved, hvad er, eller snarere, endnu ikke ved, hvad kunne blive. [...] engagement henviser til en søgen, en eksplorering eller modtagelighed med sanser, tanker, følelser og krop eller lidt af det hele [...]” (Hviid, 2002, s. 306-307).

Med begrebet engagement forstår jeg, at børnene gennem søgeprocesser og modtagelighed med krop, sanser, tanker og følelser ikke blot forsøger at tyde handlingssammenhængen i dramauniverset, men at de vil indgå i og medvirke til at forandre den. Disse søgebevægelser og udfoldelse af engagement korresponderer med og udvider forståelsen af kroppen som teatral med ord som modtagelighed og sanser. At være modtagelig og sansende involverer respons og samspil, hvori der ligger en søgen og optagethed mod noget, der endnu ikke er helt form på, men som vil vise sig gennem det at gå ind i en rolle, at iscenesætte og betragte. Herudover understreger den teatrale krop som engageret krop, at børn er aktører i mødet med teaterpædagoger og i etablering af dramauniverser.

Perspektivet eller forståelsen af børn som aktører forankrer sig i barndoms sociologien, hvor børn forstås som aktive skabende individer – som aktører, der påvirker og går i samspil med sine omgivelser (Corsaro, 2005; Qvortrup, 2002; Zinnecker, 2002). Til denne børneforståelse kobler sig interessen for børneperspektiver dvs. en opmærksomhed på at indkredse og forstå børns væren og levede liv og at komme nærmere børns stemmer. Børn er, i lighed med voksne, ikke en homogen gruppe. Børn oplever og udtrykker sig forskelligt, ligesom de har forskellige interesser og erfaringer med at være i verden (Gulløv & Højlund, 2007). Jeg skelner mellem børneperspektiver og børns

perspektiver, som kategorier eller dimensioner til at fremanalysere henholdsvis et ude-fra-perspektiv, hvor voksne retter sig mod at forstå børns tanker, erfaringer og handlinger eller et inde-fra-perspektiv, som repræsenterer børns egne udtryk og tanker om og erfaringer med deres levede liv (Sommer m.fl., 2010, s. 22-23).

Metode, forskerposition og analyseproces

Følgforskningen benytter sig af kvalitative metoder som feltarbejde med observation, feltnoter og refleksionsseancer med det pædagogiske personale og teaterpædagoger i personalerummet efter dramaøvelserne. Refleksionerne tog afsæt i, hvad der optog enten pædagogen, læreren eller teaterpædagogerne. Min rolle var her at bidrage med mine observationer af dramaøvelserne, ligesom jeg optog refleksionsseancen på diktafon. Endelig består empirien af interviews med børn og voksne.³

På hver af de to skoler (skole A og B) følger jeg to klasser (dvs. i alt fire klasser) i perioden november 2021-december 2022. På skole A følger jeg begge klasser seks gange (hver klasse i ca. 1½ time), og det samme gør sig gældende på skole B, hvor jeg dog observerer syv gange (hver klasse i ca. 1½ time). Som forsker er jeg ikke deltagende på gulvet, men udfører sansende, fornemmende og levede observationer:

”Levd observasjon virker på den som observerer [...] Observasjoner folder seg inn i den som observerer og noe (kunnskap) konstrueres og skapes i tenkningen gjennom observasjonen. Dette posisjonerer observatøren og den/det observerte i en relasjon som (på)virker gjensidig i en eller annen form” (Waterhouse, 2023, s. 78)

At jeg også bliver observeret af børnene, viser sig fx ved, at Aske (dreng, 12 år) en dag udbryder højt, mens han kigger direkte hen mod mig: ”Hun har en kjole på, som har samme farve som ribberne. Man kan næsten ikke se hende!”

Med børneinterviews tilrettelagt som semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2015) forsøger jeg at indfange og fremanalysere børns perspektiver, dvs. et inde-fra-perspektiv, hvor børnenes stemmer, udtryk og opfattelser er omdrejningspunktet. Jeg opmuntrede dem til at gå i dialog med mig, velvidende at den verbale form ikke tilgodeser alle børn – fx de mere stille og indadvendte (Koch, 2020; Palludan, 2005). I alt blev det til syv interviews (fire med to børn sammen og tre med et barn ad gangen). Børnene går alle på skole B og på specialklassernes mellemtrin og er i alderen 12-14 år.

Empirien er bearbejdet og analyseret induktivt og undersøgende i cirkulære bevægelser med henblik på at få en dybere forståelse og

3 Interviews med teaterpædagog, en lærer og en pædagog (i alt 3 interviews) indgår ikke i denne artikels analyser/empirigrundlag.

Netop det at være i samspil med klassekammerater, pædagoger og lærere i visningens 'sorte gryde' fremhæver børnene som sjovt og betydningsfuldt

indsigt og triangulære og validerende mønstre, temaer og fund. Ved første læsning/gennemlytning åbnede jeg mig for materialet og noterede, når noget virkede interessant eller overraskende fx at børnene var så ivrige og engagerede i at deltage og havde så rig en fantasi. Det forventede jeg ikke, og her måtte jeg justere mine forforståelser. I anden læsning/gennemlytning satte jeg lapper ved eller noterede sammenhænge og mønstre og efter flere efterfølgende læsninger/lytninger, udarbejdede jeg temaer og fund (Saldana, 2016). Selvom børnene udtrykker sig verbalt og kropsligt, er det min udvælgelse, tolkning og viderebearbejdning af børnenes udtalelser, handlinger og de intentioner, der måtte ligge bag (Gulløv & Højlund, 2007; Sommer m.fl., 2010).

I det følgende åbner jeg analyserne med inspiration fra de teoretiske perspektiver vedrørende den teatral og engagerede krop, børneperspektiver og det at gå ind i en rolle, iscenesætte, betragte og blive betragtet.

Analyse: De vilde køer og krabber

Analysedelen tager afsæt i to forskellige scener med visning. Følgende eksempel er uddrag fra en iscenesættelse af en bondegård, hvor der deltager syv drenge, en lærer, en pædagogvikar og to teaterpædagoger:

Mie (teaterpædagog) foreslår, at der skal være en bondemand og en fodermester, der fordrer dyrene. Børnene nikker og overtager herefter etableringen af de øvrige figurer, som bliver en traktor, en hund, en kat og nogle køer. Bondemanden og fodermesteren giver mad til dyrene, men så trækker Morten (dreng) i gearstangen, drejer rattet og traktoren kører løbsk – lige ind i dyrene, som bliver vilde, og hunden angriber køerne. Børnene bevæger sig rundt som

henholdsvis køer og kalve og en bidende hund, og fodermesteren kaster sig ind i en redningsaktion af dyrene. Arme, ben og groteske kropsudtryk og bevægelser udspiller sig i tornadolignende hvirvelvinde. Søren (dreng) sidder og er publikum sammen med Eske (pædagogvikar). Pludselig rejser Søren sig og vil "købe noget på gården". Han griner og hopper lige ind i det, der sker. Mie griner også og siger lidt efter: "Nu var det ved at blive nat, og alle dyrene skulle finde et sted at sove – også fodermesteren. Tak og vi slutter med at give hinanden en hånd". Alle klapper og sætter sig i en rundkreds. Mie: "Hvad skete der med de køer?" Karus (dreng) siger: "De spiste kalven". Mikkel (dreng) fortsætter: "Og slog hinanden". Mie funderer: "Fik I set, den måde Morten kørte traktoren på? Det var nogle lidt vilde dyr på den bondegård?" Erik (dreng) supplerer: "Jeg spiste hø og en baby-ko". Bodil (læreren) siger med et stort smil: "Jeg synes, at I var helt gode!" (Feltnote, maj 2022).

I næste eksempel udspiller scenen sig på en restaurant, og her deltager de samme drenge og teaterpædagoger og den samme lærer, og hvor Lene, der er den faste pædagog, er kommet til. Ligesom i ovenstående scene udspiller sig først et arbejde med at finde på figurer:

Charlie (dreng) siger: "Skal der så ikke være et sådant akvarie, hvor man vælger fisk?" Mie (teaterpædagog) og børnene taler sig frem til, at der kan være hummere i akvariet, men Charlie holder på, at han vil være en krabbe, "der slipper fri for ikke at blive spist". Erik (dreng) rejser sig nu, peger og går hen til de steder på gulvet/ scenen, hvor han synes, at indgangen til restauranten og placeringen af akvariet skal være. Mie spørger Charlie: "Du er så også en krabbe?" Charlie nikker og hopper straks op i akvariet. Søren

(dreng), der endnu sidder ned, kigger ned og siger spagt, at han også gerne være krabbe. Mie lytter, kigger på ham og siger: "Der kan sagtens være flere krabber". Emma (teaterpædagog) går hen til Søren, og sammen bevæger de sig som krabber, de går ned i knæene, krummer kroppen let fremover og åbner hænderne op og i som store krabbekløer. De indgår hurtigt i legen med de andre krabber i og omkring akvariet, hvor kokken henter krabber, og hvor nogle slipper væk. Erik er tjeneren, der har travlt med at dække borde og tage imod bestillinger, bliver hidkaldt af Bodil (lærer), der nu er gået på scenen. Hun beder om et bord til to "for min kæreste kommer også". Hun kigger over mod pædagogen, Lene, som stadig er publikum, og Lene griber invitationen og spiller kæresten, der smøger ærmerne op og lægger armen om hende. Pludselig har tjeneren travlt med de vilde krabber, der er sluppet ud af akvariet. Krabberne løber rundt over det hele, fanges ind og slipper løs igen. I rundkredsen bagefter siger Bodil: "Der kom en krabbe og bed mig gul og blå over det hele". Erik kigger på hende og svarer: "Vores nye krabber har ikke lært at opføre sig ordentligt". De kigger på hinanden, og alle griner. (Feltnote, juni 2022).

I begge eksempler har jeg svært ved at finde hoved og hale i det, der udspiller sig på scenen, hvor alle er i gang. Hvad skal jeg følge, og hvad skal jeg lade være? (Moeran, 2007, s. 16) Det er så sjovt og skørt, at jeg griner højt ind i mellem, samtidigt med, at jeg tænker og analyserer. Således virker observationen tilbage på mig (Waterhouse, 2023). I en rundkreds bagefter skaber teaterpædagogerne mulighed for at reflektere over udtryk og måder at gå ind i roller på og hvem, der gjorde hvad, og hvordan den enkelte sammen med de andre agerer i det dobbelte univers, dvs. at rummet på én og samme gang er reelt og iscenesat (Krøgholt, 2018, s. 17). Netop det at være i samspil med klassekammerater, pædagoger og lærere i visningens 'sorte gryde' fremhæver børnene som sjovt og betydningsfuldt:

"Der var jeg en lille hund, og så var der en voksen, der var krabbe og åd mig! Det var virkelig sjovt. Og så var Charlie og Søren også krabber, Erik var tjener, og så puttede de Mikkel i ovnen. Og Bodil åd Mikkels ben" (Interview med Morten, 12 år).

Citatet peger ligeledes på et generelt tema i empirien; at børnene fremhæver værdien i, når noget er skørt og vildt. Dette understreges yderligere herunder:

Karus: [...] noget spændende sker, og nogle gange også noget skørt og underligt

Interviewer: Hvorfor er det skørt?

Karus: Altså, når en hund spiser en ko [...] det er sjovt (Interview med Karus, 12 år).

I visning engagerer og udtrykker børnene sig på nye måder som fx en vild hund eller krabbe, en løbsk traktor eller en travl tjener. Eksemplerne viser, at nok arbejdes der ud fra en dramaramme, som hjælper børnene med at fokusere dramatiseringens emne (Hammer, 2015), men det er processen med at få den teatrale og engagerede krop i spil, der er det centrale. Dette kræver teaterpædagogernes iscenesættelse med at forbinde fortællingen og dramatiseringen. Både iscenesættelse og at gå i rolle fordrer engagement, tilstedeværelse, modtagelighed og at kunne respondere på det, der sker (Storsve, 2001; Gran, 2004; Hviid, 2002). Ligeledes kræver det blikket fra publikum (Christoffersen, 2007), og at ikke bare spillerne, men også publikum, lever sig ind i det, der udspiller sig. Dette viser sig blandt andet, da drengen Søren følger med og engagerer sig i bondegårdsforestillingen i en sådan grad, at han til sidst selv går på scenen. Tilsvarende sker i restaurantscenen, hvor det er læreren Bodil, der går på scenen og hidkalder pædagogen Lene, og hvor de sammen går i rolle som kærestepar. At engagere sig her handler om at ville tyde den handling, der foregår og samtidigt medskabe situationen (Hviid, 2002; Blomgren, 2023). For nogle af børnene er dette nemt, mens det for andre kræver mod og overvindelse. Nogle af børnene har i særlig grad brug for at blive mødt og understøttet af en voksen, som fx Søren, som teaterpædagogen Emma støtter ved at gå hen til ham og vise, hvordan man kan være krabbe. I et interview sætter Charlie ord på det svære i visning: "Når vi skal spille det der – det er lidt svært at vide, hvad man skal gøre, det kan være lidt svært, fordi man får sådan en anden personlighed" (Charlie, 14 år). Charlie har brug for god tid og for at blive guidet, og han kan være udfordret, når de dramatiserede handlinger hurtigt skifter karakter og retning. Her har samværet med kendte pædagoger og lærere stor betydning, idet de deltager på gulvet og støtter, hvor det er behovet.

Blikket handler også om at vise sig frem for andre, at spillerne viser andre, hvad de kan gennem at improvisere en rolle frem med krop, gestik og verbalisering. Dette er et komplekst arbejde, hvilket feltnoterne peger på, men også noget børnene udtrykker glæde ved. Erik (snart 13 år) fortæller i interviewet, at han "bliver glad", og Charlie (13 år) siger med entusiasme i stemmen: "Jeg gør mig klar til scenen". I visningen engageres børnene af fortællingen, og de selvforglemmer sig, men er samtidigt bevidste om, at de bliver betragtet af de andre.

Cecilie optræder ikke i de fremhævede eksempler, men udtrykker i interviewet, at hun synes, at det er sjovt at være med i visning for: "Man tager en rolle og skal vise det, og alle dem, der sidder ned, de ved godt, at hun er den person, der kan lave en person, der er kedelig, sjov eller en hjælper", og hun vil gerne have, at det bliver endnu mere teateragtigt: "Jeg vil gerne vise noget for de små – altså opføre noget" (Cathrine, næsten 13 år). Her reflekterer hun over det at gå i rolle og være en anden, end den hun er, og her omtaler hun sig selv i tredje person dvs. ser sig selv udefra. At visning er en vigtig øvelse i en pædagogisk kon-

tekst, udtrykker en pædagog på denne måde: "I visning kommer deres personlighed frem og det, de kæmper med frem. Vi skal ikke ændre på dem, men de skal kende sig selv og se hinanden" (Pædagog, fra refleksionsseance, maj 2022).

Der er altså et potentiale, som handler om at skabe muligheder for, at børnene kan vise deres teatrale kroppe overfor andre. Det kan være en vigtig viden for pædagoger i specialklasser – at børnene ikke vil gemmes væk, men vil vise sig frem gennem det at gå ind i roller og komplekse dramatiseringer, også selvom det kan være udfordrende for nogle.

Konklusion

Artiklen undersøger og fremanalyserer, hvordan dramaøvelser med visning i skolens specialklasser aktiverer børns teatrale kroppe. Den teatrale krop handler om at være engageret, modtagelig og kunne reagere og respondere på det, der sker. De analyserede eksempler viser, at dette er et kropsligt udtryksarbejde, hvor børnene tyder handlingssammenhænge og bidrager til, at dramatiseringen udvikler sig og holdes i gang. Det handler også om, at børnene viser sig frem for de andre gennem at gå ind i roller og dramatiseringer, hvor de gennem kropsudtryk og -handlinger både viser, hvad de kan og gør, men også er bevidste om, at de bliver iagttaget. Dette skaber processer, hvor det enkelte barn spejler sig og bliver spejlet i sit kropslige og engagerede bidrag og herigennem bliver set på nye måder. Børnene er således kompetente æste-

tiske aktører og kulturskabere, der både navigerer i og byder ind med ingredienser i 'den sorte gryde' dvs. i det åbne, komplekse og fortællende univers, som drama udgør.

Fra børnenes perspektiver giver samværet og samspillet med både de voksne og børnenes klassekammerater glæde og tryghed. Børnene udtrykker især begejstring over, når der sker noget skørt og vildt, og hvor de kan gå ind i en rolle og forfølge det vilde, groteske og skøre gennem både kropslige og verbale udtryk, og at de voksne går med på det. Når børnene får mod til at udtrykke sig, skyldes det i høj grad, at teaterpædagogens rammesætning og iscenesættelse af øvelserne skaber tryghed. Det centrale her er dog, at denne rammesætning er fleksibel og tager form i samspil med børnene – ved at de føler sig mødt og inddraget – også af deres pædagoger og lærere. Børnene udtrykker, at det har betydning for dem, at deres pædagoger og lærere deltager i øvelserne, og dermed er tæt på og kan guide og støtte, når det er behovet. Selvom børnene generelt set var glade, engagerede og gerne ville vise sig frem, var det for nogle børn en udfordring og en overvindelse at deltage i dramaøvelserne. Alligevel efterlader artiklen en viden om, at kropslige udfoldelser med det dramatiske, det skøre og sjove har sin plads i skolen, ifølge børnene. Herfra må det være en fælles opgave for pædagogen og læreren at skabe rum og muligheder for at børn også i specialklasser kan vise sig frem, udfolde og udtrykke sig selv gennem aktivering af deres teatrale kroppe.

Litteratur

- Balling, G. (2011). Det er i mødet, det sker – om kulturpolitik og kulturformidling med børn i centrum, *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, Högskolan i Borås, 14 (1/2), 8-32.
<https://idunn.no/doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2011-01-02-04>
- Blomgren, H. (2019). Beauty Bubbles, Subtle Meetings, and Frames for Play: Aesthetic Processes in Danish Kindergartens, *International Journal of Education & the Arts*, 20 (1), 1-20.
<https://doi.org/10.18113/P8ijea20n1>
- Blomgren, H. (2021). Play Pockets in Kindergarten - on Framing Blurred Practices with Art, Pedagogy, and Play. In: H. Park & C.M. Schulte (red.), *Visual Arts with Young Children: Pedagogy, Practice, and Learning*, (pp. 100-110). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Blomgren, H. (2022). Let's Hide it! Unfolding Play and Peer Culture in a Danish Prep Class. *BUKS – Tidsskriftet for Børne- og Ungdomskultur*, 66, (pp. 1-14). <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133775>
- Blomgren, H. (2023). Følg det røde bånd – når vuggestuebørn gør sig æstetiske erfaringer på 'rejsen', *DRAMA Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, (60)3, (pp. 1-14). <https://doi.org/10.18261/drama.60.3.1>
- Boeskov, K. (2023). *Rapport Grib Engagemetet*. Kulturministerier, Slots- og Kulturstyrelsen. https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/Afrapportering_og_evaluation/Grib_Engagemetet_web.pdf
- Broe, L. (2000). *Tusindkunst lever. På sporet af projekter med børn, kunst og kultur*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Christoffersen, E. E. (2007). Teatralitet, teatralisk og teatralisering. Iscenesættelse af blikket. *Peripeti*, #7, (pp. 89-98).
<https://doi.org/10.7146/peri.v4i7.10763>
- Christensen, D. R., Hansen, L. E., Krøgholt, I. & Stage, C. (2016). The participatory researcher: developing the concept of 'accompanying research'. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 19(1), 116-136.
DOI:10.18261/ISSN2000-8325-2016-01-07
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Gadamer, H.-G. (2007). Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik. Anden udgave. *Academica*.
- Gran, A.-B. (2004). *Vår teatrale tid. Om iscenesatte identiteter, ekte merkevarer og varige mén*. Dinamo Forlag.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2007). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Hammer, A. (2015). Innramninger av det lekende – performance, ritualisering, drama og teatralitet som lekende kommunikasjon In: A. Hammer & G. Strømsøe (red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen*, (pp. 21-47). Fagbokforlaget.
- Heiden, T. R. (2023). "Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive" – hvordan indskolingslever træder i rolle i dramatisk fiktion, *DRAMA Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 60(3), 1-13.
<https://doi.org/10.18261/drama.60.3.3>
- Hovik, L. (2015). Din lytning skal være din sang – om inntoning, lytting og interaktivitet i scenekunst for små børn. In: A. Hammer og G. Strømsøe (red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen*, (pp. 193-209). Fagbokforlaget.
- Hviid, P. (2002). Leg og udvikling. I O. Løw & E. Svejgaard (red.) *Psykologiske grundtemaer*, (pp. 302-320). KvaN.
- Koch, A. B. (2020). Indledning – hvorfor interessere sig for børns perspektiver? In: A. B. Koch (red.), *Hvad synes børnene? Børns perspektiver i hverdagspædagogisk praksis*, (pp. 13-26). Akademisk Forlag.
- Krøgholt, I. (2018). Teater og drama som kunstfag og kreativ metode. In: H. Kirk & I. Krøgholt (red.), *Fagdidaktik i teater og drama*, (pp. 15-33). Frydenlund.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Morean, B. (2007). From Participant Observation to Observant Participation: Anthropology, Fieldwork and Organizational Ethnography, *Creative Encounters Working Papers #2*, (pp. 1-25). www.cbs.dk/creativeencounters. Copenhagen Business School.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Qvortrup, J. (2002). Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children. In: F. Mouritsen & J. Qvortrup (red.), *Childhood and Children's Culture*, (pp. 43-78). University Press of Southern Denmark.
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd edition). SAGE Publications Ltd.
- Sommer, D., Samulsson, I. P., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer.
- Storsve, K. (2021). Den teatrale kroppen – i spennet mellom disiplinering og lek, *Nordic Journal of Art & Research*, 10(1), 1-29.
<https://doi.org/10.7577/information.4145>
- Waterhouse, A. H. L. (2023). Fra observasjon mot observa(k)sjon. Om deltakende engasjement og forskertransformering i materielle hendelser. In: C. O. Myhre & A. H. L. Waterhouse (red.), *Metodologiske utviklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. (pp. 73-89). Fagbokforlaget.
- Zinnecker, J. (2002). Children as agents of change. How to conceptualise the process of (re)producing culture and society between generations. In: F. Mouritsen & J. Qvortrup (red.), *Childhood and Children's Culture*, (pp. 103-123). University Press of Southern Denmark.

Legens bevægelser i skolen

Helle Marie Skovbjerg
Professor, ph.d.
Designskolen Kolding. LAB Design for Play
skovbjerg@dskd.dk

Anne-Lene Sand
Lektor, ph.d.
Designskolen Kolding. LAB Design for Play
als@dskd.dk

Jens-Ole Jensen
Docent, ph.d.
VIA University College
joj@via.dk

Resume

På baggrund af forskeres og pædagogers design for leg og længerevarende observationer af børns leg i skolen bidrager denne artikel til en ny måde at forstå børns leg i skolen på. I artiklen fungerer begreberne *legeorden* og *legepraksis* som linse for børns forbindelser, forhandlinger og invitationer i leg som praktiseres verbalt og kropsligt. Hermed giver artiklens analyser indblik i legens bevægelige og improvisatoriske kvaliteter. Ifølge artiklens forfattere kan leg få bedre betingelser for at udfolde sig, hvis skolen giver børnekroppene plads til at bevæge sig og mulighed for at udfolde sig i improvisatoriske spor, og at de fagprofessionelle kan indgå i de spor på relevante måder for legen.

Nøgleord: Leg, krop, bevægelse, SFO, skole, børn, pædagoger

Abstract

Movements of Play in School

Based on design-based play experiments and long-term observations of children's play at school, this article contributes to a new way of understanding children's play at school. In the article, the concepts of play order and play practice function as a lens for children's connections, negotiations and invitations in play which are practiced verbally and bodily. The article's analyses provide an insight into the embodied and improvisational qualities of play. According to the article's authors, play can have better conditions for unfolding if school gives children's bodies space and possibilities to move and the opportunity to unfold in improvisational tracks, and the professionals can participate in those tracks in a relevant way supporting playing.

Keywords: Play, body, movement, primary school, children, after school activity center, social educators.

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v8i1.144787

Introduktion

Legekroppene lever mange steder i skolen. De hinker, når skolegården indtages om morgenen, de springer op ad trappen på en gakket måde, de løber om kap ned ad gangene, de møffer ind i hinanden, de involverer sig i boldlege i frikvarteret, de hopper fra sten til sten i jorden er giftig, og de dasker til hinanden både i og uden for klasseværelset.

Forskningsmæssigt er der i de senere år opstået en øget interesse for leg i skolen (Broström, 2018; Møller et al. 2018; Schanke & Øksnes, 2022; Sundsdal & Øksnes, 2020; Knudsen, Kristensen og Nielsen, 2023; Skovbjerg & Sand, 2022). I en dansk kontekst har indførelsen af skole-reformen i 2014, aktualiseret behovet for at skabe rum for leg i lyset af; tidlig overgang fra børnehave til skolen, længere skoledage for de yngste børn, pædagogernes rolle i skolehverdagen og ambitionen om mere varierede undervisningsformer. Også nye former for pædagogiske tilgange til læring har bragt legen på dagsordenen i skolen på nye måder (Skovbjerg & Jørgensen, 2020; Madsen 2020). Samtidig peger forskningen på to centrale problematikker, som både pædagoger, lærere og forskere bør interessere sig for, når legende kroppe indtager skolens fysiske rum. Der er først og fremmest en udpræget tendens til, at leg bliver gjort til redskab for andre intentioner, når legen skal være i skolen (Sutton-Smith, 2015). Som Schanke & Øksnes formulerer det: "En grunn til at leken ofte har dårlige kår i skolen kan relateres til manglende forståelse for barns lek. Forskningen og mange voksne i pædagogiske institutioner har lagt vekt på hvilket udbytte leken kan ha i forbindelse med for eksempel tidlig innsats eller i en akademisk karriere" (Schanke & Øksnes, 2022, p. 15). Det kommer blandt andet til at betyde, at de uforudsigelige og improvisatoriske dimensioner ved legekroppen udgrænses af både skolens mere målrettede logikker og de fagprofessionelles pædagogiske intentioner (Gilliam & Gulløv, 2012). Dernæst dyrkes og styrkes bestemte kropslige og udtryksmæssige dimensioner, mens andre har det svært i skolen (Skovbjerg, 2018; Jørgensen & Skovbjerg, 2020; Jensen, 2018).

