

PÆDAGOGERS EMOTIONELLE FORHOLDEMÅDER I BØRNS LEG OG FÆLLESSKABER BLANDT BØRN I UDSATTE POSITIONER

Af Julia Nørgaard Ravn¹

Nærværende artikel bygger videre på den eksisterende forskning, som undersøger pædagogers involvering i børns leg. Artiklen adskiller sig dog fra den eksisterende forskning, som ofte centrerer sig om de forskellige roller, pædagoger indtager fysisk i eller ved siden af børns leg. Denne artikel anlægger derimod en emotionel vinkel på pædagogers involvering i børns leg og undersøger, hvordan pædagogers emotionelle forholdemåde i børns leg får betydning for børnenes fællesskaber og indbyrdes relatering. Artiklens teoretiske perspektiv er et tilknytningspsykologisk perspektiv primært formet af Stern, Fonagy og Bowlby. Det empiriske afsæt er deltagerobservationer indsamlet i én integreret daginstitution i Danmark, som befinder sig i et såkaldt udsat boligområde. Med udgangspunkt i en tematisk analyse af det empiriske materiale er der fremanalyseret fire temaer; 1) et glædeligt nærvær, 2) indlevelse i følelsesmæssige tilstande, 3) et trygt fundament og 4) en fraværende tilstedeværelse. Gennem disse fire temaer synliggøres betydningen af pædagogers emotionelle forholdemåder i børns fællesskaber og leg. Undersøgelsen peger på, at pædagogers tilstedeværelse i børns leg lader til at skabe et trygt fundament, som danner grundlag for børnenes indbyrdes relatering og leg. Samtidig peger undersøgelsen på, at pædagogers emotionelle forholdemåde, i takt med at den bliver mere og mere nærværende og får en intersubjektiv karakter, får en anden og mere emotionel betydning for børnenes indbyrdes relatering.

Nøgleord: emotionel forholdemåde, leg, børnefællesskaber, tilknytningsteori, daginstitution, børn i udsatte positioner.

Keywords: emotional approach, play, children's communities, attachment theory, early childhood education, children in vulnerable positions.

1 Julia Nørgaard Ravn, cand.pæd. i pædagogisk psykologi og ph.d.-stipendiat ved DPU, pædagogisk psykologi, og VIA, pædagoguddannelsen i Aarhus, e-mail: jn@edu.au.dk.

1. Indledning

Flere studier peger på, at børn ikke har lige muligheder relateret til deres deltagelse i de lege- og børnefællesskaber, som udspiller sig i daginstitutioner (Karrebæk, 2011; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Børn med en udfordret emotionel udvikling, herunder en usikker evne til at regulere samt forstå sig selv og andre, er i større risiko for at stå uden for lege- og børnefællesskaberne i daginstitutionerne (Hart, Andersen, Jakobsen & Larsen, 2020). To pædagoger fra den institution, som indgår i nærværende undersøgelse, fortæller om børnegruppen i deres institution:

Vi siger rigtig meget om vores børn, at de ikke er ret gode til at lege med hinanden ... jamen, der er nogle ting, som gør det svært [for dem at lege]. Det er svært at se hinanden og hinandens perspektiver, når det er svært bare at være sig selv. Hvis man ikke har overskud til at være sig selv, hvordan skal man så have overskud til andre.

For børn i udsatte positioner kan pædagogers deltagelse i legen være en decideret forudsætning for, at børnene får mulighed for at deltage i legen og dermed får mulighed for at høste frugten af legens vigtige udviklingspotentialer (Ravn, 2023). Relativt få studier har imidlertid undersøgt pædagogers involvering i børns leg, og endnu færre studier har fokus på børn i udsatte positioner (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019; Fler, 2015; Devi, Fler & Li, 2018). De studier, som imidlertid beskæftiger sig med pædagogers involvering i legen, har ofte fokus på forskellige mønstre i pædagogers positioner og roller, som de fysisk indtager i eller ved siden af børns leg (Løndal & Greve, 2015; Bork & Lund, 2020; Fler, 2015; Aras, 2016; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019; Ravn, 2023). Enkelte af disse studier diskuterer sekundært, hvordan nærværet eller emotionaliteten i pædagogerens forholdemåde ser ud til at være en afgørende faktor i den pædagogiske involvering i legen (Ravn, 2023; Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015; Løndal & Greve, 2015; Gitz-Johansen, 2019). Særligt børn i udsatte positioner ser ud til at være afhængige af en mere nærværende form for involvering i legen (Ravn, 2023). Men ingen studier lader til at centrere sig primært om emotionaliteten i pædagogernes forholdemåde i legen, og ingen beskæftiger sig med, hvordan denne emotionalitet mere kvalitativt udfoldes i legen og får betydning for børnenes fællesskab og indbyrdes relatering. Med afsæt heri vil nærværende studie anlægge et emotionelt perspektiv på pædagogers² involvering i børns leg og undersøge, hvordan pædagogers *emotionelle* forholdemåde i børns leg får betydning for børnenes fællesskab og

2 Betegnelsen *pædagoger* og *pædagogisk personale* vil, af forskningsetiske principper, blive brugt om hele personalegruppen, uafhængigt af uddannelse og jobtitel. Ligeledes er køn, navne og institutionens beliggenhed anonymiseret.

indbyrdes relatering