Denne artikel bidrager til en ny måde at forstå børns leg i skolen. Som analytisk linse anvendes stemningsperspektivet på leg, og her inddrages særligt begreberne om *legeordenen* og *legepraksis* (Skovbjerg, 2021; Skovbjerg & Sand, 2022; Skovbjerg, Sand & Jørgensen, 2022). Linsen muliggør, at vi kan få blik for, hvordan pædagoger designer for leg og samtidig for legens bevægelige og improvisatoriske kvaliteter. Analyserne viser, hvordan pædagoger og børn kropsligt bevæger sig ind i legen, samtidig med at de lader sig bevæge af legen. Således skifter legeorden, alt efter, hvad det er for nogle sammenhænge de legende kroppe udøver legen i, og hvordan legene udvikler sig (Skovbjerg & Sand, 2022; Skovbjerg, Jørgensen & Sand, 2022; Schmidt, 1988).

Med afsæt i et empirisk materiale, der stammer fra et større forskningsprojekt om leg i to folkeskoler (Skovbjerg et al. 2022; Skovbjerg, 2023),

og med stemningsperspektivet som linse, har artiklen til hensigt at besvare følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan bidrager legens bevægelser og mødet med materialer til at åbne legen for de spontane og improvisatoriske indfald? Og hvordan kan den pædagogiske praksis imødekomme disse indfald?

I det følgende vil vi udfolde artiklens teoretiske tilgang, hvor kropsudøvelse og bevægelse forstås igennem stemningsperspektivet (Skovbjerg, 2021). I artiklen udvikler vi begrebet om *legeordenen* videre gennem begrebet *legepraksis* med særlig interesse for det spontane og improvisatoriske (Skovbjerg & Sand, 2022). Dernæst præsenteres metoden og forskningskonteksten for analyserne. I tredje afsnit udfoldes to analysepor med henblik på at vise, hvordan legens bevægelser nærmere bestemt gøres og udfoldes. Artiklen afrundes med en diskussion af de teoretiske og praktiske implikationer for denne forståelse af legens kropsudøvelse og bevægelse i skolen.

Teoretisk framework: Bevægelig legepraksis

Artiklens teoretiske forståelse af bevægelse, udøvelse og leg baserer sig på stemningsperspektivet (Skovbjerg, 2021; Skovbjerg, 2016). Stemningsperspektivet er et alment menneskeligt perspektiv på leg, der ser leg som en samværsform, som vi mennesker er sammen om, hele vores liv. Stemningsperspektivet baserer sig på international og nordisk legeforskning, og hvor det essentielle er, at leg tager udgangspunkt i deltagernes eget engagement i praksis, dvs. leg handler om at *udøve*, at gøre noget, for at legen kan bevæge sig, og man er med. Som det hedder hos Mouritsen: "Den [legen, red.] afhænger fundamentalt af børnenes deltagelse og udøvelse og beror på deres tilegnelse af færdigheder m.h.t. udtryksformer, æstetiske teknikker, organisationsformer, iscenesættelse og performance" (Mouritsen i Karoff & Jessen, 2014, p. 137). Legepraksis er det, som man gør og laver, når man er involveret i leg, dvs. legeudøvelse må i den forstand ses som kropslige handlinger og bevægelser i legen.

Stemningsperspektivet er forankret i kropsfænomenologien, hvor sansninger og bevægelse er vores adgang til omverden, og legepraksis vil derfor altid være en kropslig praksis (Merleau-Ponty 2009). Også hvis man undersøger den etymologiske betydning af at lege, som ifølge *Ordbog over det danske sprog* kommer af det oldnordiske *leikr* og betyder at hoppe eller at danse, bliver det klart, at bevægelse er en grundlæggende del af det at lege. Men udøvelsen kan ikke være en hvilken som helst udøvelse; den er både konstitueret af, og konstituerende for legen. Begrebet legeorden er udviklet gennem stemningsperspektivet (Skovbjerg & Sand, 2022; Skovbjerg, Jørgensen & Sand, 2022), og er et begreb for den ramme for legen, som vi må forstå deltagernes bevægelige kroppe i forhold til. Til forskel fra Batesons framingbegreb (2014) og Huizingas (2014) forståelse, så er begrebet om legeordenen

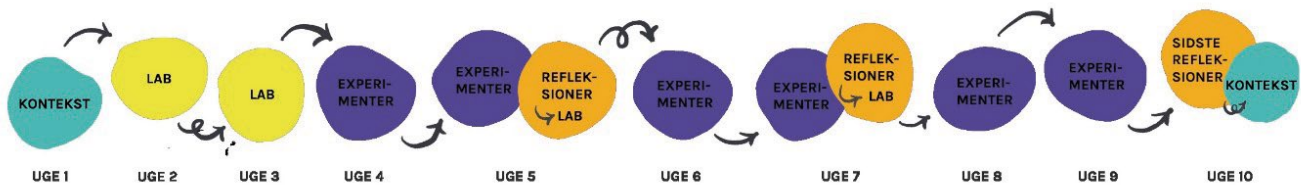


Fig. 1 Oversigt over arbejdsprocessen med legedesigns

udviklet med afsæt i børns legepraksisser, og desuden er det centralt, at legeordnen hele tiden må bekræftes gennem, hvad den *ikke* er, dvs. at det er ikke et spørgsmål om “this is play” (jf. Bateson), men særligt “this is not what *this* playing is about”. Legepraksisserne må altså hele tiden relatere sig til legens orden, både for at bekræfte, hvad legen ikke handler om, hvad der ikke er meningsfuldt i netop denne sammenhæng, mens noget andet er, for at udvikles andre steder hen, eller for at overskride den helt, og den afkræftelse, udvikling og afvikling sker gennem legepraksisser (Skovbjerg og Sand, 2022).

I det empiriske materiale ser vi, at børn ofte stopper op og siger til hinanden: “Og så sagde vi at...”, hvorefter de fortsætter deres involvering i legens orden. De bekræfter således hinanden i, hvad der har betydning og fortsat skal have betydning, og hvad der dermed også falder uden for legens orden. Denne bekræftelse, udvikling eller afkræftelse af betydning kan kun ske ved, at de praktiserer og udøver legepraksissen gennem bevægelse af kroppen og gennem løbende forhandlinger. På den ene side er legeordnen en forudsætning for, at legepraksis kan foregå. På den anden side er legeordnen under kontinuerlig skabelse. Gennem de relationer, der opstår inden for legeordenen, giver legeordenen mening for deltagerne, uden at de refererer til en ekstern veldefineret idé om, hvad legeordenen er. Deltagerne gør, hvad de gør, og legeordenen kommer herigennem til live (Skovbjerg og Sand, 2022 p.3). Den kropslige og bevægelige legepraksis handler med andre ord om, at børnene underlægger sig legeordnen ved at gøre det, der foregår, og siger ja til det, der foregår. Samtidig skal deltagerne byde ind med de præferencer, ideer og erfaringer, som de kommer med. Legeordensudøvelse handler således om at muliggøre, at legeordnen hverken er alt for fastlåst eller blævrende uklar, og her er bevægelse og kropslige udtryk vigtige for legen. Det er vigtigt at forstå, at der også er grænser for legeordenen (Skovbjerg, 2021).

Samspillet mellem at vide, hvad det går ud på, og legens uforudsigelighed kan være krævende, da den stiller krav til børnene om, at de kan få forskellige forhold til at spille sammen. De må være kropslig parate, og de må bevæges for at kunne udøve denne parathed. Denne del af legepraksissen forstås bedst gennem begrebet improvisation, (Pløger, Førde & Sand, 2021), som er en praksis, hvor de praktiserende bevæger sig inden for et velkendt mønster. Samtidig er de sanseligt indstillet på omgivelserne, handler i forhold til det, der opstår og får forskellige

sanselige indtryk til at spille sammen på nye måder (Sand, 2017, 2019, 2021). Netop sensitivitet over for andre mennesker, rytmer, omgivelser, materialer og værdier er centralt for, at legens orden opretholdes, men også for at inkludere børn, materialer, nye ideer og bygge videre på legen gennem det nye, andre børn slår an (Sand et al., 2023a). At forstå kropsudøvelse og bevægelse i leg gennem stemningsperspektivets begreber om legeordenen og legepraksis, og de improvisatoriske kvaliteter, peger altså på, at der er mange måder, at legen kan tegne sig og bevæge sig på, og den uvished og åbenhed kræver tid til at øve og afprøve, samtidig med, at disse fordringer kan støde ind i skolens logikker (Sand et al. 2023b).

Forskningskontekst, metode og analysestrategi

Artiklen tager afsæt i et større empirisk feltarbejde, der er skabt i forbindelse med forskningsprojektet, *Må jeg være med? Om leg, inklusion og fællesskab i skolen*.¹ Projektet varede fra 2018-2022 og var finansieret af Danmarks Frie Forskningsfond. Projektet involverede over 600 børn, 40 pædagoger, to skoler, syv danske forskere samt to internationale forskere. Metodisk er forskningsprojektet baseret på Design-Based-Research (DBR) (Brown, 1992; Barab & Squire, 2004), aktionsforskning (Rönnerman & Salo, 2012) og etnografisk intervention og eksperiment (Criado & Estalella, 2018; Akama, Pink & Sumartojo, 2018), og består af 56 design-eksperimenter. Design-eksperimenterne (herefter omtalt designs for leg) foregår i skolens planlagte *understøttende undervisning*, som sigter mod at “understøtte en varieret skoledag med undervisningsforløb og -aktiviteter m.v. [...] eller som sigter mod at støtte elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel” (Folkeskoleloven § 16a, Danmark), eller i SFO-tiden, som foregår om eftermiddagen, efter den planlagte undervisning er gennemført. Formålet med at designe for leg er ikke at bestemme, *hvad der skal leges*, men at rammesætte varierede legetyper (kreativ leg, rolleleg, bevægelsesleg etc.) og eksperimentelle betingelser for *at der kan leges*, dvs. for legeordner, hvor legen uophørligt udvikler inden for nogle genkendelige rammer. Et design for leg gennemføres over ca. 10 uger og følger en proces inspireret af Barab og Squire (2004), hvor vi vekslede mellem afklaring af konteksten, udvikling af designs for lege i lab-fasen, afprøvning af eksperimenterne og refleksioner på baggrund

1 Læs mere om forskningsprojektet på <https://mjvm.dk/>

heraf (se Jørgensen, Skovbjerg og Eriksen, 2021; Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2018, Jensen et al. 2023; Skovbjerg, 2020).

De konkrete designs for leg er overvejende udviklet af de deltagende pædagoger med afsæt i inspirationsworkshops forskerholdet stod for. Forskerpositionen varierede i de enkelte designs mellem at være passivt observerende og aktiv deltagerobservation. Det empiriske materiale består af feltnoter, videoer ved brug af IRIS connect², etnografiske videoer og fotografier (Pink, 2007, 2011), lydoptagelser af leg, interviews med børn og pædagoger (Sand, Skovbjerg & Tanggaard, 2022). Al data er produceret i henhold til gældende GDBR-regler, ligesom underskrifter fra børn og forældre er indhentet fra deltagerne og følger code of conduct for forskning. Børnene har selv valgt sig på det konkrete legedesigns og har således haft mulighed for at takke nej til at deltage i de forskellige designs for leg. Artiklens analysestrategi har bestået af et samspil mellem nære empiriske analyser af legesituationer og teoretiske forståelser af legen gennem stemningsperspektivet. Blandt de mere 50 legedesigns for leg genlæste vi de feltnoter med de tætteste beskrivelser af bevægelsens betydning for udviklingen af legene. Analyserne heraf informerede og udviklede forståelsen af, hvordan legeordenen udviklede sig i et samspil mellem børn og pædagogers bevægelser og materialer. I forskergruppen har vi anvendt det digitale databehandlingsprogram Dedoose³ i arbejdet med åbne og fokuserede kodninger samt memos (Charmaz, 2006), haft kontinuerlige fælles data-workshops samt visuelle eksplorative workshops, hvor empiriske eksempler er blevet udfoldet og diskuteret blandt forskergruppens medlemmer.

Analyse: Krops- og bevægelsesmuligheder i legens ordensudøvelse

I det følgende vil vi gennem to analytiske spor vise, hvordan kropps- og bevægelsesmuligheder i leg tematiseres og muliggøres gennem stemningsperspektivet og begreberne om legepraksis og legeorden. De to spor er bevidst udførligt beskrevet med henblik på at forstå legens komplekse karakter og at vise den udstrækning, som legen har. De to spor er: 1) Legens bevægelighed 2) Materialerne sætter ild til bevægelsen.

Analyse 1: Legens bevægelighed

Den første analysedel viser, hvordan et indfald fra en pædagog og børnenes bevægelser får legeordenen til at emergere og invitere til improvisation. Børnene er samlet i en hytte på legepladsen for at deltage i legedesignet "Leg en historie", hvor *Den lille Rødhætte* bliver læst højt. Børnene skal lave figurerne med sokkedyr og efterfølgende gennem-

spille eventyret. Sent på eftermiddagen, hvor børnene er ved at blive hentet, sker der følgende:

... så spørger pædagogen, om de har tænkt på, hvor de vil spille historien. Den ene pige går ned i knæ og sætter sokkedukken ved bordkanten. "Sådan her", siger hun og begynder at spille. Den anden pige står ved siden af og bliver ligesom os andre grebet af den første soks bevægelser... hun sætter sig ned og de to piger begynder at spille historien... de smiler over hele hovedet. Så rejser de sig op og går hen til det andet bord, hvor de kravler ned mellem bænken og bordet og begynder at spille historien forfra. Dukkerne snakker og spiser hinanden. "Hvorfor har du så store hænder, hvorfor har du så store tænder?"



Figur 2: Børnene leger en historie med sokkedukker. Foto: Jensen.

Spørgsmålet fra pædagogen fører til, at pigen svarer ved at gå ned i knæ og sætte sokkedyret ved bordkanten (Figur 1). Pædagogens spørgsmål inviterer til, at pigen kan komme med forslag til konkrete handlinger, og netop tydelighed i legens første handling er vigtig for at bekræfte legeordenen og skabe nye kropslige handlemuligheder. Da pigen sætter sig ned, bliver indfaldet til en legepraksis, der svarer på pædagogens spørgsmål, og samtidig en opfordring som den anden pige kan svare på. Buytendijk (1933) og Løkken (2003) fremhæver legens kropslige og bevægelige "frem-og-tilbage-bevægelse" som central, og de understreger, at al leg begynder med en bevægelse efter et indfald. Løkken siger: "Når bevægelsen som første legeimpuls får respons, bliver den pendulerende bevægelse frem og tilbage en nødvendig konsekvens af udvekslingen" (p.67). I lyset af stemningsperspektivet bliver denne frem-og-tilbagebevægelse stedet, hvor børnene både er midt i skabelsen af legeordenen, og at de samtidig svarer på nogle måder med næste legepraksis, der er betydningsmæssigt meningsfuld i forhold til legeordenen. I hytten på legepladsen sker følgende:

2 IRIS connect er en digital platform, der via kamera fra to Ipads, lyd fra lokalet, skaber film, der uploades og kan kodes og deles for skærmen imellem. Se mere <https://www.irisconnect.com/uk/>

3 Dedoose er en digital platform, hvor det empiriske materiale kan organiseres, deles og behandles på en enkel og intuitiv måde, på tværs af platforme (se www.dedoose.com)

Nu kommer to drenge ind i hytten igen. De bliver med det samme tiltrukket af pigernes teaterspil. Den ene pige siger med det samme: "Hej drenge." "Kan I ikke være jægeren og ulven?" De spiller alle fire historien. Det er kaotisk. De har ikke lavet nogle aftaler... de går bare i gang. Der er tumult nede på gulvet mellem bænk og bord, og de griner...

Sokkelegen udvikler sig yderligere gennem endnu en invitation i legeordenens frem-og-tilbage-bevægelse, da en af pigerne spørger om drengene ikke kan spille jægeren og ulven. Drengene griber invitationen, rækker ud efter deres sokkedyr og så går de bare i gang. Og det foregår uden tøven.

De kropslige og bevægelige indfald er let forståelige gentagelser af legepraksis, der åbner for nye muligheder (svar) i legeordnen. Pigen sætter sig ned under bordet, hun lader hånden med sokken vandre hen ad bordkanten, og hun trækker på den historie, som pædagogen netop har fortalt. Det er altså nemt at deltage i legepraksisser, der tydeligt gentages. Nu kommer en tredje dreng, Alex ind i rummet:

Alex får travlt med at lede efter sit sokkedyr, og da han ikke kan finde det, begynder han at lave et nyt. Det foregår lidt hektisk, og hele tiden kigger han over på de andre for at se, om han kan nå at være med... Nu er de fire klar igen, og en af pigerne siger: "Alex, du skal være med". Alex svarer: "Nej, jeg kan ikke... min sok er ikke klar." De finder ud af, at de ikke helt ved, hvad Alex skal være, da alle rollerne er besat. "Du kan bare være en blomst", er der en, der siger. Det vil han gerne, og han løber rundt for at finde materialer, så han kan blive en blomst. Efter lidt tid finder han en fin rød og gul blomst [...] Alex løber udenfor og kommer tilbage med en pind, hvorpå han har sat sin blomst.

Alex vil gerne svare på indfaldet, men han har hverken helt åbenlyse handlinger, som han kan svare med, for han er ikke jæger eller ulv, og han har heller ikke det materiale, der skal til, for at han kan svare på indfaldet. Det ved han godt, så han suser rundt for at sikre sig en mulighed for at svare på indfaldet. Pigerne hjælper ham og foreslår, at han kan være en blomst, og Alex finder en løsning ved at kombinere materialer fra inde med en pind, han finder udenfor. Nu har han sin blomst, og dermed er han sikret en måde at tage del i legeudøvelsen på og altså svare på det indfald, som pigerne lægger ud. Nu fortsætter legen og følgende sker:

Pigerne finder ud af, at de kan bruge de overlappede strømpebukser fra sokkedyrene som ærmer, og de danser rundt som fine damer. Alex siger storsmilende: "Jeg er en blomst." "Jeg har den dårligste rolle." Kort efter rækker han blomsten frem mod Signe og udbryder: "Signe, vil du gifte dig med mig". Der er masser af grin fra de andre.

Bertram bliver inspireret af Alex' besjæling af blomsten og dens rolle. Han laver lynhurtigt en blomst og tager en sok på hver hånd. Med blomsten mellem de to sokkedyr indledes en heftig kys-scene med højlydt kysselyde.

Alex svarer først ved at sige, at han har den dårligste rolle, og bruger det dårlige til at lave pjat, men derefter får han et indfald, hvor blomsten får legens bevægelse til at pendulere yderligere, idet han rækker blomsten ud og spørger Signe, om hun vil gifte sig med ham. Han bruger altså sin hånds bevægelse og materialet til at komme med et overraskende indfald, der skrider ud over historien og etablerer andre legemuligheder og omgør den legeorden, der blev etableret til at starte med. De andre børn svarer bekræftende på indfaldet med deres grin, og Bertram bekræfter ideen ved også at lave en blomst af noget forhåndenværende materiale og spille videre på Alex' indfald ved at lade sine to sokkedyr deltage i en kys-scene. Selve kysbevægelsen mellem de to sokkedyr ligner til forveksling den kropslige handling (legepraksis) som udspillede sig, da ulven spiste Rødhætte, men gennem improvisatoriske mellemregninger har legeordenen bevæget sig.

Børnene har fornemmelse for legens orden, og de svarer kropsligt og med sensitivitet på det ene indfald efter det andet, ligesom de er generøse, når det handler om, hvad de bringer ind i legen. Analysen viser, at legeindfaldene manifesterer sig som kropslige handlinger, der i improvisatorisk samspil med hinanden igen og igen svarer på de andres handlinger. Gentagelserne (med små variationer) snor sig af sted, bliver intensiveret og gentagne gange overskrider de det, som de startede fra. Børnene afprøver og eksperimenterer med hinandens indfald og bevægelsen åbner for, at det improvisatoriske kan finde sted. Legen organiseres og udspiller sig lidt efter lidt, hvor den ene bevægelse tager den næste, uden at krops- og bevægelsestyperne på forhånd kan forudsiges eller planlægges. På den måde etableres legen gennem legeordenen. Meningen med legen er nu ikke at følge pædagogens anslag om at spille stykket, men skal findes i vekselvirkningen mellem børnenes handlinger, bevægelser og sokkedyrene og blomsten (Sand et al. 2023b). Der er med andre ord tale om en improvisatorisk orkestrering, og en velvillighed for børnene om, at de finder deres rolle og "instrument". Som Buytendijk (1933) peger på, så er leg kendetegnet ved denne bevægelse frem og tilbage mellem det kendte og det ukendte, og i denne dynamik opstår der muligheder og forførende billeder. Legen er altså mangetydig og skifter til stadighed fra det ene til det andet, og det er gennem børnenes bevægelser, at der åbnes for dette ukendte og uvisse, og pædagogens indledende spørgsmål var med til at sætte fart i det hele.

Legen er mangetydig og skifter til stadighed fra det ene til det andet, og det er gennem børnenes bevægelser, at der åbnes for dette ukendte og uvisse

Analyse 2: Når materialer sætter ild til bevægelsen

I den første analysedel illustrerede vi, at materialerne bruges af børnene til at skabe svar på bevægelsesindfaldene i legepraksis og skabelse af nye indfald, som andre kan være aktivt med i. Med andre ord følger børnene det emergerende. Først med sokkedyrerne, og dernæst med en pind, der bliver en blomst. I denne anden analysedel nærstuderer vi, hvordan materialer tegner legens spor og hermed også spor, hvor legens bevægelse kan emergere.



Figur 3: Børnene på vej op ad rampen. Fotografi: Jensen.

I pædagogernes måde at designe for leg udvikles legen Ninja Warrior som går ud på, at børnene først skal bygge en forhindringsbane af store

og grove materialer. Dernæst skal de gennemføre den bane, som de har bygget. Der er otte børn samlet, og sammen med pædagogen er de i fuld gang:

De finder hammer og søm frem og bruger lang tid på at hamre to brædder fast. Da de har gjort det, tester de rampen. De forsøger at løbe op, og bruger den lille kant, som de to plader tilsammen skaber, som et afsæt for fødderne, således at de kan nå helt op på taget.

Børnene starter med at bygge en bane, uden at de har aftalt, hvordan den konkret skal se ud, eller hvad den skal bestå af. Banen er indgangen til, at de kropslige og bevægelsesmæssige indfald kan foregå (Løkken 2006), og at legepraksisserne kan få fart. Materialernes samspil peger på visse muligheder for bevægelser og legepraksisser uden at sporene er lagt fuldstændigt fast på forhånd. Efterfølgende sker dette:

Det lykkedes kun nogle børn at komme op ad rampen og op på taget. To piger kommer til og skal også prøve. Det er en udfordring for alle børnene. Det kræver, at man tager tilløb, løber op ad pladen, strækker sig, får fat i kanten på taget og foden placeret på pladerens kant, og formår at holde positionen, indtil den anden fod også kommer op. Flere kommer til. Også pædagogen, som siger: "I burde vel egentlig ikke kravle op på taget... nå, pyt med det."

Rampen og taget lægger et bevægelse spor ud, som børnene kan følge ved at løbe op ad rampen. Rampen initierer altså løbet via hældningen op ad væggen, og giver på den måde en ide om, hvor sporet kan føre hen, uden at vise alt, hvad der kommer til at ske. Materialernes mulige bevægelse spor skaber samtidigt et socialt legerum, hvor det er nød-

Materialerne peger børn og pædagog i særlige retninger og medskaber et socialt rum, hvor det er muligt at bemægtige sig bevægelsessporene ved at følge og gå med materialerne

vendigt at hjælpe hinanden, hvis sporene skal kunne bruges af mange børn. De kigger på, hvordan andre børn kommer på sporet af materialernes hints, og følger lignende spor, ligesom de sammen glæder sig over, når det lykkes (se figur 2).

I eksemplet her viser materialerne bevægelsesspor, og samspillet mellem børnenes omgang, deres udøvelsesformer, deres legepraksis, muliggør, at sporene kan tegne sig, fra jorden, over rampen til taget. Men så sker der det, at pædagogen bliver kaldt om bag skuret:

Nogle børn finder en stor betonklods med en lille metalbue på. Klodsen er ret tung, men den har i børnenes optik potentiale. De spørger, om de ikke kan løfte den. Pædagogen binder et tov i. De leder efter noget, de kan løfte den op i, så de kan prøve kræfter med betonklodsens vægt. De forsøger over en tværgående bjælke i loftet. Den er svær at trække op, da den er for højt oppe og snoren for kort. De prøver med en stang til et soltag, hvor de stiller en stor træstub nedenunder, og så kan de stå på træstubben og hive i klodsen. Men den er tung og ikke alle kan.

Børnene ser et potentiale i klodsen, der har andre kvaliteter end de materialer, som de hidtil har brugt. Da klodsen er stor og tung, improviserer børnene ved at afprøve hver især, efterfulgt af en fælles indsats, før de egentlig kan inddrage den og se den som en del af de bevægelsesspor materialesammensætningen allerede udgør. Da inddrager de pædagogen, som skal binde et tov i klodsen, så de kan løfte den. Og det er en kamp. Børnenes improvisation med betonklodsen kommer på den måde til at udgøre sin egen, intense og emergerende legesituation.

Med afsæt i relationel materialisme påpeger Taguchi (2011), at materialer har en stærk involvering i legesituationer. Taguchi observerer en pige lege med sand i en sandkasse og spørger til om, det er pigen, der leger med sandet, eller sandet der leger med pigen (p. 37).

“Vi tror, at legen foregår mellem pigen og sandet. Vi hævder, at der ikke er nogen klar grænse mellem dem i denne begivenhed. Kraften fra pigens krop og kraften fra sandet overlapper hinanden og strækker sig ind i hinanden” (p.38, egen oversættelse). Følger vi denne forståelse i analysen af materialet, er materialerne adgangsgivende til bevægelsessporene i Ninja Warrior. Materialerne peger børn og pædagog i særlige retninger og medskaber et socialt rum, hvor det er muligt at bemægtige sig bevægelsessporene ved at følge og gå med materialerne. Gennem eksemplet med betonklodsen bliver det klart, at materialerne både kan igangsætte indfald og svar på disse. Samtidig kan materialerne også yde modstand, så indfaldene og svarene på bevægelserne måske ikke kommer til at lykkes. Det er deltagerens bevægelse og gentagelser, der skaber sporene ansporet af og i vekselvirkning med materialernes appel til gentagelser.

Afrunding

I artiklens analyse har vi vist, at stemningsperspektivet gør det teoretisk muligt på den ene side at udvikle begreber, der kan tematisere leg i skolen, samtidig med at begreberne skaber blik for de meget konkrete kropslige bevægelser af leg. Gennem stemningsperspektivet bliver leg ikke et abstrakt teoretisk fænomen, men konkrete kropslige handlinger og bevægelser i rummet mellem hinanden. De bevægelige legeordner og legeordner i bevægelse kan følges og beskrives. I de konkrete lege-landskaber foregår der centrale frem-og-tilbage-bevægelser, hvor

bevægelsen ikke tilhører nogen, men kommer fra emergerende møder mellem leg-børn-design-pædagoger. Fra et improvisatorisk perspektiv, skaber bevægelsessporene et samspil, der manifesterer sig i en legeorden og hvis de enkelte legepraksisser ikke samstemmer, men praktiseres asynkront, så farer legen vild.

Analyserne viser vigtigheden af, at pædagogerne har blik for, hvor de bevægelige indfald viser sig og tør samle dem op og understøtte den fortsatte udvikling af legeordenen, uagtet at de ikke ved, hvad der kommer til at ske. Det viser pædagogen i både første og andet eksempel. Sundsdal & Øksnes (2020) argumenterer for behovet for, at børn i institutioner kan indgå i fri leg, forstået som leg fri for voksne. Vores analyser peger på, at måden legen kan leve i skolen ved at understøtte, hvordan fagprofessionelle pædagoger arbejder med legens bevægelse (se også Jørgensen, 2022; Jørgensen & Skovbjerg, 2020). Det kan muliggøres ved en fagprofessionel sensitivitet over for legens bevægelighed og ved, at den fagprofessionelle krop også lader sig bevæge og bevæges sammen med børnene.

Det handler dog også om, at leg, og pædagogers arbejde med leg, anerkendes intentionelt og politisk. Forskningsprojektet som ligger til grund for denne artikel viser, at pædagoger som har deltaget, har oplevet, at det at designe for leg har gjort det muligt for dem at genfinde og arbejde med fritidspædagogiske værdier, som er en stor del af deres praksisfaglighed. Derudover har konkrete betingelser for pædagogisk praksis understøttet pædagogernes arbejde, f.eks. ved at prioritere forberedelsestid for at pædagoger kan designe for leg og ved at etablere fysiske rum og budget til materialer for leg.

Andetsteds argumenterer vi for, at for at leg får gode betingelser i skolen, stiller det krav til pædagogers evne til at reflektere i den konkrete praksis og improvisere in situ (Sand et al., 2023b). Denne fagprofessionelle improvisatoriske tilgang kan samtidig understøtte børnenes veje ind i legeordenen, inde i legeordenen, og være med til at tydeliggøre de spor, der muliggør børnenes bevægelser.

Leg i skolen udgør et interessant genstandsfelt, da skole er en central ramme for danske børns hverdagsliv, som er struktureret, styret og har læring som afsæt for meget af det børn gør og skal. I skolen er målrettedhed en dominerende logik, hvad enten det handler om forudindtagede og læreplansstyrede forestillinger om, hvornår og hvad eleverne skal lære (Skovmand & Tanggaard, 2020), eller hvordan de kropsligt skal agere og være til stede i skolen (Jensen 2015, 2018). Derudover rummer skolen civiliserende og opdragende logikker, som værdisætter bestemte former for adfærd (Gilliam og Gulløv, 2012). Disse aspekter vidner om, at skolen er en kompleks hverdagslivskontekst at skabe legebetingelser for børns leg i. Hvis man således skal give legen bedre kår for at udfolde sig, kræver det, at man giver børnekroppene plads til at bevæge sig og mulighed for at udfolde sig i improvisatoriske spor. Vores analyser viser, at når fagprofessionelle har blik for legens forskellige bevægelser og svarer på indfald fra både børn, materialer og legeordner, så er det muligt for legen at leve side om side, eller endda som en del af skolens øvrige intentioner. Det sker blandt andet ved, at pædagogerne er rummelige overfor flere forskellige legeordner på en gang, og de lever med, at de ikke kan forudsige præcis, hvad der kommer til at ske, men tør stå der som fagprofessionel krop og lade sig rive med af legens bevægelser.

Litteratur

- Akama, Y., Pink, S., Sumartojo, S. (2020). Uncertainty and Possibility. New Approaches to Future Making in Design Anthropology. Routledge. London.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), (s. 1–14).
- Bateson, G. (2014). "Mentale systemers økologi", (pp. 103-124) i H.S Karoff og C. Jessen (red). *Tekster om leg*. Akademisk Forlag.
- Broström, S. (2018). Fri leg og lærerlig leg i skolen. I H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen & C. S. Rasmussen (red.), *Leg i skolen* (pp. 31–49). Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Buytendijk, F. (1933). *Wesen und Sinn des Spiels – das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb*, Berlin: Kurt Wolf Verlag.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. Sage Publications Ltd.
- Criado, T. S., and Estalella, A. (2018). "Experimental collaborations," in A. Estalella and T. Sánchez-Criado (eds). *Experimental Collaborations (EASA Serie)*. doi: 10.2307/j.ctvw04cwb
- Ejsing-Duun, S., & Skovbjerg, H. M. (2019). Design as modes of inquiry in design pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*. <https://doi.org/10.1111/jade.12214>
- Folkeskoleloven, Folkeskoleloven § 16a. LBK nr. 665 af 20/06/2014 Tilgængelig fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/665>
- Førde, A., Pløger, J., & Sand, A-L. (2021). Improvisation og byplanlægning – mellem plan og planløshed. In J. Pløger, A. Førde, & A-L. Sand (red.), *Improvisasjon - byliv mellom plan og planløshet* (pp. 7-22). Scandinavian Academic Press.
- Gilliam, L., and Gulløv, E. (2012). *Civiliserende Institutioner: Om Idealer og distinktioner i Opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Huizinga, J. (2014) *Homo Ludens – om kulturens oprindelse i leg*. In H.S. Karoff og C. Jessen (red). *Tekster om leg*. (s. 85-103). Akademisk Forlag.
- Jensen, J.-O. (2015). Vær stille! Vi skal have bevægelse. *Forum for Idræt*, 31(1).
- Jensen, J.-O. (2018). At gøre krop i skolen. Skolens subtile orkestrering af kroppe. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4., s. 56-66.
- Jensen, J.-O., Jørgensen, H. H., Sand, A-L., Hansen, J. H., Lieberoth, A., & Skovbjerg, H. M. (2023). Play Types, Design Principles and Participation in Play: How Is it Possible to Design for Participation in Play? *Educational Design Research: An International Journal for Design-Based Research in Education*, 7(1), [55]. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/libraryFiles/downloadPublic/45>
- Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2020). "Det gjorde sygt, sygt ondt": design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(2), (s. 109-121). <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>
- Jørgensen, H. H., Skovbjerg, H. M., and Eriksen, M. A. (2021). "Approaching a DBR model for a research through codesign project on play in schools - to frame participation," in *Proceedings of the 9th Nordic Design Research Conference: Nordes 2021 – Matters of Scale*, eds I. E. Brandt, T. Markussen, E. Berglund, G. Julier, and P. Linde (Kolding: Design School Kolding/Southern University of Denmark), 434–443.
- Jørgensen, H. H. (2022). Codesign for udvikling af pædagogisk legepraksis i skolen: "Hvorfor leger de andre ikke med mig?". Ph.d.-afhandling. Designskolen Kolding.
- Knudsen, H. Kristensen, J.E. Nielsen, J.B. (2023) *Leg på spil i pædagogik og uddannelse*. Akademisk Forlag.
- Løkken, Gunvor (2005) *Toddlerkultur. Om et- og toåriges sociale samspil i vuggestuen*. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, K. L. (2020). Bevægelse baner veje for læring. *Liv i Skolen*, 22(4).
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi* (2nd ed.). Det lille Forlag.
- Mouritsen, F. (2014) Børnekultur og legekultur (s. 235-266) i H.S. Karoff & C. Jessen (red). *Tekster om leg*. Akademisk Forlag.
- Møller, H. H., Andersen, I. H., Kristensen, K. B. & C. S. Rasmussen (red.). (2018). *Leg i skolen – en antologi*. Unge Pædagoger.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage. doi: 10.4135/9780857025029
- Pink, S. (2011). Sensory digital photography: Re-thinking 'moving' and the image. *Visual Stud.* 26, 4–13. doi: 10.1080/1472586x.2011.548484
- Pløger, J., Førde, A., & Sand, A-L. (red.) (2021). *Improvisasjon - byliv mellom plan og planløshet*. Scandinavian Academic Press.
- Rønnerman, K., and Salo, P. (2012). Collaborative and action research" within education: a Nordic perspective. *Nordic Stud. Educ.* 32, 1–16. doi: 10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-01
- Sand, A-L. (2017). Jamming with urban rhythms: improvisatorial place-making among Danish youth. *Young*, 25(3), 286-304. <https://doi.org/10.1177/1103308816671611>
- Sand, A-L. (2019). Skal fritiden være i faste rammer? Fritidsorganisatoriske potentialer mellem planlægning og planløshed. *Dansk Sociologi*, 30, 1-29. [1].
- Sand, A-L. (2021). Design for organisatorisk improvisation: Når borgere tager byplanlægning i egen hånd. I J. Pløger, A. Førde, & A-L. Sand (red.), *Improvisasjon - Byliv mellom plan og planløshet* (s. 65-83). Scandinavian Academic Press. https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/spartacus.no/production/attachments/03006_Improvisasjon_Innmat%20OA_Sand.pdf

- Sand, A-L., Skovbjerg, H. M., & Tanggaard, L. (2021). Re-thinking research interview methods through the multisensory constitution of place. *Qualitative Research*.
<https://doi.org/10.1177/1468794121999009>
- Sand, A-L., Jensen, J-O., Skovbjerg, H.M. and Jørgensen, H.H. (2023a, in press). Can I join in? Understanding children's participation in play. *Nordic Journal of Education*, s.1-18
- Sand, A-L., Skovbjerg, H. M., Jensen, J-O., Jørgensen, H. H., & Bekker, T. (2023b). Can I Design for Play? How Pedagogues Design for Children's Play Situations in School. *The Design Journal*. 30 May, (s. 1-30). <https://doi.org/10.1080/14606925.2023.2215416>
- Schanke, T. & Øksnes, M. (2022) Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*. Vol 42. no. 4., 361-375.
- Schmidt, L.H. (1988) *Den sociale Orden*. Modtryk.
- Skovbjerg, H.M. (2016) *Perspektiver på leg*. Tubineforlaget.
- Skovbjerg, H. M. (2018). «Nu skal I ikke højere op.» Om leg og pædagogisk praksis i skolen. In H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen & C. S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen* (pp. 10–30). *Unge Pædagoger*.
- Skovbjerg, H. M. (2020). Designing for play moods in a ludatorium. In Gudiksen, S. & Skovbjerg, H.M. (2020) *Framing play design: A hands-on guide for designers, learners and innovators* (pp. 37–49). BIS-Verlag.
- Skovbjerg, H.M. (2021) *On Play*. Samfundslitteratur.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvalitet - udviklingen af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14(24).
<https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>
- Skovbjerg, H. M., Sand, A-L., & Jørgensen, H. H. (2022). At udforske legen i skolen i et økologisk perspektiv. *Barn*, 40(2), 41-56.
<https://doi.org/10.5324/barn.v40i2.4961>
- Skovbjerg H.M. og Sand A-L (2022). Play in School – Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective. *Front. Psychol.* 12:780681. doi: 10.3389/fpsyg.2021.780681
- Skovbjerg, H. M., Hansen, J. H., Sand, A-L., Jensen, J-O., Lieberoth, A., Lasthein Lehrmann, A., & Jørgensen, H. H. (2022). "MÅ jeg være med?": En forskningsrapport om leg, inklusion og fællesskab i skolen. *Designskolen Kolding*. https://issuu.com/designskolen_kolding/docs/_m_jeg_v_re_med_forskningsrapport
- Skovbjerg, H. M. (2023). Læreri leg og fri leg: En samtidsdiagnostik i to spor. I H. Knudsen, J. E. Kristensen, & J. B. Nielsen (red.), *Leg på spil: I pædagogik og uddannelse* (pp. 145-158). Akademisk Forlag.
- Skovmand, K. & Tanggaard, L. (2020). *Hvad vi taler om, når vi taler om at lære*. Hans Reitzels Forlag.
- Sundsøl, E. & Øksnes, M. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.
- Sutton-Smith, B. (2015). Play theory. A personal journey and new thought. I J. E. Johnson, S. G. Eberle, T. S. Henricks & D. Kushner (Red.), *The handbook of the study of play* (s. 239–268). Rowman & Littlefield.
- Taguchi, H.L. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood*. 2011;1(1):36- 50.
doi:10.2304/gsch.2011.1.1.36

Puderummet som sprogmiljø

– hvad er højkvalitetssprogmiljøer?

Annegrethe Ahrenkiel
cand.mag. og PhD, lektor
Roskilde Universitet
annegrah@ruc.dk

Lars Holm
cand.mag. og PhD, lektor
Danmarks Pædagogiske Universitet
larsh@edu.au.dk

Resume

Denne artikel diskuterer kritisk dominerende forståelser af højkvalitetssprogmiljøer som baserer sig på en fragmenteret sprogforståelse og en ideologi om "wordism". Nymaterielle perspektiver på sprog introduceres som en alternativ teoretisk og empirisk ramme til at forstå sprogmiljøer af høj kvalitet i dagtilbud. Disse teoretiske perspektiver bruges til at analysere empiriske eksempler fra et videoetnografisk studie, som undersøgte børns sprogbrug i forskellige kontekster. Vi konkluderer, at sådanne miljøer tager højde for det faktum, at børns sprogbrug er multimodal og multisensorisk og giver børn mulighed for at bevæge sig og tale på samme tid. Børns indbyrdes sprogbrug rummer tålmodige afstemningsprocesser, som er langt mere uforudsigelige end børns kommunikation med voksne. Til sidst diskuteres de sprogpædagogiske implikationer af analyserne.

Nøgleord: Sprogmiljøer, dagtilbud, nymaterialisme, multimodalitet, attunement

Abstract

The tumble room as language environment

This article critically discusses dominant understandings of high-quality language environments based on a fragmented understanding of language and an ideology of "wordism". New material perspectives on language are introduced as an alternative theoretical and empirical framework for understanding high-quality language environments in ECEC. This approach is used to investigate children's language use in different contexts. We conclude that such environments take into account that children's language use is multimodal and multisensory and allow children to move and talk at the same time. Children's interactional language use involves patient attunement processes that are far more unpredictable than children's communication with adults. Finally, the implications of the analyses for language pedagogy are discussed.

Keywords: Language environments, ECEC, new materialism, multimodality, attunement

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v8i1.144788

Indledning

Gennem de seneste årtier kan der konstateres en intensiveret interesse for kvalitet i dagtilbud ofte begrundet med, at daginstitutioner af høj kvalitet kan bidrage til at reducere sociale ulighed. I 2020 udgav EVA resultater af en kvalitetsmåling baseret på det amerikanske udviklede redskab ECERS 3 (Early Childhood Environment Rating Scale) til måling af det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbud. Kvalitetsmålingsredskabet er aldersrelateret og findes både i en udgave til småbørn op til 30 måneder (ITERS- Infant/Toddler Environment Rating Scale)¹ og en udgave for 3-6-årige (ECERS). Kvalitetsmålingsredskaberne måler kvalitet gennem en observation af 6-7 forskellige temaer, der er opdelt i en række underpunkter, hvortil der er knyttet en skala. I den danske udgave af ITERS-R er der syv temaer: "Plads og indretning, Rutiner for personlig pleje, Sprog og literacy², Aktiviteter, Interaktion, Organisationskultur samt Forældre og personale". Disse består af 39 punkter, som bedømmes på en 7-trins-skala fra 1 (utilstrækkelig) til 7 (fremragende)" (Viden om læsning (U å). Da resultaterne af EVA's undersøgelse blev offentliggjort, vakte det en del kritik. Et kritikpunkt var, at redskabet ikke var designet til en dansk kontekst, hvilket bl.a. blev afspejlet i, at mange institutioner scorede lavt på underpunktet om klodser af en bestemt beskaffenhed (Børn & Unge 2020).

I denne artikel vil vi rette opmærksomheden mod en anden del af kvalitetsmålingsredskabets temaer, nemlig forståelsen af sprogmiljøer. Vi vil vise, hvordan vurderingen af kvaliteten i et kvalitetsredskab som ITERS-R, er baseret på en snæver forståelse af sprog, der med Blums ord kan betegnes som en "wordism" (Blum, 2017). Dernæst fremlægger vi nymaterielle perspektiver på sprog som en alternativ teoretisk og analytisk forståelsesramme, som er mere sensitiv over for børns sprogbrug i samspil med hinanden og det fysiske miljø i dagtilbud. Med afsæt i empiriske eksempler fra et videoetnografisk studie af børns hverdagslige sproglige interaktioner viser vi, hvordan det valgte analytiske greb giver anledning til andre forståelser af kvalitet i sprogmiljøer.

Forståelse af kvalitet i sprogmiljøer

De fleste studier af sprogmiljøer fremhæver kvantiteten og kvaliteten af voksnes sproglige interaktioner med børn som centralt for højkvalitetsprogmiljøer, ligesom graden af eksponering for skriftsproglige elementer indgår, fx adgang til bøger (Norling, 2015; Sandvik et al., 2014; Torr & Pham, 2016). De sprogpædagogiske anbefalinger har på den baggrund ofte fokus på at etablere sprogmiljøer, hvor personalets

arbejde med at udvide børns ordforråd står helt centralt. Der etableres på den måde en positiv ladet kausalitet mellem børns ordforråd og en reduktion af social ulighed. "The achievement gap" tænkes mindsket gennem en udgligning af "the word gap" (Avineri et al., 2015). I ITERS-R består temaet "Lytte og tale" af tre underpunkter med tilknyttede skalaer: "Hjælp til børnene med at bruge sprog", "Hjælp til børnene med at forstå sprog" og "Brug af bøger".³ Hvordan kvaliteten af denne interaktion nærmere vurderes, illustreres af det følgende eksempel i et norsk studie, hvor ITERS-R skalaen er anvendt til at identificere høj kvalitet i sprogmiljøet i forhold til temaet "Lytte og tale". Situationen er fra en samling:

"1 PÆDAGOG: Hvad fik BARN A?

2 BARN B: Skuffe ... (svarer med lav stemme)

3 PÆDAGOG: Hvad sagde du? (Pædagogen ser på BARN B)

4 PÆDAGOGMEDHJÆLPER: Hun sagde en skuffe

5 PÆDAGOG: En skuffe? Ja, og hvilken farve har skuffen?

6 BØRN C: Rød ...

7 BØRN D: Grøn ...

8 PÆDAGOGMEDHJÆLPER: Hvilken farve er den? (Medhjælperen spørger BARN B)

9 BARN B: Grøn ...

10 PÆDAGOG: Ja, den er grøn! Lad os prøve at sætte den grønne skuffe ind i den her, så vi får en kommode (sætter skuffen ind i en kommode). Se, vi havde en skuffe, men når skuffen er inde i denne, bliver det en kommode....

14 PÆDAGOG: Skal jeg fortælle dig et andet navn for en kommode?

Det er et møbel. Alt, hvad vi har i dette rum, er møbler; stolen er et møbel, bordet er et møbel, denne hylde er et møbel, skabet og sofaen er møbler. Vi har mange møbler." (Evensen Hansen, 2020, s. 391 – vores oversættelse)

Evensen Hansen forklarer, at der er tale om et højkvalitetsprogmiljø, fordi pædagogen "bevidst og planlagt" giver børnene mulighed for at "høre og bruge sprog" og "opleve en sprogmodel, hvor sprog bruges i en meningsfuld sammenhæng, og for at deltage i interaktioner med et fælles fokus" (s. 391).

Set i et samtaleanalytisk perspektiv er den sproglige interaktion bygget op i et såkaldt I-R-E-format (Initiativ, Respons, Evaluering), der er typisk for kommunikation i skolen (Sinclair et al., 1975). I sekvensen producerer tre børn fire ord, mens de to voksne producerer 121 ord. Bør-

1 Både ECERS og ITERS er udkommet i tre amerikanske udgaver.

I Danmark er der udgivet to versioner hhv. ITERS-R/ITERS-3 og ECERS-R/ECERS-3. Den danske ITERS-3 er udgivet i 2020. Principperne for måling af kvalitet er stort set de samme på tværs af de forskellige udgaver af ITERS og ECERS.

2 I den amerikanske version af ITERS-R hedder temaet "Listening and talking".

3 I ITERS-3 er temaet ændret til "Sprog og bøger" og rummer sub-skalaerne "Samtaler med børnene", "At opmuntre til udvikling af ordforråd", "At respondere på børnenes kommunikation", "At opmuntre børnene til at kommunikere", "Personalets brug af bøger sammen med børnene" og "At opmuntre børnene til at bruge bøger".

En forståelse af kvalitet i sprogmiljøet i dagtilbud må efter vores opfattelse forholde sig til, hvordan hverdagsmiljøet som helhed den fysiske indretning og sociale organisering af institutionerne udgør forskellige rum for sproglig udfoldelse

nenes deltagelse er gennem I-R-E formatet begrænset til en respons udelukkende i form af enkeltord. For at vurdere om der er tale om en meningsfuld kontekst med en fælles opmærksomhed, vil det kræve en multimodal transskription, som også inkluderer kropssprog, mimik, gestik, m.m. og ikke kun det verbale sprog.

Eksemplet afspejler den sprogideologi, som Blum (2015) rammende betegner som "wordism", som har fokus på udvikling af ordforråd, og hvor sprogets primære funktion anses for at være referentiel, og noget det enkelte barn lærer ved at voksne stiller spørgsmål, de allerede kender svaret på. Subskalaerne i ITERS med fokus på brug af sprog og bøger lægger op til, at det er de voksne, der har magt over sproget og giver ord til børnene i stærkt styrede interaktioner. Der er fokus på at tilføje ord og forklare dem (Evensen Hansen 2020, s. 392).

En forståelse af kvalitet i sprogmiljøet i dagtilbud må efter vores opfattelse forholde sig til, hvordan hverdagsmiljøet som helhed (den fysiske indretning og sociale organisering af institutionerne) udgør forskellige rum for sproglig udfoldelse. Det nødvendiggør en multimodal tilgang, der er i stand til at indfange kompleksiteten i børnesprog og inkluderer sansning, bevægelse, berøring, gestik, rum, ansigtsudtryk og rytme, m.m. Her trækker vi på nymaterielle perspektiver på sprog, der repræsenterer et alternativ til "wordism" og lignende fragmenterede og reduktionistiske forståelser af børnesprog

Nymaterielle perspektiver på sprog

Nymateriel eller posthuman teori tager afstand fra forestillingen om, at det er sprog, der adskiller mennesker fra andre levende væsener og ting, og om at sprog er et instrument, mennesker bruger til at beherske

verden med (MacRae, 2020). Nymaterialister mener, vi i stedet skal se mennesket som dybt indlejret i og forbundet med materielle omgivelser og rum. Det giver en helt anden måde at tænke på sprog med vægt på sted, rum, ting og deres indbyrdes forhold.

I nymateriel teori ses sprog som multimodale og multisansede semiotiske praksisser, der inkluderer dynamiske relationer mellem semiotiske ressourcer, aktiviteter, artefakter og rum. Ved at tage de rumlige, sociale og kropslige dimensioner alvorligt åbnes der for en forståelse af sproglæring som en distribueret proces. Distribuerede forståelser af sprog sætter kommunikation i centrum og ser ikke nødvendigvis sproget som centralt i den proces. Det handler ikke bare om også at inkludere det non-verbale eller at anerkende, at konteksten har betydning. Materielle omgivelser er en del af interaktionen i assemblager, hvor praksisser udspiller sig (Pennycook 2018, 55). Assemblager er en betegnelse for denne sammenvævning af mennesker og ikke-menneskelige aktører, hvor genstande, rum og omgivelser ses som fænomener, der kan "evokere" sansninger og inspirere til eller fremkalde samspil. Kommunikation ses ikke som en proces, hvor mennesker med sproget som medie kan overføre præcise ideer til andres hoveder. Faktisk kommunikation er rodet, konfliktuel, tvetydig og usikker. Gensidig forståelse er aldrig komplet, men mennesker søger forskellige former for tilpasning til hinanden i interaktion. Kommunikation kan også beskrives som en fremspirende proces med løbende afstemninger til hinanden og omgivelser, kroppe, ord og interaktioner. Pennycook bruger attunement som centralt begreb for disse koordinerende tilpasningsprocesser og betoner hermed de kropsligt sanselige og lydmedsige dimensioner heri. Attunement betegner således en proces, hvor

aktører løbende tuner sig ind på hinanden og den sociale og materielle verden, som de færdes i.

Post-humane teorier har været anvendt i forskellige undersøgelser af små børns sprog. Hackett et.al beskriver, hvordan deltagelse i traditionelle sprogpedagogiske aktiviteter er meget krævende for børn, fordi de abstraherer tale fra den materielle understøttelse og de multisensoriske begivenheder, som de henter deres betydning fra (Hackett et al., 2020). Krav om at tale på opfordring er ofte forbundet med angst, og det bliver tit registreret i kroppen. Når børn ikke siger noget i en samling, er det ikke nødvendigvis, fordi de ikke kender ordene. I institutionen, som Hacketts undersøgelse foregik i, flyttede de mange aktiviteter udenfor, og det betød, at børnene begyndte at tale meget mere. Udenfor inviterer fx grene, bakker og himlen børn til at bruge kroppe og stemmer på måder, som ikke er mulige indenfor (Hackett & Rautio, 2019). Lydlandskabet udenfor modificerer relationen mellem sprog, læring, sanser og bevægelse. Forfatterne fremhæver, at udtryk begynder i kroppen snarere end i hovedet. I uddannelser har lyd, der ikke korresponderer med pædagogiske intentioner, en tendens til at blive hørt som forstyrrelser eller anset som irrelevant. På den baggrund argumenterer de for, at pædagoger må skabe betingelser, hvor det at tale som en kropslig såvel som sproglig handling føles behageligt, let og rigtig. Det handler om at skabe situationer, hvor der er mange muligheder, men få forpligtigelser for børn til at tale (Hackett & Rautio 2019).

I de nymaterielle undersøgelser er der ofte fokus på individuelle børns multimodale og multisensoriske praksisser i samspil med de materielle omgivelser og ikke på børns indbyrdes kommunikation (Se fx Myrstad, Hackett & Bartnæs, 2020 og MacRae, 2020). I vores analyser lægger vi også vægt på de multimodale *attunement* processer mellem børn og ikke bare mellem børn og genstande. Vi ser altså andre børn som en væsentlig del af de assemblager, der skabes, men vi undersøger samtidig, hvordan de materielle omgivelser og det fysiske miljø indgår i og inspirerer samspillet.

Projektets empiriske grundlag

Vores undersøgelse bygger på et videoetnografisk feltarbejde i to forskellige danske børnehaver for 3-6-årige børn i vinteren og foråret 2021-2022. Feltarbejdet havde til formål at undersøge, hvordan daginstitutionen som helhed udgør et sprogmiljø for børnene. Begge institutioner havde en udpræget legebaseret pædagogik, om end den ene institution havde samlinger og voksenstyrede aktiviteter en del af dagen.

Efter nogle dages indledende observationer for at blive bekendt med børn, voksne, rutiner og dagsrytme, valgte vi at følge forskellige børn gennem hele deres hverdag i institutionen for at belyse, hvordan de brugte sprog i forskellige sammenhænge, hvad der kendetegnede

deres sproglige praksisser, og hvad der så ud til at fremme og hæmme deres lyst til at udtrykke sig. Børnene, vi fulgte, var piger og drenge på 3-4 år og blev udvalgt i samarbejde med pædagogerne ud fra kriterier om at være 'ganske almindelige', hvilket vil sige, at der ikke var knyttet særlige opmærksomheder eller bekymringer til dem fra personale eller forældre. I alt er der 175 timers observationer fra 25 dage, og vi har fulgt 16 forskellige børn. Materialet fra feltarbejdet består af feltnoter samt fotos og lyd- og videooptagelser, der blev foretaget med mobiltelefoner, som vi fandt langt mindre forstyrrende for børnene end videokameraer, som vi tidligere har brugt, men som tiltrækker sig meget opmærksomhed (Holm & Ahrenkiel, 2022) this article examines children's language play in early childhood education and care (ECEC). Forud for feltarbejdet var indhentet skriftligt informeret samtykke fra forældre til at observere og filme børnene og bruge materiale til formidling. Af etiske grunde er børnenes ansigter sløret i de billeder, vi gengiver (Flewitt, 2006), ligesom navne er pseudonymer. Under feltarbejdet foretog vi situerede vurderinger (Menning & Kampmann, 2021) af, om børnene accepterede vores tilstedeværelse og trak os, hvis de kropsligt eller verbalt gav udtryk for ubehag ved situationen.

På baggrund af en indledende kodning af alt materialet udvalgte vi situationer med maksimal variation til multimodale analyser (Flewitt, 2006) for at belyse, hvordan det fysiske miljø og den sociale organisation havde betydning for de sproglige praksisser. I multimodale analyser lægges vægt på børnenes kropslige bevægelser, samspil med genstande og rum og med hinanden foruden det verbale sprog, og de markeres ofte i en selvstændig kolonne. Da multimodale transskriptioner fylder meget, har vi valgt kun at gengive en enkelt, mens andre er skrevet sammen til mere traditionelle feltnoter. I artiklen gengives to eksempler på hhv. et kortere og et længere legeforløb.

Analyse

Den legebaserede pædagogik i begge institutioner med børns ret til selv at vælge, hvor de vil lege og god tid til det, betød, at børnene generelt kommunikerede meget med hinanden. Dette var ikke overraskende, eftersom vi i et tidligere studie har talt antallet af ytringer for fire børn, vi videofilmede hele dage i deres institution. Her udgjorde børns ytringer henvendt til andre børn 70-97 % af deres samlede antal ytringer, selv fratrukket de to timer, børnene var udenfor hver dag, hvor det var umuligt for os at følge børnene tæt nok til at kunne høre, hvad de sagde (Ahrenkiel et al., 2021). Som det vil fremgå af det følgende, kunne der også observeres en tydelig sammenhæng mellem de materielle rammer, antallet af børn og legens karakter og potentiale.

Mange børn i samme rum – mange afbrydelser

Når børn legede indenfor i små grupper i samme rum, skete det ofte, at legen og kommunikationen blev afbrudt, enten fordi andre børn kom forbi, eller de selv fik øje på andet legetøj eller andre aktiviteter. Her

er et eksempel fra en typisk legesituation på en stue, hvor nogle børn leger med en togbane midt i rummet, mens andre børn spiller et spil med en voksen i den ene ende af rummet, og andre børn leger med dukker i den anden ende af rummet.



Figur 1 Jason og Michael ved togbanen

"Jason og Michael sidder på gulvet og leger med en togbane og nogle biler. De leger ved hver deres ende af togbanen. Michael siger til Jason med høj stemmeføring "Det er altså en dreng, det her, Jason, det er altså en dreng" og bevæger sin bil hen til Jason, som bliver siddende og leger med sit eget skib og ikke besvarer Michaels initiativ. Michael gentager sin sætning og laver en meget højtlydt fut-lyd og kigger på Jason, som kortvarigt imiterer ham, men får så øje på en genstand ved sofaen, som han rejser sig og går hen mod. På vej hen til den får han øje på dem, der sidder og spiller, skifter retning og går hen og kigger på dem. Michael leger videre alene".



Figur 2 Jason er gået over til bordet ved siden af

Michaels konstaterende ytringer om, at det er en dreng, han sidder med, kan ses som en invitation til at styrke samspillet med Jason, hvilket både fremgår af det høje toneleje og den direkte brug af hans

navn og det, at han bevæger sin krop og sit legetøj hen til Jason. Jason ser imidlertid ikke ud til at tune sig ind på Michaels lyd- og kropslige invitationer. I stedet bliver han nysgerrig på først en, så en anden aktivitet i rummet og bevæger sig væk. På videoen hører man højtlydt den voksne forklare børnene reglerne for spillet, og det ser ud til at tiltrække Jasons opmærksomhed.

Generelt var legeforløb inden for relativt kortvarige. Kun i de situationer, hvor børn af forskellige grunde kunne lege relativt isoleret fra andre børn og aktiviteter, så der ud til at opstå længerevarende samspil mellem børnene.

Puderummet – et længere legeforløb

Følgende sekvens er fra en dag, hvor fire børn legede i puderrummet. Puderrummet er placeret midt i børnehaven med to døre, der kan lukkes. Det bruges bl.a. til samling og er indrettet med madrasser i forskellig tykkelse på gulvet og balanceklodser. Der står enkelte møbler i yderkanten af rummet med kasser med legetøj, klæd ud tøj og glemte sutsko, og ellers er der tom plads i midten af rummet bortset fra enkelte tøjdyr, som ligger smidt rundt omkring. Sekvensen er delt op i mindre enheder med vores analyser ind i mellem.



Figur 3 Hector og Albert tumler på madrassen

Drengene Hector and Albert går rundt i cirkler og siger en remse "Færgemand, Færgemand, du har tabt en mælketand" flere gange. De sætter sig på knæ på balanceklodserne ved siden af hinanden og vælter så sammen ned fra dem og oven på hinanden, mens de griner. Hector rejser sig og siger "Færgemand du har tabet en mælkeprut". Så går han over på en højere madras i det andet hjørne. Albert rejser sig og går efter ham. Hector finder en sko i en kasse og siger "Færgemand, du har tabt en sko" og derefter "Færgemand, du har tabt et hop", mens han hopper ned fra madrassen. Albert griner og imiterer ham.



Figur 4 Hector: Færgemand du har tabt et hop

Balancesklodserne med deres halvcirkelform inspirerer til Hector og Alberts balanceleg. Det virker dog ikke til at være den individuelle balanceøvelse, der er det centrale i legen, men derimod det samspil mellem Hector og Albert, som klodserne – og øvrige genstande i rummet – foranlediger. Rummet med god plads til at bevæge sig på inviterer til en fælles rytmisk bevægelse sig rundt, mens de fremsiger remsen fra før, men med små variationer over, hvad der er tabt. Først er det en mælkeprut og senere en sutsko og et hop inspireret af genstande fra rummet. Her sætter de ord på genstande, en klassisk brug af sprogets referentielle funktion, men med humor som et centralt fællesskabende element, som bevirker, at aktiviteten fremstår lystpræget og meningsfuld for børnene. Der er ikke noget klart budskab i sprogbrugen, men der er snarere tale om en sanselig omgang med sprog gennem humor, grin og lystfuld bevægelse. Rimet er ikke et konventionelt rim, men noget børnene har opfundet til lejligheden. Ordleg med vrøvlerim er noget, vi ofte har observeret i børns interaktion (Holm & Ahrenkiel, 2022). I pudrummet her er der plads til, at den kan udfolde sig. Den opfattes ikke af andre som forstyrrende larm, men inviterer gennem den rimende fremsigelse til imitation og videreudvikling. Sekvensen forsætter her:

Ellen kommer tilbage til rummet og spørger, om de leger noget. Drengene svarer, at de ikke leger noget, efterfulgt af "vi leger balance", tumler videre, og Albert siger grinende "vi væltede på samme tid". Ellen, der har prinsessekjole og nissehue på, står først stille og iagttager dem og tager så nissehuen af og drejer rundt på gulvet i midten af rummet, mens hun tæller til fem. Da hun kommer til fem, kaster hun nissehuen op i luften, og den lander på gulvet. Hector rejser sig, samler nissehuen op og begynder højtlydt at dreje rundt, mens han tæller til syv to gange og endnu mere højtlydt for hver gang og kaster nissehuen til slut.



Figur 5 Ellen drejer rundt, tæller til fem og kaster nissehuen

Ellens indledende spørgsmål kan ses som en indirekte forespørgsel om mulighed for deltagelse i den assemblage som drenge, madrasser og balancesklodser udgør. Drengenes svar og fortsatte kropslige tumlen tilbyder imidlertid ikke Ellen en mulighed for attunement til legen. Hun bruger derefter sine iagttagelser af drengenes bevægelser og nissehuen til at starte en parallel leg, der også indbefatter kropslige udfoldelser ledsaget af sprog, hvor hun drejer rundt og tæller og ender med at kaste nissehuen. Det fanger drengenes opmærksomhed, og Hector efterligner derefter to gange Ellens ide, mens han råber lidt højere og tæller lidt længere for hver gang. Her er der ikke tale om en rundkreds, hvor børnene skal sidde stille og øve sig i talrækken. Fremsigelse af tal ledsages i situationen af bevægelser med kroppen og høje intonationer, der ser ud til at fremme lysten til at tælle og bidrager til, at Ellen får adgang til legen.

Her følger en multimodal transskription af den følgende interaktion:

Hvem	Verbalt sprog	Øvrig kommunikation
Ellen	Skal vi ikke lege at jeg, at jeg. Skal vi ikke lege?	Kigger på Albert og Hektor, der tager balanceklodsen fra Albert
Albert	Ahhhr neeej	Albert tager sin balanceklods tilbage
Ellen	Skal vi ikke lege jeg var prinsesse?	
Hector	Og jeg var vagt	Stiller sig op og står standhaftigt som en vagt med armene bag ryggen
Ellen	Jeg er prinsesse	Bliver stående på gulvet
Hector	Og jeg var vagt	
Ellen	Jeg var prinsesse	Går væk fra Hector
Albert	Jeg er også vagt	Stiller sig ved siden af Hector
Hector	Så stil dig her (til Albert)	Hector og Albert stiller op mod væggen
Albert	Jeg er vagter	Roligt stemmeleje
Hector	Vi er vagt, vi er vagt til porten	Kigger efter Ellen
Ellen	Jeg er inde i krokodillerummet	Ellen går over til Hans i det modsatte hjørne, hvor nogle madrasser er stablet til at lave et lille plateau og der ligger en tøjdyrskrokodille
Hector	Skal vi ikke sige, at det her var porten? Så er vi vagt, det vores port. Vi passer på prinsessen.	Går hen til Ellen og viser med hænderne hvor og hvor stor porten er
Ellen	Nej jeg er prinsessen	Kigger forvirret på Hector
Hector	Okay. Vi passer på dig	Peger på Ellen
Ellen	Ja men	Tøvende
Hector	Ingen må komme ind på slottet, vi passer på, vi passer på prinsessen! Vi er vagterne	Hector og Albert stiller sig op foran Ellen og ser meget strenge ud og prøver og ligne vagter
Albert	Vi er vagterne	Stiller sig med hænderne bag ryggen
Ellen		Skubber krokodillebamsen ned fra madrassen
Hans	Jeg tror jeg tager den	Tager krokodillebamsen og går væk fra de andre
Albert	Ellen kan vi ikke sige der kommer et (råbende) der kom et stort publikum?	Vender sig om mod Ellen. Hopper begejstret over til skumklodserne
Ellen	Men jeg er, jeg er prinsessen	Går over til Albert og siger det til ham
Albert	Det her er publikummet	Rækker armene ud. Prøver at vise Ellen publikummet bestående af skumklodser, men Ellen vender sig om og går
Ellen	Jeg er prinsessen og jeg går tilbage til mit slot	(lidt surt sagt) Går tilbage og sætter sig på madrassen



Figur 6 Hector forklarer, at de er vagter ved slottet

For Ellen ser påfundet med at tælle og dreje rundt ud til at blive en vej ind i en fælles leg. Ellen foreslår en ny rolleleg, der ikke umiddelbart er relateret til de hidtidige bevægelseslege. Hector besvarer Ellens spørgsmål ved at tilføje en rolle, der passer ind i prinsesselegen, en vagt, og stiller sig standhaftigt op, hvorved han både verbalsprogligt og kropsligt tuner sig ind på Ellens ide. Ellen ser ikke ud til at forstå, at dette er en bekræftende videreudvikling af hendes forslag, idet hun svarer "Nej, jeg er en prinsesse". Albert besvarer nu denne tvivl ved også at gentaget ordet "vagt" to gange og stille sig op i samme position som Hector, der også kropsligt anviser Albert, hvordan de skal stå, og samtidig tilføjer et nyt element til eventyruniverset ved at forklare Ellen, at de beskytter en fiktiv port. Da Ellen bevæger sig væk fra legen, og gør de to andre opmærksom på, at hun er inde i krokodillerummet (et ord opfundet til lejligheden, inspireret af tøjdyret og plateauet af madrasser), flytter vagterne porten med, og Hector forklarer nu mere uddybende, at de passer på prinsessen. Ellen har tilsyneladende ikke forstået, at Hector og Albert bekræfter hendes ønske, også selvom de ovenikøbet flytter deres ståen vagt alt efter, hvor prinsessen befinder sig. Ellen bliver ved med at insistere på, at hun er prinsessen, også selvom Hector forklarer hende hele 14 gange, at de som vagter netop passer på hende som prinsesse på slottet. Børnene har kun en delvis gensidig forståelse af, hvad legen skal gå ud, og det kræver mange gentagne afstemninger mellem dem at koordinere interaktionen. Legen afbrydes, da de voksne kommer ned for at gøre klar til samling.

Denne analyse peger på, at børnene er sprogmiljø for hinanden på en måde, hvor de inspirerer til sproglige indfald og fysiske handlinger, som ikke altid følger gængse normer for sprogbrug, men som inviterer til sanselige og humoristiske sproglige udfoldelser. Dette er dog blandet med mere konventionelt sprogbrug som forespørgsel om deltagelse i leg og udpegning af legeroller. Sprogbrugen er distribueret mellem børnenes kroppe og tale, som tilsammen bidrager til at koordinere interaktionen. Det betyder også, at kommunikationen mellem børnene er langt mere uforudsigelig end kommunikation med voksne, som ofte

er bundet op omkring IRE format. Rummets fysiske indretning med skummadrasser til at tumle og klatre op på og ellers god plads til at bevæge sig rundt på, inviterer til højlydte og mange forskellige måder at interagere på, der er mindre fastlåste end fx biler og togbaner. I modsætning til voksenstyrede aktiviteter, som den efterfølgende indøvelse af et teaterstykke om en ulv og tre små grise, er der ikke et fast manuskript for, hvad der skal foregå. Børns indbyrdes leg i puderummet er præget af løbende tilpasninger, hvor de im- og eksplicit inviterer til samspil og responderer på hinandens udkast – både med bekræftende ytringer, toneleje, ledsagende gestik og fysisk bevægen sig rundt. Det giver også anledning til adskillige misforståelser og potentielle konflikter, som kommunikationen hele tiden må justeres i forhold til. Det indbefatter, at nye ord hele tiden tilføjes det legeunivers, legen foregår i. Misforståelserne og de delvist forskellige opfattelser af, hvad legen skal gå ud på, får dog ikke kommunikationen til at bryde sammen, men den ser ud til at holdes sammen af rummets relative isolation.

Sprogpædagogiske implikationer

Vores analyser af børns kommunikation i puderummet med afsæt i nymateriel teori peger på nye forståelser af højkvalitetsprogmiljøer. For det første udgør andre børn en væsentlig del af børns sprogmiljø, fordi børn kommunikerer langt mere med hinanden, end de gør med voksne, særligt på grund af normeringer. Selvom de samlinger, vi observerede, ikke var styret af en pædagogisk intention om at fylde ord på børnene, så blev mange af de øvrige børn så ivrige for at deltage i dialogen, at pædagogen endte med at bede børnene være stille og lytte efter. I samspil med voksne bliver det for de fleste børns vedkommende mere det receptive (at lytte og læse) end det produktive sprog (at tale og skrive), der kommer i fokus. ITERS rummer også skalaer, der handler om interaktion mellem børn (og om plads og indretning), men det indgår ikke som en del af sprog og literacy skalaen. Dette peger på det problematiske i at vurdere kvalitet i opdelt og fragmenterede skalaer, som et nymaterielt perspektiv netop udfordrer.

Samtidig er det også tydeligt, at der er væsentlige forskelle på kvaliteten af de kommunikative interaktioner børn kan have forskellige steder. Et højkvalitetsprogmiljø har en grad af beskyttelse fra forstyrrelser, så det giver plads til lange legesekvenser, som er meningsfulde for børnene at deltage i. Det være sig fysisk, som f.eks. store mængder legetøj, der gør det nemt at blive distraheret, eller et lydlandskab, der gør det umuligt at høre hinanden, eller en rumindretning, der ikke tillader en vis grad af isolation. Det handler også om organiseringen af dagen, hvor mange voksenplanlagte aktiviteter kan afbryde børnenes samspil. Når børn har hver deres ide om, hvad legen skal gå ud på, kræver det tid, så der kan ske en attunement til hinanden. Det indebærer, at der er miljøer, der lader børnene tale, når de ønsker det, og lader dem være mere i periferien, når de ønsker det. I eksemplet ovenfor

Hvis man ønsker at daginstitutioner skal bidrage til at reducere social ulighed, er det væsentligt at undersøge, hvilke sproglige udfoldelsesmuligheder børn tilbydes her

deltager Hans meget begrænset i interaktionerne, men hans deltagelsesgrad ses som legitim af de andre børn.

Et højkvalitetssprogmiljø inspirerer børnene til at bevæge sig og tale samtidig og respekterer dermed, at sprog er et multisensorisk og multimodalt fænomen. Det er derfor også et miljø, der tillader, at børn gennem leg med ord, lyde og udtryk tilegner sig sanselige fornemmelser af sproget.

Konklusion

Hvis man ønsker at daginstitutioner skal bidrage til at reducere social ulighed, er det væsentligt at undersøge, hvilke sproglige udfoldelsesmuligheder børn tilbydes her. Hvis højkvalitetssprogmiljøer primært forstås som miljøer, hvor voksne træner ordforråd og andre relativt abstrakte sproglige elementer med børnene, så risikerer man at overse en stor del af den daglige praksis som potentiale for sproglig udvikling.

Kvalitet i sprogmiljøet i ITERS-R kan ikke diskuteres uden at man forholder sig til den sprogforståelse, der eksplicit eller implicit er indlejret i kvalitetsforståelsen. ITERS-R – og mange andre tilsvarende kvalitetsmålingsredskaber, er som påvist blandt andet karakteriseret ved en "wordism", der antager, at sprog eksisterer forud for børn og har fokus på opøvelse af sprogets byggesten i form af enkelt ord. Her kan nymaterielle perspektiver bidrage med forståelse af, hvordan multimodale og multisensuelle elementer indgår i børns indbyrdes sprogbrug. Derfor synes nymaterielle perspektiver på sprog mere at være i overensstemmelse med en børnecenteret pædagogik, der også interesserer sig for, hvad der for børnene er meningsfuldt. Selvfølgelig kan voksne også tilføre børn andre ord og kommunikationsformer, men det forekommer væsentligt at tænke over, hvordan det kan undgås, at denne kommunikation primært rummer spørgsmål, de voksne allerede kender svaret på, og som risikerer at bringe børn i forlegenhed. Fra et nymaterielt perspektiv vil man snarere se på, hvordan ting og steder fremkalder eller hindrer børns lyst til at udtrykke sig.

Litteratur

- Ahrenkiel, A., Frederiksen, J. T., & Juhl, P. (2020). Lektorer: Kvalitetsmålinger risikerer at skade børn og børnehaver. *Altinget | Social*.
- Avineri, N., Johnson, E., Brice-Heath, S., Mccarty, T., Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Blum, S., Zentella, A. C., Rosa, J., Flores, N., Alim, H. S., & Paris, D. (2015). Invited Forum: Bridging the "Language Gap." *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 66–86. <https://doi.org/10.1111/jola.12071>
- Blum, S. D. (2017). Unseen WEIRD Assumptions: The So-Called Language Gap Discourse and Ideologies of Language, Childhood, and Learning. *International Multilingual Research Journal*, 11(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1258187>
- Evensen Hansen, J. (2020). Characteristics of educational language practices observed in four toddler groups in Norwegian ECEC. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 382–396. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1548347>
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25–50. <https://doi.org/10.1177/1470357206060917>
- Hackett, A., & Rautio, P. (2019). Answering the world: young children's running and rolling as more-than-human multimodal meaning making. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(8), 1019–1031. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635282>
- Hackett, A., MacLure, M., & McMahon, S. (2021). Reconceptualising early language development: Matter, sensation and the more-than-human. *Discourse*, 42(6), 913–929. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.176735>
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (n.d.). *Early Childhood Environment Rating Scale®, Third Edition*. Retrieved July 1, 2022, from <https://ers.fpg.unc.edu/scales-early-childhood-environment-rating-scale-third-edition>
- Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2018). To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens dagtilbud". *Barn*, 2, 29–46.
- Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2022). Children's language play as collaborative improvisations—rethinking paths to literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14687984211067132. <https://doi.org/10.1177/14687984211067131>
- MacRae, C. (2020). Tactful hands and vibrant mattering in the sand tray. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 90–110. <https://doi.org/10.1177/1468798420901858>
- Menning, S. F., & Kampmann, J. (2021). Når etikken er under press: relasjonsetiske aspekter og overveielser i aktuell etnografisk inspirert barnehageforskning. I M. L. Fasting, L. L. Skreland, & J. Kampmann (red.), *Å forske blant barn: Kvalitative metoder* (pp. 145-162). Cappelen Damm Akademisk.
- Myrstad, A., Hackett, A. & Bartnæs, P. (2020). Lines in the snow; minor paths in the search for early childhood education for planetary wellbeing. *Global Studies of Childhood* 12(4), 321-333.
- Norling, M. (2015). *Förskolan - En Arena För Social Språkmiljö Och Språkliga Processer*. Mälardalen Universitet.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist Applied Linguistics* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315457574>
- Sandvik, M., Gram, N., & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006 – 2014*.
- Torr, J., & Pham, L. (2016). Educator Talk in Long Day Care Nurseries: How Context Shapes Meaning. *Early Childhood Education Journal*, 44(3), 245–254. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0705-6>

Studerendes udvikling af professionsidentitet gennem musikpædagogik

– et sensitivt og refleksivt anliggende

Lærke Nørgård Pallesen
lektor ved pædagoguddannelsen
UC Syd
LPAL@ucsyd.dk

Christina Dahl Madsen
lektor og ph.d.
VIAs efter- og videreuddannelse
CHMA@VIA.dk

Resume

Der er stor kropslig diversitet blandt børn i danske dagtilbud, og hermed et pædagogisk behov for at kunne skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. I et aktionsforskningsstudie undersøger vi, hvordan studerendes arbejde med børns deltagelsesmuligheder i musikaktiviteter understøtter deres professionsidentitet. Artiklen peger på, at studerendes erfaringer forankrer sig kropsligt som særligt meningsfulde, når de erfarer øjeblikke af at forbinde sig til og afstemme børns udtryk og behov musikalsk. Et musikalsk repertoire med fokus på samskabelse kan understøtte disse erfaringer. Når studerende deler erfaringer og udviklingsmuligheder omkring pædagogiske situationer i reflektive fællesskaber, kan det give studerende mulighed for at integrere opnåede kropslige erfaringer i deres forståelse af sig selv som kommende pædagoger.

Nøgleord: Musikpædagogik, deltagelsesmuligheder, kommunikativ musikalitet, musikalsk takt, professionsidentitet

Abstract

Students' development of a professional identity through music pedagogy – a bodily and reflective matter

There is great bodily diversity among children in Danish daycare institutions, thus a pedagogical need to create opportunities for participation for all children. In an action research study, we examine how students' work with children's participation in music activities supports professional identity. The article suggests that students' experiences are embodied as particularly meaningful, when they experience moments of connecting and tuning in to children's expressions and musical needs. When students share experiences regarding pedagogical situations in reflective communities, it can provide them with the opportunity to integrate acquired bodily experiences into their understanding of themselves as future educators.

Keywords: Music pedagogy, participation, communicative musicality, professional identity

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v8i1.144789

Indledning

Hvordan barnets kropslige udtryk bliver opfattet og mødt i dagtilbud, har betydning for dets muligheder for deltagelse i fællesskaber her og nu og gennem livet (Palludan, 2005; Gilliam & Gulløv, 2012).

Dagtilbudsloven og Den styrkede pædagogiske læreplan har netop fokus på børns forskellige deltagelsesmuligheder. Her beskrives, at "det pædagogiske personale skal invitere barnet til at være aktivt deltagende, så barnet selv er med til at skabe sin læring og konkrete deltagelse i demokratiske sammenhænge, som personalet er ansvarligt for at skabe" (EMU, 2023, s. 17).

Musik kan på særlig vis favne mangfoldighed og give børn sansede oplevelser af fællesskab – her er kroppens stemninger, bevægelser og nærværende interaktioner i centrum (Vuust, 2017; Fink-Jensen, 1997). I et tidligere studie, "Musikalsk kvalitet i dagtilbud" (2020-2022), har vi peget på et mulighedsrum, hvor pædagoger igennem musikpædagogikken kan støtte børns legedeltagelse i børnefællesskabet (Pallesen, Bundgaard og Dahl Madsen, 2022). Det kræver musikpædagogiske kompetencer at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. Kropsligt forankrede kompetencer der kan understøtte pædagogisk handlekraft (Zahavi, 2018; Gallagher, 2005). At opøve disse kompetencer kræver dog først og fremmest mulighed for at erfare og øve sig sammen med børn og voksne.

På pædagoguddannelsen er musikpædagogikken gennem en længere årrække blevet betydeligt nedskaleret. Samme tendens ses i den professionelle praksis i dagtilbud (Holgersen og Holst, 2020). Pædagoger udøver primært stillesiddende sang, og oplever ikke at kunne orkestrere kropsligt engagerende musikalske fællesskaber (ibid.). Derfor ser vi et videns- og kompetencegab mellem på den ene side musikpædagogikkens potentialer og på den anden side den pædagogiske virkelighed. Hertil ses et mulighedsrum for at musikpædagogik kan understøtte professionsidentitet på tværs af profession og uddannelse og understøtte nogle af de aktuelle udfordringer.

Dette projekt undersøger studerendes kropslige og reflektive erfaringer med musikpædagogik med 3-6-årige børn, med det formål at undersøge om og hvordan det præger udviklingen af deres professionelle identitet. Forskningsspørgsmålene lyder således:

Hvilke særlige erfaringer gør pædagogstuderende sig, i en kropsligt orienteret og reflektiv proces, med at skabe deltagelsesmuligheder i musikpædagogisk praksis? Og hvilken betydning har disse kropslige og reflektive erfaringer for udviklingen af de studerendes professionsidentitet?

Forskningsdesign og metodiske afsæt

Studiets metode baseres på et kvalitativt aktionsforskningsdesign (Frimann et al., 2020). Studiet er designet netop med formålet at undersøge potentialerne ved pædagogstuderendes møde med musikalske samspil i praksis – dette i tæt samarbejde med pædagoger, studerende og professionsrettede forskere (ibid.). Vi har fokus på samarbejdet med studerende. I denne kontekst refererer vi til aktionsforskning som en helhedsorienteret tilgang, der omfatter både aktionsforskning og aktionslæring, hvor aktionslæring fokuserer på erfaringer som centrale elementer i aktionsforskningsprocessen (Nielsen og Nielsen, 2010).

Forskningsstrukturen følger Lewins aktionsforskningsspirale (Lewin, 1952:1997), med fokus på kropsligt engagerende undervisning, eksperimentering i dagtilbud (aktioner) og refleksionsmøder mellem studerende og forskere (Frimann et al., 2020, s. 34). 10 studerende med varierende karakteristika som alder, køn og erfaring på pædagoguddannelsen deltager i samarbejdet. Studiet inkluderer 18 timers videodokumentation fra 2., 3. og 4. praktik og et valgområde, samt semistrukturerede interviews med enkelte studerende og fokusgrupper.

Studiet er gennemført på en pædagoguddannelse, hvor den ene af studiets forskere indledningsvist fungerer som underviser med fokus på musikalsk udøvelse, deltagelsesmuligheder og -didaktik målrettet børn i dagtilbud (Holgersen, 2002; Austring og Sørensen, 2022). Derefter har hun faciliteret og stilladseret aktionsforskningsforløbet samt ageret sparringspartner i refleksionsprocesserne. Her har de studerende delt videoklip, der for dem repræsenterede meningsfulde oplevelser under aktionerne. Gennem fælles iagttagelser og refleksioner identificerede de udfordringer og mulige løsninger. Der blev lagt vægt på transparent kommunikation om forskerens dobbeltrolle og dialoger om forskningsetik i dataindsamling og -behandling (Frimann et al., 2020). Den aktuelle vidensproduktion udvikles hermed, som resultat af de sociale processer mellem studerende og den tilknyttede aktionsforsker (ibid.: 86). Studiets anden forsker har indtaget en empiribehandlende og analytisk position (Hastrup, 2003: 251), med henblik på at understøtte en bredere vidensproduktion og potentialer. Dette med afsæt i et blik, der rækker ud over de lokale musikalske processer og ind i en professionsrettet forskning med nysgerrighed for tilblivelsen af professionel identitet blandt pædagogstuderende (Frimann et al., 2020, s. 35).

Studiets videodokumentation tillader en analyse af interaktioner mellem studerende og børn, hvor detaljer og kvaliteter heri kan nærstuderes (Hansen & Carlsen, 2017). Semistrukturerede interviews har bidraget med dybdegående data om studerendes oplevelser og erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Interviewrammen er bygget omkring aktionsforskningsdesignets vekslen mellem musikpædagogisk

vidensformidling, eksperimenterende aktioner og refleksioner herover. Dette udmøntes i følgende fokusområder, der reflekterer forskningsspørgsmålet:

- De studerendes motivationer samt erfaringer med at skabe deltagelsesmuligheder i de musikpædagogiske samspilsprocesser med afsæt i filmklip (Illeris, 2015).
- Oplevelser af de indlagte refleksionsrums betydning for forståelse og handling (ibid.).
- Erfaringer om aktionsforskningsprocessens betydning for transfer, læring og identitet på tværs af kontekster (Nielsen, 2023; Wahlgren og Aarkrog, 2013)

Anvendelsen af filmoptagelser som datakilde er foretaget for at udforske de studerendes refleksioner og overvejelser omkring beslutninger og handlinger i de situerede musikalske øjeblikke. Der er anvendt en abduktiv analysestrategi til de to datasæt, som kombinerer en induktiv og en teoretisk informeret analyse (Padgett, 2017). Alle interviews er hermed krydslæst ved hjælp af en åben tematisk kodning foretaget i softwareprogrammet Nvivo 14 (Braun et al., 2018; Brinkmann og Tanggaard, 2010). Videomaterialet er inddraget som sekundær datakilde, der understøtter de tematiske fund med uddybende nærbilleder. Kombineret med det teoretiske afsæt for studiet bidrager disse nærbilleder til berigelse af studiets analyse (Geertz, 2008).

Teoretisk ramme

Dette studie trækker overordnet på teorien om embodied learning (kropsforankret læring), som en overordnet ramme for at forstå pædagogstuderendes musikpædagogiske erfaringer. Dette afsæt anerkender kroppens centrale rolle i erfaringsprocesser, hvor sanselige erfaringer, perception og handling forankres kropsligt og spiller afgørende roller i at forme forståelse, praksis og identitet (Schön, 1987; Gallagher 2015; Zahavi, 2018).

Artiklens første analyse trækker inden for rammerne af kropsforankret læring på Colwyn Trevarthen og Stephen Mallochs begreb *kommunikativ musikalitet*. Det udgør den analytiske ramme til at udforske de studerendes situerede erfaringer i aktionerne, og giver et blik på musikpædagogisk praksis og deltagelse heri som kropslige og emotionelle interaktioner. Med inspiration fra Daniel Sterns forskning forstås, at musik kan tilbyde særligt trygge og støttende miljøer til vitale øjeblikke. Her er de interagerende 'attuned', altså afstemt med hinanden følelsesmæssigt (Malloch og Trevarthen, 2009, s. 6). Kommunikativ musikalitet består af tre parametre: *Puls* er en række af adfærdsbegivenheder, hvor børn og voksne udtrykker og koordinerer deres samspil gennem stemme og gestik (Malloch, 2000, s. 32). *Kvalitet* er udtrykkskonturer, altså den måde deltagerne udtrykker sig gennem stemmens klang, tonehøjde, volumen eller kroppens retning og intensiteter. *Nar-*

ativer er den samlede mængde af puls og kvalitet, hvor de interagerende deler intension og oplevelse af et sensitivt nærvær og situeret mening. Narrativerne forstås her som interaktionsforløb med en struktur, bestående af introduktion, udvikling, klimaks og opløsning (Ibid., s. 46).

Artiklens anden analyse omhandler samspil og betydning af de studerendes kropslige erfaringer og refleksive processer i aktionsforskningsprojektet. 'At vide, hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre' (Van Manen, 2015), er den centrale pædagogiske udfordring og proces, man som pædagog ofte står i, når man skal håndtere situationer med børn taktfuldt. I dette studie erfarer de studerende netop at skulle håndtere flygtige øjeblikke med en gruppe børn. De må konstant handle improviseret og sensitivt på baggrund af intuitive fornemmelser for, hvad der kan være det mest hensigtsmæssige at gøre i situationen (ibid., s. 204-206). Her kan fælles refleksioner understøtte taktfulde erfaringer og visa versa (Ibid., s. 102).

Den sidste analyse ser nærmere på det musikalske mulighedsrums potentialer ift. udviklingen af studerendes professionelle identitet. I analysen udforsker vi pædagogstuderendes egne oplevelser af en gryende professionel identitet (hvordan ser jeg mig selv som kommende professionel). Der skelnes mellem professionsidentitet og professionel identitet, som forstås som gensidigt afhængige begreber (Heggen 2008; Jackson 2016). Med reference til Heggen forstår vi professionsidentitet som den kollektive og eksterne identitetsforståelse (hvem er vi/de som professionelle) og professionel identitet som den individuelle identitetsforståelse (hvem er og hvad kan jeg som professionel). Jackson understreger, at studerendes professionelle identitet ikke udvikles isoleret, men altid i samspil med de forskellige praksisfællesskaber, den studerende indgår i under uddannelsen. Det er centralt, at der gives rum under uddannelsen til, at den studerende både kan tænke, reflektere, undres over og forestille sig selv i professionen (Jackson 2016, s. 926).

Kommunikativ musikalitet forankres i kroppen i fortroligheden med både forudsigelighed og frihed

Denne analyse behandler et eksempel, som er repræsentativt for de erfaringer, de studerende fremhæver som særligt meningsfulde (i interviewene). Fælles for situationerne, trods forskellige valg af musikalske aktiviteter, er at de studerende oplever at kunne improvisere i relation til børnenes udtryk, og at musikkens form og indhold forstærker værdifuld kommunikation. Eksemplet her er fra et forløb med 4 studerende på valgområdet Kulturelle Udtryksformer:

4 studerende, 14 børn i storbørnsgruppen og en pædagog står i en rundkreds. Alle blikke er rettet mod de studerende mens de klapper og tramper en gentagende rytmefigur: tramp-tramp-klap. Den ene

Når vi reagerer på det, som børnene reagerer på, så bliver det sådan en dobbeltreaktion fra os

studerende spiller på en guitar. En anden akkompagnerer på selvbygget trommekuffert. "Vi skal, vi skal snurre rundt..." synger de to gange på foranledning af et barn. De studerende begynder at snurre rundt imellem børn og voksne. Børnekroppene er mere dynamiske end første gang, og begynder også at snurre rundt mellem hinanden. Nogle hurtigt og med armene strakte. Andres bevægelser er mere rolige. Et barn er stille og iagttager, og pædagogen lægger en hånd på ryggen af ham og smiler beroligende. To børn bumper ind i hinanden og griner. "Åhhhh" lyder det så fra et barn i en intensiverende og opadgående lydbevægelse, og snart siger både børn og voksne "åhhh" på samme måde. Trommerne og guitaren følger med i et hurtigere tempo og rytmefiguren opløses af hurtigere anslag. Nu er rummet fyldt med snurrende kroppe og høje lyde. Nogle vælter ned på gulvet, de studerende følger efter. Lyden og bevægelserne fader ud i tempo og volumen, og til sidst ligger alle ned. Efter en kort pause siger et barn: "måske skal vi sove nu?"

Ved at ansue situationen ud fra en narrativ struktur bestående af introduktion, udvikling, klimaks og opløsning (Malloch, 200, s. 46), kan vi analysere de studerendes oplevelser af særligt meningsfulde interaktioner.

Filmsekvensen illustrerer en musikalsk aktivitet, hvor voksne og børn på forskellig vis bidrager med energi til meningsfuld musikalsk kommunikation (Trevvarthen og Malloch, 2009, s. 6). Introduktionen udgøres af en forudsigelig rytme og tekst med krop, stemme og instrumenter. Blikkene er rettet mod de studerende, som tydeligvis leder interaktionen og har skabt en fælles puls, så deltagernes udtryk er koordineret i samspillet (Malloch, 2000, s. 32).

Interaktionerne udvikler sig, da teksten med enkelte variationer inviterer kroppene til at bevæge sig på nye måder. De har hoppet, listet og nu skal de snurre rundt. I et nu skifter samspillet fra at have et kollektivt fokus på at synge, klappe og trampe i takt til at bevæge sig rundt i et virvar af snurrende kroppe. Der er stadig puls, men ikke en fælles puls som tidligere. Hvert enkelt barn og studerende kommunikerer på hver deres måde en række adfærdsbegivenheder gennem stemme og krop (ibid.). For nogle er det let at deltage. Børnenes smil og lyde vidner om en optagethed af hvad-kan-jeg-med-min-krop, som indimellem forstyrres af andre kroppe, hvilket f.eks. giver anledning til indforståede grin. For et enkelt barn opleves den musikalske aktivitet overvældende. Hans krop er statisk, og han forholder sig iagttagende. Han mødes og rummes i denne stemning af den kendte pædagog, som omsorgsfuldt og afstemt lægger en beroligende arm omkring ham (Ibid.). Et barn udtrykker sig markant, jf. kvalitet, i et opadgående "åhh", og bidrager tydeligt til det dynamiske skift, musik og kroppe tager i stigende tempo og volumen.

Klimaks opstår, da tempoet og lydniveauet når sit højeste niveau. Børn og voksne har her på underfundig vis koordineret deres bevægelser og lyde i et nærværende øjeblik. Trods forskellige kropsudtryk har de sammen skabt en meningsfuld interaktionsbegivenhed, bestående af høj volumen og hurtige bevægelser rundt imellem hinanden (Ibid.). Opløsning sker da kroppene falder ned, og der bliver stille. Indtil et barn sprogligt inviterer til et nyt samspil med "Måske skal vi sove nu?"

Den beskrevne filmsekvens billedliggør, hvordan de studerende i aktionsforskningsprojektet oplever vitale øjeblikke. De oplever her at være 'attuned', hvor de er i stand til at tilpasse og koordinere deres kropslige

og musikalske interaktioner i relation til børnene (Malloch og Trevarthen, 2009, s. 6). Det opbygger væsentlige sanselige og bevægelsesmæssige erfaringer, som ser ud til at forankre sig i kroppen som særligt meningsfulde (Zahavi, 2018).

Musikalsk kunnen skaber forbindelser

Vi har i et tidligere studie peget på, at børn både har brug for forudsigelighed i musikalske aktiviteter, så de kan finde tryghed i genkendelige deltagelsesformer. På samme tid har de brug for frihed til at udtrykke sig som medskabere (Palleesen et al., 2022). Dette bekræftes, når vi analyserer studiets samlede filmmateriale. Netop den situerede meningsdannelse og erfaring med at kunne facilitere samskabende musikaktiviteter, reflekterer to studerende over i deres uddybende kommentarer til ovenfor beskrevne filmsekvens:

Sara: "Den rytme er i hvert fald meget simpel og lige til at gå til. Man kan være med på mange måder. Man kan bare være med på sidste klap, hvis man ikke kan være med på de to stamp. Så det er meget håndgribeligt for en børnegruppe [...]"

Jonas: "Vi satte en ramme for, at vi laver det her, og så prøver vi lidt af, og ser, om de kan byde ind i nogle ting. [...] Det der med, at nu var vi ude at flyve, og så var vi virkelig i nuet med, at nu prøver vi at lave sådan en rigtig blød guitar og nogle lette trommer. Det er lige netop det der punkt, hvor det går op i en højere enhed, at når vi reagerer på det, som børnene reagerer på, så bliver det sådan en dobbeltreaktion fra os."

Sara fortæller om en simpel rytmefigur med klap og instrumenter, der ser ud til at skabe forudsigelighed i de musikalske interaktioner. Jonas supplerer med et blik for mulighederne i det improvisatoriske element, der er indbygget i den musikalske form. Når de studerende kan improvisere, og herigennem afstemme den musikalske interaktion så den tilpasses målgruppen, forstærker og påvirker det børnenes bevægelser, der igen giver resonans og påvirker de studerendes musikalske udtryk og oplevelse af meningsfuldhed.

Det samlede empiriske materiale peger på, at studerendes musikalske færdigheder og repertoire har betydning for overskuddet til, og muligheden for, at gøre sig erfaringer med kommunikativ musikalitet. Vi ser, at erfaring med at facilitere og improvisere en samskabende musikalsk form har betydning for de studerendes sanselige oplevelser af at kunne forbinde sig til, og afstemme børns udtryk og behov. Disse erfaringer kan forankres i kroppen som fremtidige praksisrettede kompetencer (Zahavi, 2018; Gallagher, 2005).

Professionsidentitet – et taktfuldt og reflektivt ærinde

Nedenstående eksempler illustrerer, hvorledes studiets indlagte grupperefleksioner understøtter de studerendes fremadrettede forudsætninger for at håndtere komplekse musikalske situationer. De fremhæver dertil selv en styrke forbundet med de aktioner, de haft mulighed for at gennemføre i fællesskab. Nogle studerende planlægger og afprøver forløb selvstændigt. Her anvender vi som eksempel Rasmus, der oplever en kompleks situation i et aktionsforløb med 7 børn i sin 2. praktikperiode:

"Og den store Krokodille kom nærmere og nærmere..." Rasmus slår på trommen, så lyden bliver højere og højere. På den ene side af ham er 3-årige Lise, på den anden Sandra på 4 år, der sidder helt tæt op af ham og iagttager scenariet. Nor på 5 år er krokodille, og bevæger sig med spredte arme langsomt frem mod de 4 aber, der nu bevæger sig hvinende rundt i det lille lokale. "Oooog HAPS!" synger den studerende højt, da krokodillen fanger Lulu på 4 år. "Nej" siger Lulu og bevæger sig ud af billedet. Sandra har på samme tid bevæget sig lidt væk fra den studerende og hen mod aberne. Men da musikken intensiveres, og aben fanges, krymper hun sammen, og begynder at græde. "Kom hen til mig, Sandra," siger Rasmus, og rækker hurtigt ud efter hende. Hun går hen og læner sig tæt op ad ham. "Og nu har vi to krokodiller og kun 3 aber tilbage. Lulu kom, du må slå på trommen her (mens han fastholder øjenkontakt med hende, peger han på trommen ved siden af Nors). Ali, Karl og Molly er I klar til at være aber?" siger den studerende, og i en hurtig bevægelse finder han et G på guitaren: "Tre små aber...". Han ser ned på Lise ved siden af ham og smiler, som vil han sige: er du med?"

Med Max Van Manens begreb pædagogisk takt, oversat til musikalsk takt, analyseres samspillet mellem musik, takt og det situerede rum, når Rasmus over sig på at improvisere med sensitiv opmærksomhed på børnene (Von Manen, 2015, s. 91). Gennem opbygning af intensitet på tromme og guitar muliggør han, at Ali, Karl, Molly og Nor sammen kan fordybe sig og koordinere deres udtryk samstemt med musikens spændingskurver, jf. puls og kvalitet (Malloch, 2000). Samtidig finjusterer og koordinerer han sine udtryksskulpturer med blød stemme og kropsligt nærvær til Sandra og Lises behov for tryghed. På næsten samme tid vedbliver han med insisterende stemme og blikretning at fastholde Lulus deltagelse i adfærdsbegivenhederne, som udgør fortællingen (Ibid., s. 46). I disse forsøg på at håndtere de flygtige og dilemmafyldte øjeblikke, iagttager man også hektiske bevægelser og stemme. Han er, som de øvrige studerende også ofte oplever, ikke helt attuned (Ibid.). Det er, som om øjeblikket er lige til kanten af, hvad Rasmus kan håndtere taktfuldt.

I analyserne af videomaterialet og interviewene med de studerende er det et centralt tema, at sparring med forsker og samarbejdet med

Det blev også til en udviklingsamtale om, hvis du står mere tydeligt frem, så viger vi andre. Så det blev også til en snak om, hvordan kan man tage ansvar, og på den måde eje rummet mere

medstuderende spiller en stor rolle for bevidstgørelse og forståelse af deres erfaringer. Som eksempel sagde Rasmus følgende om klippet i interviewet:

"Jamen, det [det refleksive samarbejde] skaber jo rigtig meget bevidsthed, om hvad man laver, og det får jo også øjnene op for nogle ting... At se sig selv ude fra, gør jo, man kan se det meget mere nuanceret [...] når man ser det bagefter, så kan man i hvert fald sige, hvad er det, der faktisk sker i rummet? Lidt mere sådan analytisk. Men altså, blandt andet den der erfaring med at være flere omkring nogle ting, fordi det er rigtig mange roller at have på én gang i sådan en aktivitet. Jeg synes, det var skidesvært at være både pædagog og musikleder samtidig, og skabe det rum der."

Rasmus udtrykker, hvordan de studerendes handlinger ikke altid er en bevidst proces. Van Manen beskriver, at vi ofte, som Rasmus og de øvrige studerende, finder ud af, hvad vi skal gøre, mens vi gør det. Men kun, hvis vi er til stede med et sensitivt øje, altså både følelsesmæssigt, interesseret og eftertænksomt (Van Manen, 2015, s. 92). Eftertænksomhed, som rationel dimension af pædagogisk faglighed (her en systematisk brug af refleksionsrum), kan understøtte improviserede handlinger (ibid., s. 204-206). Flere studerende udtrykker, at det opleves svært at bevare et sensitivt øje i praksis, når ens uerfarne opmærksomhed skal gå i mange forskellige retninger – særligt når der er fokus på både musikalsk facilitering og pædagogisk blik for deltagelsesmuligheder. Derfor udvikles den eftertænksomme dimension først i det refleksive arbejde med forsker og medstuderende, hvor der er anledning til at se 'hvad der faktisk sker i rummet'.

Det samlede film- og interviewmateriale peger i retning af, at de studerendes erfaringsprocesser både formes af deres kropsforankrede evner til at handle, og af kollektive refleksive processer, der øger bevidsthed om forståelse af den praksis, de har erfaret (Schön, 1987; Zahavi, 2018).

Udvikling af individuel og kollektive identiteter i refleksionsprocesser

Samarbejdet med medstuderende under aktionsforskningsforløbet beskriver alle respondenter som havende stor betydning for udviklingen af færdigheder og kompetencer (Heggen, 2013). Anna, en studerende i sin 4. praktik, beskriver det således:

Det [vores løbende refleksioner] blev også til en udviklingsamtale om, hvis du står mere tydeligt frem, så viger vi andre. Så det blev også til en snak om, nå jamen det er spændende, hvordan kan man tage ansvar, og på den måde eje rummet mere. Som kommende pædagog kan man blive så tydelig at børnene hænger på en. Det [at være kropslig tydelig] virker som lim, og det gør, at vi andre slapper af. Så på den måde har vi også fået talt om de oplevelser vi har haft. Også om nogle af dem som, ja, man tænker næste gang vil man gerne gøre lidt anderledes. Vi har haft tillid til hinanden, at det kan vi godt få talt om.

Heggens begreb om professionel identitetsdannelse (2013) kan forklare, hvorfor de studerende, her repræsenteret af Annas udsagn, betragter kollektive afprøvninger og refleksionsrum som betydningsfulde elementer i oplevelser af, hvem de er, og hvad de kan som kommende pædagoger. Anna beskriver det ved hjælp af ord som ansvarsfølelse, pædagogisk tydelighed og gensidig tillid, og at det kollektive understøtter en reflekteret og rettet bevægelse mod en professionel identitet

(Ibid.). Analyserne antyder, at samarbejdsformer, hvor de studerende kan etablere tillidsfulde dialoger om udfordringer og udviklingsmuligheder, støtter deres oplevelser af rejsen fra et *becoming* mod et *being* (Jackson 2016), hvilket bidrager til at styrke deres faglige selvtillid.

Rasmus beskriver, at samarbejdet med flere studerende også har den åbenlyse fordel, at ansvaret for facilitering, instrumental stemnings-skabelse, og omsorgsopgaver kan uddelegeres. Anna supplerer med, hvordan medstuderendes støtte til at træde i karakter og være tydelig styrker modet til at afprøve nye (musik)pædagogiske greb. Dette giver mulighed for at kompensere, supplere og skabe overskud i de pædagogiske øjeblikke, der kræver handling (Van Manen, 2015, s. 91).

Samlet viser denne del af analysen, at udviklingen af en kropsforankret musikpædagogik som en integreret del af de studerendes professionelle identitet ikke blot er en individuel proces. Studerende fremhæver, at de fælles refleksioner i aktionsforskningsprojektet støtter dem i retning af en kollektiv gruppeidentitet og bevidsthed om, hvad pædagogisk professionsidentitet er (Heggen, 2013). Fælles refleksioner om erfaringer med musikpædagogisk praksis kan øge fortroligheden med fremadrettet at udforske meningsfulde musikalske øjeblikke med børn i dagtilbud. Refleksionsrummene kan bidrage til udviklingen af den enkeltes professionelle identitet, men også til en øget bevidst- og rettet mod en kollektiv professionsidentitet. Efter aktionsforskningsprojektet kan det for denne gruppe studerende virke som om, at musikalsk praksis har fået en dybere mening og større pædagogisk værdi.

Diskussion: Musikpædagogisk praksis som en del af professionsidentiteten

Studiet peger på flere erkendelsesprocesser, der opstår og udvikles gennem studerendes arbejde med situerede musikalske aktionslæringsforløb, herunder refleksionsprocesser.

I lyset af vores fund argumenterer vi for, at gentagne musikalske aktioner i praksis og refleksioner kan spille en central rolle i udviklingen af en professionel identitet blandt pædagogstuderende.

Musikalske praksisser tilbyder unikke muligheder for at udforske og erfare pædagogiske situationer, der kræver sensitiv opmærksomhed og improviserede handlinger afstemt med børnegruppen. Det er ikke blot centrale erfaringer i musikpædagogiske situationer, men også for andre pædagogiske situationer, hvor man skal møde og skabe mangfoldige deltagelsesmuligheder.

En direkte involvering i musikalske aktiviteter, styrker ifølge studiet, de studerendes evne til at forholde sig refleksivt til deres egne pædagogiske kompetencer og færdigheder (Jackson, 2016). Denne refleksion er

afgørende for udviklingen af en professionel identitet, da den giver dem mulighed for at integrere opnåede kropslige og praksisnære erfaringer i deres forståelse af sig selv som kommende pædagoger.

Dette studie peger på, at når de studerende engagerer og navigerer i musikalske aktioner, begynder de at se musik ikke blot som et fagområde, men som en integreret del af deres professionelle identitet og den fælles professionsidentitet. Denne proces understøtter en udvikling, hvor de studerende ikke kun tilegner sig musikpædagogiske færdigheder, men også udvikler en stærkere fornemmelse af sig selv som kommende pædagoger.

Det er en vigtig pointe, at de studerende i dette aktionsforskningsprojekt har haft bedre tid til kropslig fordybelse og faglige refleksioner, end de ofte har i undervisnings- og praktikforløb, hvor der er mange mål og processer på dagsordenen (BEK nr. 354 af 07/04/2017). Derved peger studiets resultater også ind i en uddannelsespolitisk diskussion, der i skrivende stund er i bevægelse, om hvordan en kommende pædagoguddannelse skal rammesættes. På skuldrene af dette studie, anbefaler vi at pædagoguddannelsen har længerevarende fordybende æstetiske processer i en veksling mellem undervisning, afprøvning og refleksion. Vi sætter den kropslige og refleksive musikpædagogik i forgrunden i den fortsatte dialog om musikkens betydning og plads i uddannelsen som en væsentlig del af den samlede kollektive professionsidentitet.

Konklusion

Ved at anvende begreberne kommunikativ musikalitet og musikalsk takt viser analysen, at det opleves særligt meningsfuldt for studerende, når de erfarer at kunne forbinde sig til og afstemme børns udtryk og behov musikalsk. Disse erfaringer kan forankres i kroppen som mulig fremtidig handlekraft og praksisrettede kompetencer. Musikalske færdigheder og et repertoire med fokus på samskabelse kan understøtte disse erfaringer.

Derudover fremhæver studiet vigtigheden af tid til refleksion og samarbejde. Når studerende deltager i grupperefleksioner, deler erfaringer, udfordringer og udviklingsmuligheder omkring pædagogiske situationer, kan dette kollektive rum fungerer som en støttende faktor for at integrere opnåede kropslige erfaringer i deres kollektive professionsidentitet – hvem er, og hvad kan vi, som kommende pædagoger.

Litteratur

- Austring og Sørensen (2018). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. (1. udgave, 8. oplag). Gyldendal
- Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. (1 udg.) Hans Reitzels Forlag
- Braun, V, Clarke, V, Hayfield, N & Terry G (2018). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843-860). Springer.
- EMU (2023). Den styrkede pædagogiske læreplan. Indhold og rammer. Lokaliseret: https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf
- Fink-Jensen, K (1997). *Musikalsk stemthed – en basis for læring*. Kognition og Pædagogik. nr. 25: pp.14 – 22
- Frimann, S, Borup, J og Sunesen, M S (2020). *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag
- Gallagher, S (2005). *How the body shapes the mind*. Cambridge, Cambridge University Press
- Geertz, C. (2008). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books
- Gilliam, L & Gulløv, E (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Heggen, K (2013). Profesjon og identitet. In Molander og Terum (red): *Profesjonsstudier*, (3. oplag, pp 321-332). Universitetsforlaget
- Hansen, R, & Carlsen, D (2017): Videoobservation - et empirisk blik på undervisning. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 47–72. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i1.27692>
- Hastrup (2003): *Ind i Verden*. Hans Reitzels Forlag
- Holgersen, S-E (2002): *Mening og deltagelse. lagttagelse af 1-5-årige børns deltagelse i musikundervisning*. Danmarks Pædagogiske Universitet
- Holgersen, S-E og Holst, F (2020): *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2020*. DPU, Aarhus Universitet
- Jackson, D (2016). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher education*. Volume 74, DOI:10.1007/s10734-016-0080-2
- Kvale & Brinkmann (2009): *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag
- Lewin, K (1997). *Action Research and Minority Problems* (1946). In K. Lewin, *Resolving social conflicts and field theory in social science* (pp. 143–152). American Psychological Association
- Loven om pædagoguddannelsen (2017). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr. 354 af 07/04/2017. Lokaliseret: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>
- Malloch, S. og Trevarthen, C. (2009): *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press
- Malloch, S. (2000). *Mothers and infants and communicative musicality*. MacArthur Auditory Research Centre Sydney.
- Manen, M. Van (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Left Coast Press. Walnut Creek, California
- Nielsen, B., Kronborg, A. L. S., & Lang, N. R. (2023). Professionel identitet i fire professionsuddannelser – spændinger og opbrud. In *NORDPRO 2023: Nordisk professionsforskningskonferens*
- Nielsen, B, & Nielsen, K. A. (2010). *Aktionsforskning*. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (pp. 97-120). Hans Reitzels Forlag
- Padgett, D. (2017): *Qualitative methods in social work research*. SAGE. Los Angeles
- Pallesen, L., Bundgaard, S. og Madsen, C. (2022): *Pædagogers særlige muligheder for at skabe legedeltagelse blandt børn i musikalske fællesskaber*. I: *Tidsskrift for Børne- og Ungekultur (BUKS)*. Årg. 38 Nr. 66: Designing for Play in New Nordic Childhood
- Palludan, C. (2005): *Børnehaven gør en forskel*. 4. oplag. Danmarks Pædagogiske Universitet
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass
- Vuust, P. (2017). *Musik på hjernen. Hvad sker er i hjernen, når vi lytter til og spiller musik?* Peoples Press
- Wahlgren, B. og Aarkrog, V. (2013). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag
- Zahavi D. (2018). *Fænomenologi: En introduktion*. Samfundslitteratur

Det koordinerende og kollaborerende samarbejde om vilde problemer

Charlotte Riis Jensen
Ph.d. & Lektor
Københavns Professionshøjskole
crij@kp.dk

Mette Molbæk
Docent
VIA
mem@via.dk

Resumé

Denne artikel handler om, hvordan samarbejdet om børns (mis)trivsel organiseres forskelligt fra kommune til kommune og fra skole til skole, og hvordan organiseringsformen af samarbejdet får betydning for hvilke indsatser, der bliver mulige, når professionelle samarbejder på tværs om børns trivsel. Artiklen tager afsæt i resultater fra forskningsprojektet 'På Tværs – en undersøgelse af det tværprofessionelle- og sektorielle samarbejde i landets 98 kommuner om børn i mistrivsel' (Hansen, Molbæk, Høybye-Mortensen, Jensen, Kristensen, Mehlsen, & Sommer, 2021) og præsenterer en model over to forståelser af organiseringen af samarbejdet, der viser sig, når professionelle samarbejder om komplekse vilde problemer, hvor der er behov for forskellige aktørers ageren (Nielsen, 2021; Bladt et. al., 2021).

Nøgleord: Samarbejde, forståelser, forhandlingsrum, koordination, kollaboration

Abstract

Coordinative and Collaborative Processes in Collaboration on Complex Problems

This article discusses how collaboration on children's well-being is organized differently from municipality to municipality and from school to school. It explores how the organizational structure of collaboration impacts the possible interventions when professionals work together across children's well-being. The article is based on findings from the research project 'På Tværs - en undersøgelse af det tværprofessionelle- og sektorielle samarbejde i landets 98 kommuner om børn i mistrivsel' (Hansen et al., 2021) and presents a model depicting two understandings of collaboration that emerge when professionals collaborate on complex problems requiring the involvement of various actors (Nielsen, 2021; Bladt et al., 2021).

Keywords: Collaboration, understandings, negotiation, coordination, collaboration

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v8i1.144791

Indledning

Der har igennem flere år været fokus på at samarbejde på tværs af velfærdsprofessioner var svaret på at kunne håndtere de komplekse problemstillinger, som de professionelle møder i praksis. Forskning peger i den forbindelse på, at tværprofessionelt samarbejde er afgørende for at løse komplekse opgaver, der knytter sig til børn og unges trivsel og deltagelsesmuligheder, fordi problematikker omkring børn og unge i mistrivsel er så komplekse, at de fordrer et tværprofessionelt- og tværsektorielt samarbejde (Kristensen et al., 2018; Ejrnæs, 2018).

Ifølge Ejrnæs (2018; 2020) eksisterer der flere former for tværprofessionelt eller tværfagligt samarbejde, som er kendetegnet ved, at de professionelle, der samarbejder, har forskellige vidensgrundlag og kompetencer og dermed kan samarbejde om at løse komplekse sociale problemer, det man også kunne kalde vilde problemer (Krogstrup, 2007; Bladt, Tofteng, Bertelsen, Christensen og Madsen, 2021).

Som flere samarbejdsforskere peger på, er svaret på at finde løsninger på 'vilde problemer', forstået som sociale problemer, som ikke har nogen nemme løsninger, at de professionelle skal samarbejde på tværs, da vilde problemer kræver vilde løsninger (Krogstrup, 2007; Bladt et al., 2021). Hypotesen er, at der på denne måde kommer flere faglige perspektiver på 'vilde problemer', fordi vilde problemer oftest knytter sig til de tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejdsflader. Disse problemer fordrer derfor deltagelse af forskellige fagprofessionelle, institutioner og sektorer (Friend, 2010; Ejrnæs, 2004; Hansen, Jensen & Molbæk, 2022; Mardahl-Hansen et al., 2020; Gulløv, 2017). Når man organiserer samarbejdet på tværs, har det udgangspunkt i en antagelse om, at samarbejdet på tværs kan bidrage til mere helhedsorienterede løsninger, end hvis opgaverne skulle løses inden for hver faglighed (Friend, 2010; Ejrnæs, 2004; Hansen, Jensen & Molbæk, 2022; Krogstrup, 2007; Mardahl-Hansen et al., 2020; Gulløv, 2017).

Det, at forskellige professioner mødes og repræsenterer forskellige vidensgrundlag eller kompetencer, er imidlertid ikke nok, hvis et samarbejde skal medføre udvikling og forandringer af praksis (Hansen et al., 2020; Hansen et al., 2022). Derfor bliver det centralt at undersøge, hvornår et samarbejde bliver virkningsfuldt, forstået som at et samarbejde, kan føre til reelle forandringer i praksis for de børn og unge, der samarbejdes om og med.

Ifølge forskning er det vigtigt med klar kommunikation, gode relationer, tillid og tryghed i det gode samarbejde (Hansen et al., 2014; Thornberg, 2009; Friend, 2010). Herudover peges der også på, at det gode samarbejde opstår, når de, der skal samarbejde, selv har valgt deres samarbejdspartnere, hvilket ikke altid bliver muligt i de konkrete samarbejder i praksis (Cordsen, 2020; Hansen et al., 2014).

I denne artikel argumenterer vi for, at det at samarbejde på tværs rent faktisk ikke bare handler om gode relationer, klar kommunikation, tillid og tryghed men fordrer, at de, der skal samarbejde gør sig overvejelser over, hvorfor de samarbejder, hvad de skal samarbejde om, hvad målet er for samarbejdet, og at organiseringen af samarbejdet på tværs har en særlig betydning, når der fx skal findes løsninger på 'vilde problemer'. Det handler således om langt mere end 'bare' at mødes på tværs af fagligheder, og vi præsenterer på denne baggrund to forskellige former for samarbejde, der både i organisering og indhold adskiller sig fra hinanden.

Metodologi

I projektet 'På Tværs - en undersøgelse af det tværprofessionelle- og sektorielle samarbejde i landets 98 kommuner om børn i mistrivsel' (På Tværs) har formålet været at opnå viden om organiseringsformer af det tværprofessionelle samarbejde og viden om de professionelles forståelser og oplevelser af det tværprofessionelle samarbejde i relation til børn i (mis-) trivsel (Hansen et al., 2021).

I undersøgelsen har vi skelnet mellem frontpersonale, der har direkte kontakt med børnene (dagpleje, dagtilbudspædagoger, skolepædagoger og SFO-pædagoger, lærere, specialskolelærere, rådgivere og vejledere) og det tværgående personale, som arbejder lidt længere væk fra praksis (sundhedsplejen, PPR-psykologer og familiebehandlere).

Projektets empiriske grundlag stammer fra flere dataindsamlingsmetoder, både kvalitative og kvantitative. I denne artikel vil vi tage udgangspunkt i analyser fra to interviewformer, hhv. semistrukturerede kvalitative interviews (Kvale og Brinkmann, 2009) og kvantitative Q-interviews¹ (McKeown & Thomas, 2013; Watts & Stenner, 2012). I syv udvalgte kommuner blev der indsamlet 55 semistrukturerede kvalitative interviews samt 55 kvantitative Q-interviews med repræsentanter fra professionerne: sundhedsplejen, dagplejen, dagtilbudspædagoger, skolepædagoger og SFO-pædagoger, lærere i folkeskolen, specialskolelærere, forebyggende rådgivere og vejledere samt PPR-psykologer. Vores mål med interviewene var at afdække de professionelles positioner i forhold til, hvordan de forholder sig og forstår det at samarbejde

1 Formålet med Q-metoden er at afdække holdninger eller positioner i forhold til et konkret emne blandt en række respondenter ved at gennemføre en faktoranalyse på respondenternes individuelle prioriteringer af udsagnene (McKeown & Thomas, 2013). Udsagnene, der udgør Q-sættet i en undersøgelse, kan genereres af empirisk fremfundne udsagn eller teoretiske overvejelser over, hvilke områder der bør være dækket indenfor et felt (Watts & Stenner, 2012). Der er til denne undersøgelse anvendt 28 udsagn, som er fremkommet i en kombination af empirisk fundne udsagn fra den tilknyttede survey undersøgelse i kombination med teoretiske overvejelser over, hvilke områder, der er aktuelle i forhold til undersøgelsens genstandsfelt.

på tværs med andre professioner om børn i (mis)trivsel (Kline, 2014; Zabala, 2014).

Hvor de semistrukturerede interviews er analyseret med henblik på identificering af centrale temaer i forhold til det tværprofessionelle samarbejde, identificerer analyserne fra Q-interviewene de professionelles holdninger til samarbejdet.

Samlet set skriver artiklens analyser sig ind i en socialkonstruktivistisk analysestrategi, hvor fokus er på forholdet mellem struktur-aktør og hvilke muligheder og mening, der kontinuerligt konstrueres og forhandles i relation til omgivelserne (Esmark, Laustsen, Andersen, 2005; Mead, 2015; Madsen m.fl., 1999). Vi forstår derfor viden som et socialt konstrueret fænomen, og analysestrategien retter sig mod at afdække konstruktioner som opleves naturlige og selvfølgelige for de deltagende professionelle. Analyserne tager derfor de professionelle betydningskonstruktioner for pålydende og beforder en loyalitet overfor deres måder at konstruere og forstå virkeligheden. Vores interesse ligger med andre ord i at afdække, hvordan de professionelle forstår og dermed konstruerer deres praksis og det, der giver mening for dem, når de samarbejder på tværs.

Samarbejde som hhv. koordination og kollaboration

Vi vil i dette afsnit komme nærmere ind på, hvordan informanterne i vores projekt placerer sig i to overordnede kategorier i forhold til deres tilgang til og forståelser af at samarbejde på tværs, herudover vil vi præsentere en model over de professionelle forskellige måder at forstå samarbejdet.

Overordnet set viser vores analyser, at det ikke er organiseringsformen i sig selv, der skaber kvalitet i samarbejdet. Det handler snarere om, hvorvidt og hvordan de professionelle forståelser af det, der samarbej-

des om, bringes i spil i samarbejdet, og hvilke indsatser og forandringer af praksis, der dermed bliver mulige.

Der er således to samarbejdsformer der træder tydeligt frem i vores analyser af datamaterialet: *en koordinerende og en kollaborerende*. I nedenstående model visualiseres de centrale pointer knyttet til de to forståelser af samarbejde.

Den ene forståelse af samarbejde (koordination) har som mål, at samarbejdsprocesserne skal være hurtige og effektive. Her er der fokus på at udveksle informationer og skabe handlinger, hvilket kræver både koordination, fleksibilitet og smidighed som vejen til, at der træffes beslutninger, der kan handles på baggrund af. Her vil organiseringen af samarbejdet handle mere om at fordele opgaver og ansvar.

Den anden forståelse af samarbejde (kollaboration) har deling af forskellige former for viden som mål. Her er der fokus på, at forskelligheder i samarbejdet er vigtigt og bidrager til synergi i opgaveløsningen, og at man er fælles om at drøfte fælles indsatser og lære af/med hinanden. Her vil organiseringen af samarbejdet handle mere om at dele opgaver og ansvar.

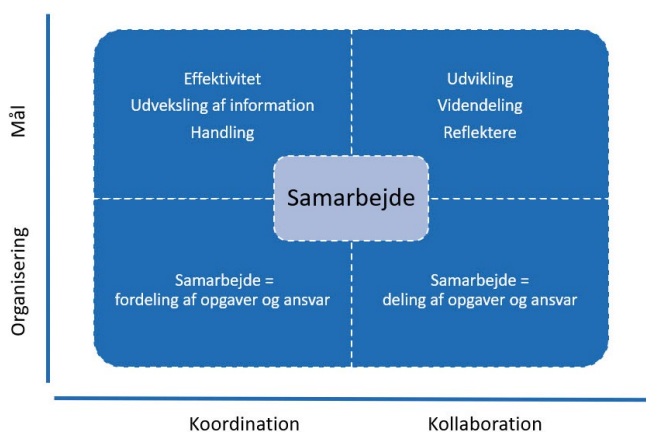
Der skelnes således mellem, om samarbejdet organiseres koordinerende ved, at de professionelle *fordeler* opgaver og ansvar eller at samarbejdet organiseres kollaborerende ved, at de professionelle *dele* opgaverne og ansvaret, når der samarbejdes om vilde problemer.

Samarbejde som koordination

I analyserne finder vi, at nogle af de professionelle forståelser af samarbejdet tager afsæt i en forventning om, at sagsbehandlingen af sager om børn i (mis-)trivsel skal koordineres bedre og gå hurtigere. Her fortæller en pædagog, hvordan han oplever, at tid og koordinering af samarbejdet bliver afgørende for hans handlerum:

Pædagog: 'Personligt synes jeg aldrig, at det er gået hurtigt nok [...] og jeg synes, at der, hvor vi løber mest panden mod en mur, det er simpelthen i forhold til det der med, at hvis vi skal finde et tidspunkt i kalenderen, hvor vi kan mødes alle sammen, alle parter, til et møde et eller andet sted, jamen, så kan det være, at nogle gange skal man vente i tre måneder, eller sådan et eller andet'.

De professionelle oplever samarbejdet som udfordrende, når samarbejdet ikke er smidigt, og når det er svært at få en direkte kontakt eller adgangsvej for beslutninger, da de gerne vil sikre en hurtigere iværksættelse og gennemførelse af indsatser. Ønsket om smidighed og fleksibilitet knyttes ikke til organiseringen i form af, om samarbejdspartnere er fysisk eller forvaltningsmæssigt tæt knyttet til en selv. Det handler snarere om et behov for en tæt og praksisnær sparring på indsatser, der



Figur 1. Samarbejde som hhv. koordinering og kollaboration (Hansen et al., 2021, lettere revideret).

I forståelsen af samarbejde som koordination er der fokus på hurtig handling og ofte med en relativ fast etableret forståelse af virkeligheden og sandheden

er sat i værk. En skolepædagog fortæller her om, hvordan den manglende kontinuerlige og tætte kontakt til andre ressourcepersoner får betydning for implementeringen af indsatsen i praksis:

Jamen, det er også det, det er i hvert fald noget, jeg har oplevet et par gange, at så hvis der gået et halvt år, før du har sat noget i gang, så hvis man har prøvet det af en måneds tid, og har haft en mindre god oplevelse med det, så er det lang tid at gå, altså et halvt år, og har prøvet noget af en måned. Ofte så er der nogle af de indsatser, så glider de ligesom lidt ud. Og så går der for lang tid, før der bliver fulgt op på dem.

I denne forståelse af samarbejdet har de professionelle fokus på udveksling af information mellem de professionelle. Det eksemplificeres blandt andet gennem en forståelse af, at rådgivning mest er relevant, hvis en situation er kørt fast, og gennem en forståelse af, at den professionelle selv har den nødvendige faglighed til at varetage egen del af arbejdet med barnet. Her fortæller en lærer fra en specialskole og en skolepædagog, hvordan de oplever, at en træg sagsbehandling ville kunne afhjælpes, hvis der kunne handles hurtigere:

Specialskolelærer: '... så er vi bare også i et system, hvor det kan tage rigtig lang tid. Og det er det, vi sommetider ser, at vi kan godt kende til nogle elever, faktisk igennem flere skoleår, der måske ikke er der, hvor de hører til. Men vejen igennem systemet er bare rigtig, rigtig lang'

Skolepædagog: Og personligt synes jeg jo, at det er alt, alt, alt for længe, hvis det er, man har et barn, som man egentlig skal i gang

med at arbejde med nu og her. Jamen, så synes jeg godt, at det kan være lang tid undervejs, før man egentlig har fået et møde sat i værk, og man har mødt parterne, og man har fået snakket sammen, og så at man finder en strategi for, hvad er det, vi skal begynde at arbejde med. Så det er nok der, hvor jeg føler, at der er den største udfordring.

De professionelle fremhæver her, hvordan ventetid har en betydning for deres muligheder for at understøtte børnenes trivsel. Med andre ord ligger der implicit en forståelse hos de professionelle af, at når der besluttet en handling i forhold til en given problemstilling, skal det hurtigt kunne implementeres i praksis. Her understøttes samarbejdet af, at det foregår i et velkendt og gennemskueligt univers, hvor enstemmighed, rammer og regler for, hvordan tingene skal gøres, er tydelige og aftalt.

I organiseringen af samarbejdet som koordination bliver det en forudsætning for at kunne agere og udføre et stykke arbejde, at man ikke konstant bremses af overvejelser om, hvorvidt det nu også er det rigtige at gøre, om man fx kunne gøre det på en anden måde. Samlet set opstår det meningsfulde ved, at konkrete handlinger i samarbejdet tager udgangspunkt i en fælles forståelse af, at bestemte måder at handle på fører til de ønskede forandringer i praksis.

I forståelsen af samarbejde som koordination er der fokus på hurtig handling og ofte med en relativ fast etableret forståelse af virkeligheden og sandheden, hvilket med reference til Maturanas domæneteorier trækker på logikker fra produktionens domæner (Lang, Little & Cronen, 1990), hvor fælles etablerede systemer understøtter løsningen på den

problemstilling, man skal samarbejde om. Med Tingleffs (2012) pointe om en funktionalitetslogik, kan man argumentere for, at samarbejdet i denne forståelse måske i højere grad kommer til at handle om form og retningslinjer end om indhold. Med andre ord kommer samarbejdet til at handle mere om organisering og koordinering end om at udvikle praksis sammen (Tingleff, 2012).

Samarbejde som kollaboration

I analyserne fremgår det, at nogle professionelle vægter, at samarbejdet er karakteriseret af fælles videndeling og udvikling. De er i mindre grad fokuseret på fleksibilitet i forhold til sagsbehandlingen, målrettethed og (hurtig) koordinering i sagsbehandlingen. De professionelle, der indtager denne position, har ikke en oplevelse af, at forskelle mellem fagligheder i samarbejdet giver udfordringer, eller at bureaukrati og procedurer er en hæmsko for samarbejdet om børn i (mis-)trivsel. Ligesom deltagerne heller ikke vægter udfordringer knyttet til lovgivningen tungt.

De professionelle i denne kategori har et syn på samarbejde, hvor arbejdet med det enkelte barn eller den enkelte sag er noget, man er fælles om og løser i en fælles proces. Det er både for frontpersonalet og for deltagerne med mere tværgående roller vigtigt, at viden bringes i spil i fællesskab, frem for at den enkelte bidrager til et konkret element i en indsats. Der er således et fokus på, at viden er noget, man deler og får gavn af i fællesskab, da det styrker processen omkring barnet eller familien i den enkelte sag. Herunder fortæller en skolepædagog og en lærer, hvordan de oplever, at vidensdeling af forskellige perspektiver giver mening:

Skolepædagog: 'forskellige perspektiver kan gøre det stærkere at arbejde sammen. Så derfor synes jeg ikke, at det er noget, der gør det vanskeligere, tværtimod. Forskellige fagligheder, altså det kan godt være, at vi ser forskelligt på tingene men stadigvæk, hvis vi kan finde ud af at samarbejde om det, så er det jo ikke så vigtigt, hvem der siger hvad, bare at vi kan se, at vi kan hjælpe'.

Lærer: 'at vi kan tale sammen om, hvad ser psykologen, kan der være nogle ting der, altså der er ligesom nogle muligheder, som de har med sig, som vi ikke selv ellers ville have [set]. Socialrådgiveren kan også være med til at belyse nogle områder ved at stille nogle spørgsmål også til forældre og kan også bidrage med nogen muligheder, vi ikke selv ligger inde med.

Vidensdeling og spørgsmål til hinanden om den rette indsats ses derfor som bidragende til både at udvikle den enkelte professionelles faglighed og belyse den enkelte sag fra flere vinkler, som skaber en synergi omkring indsatsen og forandringer og udvikling af praksis. Forskellighed – og de uenigheder og gnidninger, dette kan afstedkomme - aner-

kendes og værdsættes som naturligt og vigtigt, da det giver forskellige perspektiver på problemstillingen. Når de forskellige fagligheder spiller hver deres rolle, bliver det muligt at anvende disse forskellige perspektiver i samarbejdet. En familierådgiver fortæller:

'Når vi så i processen hen imod at forstå hinandens perspektiver, det kan måske godt være lidt svært og skabe noget gnidning og noget friktion, men jeg tænker, at det kun er en fordel, at vi ikke er enige. Det er med til at åbne vores øjne. Dermed også skabe et bredere fokus på de mulige hypoteser, der kan afprøves'.

I denne form for samarbejde ses en fælles og samlet indsats gennem samarbejde med en fælles forståelse og fællesskab om indsatser omkring barnet som essentiel i arbejdet med børn i (mis)trivsel.

De forskellige professionelle spiller hver deres væsentlige rolle i denne organisering af samarbejdet, idet de besidder en både teoretisk og erfaringsbaseret viden, som andre ikke nødvendigvis har, men som kan være afgørende at trække på i udførelsen af det fælles arbejde med eller omkring barnet. En sundhedsplejerske pointerer her, at på trods af det gode ved forskellige perspektiver er det også vigtigt, at der kan opstå en enighed:

Sundhedsplejerske: 'det er superfint med de her forskellige fagligheder, men det er også vigtigt, at vi kan nå en fælles enighed om, at forskellige symptomer fx hos barnet er tegn på mistrivsel ... og forskellige bud på, hvordan er det, at vi kan hjælpe det her barn med hver vores faglighed, at vi dog er enige om, at det vi ser, er et udtryk for mistrivsel i en eller anden grad'.

De professionelle har således både et fokus på, at viden er noget, man deler og får gavn af i fællesskab, men at disse fælles analyser også skal føre til konkrete indsatser, der i sidste ende kommer barnet til gavn.

De professionelle i denne forståelse forstår, at der i samarbejdet på tværs forhandles om forskellige perspektiver på de forskellige problemstillinger. En forhandling som tager udgangspunkt i en antagelse om, at der i enhver historie eller handling er indlejret 'et ocean af meninger' (Storch et. al, 2005). Dermed ses her en anden form for ønske om fleksibilitet, nemlig en fleksibilitet, der kommer til udtryk ved, at man som professionel kan og vil indgå i et samarbejde karakteriseret af forhandlinger om problem- og løsningsforståelser, der i sidste ende også kan medføre flere handlemuligheder i praksis. En psykolog fortæller her, hvad dette forhandlingsrum kan:

'Jeg ser nemlig styrken i, at vi har forskelligt sprog, og at vi ser ting forskelligt. Og jo flere beskrivelser vi har på bordet, jo større diversitet har vi i at vælge noget eller kombinerer nogle muligheder af

I en forståelse af samarbejde som kollaboration fremhæves de professionelles forskellige perspektiver samtidig med en intention om at forstå og lære af de andres perspektiver

noget, der passer. Hvis man fx udelukkende hænger sig i udviklingspsykiatri og diagnoser, jamen så har man en forståelse, den kan måske bidrage med noget ift. en samtale om, hvorfor barnet fungerer, som det gør. Hvis man er langt mere udviklingsorienteret eller relationelt orienteret, så kan man bidrage med nogle andre ord for hvad det er barnet oplever'.

Hvis der skal skabes tid og rum for det kollaborerende samarbejde, fordrer det en anden type ledelse af samarbejdet, fx gennem en tovholders styring af processer og faste planlagte og tilbagevendende møder, dette kan opleves som en måde at understøtte kvaliteten af samarbejdet på. En sundhedsplejerske fortæller:

'Det der egentligt får tingene til at ske, tror jeg, det er det der med, at man mødes... altså at folk ikke bare går og gør noget hver især, men at man har... at man er god til at mødes. Altså og får sat sig ned, kigget på hinanden og sagt "okay hvordan går det nu, hvad er der brug for at gøre fremadrettet, hvem gør hvad?" Og at en selvfølgelig er tovholder på den og ligesom tager ansvaret for at sige "jeg skal nok indkalde til næste møde og der skal ikke gå for lang tid". Jeg tror meget, at det er i det der møde, at tingene sker'.

I det kollaborerende samarbejde fremhæver de professionelle bl.a. deres forskellighed som væsentlig i samarbejdet, hvilket kan relateres til Maturanas pointe om refleksionens domæne (Lang et al., 1990), hvori verden forstås ud fra et multivers, hvilket vil sige, at der ikke findes en entydig sandhed og en gyldig udlægning af en given situation. I en forståelse af samarbejde som kollaboration fremhæves de professionelles forskellige perspektiver samtidig med en intention om at forstå og lære

af de andres perspektiver – både som en mulighed for at få udvidet eget perspektiv men også en mulighed for at få flere perspektiver på samme problemstilling og dermed og flere handlemuligheder.

Konklusion

I forskningsprojektet 'På Tværs' har vi identificeret to overordnede forståelser af organiseringen af samarbejdet, der både kan være med til at afdække de ofte underliggende forståelser af samarbejdets formål og fokus og som dermed også kan være med til at kvalificere et samarbejde, der skaber udvikling af praksis til gavn for de børn og unge, der samarbejdes om.

I begge forståelser gives udtryk for, at forskellige former for viden ikke er problematisk for samarbejdet, og at kendskab til hinandens viden ikke er en afgørende forudsætning for samarbejdet. Forskellen ligger snarere i, hvordan de professionelle forholder sig bevidst til, hvad de vil med samarbejdet; er målet med samarbejdet hurtige og effektive handlinger fordelt mellem de forskellige professionelle eller samarbejdes der på tværs for at opnå fælles forandringer og udvikling af ny praksisviden.

De to måder at forstå og organisere samarbejdet på, som vi har præsenteret i denne artikel, skal ses som dele af en samarbejdsproces, der ofte vil indeholde både koordinerende og kollaborerende bevægelser. Det virkningsfulde samarbejde indeholder således elementer fra både det koordinerende og det kollaborerende, hvilket lægger op til en øget bevidsthed om og opmærksomhed på, hvordan samarbejdet både ledes og organiseres, så der skabes tid og rum for både koordinering og kollaboration i de professionelles samarbejde. I forlængelse heraf bliver

det vigtigt, at både ledere og professionelle forholder sig til, hvorfor og hvordan de mødes, og hvad målet for samarbejdet skal være.

Diskussion

Selvom der i alle kommuner er organiseringer af samarbejdet om børns trivsel og udvikling, der skal understøtte både kommunikation og fælles læring gennem møder af både forebyggende, foregribende og indgribende karakter, kan vi i vores forskning ikke umiddelbart konkludere, at dette samarbejde aktivt understøtter en hurtigere og bedre indsats i forhold til det enkelte barns/unges trivsel (Hansen et al., 2020). Og selvom samarbejdet mellem forskellige professionelle synes at være blevet svaret på, hvordan vi understøtter børns trivsel, er selve det at samarbejde – og forståelserne af det gode samarbejde - stadig relativt uudforsket.

Vores fund lægger op til mere grundlæggende diskussioner af det at samarbejde, og hvad samarbejdet skal føre til. Samarbejde handler ikke kun om at kunne mødes men snarere om – og i fællesskab med andre aktører i barnets liv – mere aktivt at kunne og turde gå ind i det (for-handling-)rum, som samarbejde også er. Dette vil i nogle tilfælde også kalde på en anden organisering.

Som professionel vil dette altså betyde, at man ikke bare skal forholde sig til egen faglighed, men i lige så høj grad forholde sig professionelt til det at samarbejde på tværs. I forlængelse heraf vil vi fremhæve Hargreaves og O'connors (2018) pointe om at gå fra et professionelt samarbejde, hvor der er fokus på struktur og professionalisering af samarbejdet, til en samarbejdende professionalismisme, hvor man som professionel også arbejder med selve samarbejdskulturen og dermed de professionelle positioner og (for)forståelser af både hinanden og samarbejdet.

Dermed kan der skabes et grundlag for en udvikling af en samarbejdskultur, hvor man ikke bare mødes for (for) hurtigt at blive enige om indsatser, men hvor der også er tid og mod til at bevæge sig mod en kultur baseret på et konstruktivt uenighedsfællesskab (Iversen, 2016; 2017), hvor de professionelle i højere grad sammen undersøger forskellige faglige perspektiver og værdier, som tilsammen kan skabe nye handlemuligheder i praksis (Hansen et al., 2020).

Litteratur

- Bladt, M., Tofteng, D. M. B., Bertelsen, L., Christensen, R., & Madsen, L. (2021). Vilde problemer, tam velfærd? *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 5(2), 53-64.
<https://doi.org/10.7146/fppu.v5i2.129124>
- Cordsen, R. F. (2020). *Samarbejde mellem lærere og fritidspædagoger – intensitet, potentialitet og problemer*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Ejrnæs, M. (2004). Myten om faglig enighed. I *Tidsskrift for praksis, udvikling og forskning i socialt arbejde*, Uden for nummer, nr. 9, årg. 5.
- Ejrnæs, N. M. (2017). Tværprofessionelt samarbejde: Begreber og teori. I C. K. Moesby-Jensen (red.), *Når professioner samarbejder: praksis med udsatte børn og unge* (pp. 19-46). Samfundslitteratur.
- Ejrnæs, N. M. (2019). Tværprofessionelt samarbejdes formål, funktioner og dysfunktioner. I A. M. Matthiessen, S. F. Gersholt, A. M. Møller, & Z. Susanne (red.), *Bedre møder på tværs: Facilitering, processer og beslutninger* (pp. 31-52). Samfundslitteratur.
- Esmark, A., Laustsen, C. B., Andersen, N. Å., Esmark, A. (Ed.), Laustsen, C. B. (Ed.), & Andersen, N. Å. (Ed.) (2005). Socialkonstruktivistiske analysestrategier - en introduktion. In *Socialkonstruktivistiske analysestrategier* (pp. 7-30). Roskilde Universitetsforlag.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gulløv, J. M. (2017). Tværprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13(25), 6-13.
<https://doi.org/10.7146/TFP.v13i25.96966>
- Hansen, J.H., Andersen, B.B., Højholt, A., Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Undervisningsministeriet.
- Hansen, J. H., Molbæk, M., Høybye-Mortensen, M., Jensen, C. R., Kristensen, R. M., Mehlsen, A. & Sommer, L. (2021). *På Tværs – en undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel*. NUBU
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2020). Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion. Nationalt viden-center om Udsatte Børn og Unge.
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M. (2022) Samarbejde om den inkluderende skole. Akademisk Forlag. Professionsserien
- Hargreaves, A. and O'connor, M.T. (2018). *Collaborative Professionalism*. Corwin Impact Leadership Series
- Iversen, L.Å.L. (2016). Uenighetsfelleskap – en inkluderende innfalls-vinkel til medborgerskap. I: Lenz, C., Nustad, P. & Geissert, B. (red.). *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, s. 22-35. Senter for Studier av Holocaust og Livsynsminoriteter.
- Iversen, L. Å. L. (2017). Uenighetsfelleskap: kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*, (pp. 101 – 116). Universitetsforlaget
- Kline, P. (2014). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Book. Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interview: Introduktion til et håndværk. (2 ed.) Hans Reitzels Forlag.
- Lang, P., Little, M. og Cronen, V. (1990). The Systemic Professional: Domains of action and the question of neutrality. *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation & Management*. Vol 1., 39-57
- Madsen, B., Hansen, J.H., Pécseli, B. og Siersted, M. (1999). Tæt på relationen. København: Gyldendal
- Mardahl-Hansen, T., Schwartz, I., & Tybjerg, G. M. (2020). *Tværprofessionelt samarbejde om inklusion i skolens læringsfællesskaber* (pp. 9-24). Syddansk Universitetsforlag.
- McKeown, B. & Thomas, D. (2013). *Q Methodology*. Book. Second edition. Quantitative Applications in the Social Sciences ; 66. Thousand Oaks, SAGE.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, Self & Society: The Definitive Edition*, Chicago and London: University of Chicago Press.
- Nielsen, L. T. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske Stabilitet: En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Forlaget UCC.
- Nielsen, S. W. (2021) *Entreprenørstaten. Hvorfor vælgerne ønsker forsvinder op i den blå luft – og hvordan vi fikser det*. København. Gads Forlag
- Storch, J., Molly-Søholm, T., & Molly, A. (2005). Gensyn med domæneteorien: - domænerne og videnspiralmodellen som praksisrettet metode til vidensudvikling i organisationer. *Erhvervspsykologi: tidskrift om udvikling, dialog, ledelse, organisation*, (2).
- Thornberg, R. (2009). Ett resursteams samverkan med skola, elever och föräldrar – förtjänster, hinder och utmaningar. Lindköpings universitet, Insitutionen för beteendevetenskap och lärande, PiUS — Pedagogik i utbildning och skola.
- Watts, Simon, and Paul Stenner. (2012). *Doing Q Methodological Research : Theory, Method and Interpretation*. Book. Sage.

Digitale logbøger

– undersøgelser af unges sociale mediepraksisser som afsæt for fritidspædagogisk udvikling

Sofie Sauzet
ph.d., lektor
Københavns Professionshøjskole
sosa@kp.dk

Johan Jakobsen
professionsbachelor i pædagogik, pædagog
Ung i Rudersdal
joedkk@gmail.com

Benjamin Karstoft
professionsbachelor i pædagogik, studerende
pædagogisk sociologi, DPU
benegekars@gmail.com

Resumé

Artiklen udfolder 'digitale logbøger' som en metode til at undersøge unges egne forståelser af og fortællinger om deres hverdagspraksisser på og med sociale medier. Med digitale logbøger logger en ung sin praksis på og med sociale medier, og på baggrund af logbogen interviewes den unge. Artiklen foreslår, at pædagoger kan anvende digitale logbøger til praksisnære undersøgelser af unges mediepraksisser som afsæt for at udvikle en fritidspædagogisk praksis med sociale medier. Med digitale logbøger etableres et undersøgende blik på unges mediepraksisser, der aftales og defineres med de unge, og som insisterer på deres ekspertviden og afgrænsningsret i forhold til indhold. Digitale logbøger giver et situeret blik på unges sociale mediepraksisser, hvilket giver mulighed for at skabe forbindelser mellem disse og det fritidspædagogiske arbejde.

Nøgleord: Fritidspædagogik, sociale medier, logbogsmetode, digitale logbøger, klubpædagogik

Abstract

Digital logbooks – rethinking extended education through explorations of young people's social media practices

The article unfolds 'digital logbooks' as method for exploring young people's perspectives upon their media practices. With digital logbooks young people log their practices with social media and are interviewed about their logbooks. Digital logbooks establish an exploratory gaze upon young people's media practices, that insists upon young people's expertise and their right to delimit the boundaries of the content they wish to share. With digital logbooks a situated perspective upon media practices is enabled, allowing for connections to be made between young people's media practices and pedagogical practices. The article suggest that social educators may work with digital logbooks, as offset for rethinking practices of extended education.

Keywords: Extended education, social media, diary methods, digital logbooks

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v8i1.144792

Digitale logbøger giver et sитуeret blik på unges sociale mediepraksisser, hvilket giver mulighed for at skabe forbindelser mellem disse og det fritidspædagogiske arbejde

Indledning

Når børn starter i 4. klasse, indskrives 50 % af dem i en klub (EVA, 2018, s. 33). I klubber må man ofte have mobiltelefoner. 32 % af de børn, der går i 4. klasse, angiver, at de bruger digitale medier det meste af dagen, når de ikke er i skole, og i 7. klasse gør dette sig gældende for 46 % af børnene (Børns Vilkår, 2019, s. 20). Samtidig angiver kun 2 % af børnene, at pædagoger i SFO og klub er interesserede i, hvad de laver, når de er på internettet (Børns Vilkår, 2019, s. 108).

I denne artikel beskrives en metode, 'digitale logbøger', der kan bruges til undersøgelser af børns og unges (herefter bare 'unges') praksisser på, med og i relation til sociale medier (herefter blot benævnt 'unges sociale mediepraksisser'). Artiklen er skrevet af Sauzet, men bygger på empiri fra Jakobsen og Karstofts bachelorprojekt (2022)¹ fra pædagoguddannelsens skole- og fritidsspecialisering, hvor de anvendte metoden til at undersøge unges sociale mediepraksisser i en ungdomsklub. Gennem deres undersøgelse fik Jakobsen og Karstoft blik for, til hvad, hvordan og hvorfor de unge i klubben brugte sociale medier, og de fik inspiration til, hvordan de fremadrettet kunne arbejde fritidspædagogisk med unges digitale liv i klubregi. Digitale logbøger er en undersøgelsesmetode, hvor en informant, i artiklens tilfælde en ung

i en klub, logger sin praksis med sociale medier i en defineret periode, og på baggrund af logbogen interviewes den unge. Gennem arbejdet med digitale logbøger udforskes unges hverdage som sammenvævede med sociale medier, og herigennem bliver det muligt for fritidspædagoger at undersøge dels unges perspektiver på deres brug af sociale medier, og dels hvordan der kan skabes sammenhænge mellem unges sociale mediepraksisser og det fritidspædagogiske arbejde.

Formålet med artiklen er at præsentere digitale logbøger som en kvalitativ undersøgelsesmetode, der kan bruges af pædagoger til at vidensbasere – og derigennem inspirere og kvalificere – det pædagogiske arbejde med unges sociale mediepraksisser. En fritidspædagogisk undersøgelse af unges sociale mediepraksisser kan give afsæt for nye udviklinger af en fritidspædagogisk praksis i relation til sociale medier, som er tilpasset unges forståelser af deres lokale og aktuelle digitale liv. Artiklen arbejder med følgende forskningsspørgsmål:

Hvilken viden om unges sociale mediepraksisser muliggør undersøgelsesmetoden digitale logbøger? Hvilke udviklinger af et fritidspædagogisk arbejde med unges sociale mediepraksisser kan denne viden inspirere til?

Unges sociale mediepraksisser

I artiklen forstås sociale medier som internetbaserede programmer, der kræver forskellig grad af selvrepræsentation og social tilstedeværelse (Kaplan & Hanlein, 2010). Fokus i artiklen er således primært på de aspekter af unges digitale liv, der til en vis grad 'kræver noget' af dem socialt, eller får dem til at tænke over deres personlige fremstilling og sociale liv. Det er nemlig disse aspekter, der kalder på kurate-

¹ Rollefordelingen i artiklen er som følger: Sauzet var vejleder på Jakobsen og Karstofts bachelorprojekt og foreslog at de afprøvede 'digitale logbøger' som undersøgelsesmetode. Jakobsen og Karstoft udførte feltarbejde med digitale logbøger og producerede empirien der beskrives i artiklen. Sauzet har skrevet artiklen og dens analyser på baggrund af Jakobsen og Karstofts empiri, men i tæt dialog med Jakobsen og Karstoft om deres erfaringer med at anvende undersøgelsesmetoden.

At orientere det fritidspædagogiske arbejde mod unges sociale mediepraksisser på en måde, der tager hensyn til de komplekse sammenhænge unges liv er en del af, er vanskeligt

ring af eget udtryk og stiller præstationskrav, som forskning peger på, kan være vanskelige for unge at håndtere alene og derfor er vigtige for voksne at interessere sig for (Krogh, 2022; Larsen, 2022; Seland, 2000). Sociale medier findes på forskelligartede teknologier som mobiltelefoner og computere, og forskellige sociale medier, f.eks. Snapchat og TikTok, har distinkte funktionaliteter, der muliggør forskellige former for brug og konflikter (Bucher & Helmond, 2017). Det kan dog i praksis være problematisk at sondre mellem sociale medier og andre digitale medier, fordi unge ikke nødvendigvis selv sondrer, hverken i brug eller forståelse. I artiklen bruges derfor ikke faste definitioner af hvad, der formelt set udgør et socialt medie, men Kaplein & Hanleins (2010) åbne forståelse af sociale medier bruges som et udgangspunkt for at undersøge unges egne forståelser af og fortællinger om deres praksisser med sociale medier. Det er altså unges hverdagspraksisser, der på forskellig vis knytter sig til sociale medier, artiklen er optaget af at undersøge unges perspektiver på.

Digitale logbøger

Pædagogisk arbejde må principielt basere sig på viden og erfaring, men også på åbenhed og ikkeviden, fordi det pædagogiske arbejde folder sig ud i komplekse sammenhænge, hvor mange hensyn er på spil. At udøve pædagogisk arbejde kræver derfor ofte, at man undersøger og udvikler sin praksis i relation til de komplekse sammenhænge, arbejdet er en del af (Rothuizen og Togsverdt, 2013). At orientere det fritidspædagogiske arbejde mod unges sociale mediepraksisser på en måde, der tager hensyn til de komplekse sammenhænge unges liv er en del af, er vanskeligt. Artiklens centrale idé er at udfolde digitale logbøger som en kvalitativ undersøgelsesmetode til pædagogers udforskning af unges lokale og aktuelle sociale mediepraksisser, der kan danne et vidensba-

seret afsæt for udvikling af fritidspædagogisk praksis. Digitale logbøger kan anvendes som en del af et undersøgelses- eller udviklingsprojekt med fokus på sociale medier. Herved afgrænses undersøgelsen i tid og rum, og der kan indgås aftaler med de unge så deres privatlivs- og afgrænsningsret i forhold til deling af indhold tydeliggøres.

Kort fortalt består digitale logbøger af to trin: Indledningsvist laver en ung en logbog over sine sociale mediepraksisser i en defineret periode. Logbogen udgør herefter et praksisnært afsæt for et interview om den unges sociale mediepraksisser.

Digitale logbøger er inspireret af Sauzet's tidligere arbejde med snaplogs (2014 & 2015). Snaplogs er en logbogs metode, der gør informanter til medforskere, ved at de bliver aktivt deltagende i udvælgelsen og skabelsen af data (Bramming et al., 2009).² Med snaplogs tager informanter billeder i deres hverdag, relateret til det emne man vil undersøge, og skriver små tekster til billederne. Logbogs metoder, som snaplogs, muliggør, at man kan få indblik i et levet liv, der kan være svært at se og upraktisk at følge (Hyers, 2018). Digitale logbøger er desuden inspireret af netnografiske metoder (fra inter-'net' og 'etnografi') der er hjælpsomme til at få indblik i digitale hverdagsliv (Kofloed & Larsen, 2016). Screenshotdagbøger er en sammenlignelig logbogsnetnografi, hvor informanter bliver bedt om at tage screenshots med henblik på at indsamle viden om brugeroplevelser (Cirrucci & Pruchniewska, 2023). Digitale logbøger adskiller sig fra screenshotdagbøger ved i form og omfang at være styret af de unge selv og ved at være

² De unge har ikke deltaget i analysen af data i denne artikel, men den mulighed foreligger.

optaget af unges perspektiver på deres hverdagsliv med sociale medier frem for deres brugeroplevelser.

Digitale logbøger er udviklet indenfor en *performativ* forskningstradition, hvor forskning anskues som medskabende af de fænomener, man forsker i (Gunnarsson & Bóden, 2021). Antagelsen er, at ens metoder og analyser performer de fænomener man undersøger. Og disse performances er partielle og kontekstafhængige (Warren, 2002, s. 236). Frem for at efterstræbe objektivitet er forskningstraditionen således optaget af, hvordan metoder muliggør måder at performe fænomener på (Falkenberg & Sauzet, 2023). At analysere sociale fænomener ud fra denne forståelse indebærer, at det undersøgelsesapparat, man anvender – i artiklens tilfælde logbogsopgaven og det rum, der etableres for interviewet efterfølgende – anskues som medproducerende for, hvordan fænomenet "unges sociale mediepraksisser" kan blive til.

Feltarbejdet

I dette afsnit udfoldes, hvordan Jakobsen og Karstoft arbejdede med digitale logbøger i deres bachelorprojekt. Afsnittet bygger på vejledningssamtaler og et interview foretaget efter bachelorprojektets afslutning, hvor Sauzet interviewede Jakobsen og Karstoft om deres erfaringer med at arbejde med digitale logbøger.

Indledningsvist lavede Jakobsen og Karstoft deltagerobservationer og interviewede en pædagog om arbejdet med unges brug af sociale medier i en klub. Her fandt de, at det for pædagogerne oplevedes vanskeligt at arbejde med de unges brug af sociale medier:

"Der ligger rigtig meget personlighed og identitet i den der telefon, som vi ikke får indsigt i. Det er jo også deres privatliv, der ligger i den. Nogle er mere tilbøjelige til at vise ting på deres telefon, andre er ikke. Men jeg går ikke over og spørger. Nogle gange kan jeg godt finde på: "Nåh, hvad ser du?" og de her ting, meget overfladisk. Så er det typisk virkelig, virkelig kedelige ting, de glør på. Men andre gange er det sådan: "Nej", jeg må ikke se det, så siger de også selv: "Nej, det er privat"." (Klubpædagog)

Af pædagogens fortælling fremgår det, at han ikke inviterer sig ind i de unges mediepraksisser af respekt for deres privatliv, og at han, når han prøver, oftest får kedelige eller overfladiske svar. Det vanskelige ved at interessere sig for unges sociale mediepraksisser på respektfulde måder, blev den empiriske inspiration til, at Jakobsen og Karstoft besluttede sig for at arbejde med digitale logbøger. Digitale logbøger skal muliggøre en undersøgelse af unges sociale mediepraksisser på en måde, som er aftalt med de unge, afgrænset i tid, og som insisterer på deres ekspertviden, samt deres privatlivs- og afgrænsningsret i forhold til deling af indhold.

Rekruttering, etik og udviklingen af en opgaveformulering

I bachelorprojektet førte seks unge (tre piger og tre drenge mellem 13 og 15 år) logbog over deres brug af sociale medier i en periode på to uger. Jakobsen og Karstoft rekrutterede unge til undersøgelsen ved at invitere flere, end der endte med at deltage. Et bærende etisk princip var nemlig, at de unge skulle have ret til at sige fra:

Karstoft: "Det var noget vi lagde vægt på, når vi forklarede opgaven. At der ikke var nogle krav til, hvordan man skulle logge og at man i princippet også bare kunne være med til interviewet, hvis man ikke havde lyst til at sende nogle screenshots eller beskeder. Så det var helt frivilligt at deltage."

I rekrutteringen af de unge blev logbogsopgavens form og detaljeringsgrad præsenteret som fleksibel, så de unge kunne deltage på egne præmisser. De unge fik også at vide, at de kun skulle dele det, de havde lyst til at dele. Flexibiliteten skabte dog tvivl om opgaven. I samarbejde med nogle af de unge i klubben formulerede Jakobsen og Karstoft derfor en opgaveformulering de unge kunne vælge at arbejde ud fra.

Jakobsen: "Den lavede vi sammen med nogle af de unge. Der var en informant, der havde brug for nogle rammer for det: "Hvad skal jeg sende?", spurgte han. Det er ikke nok bare at sige screenshots af noget, du er optaget af. Så vi lavede spørgsmålene sammen, og så svarede vi selv på dem med eksempler: "Jamen hvis jeg skulle svare på det her spørgsmål". Så gik jeg ind på min telefon og så sagde jeg: "Så kan du se, at nu har jeg skrevet med Benjamin i dag og vi skrev lidt om det her og så har jeg brugt, osv."

Logbogsopgaven endte, gennem dialoger med de unge, med at lyde:

Hvilke sociale medier har du brugt i dag? Hvad brugte du dem til? Var det sjovt, underholdende, oplysende eller andet? I hvilke situationer, med hvem og hvor længe har du brugt de sociale medier i dag?

De unge skulle logge deres sociale mediepraksisser i en periode på to uger og gerne dagligt. Hvis de ville, kunne de supplere logbøgerne med screenshots. Opgavebeskrivelsen var således en inspiration til at lave de digitale logbøger, men ikke et formkrav. De unge kunne desuden kontakte Jakobsen og Karstoft, hvis de havde brug for støtte undervejs.

Blandt de unge, der indvilligede i at deltage, blev samtykke herefter indhentet skriftligt, med underskrift fra de unges værgere, så empirien kunne bruges til både bachelorprojektet og i denne artikel. Data er således indhentet, delt mellem artiklens forfattere og opbevaret på sikre drev, efter persondatalovens forskrifter. De unge er anonymiserede i artiklen.

LØRDAG: Morgen: Da jeg vågnede kiggede jeg på min telefon og så at [redacted] havde svaret på min kommentar på hendes nye opslag med hendes hest

Så jeg gik ind på Instagram og tjekkede det og gik ud af det derefter og var ca derinde i 5 minutter

Lige bagefter gik jeg ind på tiktok fordi jeg kedet mig. Jeg så bare lidt forskellige video på min foryou page og det var meget underholdende. Jeg sad der nok i 20 minutter

Bagefter gik jeg på Snr skrive til [redacted] og spørg denne her vlog idag og sende Streak til folk og ca 5 min

Bagefter sad jeg og sp jeg kedet mig og så tæ rydde op imens jeg så var meget underholder derinde i lidt over en tir

Så var jeg på Snapcha med [redacted] om den her tvivl om nogen apps er Og så så jeg også nog svar på de streaks jeg

Jeg skrev også lige til i Snapchat for at sige at at se hende fordi hun k

De digitale logbøger udgjorde et afsæt for et efterfølgende semistruktureret enkeltpersoninterview med de unge om deres sociale mediepraksisser. Interviewene fandt sted i klubben og tog udgangspunkt i logbøgerne, der var printet ud til samtalen. Logbøgerne skulle spore de unge ind på fortællinger om deres sociale mediepraksisser og muliggøre et praksisnært interview, der positionerede dem som eksperter i deres eget liv (Horsdahl, 2017). I interviewene blev de unge bedt om at uddybe og reflektere over deres logbog og de sociale mediepraksisser, den reflekterede. Spørgeformen var nysgerrig og opererede med undersøgende og afklarende spørgsmål, med henblik på at lade de unge fortælle konkret og uddybende om deres mediepraksisser. Samtidig var Jakobsen og Karstoft varsomme med ikke at spørge ind til emner af privat art for ikke at afvæbne de unge i interviewsituationen, men fortsat lade dem bevare afgrænsningsretten ift. hvad de gerne ville tale om.

Analysestrategi

I dette afsnit redegøres for, hvordan Sauzet har analyseret interviewene med de unge om deres digitale logbøger. Formålet med analysen er at give eksempler på, hvilken viden om unges sociale mediepraksisser digitale logbøger muliggør.

Analysen af interviewene er optaget af, hvordan de unge fortæller om deres sociale mediepraksisser. I analysen forstås de unges sociale mediepraksisser som et fænomen. I forståelsen af fænomener trækkes på Karen Barads "agentiale realisme". Her defineres fænomener som sammenfiltringer af forskellige tilblivende humane og nonhumane komponenter, hvoraf undersøgelsesmåden er en del (Barad, 2007, s. 308-309). En komponent kan f.eks. være en mobiltelefon eller et 'like', og gennem konkrete praksisser får komponenter særlige handlekræfter (Barad, 2007, s. 128). F.eks. har et manglende like på din post fra en perifer ven, måske ikke den samme handlekraft (eller betydning) som et manglende like fra din bedste ven. Med agential realisme rettes analysen således mod, hvordan fænomener bliver til gennem et specifikt empirisk materiale. Et fænomen kan bestå af både fællestræk og forskelle, der samlet set udgør fænomenet (Sauzet, 2021).

Til analysen har Sauzet læst Jakobsen og Karstofts interviews med de unge om deres digitale logbøger med fokus på fællestræk og forskelle i deres fortællinger om deres mediepraksisser. Når der læses efter fællestræk, ledes der efter fælles temaer/fællestræk i de måder, de unge fortæller om deres sociale mediepraksisser på. F.eks. fortæller alle de unge, at de er medlemmer af en klasstråd på Snapchat, og at der i klasserne er diskussioner om, hvad der er passende adfærd på klasstråden. Læsninger efter fællestræk giver et blik for de tendenser, der er på spil blandt de unge i klubben. Når der læses efter det, der er forskelligt på tværs af interviewene, ledes der efter det, der knytter sig til enkelte unges, eller mindre grupper af unges, sociale mediepraksisser. Det kan

Figur 1: udsnit af digital logbog. Pige, 14 år.

Fleksibiliteten i opgavebeskrivelsen gjorde, at logbøgerne fik forskellige former og detaljeringsgrader. En medforsker skrev en slags 'blog' med udførlige beskrivelser af, hvilke apps hun havde brugt, og hvor længe, hver dag (Figur 1).

En anden medforsker glemte at udfylde logbogen og sendte et billede af nogle croissanter og et link til et meme dagen inden interviewet (Figur 2).



12 min ago

Og den her video som der sjov

Figur 2: udsnit af digital logbog. Dreng, 15 år.

være fortællinger om, hvad nogle synes er svært at dele i onlinefællesskaber. Eller omvendt kan det være unges fortællinger om at dele meget af sig selv og stå alene med at håndtere onlinekritik. Begge læsestrategier giver indblik i de unges, fælles eller forskellige, sociale mediepraksisser, og læsestrategierne kan give forskellige inspirationer til udvikling af fritidspædagogisk praksis.

Unges sociale mediepraksisser

I det følgende analyserer Sauzet interviewene, lavet af Jakobsen og Karstoft, med de seks unge fra klubben om deres digitale logbøger for at give eksempler på, hvilken viden om de unges mediepraksisser metoden har givet anledning til. Analysen er struktureret efter tre fællestræk, fundet i de unges fortællinger om deres sociale mediepraksisser. For det første deler alle de unge overvejelser over, hvordan de vil deltage og fremstå på de sociale medier. For det andet kategoriserer de deres onlineliv på komplekse måder, som hænger sammen med eller siger noget om deres offlineliv. For det tredje fortæller de om normer for passende adfærd på de sociale medier. Fællestrækkene kan pege på temaer, hvor fritidspædagogikken med fordel kan orientere sig mod den samlede gruppe af unge i klubben. Indenfor fællestrækkene er der dog forskelle på de unges sociale mediepraksisser. De unge vil ikke alle deltage og fremstå på samme måde online, de kategoriserer deres onlineliv forskelligt, og de har forskellige normer for passende adfærd online. Forskellene illustrerer kompleksiteten i fænomenet samt behovet for en differentieret tilgang til arbejdet med de unge og et behov for en fortsat undersøgende tilgang til unges mediepraksisser.

Kuratering af eget udtryk og præstation

I interviewene fortæller alle de unge, at de deler deres brug af sociale medier op i forskellige kategorier, og at de bruger kategorierne til at udtrykke og dele forskellige aspekter af sig selv. Et eksempel er Beate, der har otte en halv profil på Instagram. De otte styrer hun selv, og den halve deler hun med sin bedste veninde. Her fortæller hun om nogle af dem:

"Den første, jeg lavede, det' sådan min main eller ... Ja altså, det er den for mig, sådan mig selv-agtig. Og så har jeg sådan en ride én, fordi typisk, så slår vi videoer op af vores hest og så' noget. Så det har jeg en profil til med 1.000 følgere. Så har jeg en backup til den, fordi når du har en masse følgere, og det går rimelig godt, så vil det jo være virkelig trist, hvis det bare gik væk, ik'? Så det har jeg en backup til. Øhm. Så har jeg én til min kat. Det ved jeg ikke hvorfor. Jeg følte bare lige for at lave en profil til min kat. Ja. Øhm. Så har jeg nogle, hvor jeg laver edits til folk." (Beate, 14 år)

Beate deler sine profiler op i kategorier, hvor hun dyrker forskellige aspekter af det, hun interesserer sig for (som heste, katte og edits). Og så har hun en 'main'; det er en profil, hun bruger som en slags dagbog

til sig selv. Opdelingen af profilerne i kategorier gør, at Beate kan dyrke forskellige aspekter af sine interesser. På profilerne kuraterer hun sit udtryk. Særligt hesteprofilen med de 1.000 følgere er genstand for eftertænkning:

Beate: "Med de der 1.000 følgere, der skal man virkelig tænke sig om, hvad det er, man lægger op, fordi man skal være sikker på, at der ikke er stavefejl. Man sidder og retter det hele igennem 20.000 gange, fordi ... sikrer det en million gange for alt og så' noget."

Karstoft: "Hvorfor er det, man gør det?"

Beate: "Fordi så er jeg sikker på, at der ikke er en eller anden fejl, folk peger ud. Så jeg vil altid være sikker på, at jeg ik' får en besked eller kommentar, om der er stavefejl, eller jeg gør noget forkert. Også ift. Heste, der er jo altid en eller anden, der vil sige, at det' abuse. Hvad fuck er det, det hedder på dansk? Misbrug af dyr, animal abuse, ik'? Alt muligt. [...] Fordi så er der pludselig en eller anden, der skriver. Det ved jeg bare. Så tjekker jeg det igennem en million gange." (Beate)

Hesteprofilen er privat, men Beate har lukket 1.000 følgere ind, og de har holdninger til heste. Det kritiske publikum gør, at Beate bliver særlig opmærksom. Der må ikke være fejl i det, hun lægger op, for så skal hun til at håndtere kritiske og hadefulde kommentarer. Det er derfor særligt på hesteprofilen, at Beate forsøger at styre det indtryk, hun giver, til det publikum, hun har lukket ind, og hvor hun kuraterer sit udtryk ved at tænke over sin præstation og udøve selvmonitorering, som Krogh (2022) peger på, er aspekter ved mange unges liv på sociale medier.

At deltagelse på sociale medier kræver eftertænkning og kuratering af ens udtryk, samt overvejelser om præstation, fortæller alle de unge om i interviewene, men de håndterer det forskelligt. Hvor Beate, nærmest professionelt, kuraterer sit udtryk, håndterer andre udfordringen ved slet ikke at poste. Der er således forskelle på, hvordan de unge vælger at fremtræde online, og hvad de deler, eller om de kun deltager ved at observere og 'like'. De unges refleksioner over og beslutninger i forhold til deres deltagelsesformer på de sociale medier er det relevant at gøre sig nysgerrig overfor fritidspædagogisk, da de præstationsformer og selvforståelser, der er knyttet hertil, kan påvirke de unges trivsel og selvforståelser (for mere om dette, se evt. Krogh, 2022).

Komplekse kategoriseringsprocesser

På tværs af interviewene med de unge går det igen, at de unges mediepraksisser overskrider online-offline-grænser, og at de deler deres onlineliv op i forskellige kategorier, der i større eller mindre grad relaterer sig til deres hverdagsliv offline. Beate deler f.eks. profiler på Instagram og TikTok med sin bedste veninde, Carla. Carla fortæller:

"Så finder jeg en dans, som jeg synes, vi skal lære. Og så tagger jeg Beate i den, og så næste gang, vi er sammen, så kan vi måske lære den. [...] Ja, men jeg tagger hende i ti opslag i timen, så jeg spørger hende altid, når vi er sammen, om hun har set de TikTok, jeg har tagget dig i. Så er hun bare sådan: 'Det ved jeg ikke', fordi jeg tagger hende i så mange. Men så finder jeg en eller anden cute video med et pindsvin. Så synes jeg, jeg bliver nødt til ... Så tagger jeg hende i den." (Carla, 14 år)

Venindeprofilerne bliver et fællesskab for Beate og Carla på tværs af apps og af deres online- og offline-relation. På venindeprofilerne kan pigerne dele ting, som ingen andre behøver at se, og de kan bekræfte og dyrke deres fælles smag og relation, også når de ikke er sammen fysisk. Men deres sociale mediepraksis er yderligere kompleks, for der er også andre grupperinger og kategorier på tværs af apps og online-offline som klassens Snapchat-gruppe, dansegruppen på WhatsApp, TikTok til dans og BeReal til tidsfordriv, alene og sammen.

De unges kategoriseringspraksisser er interessante at kende til, fordi de skitserer det, de unge er optagede af, dem, de vil være optagede af det sammen med, og hvordan de gerne vil fremstå for andre. Samtidig siger kategoriseringspraksisserne noget om, hvad og hvor meget hvilke unge ikke er med i, og hvem de ikke er sammen med. Der er nemlig forskel på, om de unge deltager i mange fællesskaber eller i meget få, og selvom mediepraksisserne overskrider online-offline-grænser, er der forskel på, i hvor stort omfang onlinefællesskaberne strækker sig ud i de unges hverdagsliv offline. Anden forskning i unges mediepraksisser viser også, at offlinesårbarhed og onlinesårbarhed kan være relateret (Vissenberg et al., 2022). At interessere sig for de unges mediepraksisser er således en måde at lære de unges styrker og sårbarheder, interesser og fællesskaber – eller mangel på samme – at kende på.

Normer for passende adfærd

På tværs af interviewene fortæller alle de unge, at der er normer for passende adfærd i og omkring onlinefællesskaber. Klasesnappen er et eksempel på et onlinefællesskab, alle de unge fortæller, at de er med i, og hvor der ofte er konflikter om normer for passende adfærd. Konflikterne kan handle om, hvad man må snappe om, hvor meget, på hvilke tider, og om tonen. Og konflikterne kan afføde nye undergrupper med justerede normer, hvor man godt må spamme eller skrive sent. Men nogle onlinefællesskaber er mere private, f.eks. bedste ven-profilerne, hvor mange af de unge fortæller, at de deler alt med deres bedste ven på daglig basis. På bedste ven-profilerne synes der at herske normer om at se og anerkende hinandens aktiviteter og smag og bekræfte den relation, man har til hinanden.

Det er dog ikke alle de unge, der fortæller, at de poster eller deler noget. Adspurgt, om han selv lægger noget op, svarer Daniel på 14 år, at han aldrig deler:

"Nej, jeg gør ikke. Øhm. Det ku' jeg. Jeg har også overvejet det. Jeg ved det ikke. Jeg har det sådan lidt både-og med det, fordi på den ene side synes jeg, det kunne være meget sjovt at dele og sådan noget. Leo skulle jo ha' været her i dag. Han deler jo en frygtelig masse på de sociale medier, øhm, så der kan man se alt, hvad han fanger og laver, osv. Jeg føler bare sådan ... Jeg gider bare ikke blive ham der, der deler. Der kan godt være sådan lidt tabu. Eller ik' tabu. Men man kan godt lave lidt sjov med dem, der deler nogle gange. I hvert fald hvis det bliver sådan lidt for meget."

Jakobsen: "Men er det noget, du har oplevet: at der har været en snak om nogle, der deler meget?"

Daniel: "Det ved jeg ikke. Altså, hvis nogle, som ikke kender Leo, møder ham, så har de jo en eller anden helt bestemt idé om, hvordan han er, udelukkende fordi de har set ham på sociale medier. Og det ... Jeg gider bare ikke være ham der, som man kun kender, fordi han er på Instagram eller deler alt muligt. Ja, det ved jeg ikke. Jeg har bare valgt at lade være, men jeg kunne lige så godt gøre det, tror jeg."

Daniels overvejelser er et eksempel på et fællestræk i interviewene, som er, at de normer, de unge justerer deres selvforståelse ud fra, også er de normer, de vurderer andre unge med. Og så kan det blive svært at dele, for man udsætter sig selv for andres, og ens egne, kritiske blikke. Det er en slags avanceret selvovervågning, hvor det, man tænker om de andre, bliver til måder at regulere sine egne mediepraksisser på. Blikket på sig selv som styret af blikket, man har på de andre, går igen i alle interviewene, men det orienterer de unges mediepraksisser på forskellig vis. Beate bruger f.eks. meget tid på at kuratere det, hun poster til mange, hvor Daniel ikke deler.

Interviewene peger også på, at alle de unge må forholde sig, ret direkte, til hinandens normer omkring deres mediepraksisser. Et gentaget eksempel er de unges fortællinger om streaks på Snapchat. Streaks er det antal sammenhængende dage, man har sendt en snap til hinanden.

"Det betyder ikke noget for mig personligt. Jeg gir' overhovedet ikke noget for det, og det kan jeg også godt mærke nogle gange, at folk går lidt for meget op i det, ift. hvad jeg personligt ... Altså, det' jo i sidste ende bare et tal, og jeg synes, det er sådan lidt fesen sådan hele tiden at skulle holde den kørende for det tal. Altså, jeg snapper med folk, men det' ik' for streaks, det' bare for at holde kontakten. Jeg synes, det er en lille smule fesen, at det skal være det, der sådan

afgør, om man er tætte nok venner med nogen, eller så' noget. Men det' helt klart noget, jeg oplever, at folk holder streaks, og at hvis man ik' gør det, så' man måske ik' helt så meget tæt med nogen."
(Daniel)

Carla har en streak på 275, men den betyder absolut ingenting, siger hun. Det er bare en vane. Det der med at flekse streaks, siger hun: *"Det var nok noget, man gjorde for nogle år siden. Så gjaldt det om at få den højeste streak. Men lige nu, så er det bare sådan ... så er det bare noget, man gør. For mig, i hvert fald. Jeg sender et par stykker til mine venner"* (Carla).

De unge fortæller forskelligt og ambivalent om streaks. Nogen siger, at når streaks ikke overholdes, så kan det skabe splid, og hvis man ikke har bare én streak med et særligt højt tal, så kan man føle sig som én, der ikke er tæt med nogen. Andre siger, at det ikke er betydningsfuldt med streaks, og at de har valgt ikke at gøre det. Andre igen gør det, men lægger ikke meget i det. Normerne om, hvordan man bedst navigerer sin sociale mediepraksis omkring streaks, og hvorvidt de siger noget om ens sociale status, er altså forskellige, men alle de unge cirkler om streaks som en betydningsfuld, ambivalent, del af deres mediepraksis.

Der er flere eksempler på, hvordan de unge navigerer i normer om sociale medier i interviewene, f.eks. hvad der er spildtid og godt brugt tid på de sociale medier, eller gode og dårlige måder at forholde sig til datadeling og markedsføring på. Normerne og forskellene i, hvordan de rammer de unge, og den komplekse selvovervågning, de giver anledning til, giver indtrykket af, at de unge er klare over, at der er komplekse og skiftende koder for, hvornår man er 'god nok' i relation til de sociale medier. Disse koder kan det være væsentligt at få indblik i og arbejde med fritidspædagogisk, for det, der foregår online, flettes sig tæt sammen med og siger noget om det, der foregår offline.

Digitale logbøger og fritidspædagogik

Artiklen spurgte indledningsvist ind til, hvilken viden om unges sociale mediepraksisser digitale logbøger muliggør, og hvilke udviklinger af et fritidspædagogisk arbejde denne viden kan inspirere til. Her forsøges forskningsspørgsmålene afslutningsvist besvaret.

De digitale logbøger har muliggjort en situeret vidensproduktion om det, der aktuelt og lokalt synes at være på spil for de deltagende unge fra klubben, hvad angår deres sociale mediepraksisser. Både de fællestæk, der orienterer de unges liv med og på sociale medier, og de unges forskellige fortællinger om, hvordan de navigerer hver især. I artiklen fremhæves tre fællestæk med indbyrdes forskelle. Interviewene giver for det første indblik i de unges forskellige fortællinger om at navigere i sociale mediernes fordringer om at dele noget af sig selv. Hvor nogle af de unges delepraksisser betyder, at de deler meget og reflekstivt kuraterer deres indhold tilpasset forskellige publikummer, deler andre af de unge lidt eller intet. Interviewene giver også indblik i, hvordan de unge deler deres onlineliv op i forskellige kategorier, og at deres sociale mediepraksisser overskrider online/offline-grænser. Her viser interviewene, at nogle unge tilsyneladende indgår i mange forskelligartede onlinefællesskaber og -aktiviteter, som knytter sig meget tæt til deres offlinefællesskaber. Andre unges fællesskaber online og offline synes dog at være mindre tæt knyttet og mindre omfangsrige. Endelig har interviewene muliggjort fortællinger om forskellige normer for passende adfærd online, der rammer de unges selvovervågning forskelligt. De digitale logbøger har således muliggjort en situeret vidensproduktion om tendenser i de unges sociale mediepraksisser og har samtidig givet et blik for konkrete udfordringer og mulige skrøbeligheder blandt de unge.

Gennem arbejde med digitale logbøger kan fritidspædagoger gøre sig nysgerrig over for unges sociale mediepraksisser og herigennem lære de unge, deres hverdage og fællesskaber at kende. Digitale logbøger er således en undersøgelsesmetode, der kan synliggøre relevante udviklingsområder for det fritidspædagogiske arbejde med unge. De kan give et aktualiseret fokus på det, de unge interesserer sig for, og en bedre forståelse af, hvad der giver status, og hvilke hierarkier de unge orienterer sig efter. De kan også synliggøre unges orienteringer i, og forhandlinger om, normer for passende adfærd på tværs af deres online- og offlinehverdagsliv. De kan skabe blik for den selvovervågning, der knytter sig til sociale mediernes præstations- og kurateringsmuligheder. Eller de kan skærpe opmærksomheden på forskellige former for skrøbelighed, der knytter sig til unges oplevelser af udenfor-hed, og bekymringer, der knytter sig til det komplekse sociale liv, de unge lever online.

Litteratur

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Duke University Press.
- Bucher, T., & Helmond, A. (2017). "The affordances of social media platforms." I J. Burgess, T. Poell, & A. Marwick (Red.), *SAGE Handbook of Social Media*. Sage. DOI: 10.1177/209660832311768
- Børns Vilkår. (2019). *Digital dannelse i børnehøjde: del 3. Skolebørns liv med digitale medier hjemme og i skolen*.
- Bramming, P., Hansen, G. & Olesen, C. G. (2009). SnapLog – en performativ forskningsteknologi, eller hvad grævlingelorten fortæller om lærertrivsel. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11(4), 24-38.
DOI: <https://doi.org/10.7146/tfa.v11i4.108850>
- Cirrucci, A., & Pruchniewska, U. (2023). *UX Research Methods for Media and Communication Studies. An Introduction to Contemporary Qualitative Methods*. Routledge.
- EVA. (2018). *Børns og unges brug af fritids- og klubtilbud*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Falkenberg, H., & Sauzet, S. (2023). *Multisensoriske metoder til undersøgelse og analyser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.
- Gunnarsson, K., & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Horsdal, M. (2017). *Tilværelsens fortællinger: tilegnelse og anvendelse*. Hans Reitzel.
- Hyers, L. (2018) *Diary Methods. Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Kofoed, J., & Larsen, M. C. (2016), A snap of intimacy: Photo-sharing practices among young people on social media. *First Monday*, 21(11). DOI: 10.5210/fm.v21i11.6905
- Kofoed, J., & Staksrud, E. (2019). 'We always torment different people, so by definition, we are no bullies': The problem of definitions in cyberbullying research. *New Media & Society*, 21(4).
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68. DOI: 10.1016/j.bushor.2009.09.003
- Krogh, S. C. (2022). *Et ungdomsliv under pres? Når udskolingselever skal navigere i præstationer, køn og sociale medier*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitet. DOI: 10.54337/aau495535869
- Larsen, M. C. (2022). Social media insecurities in everyday life among young adults – an ethnography of anonymous Jodel disclosures. *Nordisk tidsskrift for pædagogikk og kritikk*, 8, 298–312.
DOI: 10.23865/ntpk.v8.4071
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (red.) (2013). *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. (1 udg.) VIA UC Videncenter for Socialpædagogik og Socialt Arbejde.
- Sauzet, S. (2014). Tværprofessionel praksis undersøgt med snap-logs. I T. Ritchie, & D. Tofteng (Red.), *Pædagog i skole og fritid: perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i skolen*. (pp. 170-186). Billesøe og Baltzer.
- Sauzet, S. (2015). Thinking through picturing. I *Teaching With Feminist Materialisms* (Bind 12, 37-51). AtGender.
- Sauzet, S. (2021). Versions of Phenomena. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 2(2), 159–168. DOI: 10.1344/jnrm.v2i2.35899
- Seland, I. (red.) (2022) *Understanding children and young people as digital citizens*. DigiGen Working Paper Series No. 12.
DOI: 10.5281/zenodo.7381230
- Vissenberg, J., d'Haenens, L., & Livingstone, S. (2022). Digital literacy and online resilience as facilitators of young people's wellbeing? A systematic review. *European Psychologist*, 27(2), 76–85.
DOI: 10.1027/1016-9040/a000478
- Warren, S. (2002). 'Show Me How it Feels to Work Here': Using Photography to Research organizational Aesthetics. *Ephemera - Theory in politics and Organization*, 2(3), 224–245.

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse publicerer forskningsbaserede artikler, som tematiserer, udforsker og nuancerer forståelser af pædagogers profession, arbejdsfelter og uddannelse. Tidsskriftet bidrager til, at pædagogik som videnskabelig disciplin samt andre videnskabelige discipliner gør sig gældende i undersøgelse, udforskning og udvikling af pædagogik som praksis, disciplin og profession. Tidsskriftet vil derigennem skabe orienteringsmuligheder samt kvalificere faglig udvikling og demokratiske drøftelser i og om feltet.

Tidsskriftets artikler er alle fagfællebedømte og omhandler pædagogik og pædagogiske spørgsmål i mange variationer. I artiklerne tematiseres såvel grundlæggende, almene pædagogiske forhold, udfordringer og problematikker, der historisk og aktuelt hører til pædagogikken, som forhold, der relaterer sig til pædagogers profession, praksis og uddannelse, der trænger til at blive belyst, forstået og behandlet.

Forskning i pædagogers profession og uddannelse sigter efter at fremme levende og kritiske undersøgelser og dialoger om pædagogik, pædagogisk arbejde og uddannelse af pædagoger. Tidsskriftet repræsenterer dermed en tradition, hvor man anser pædagogik og pædagogisk arbejde som et anliggende af stor betydning for samfundet. Tidsskriftet henvender sig til forskere, undervisere og studerende ved de pædagogiske uddannelser på professionshøjskoler og universiteter samt til aftarere og pædagogiske praktikere.

Tidsskriftet er indekseret i DOAJ. Retningslinjer til forfattere findes her:
<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU/about/submissions#authorGuidelines>

Indholdsfortegnelse

Pædagogik & krop	1
<i>Redaktionelt forord</i>	
Protokollens kroppe	4
– Forbindelserne mellem krydset, barnet og territoriet i en aflejret styringsteknologi	
<i>Maja Plum</i>	
Handicap som fraværende tilstedeværelse	12
<i>Olivia Dahl & Emil Falster</i>	
Kroppens sprog.....	21
– om sårbarhed, mod og åbenhjertet lederskab i pædagogisk praksis	
<i>Helle Winther</i>	
Sted, krop og dyb geologisk tid.....	31
– At læse om klimaforandringer i børnehaven	
<i>Lisa Stolt Rasmussen & Nanna Jordt Jørgensen</i>	
Med kroppen i 'den sorte gryde'	39
– Dramaøvelser i skolens specialklasser	
<i>Henriette Blomgren</i>	
Legens bevægelser i skolen.....	47
<i>Helle Marie Skovbjerg, Anne-Lene Sand & Jens-Ole Jensen</i>	
Puderummet som sprogmiljø.....	57
– hvad er høj kvalitetssprogmiljøer?	
<i>Annegrethe Ahrenkiel & Lars Holm</i>	
Studerendes udvikling af professionsidentitet gennem musikpædagogik.....	67
– et sensitivt og reflektivt anliggende	
<i>Lærke Nørgård Pallesen & Christina Dahl Madsen</i>	
Det koordinerende og kolliderende samarbejde om vilde problemer	75
<i>Charlotte Riis Jensen & Mette Molbæk</i>	
Digitale logbøger	83
– undersøgelser af unges sociale mediepraksisser som afsæt for fritidspædagogisk udvikling	
<i>Sofie Sauzet, Johan Jakobsen & Benjamin Karstoft</i>	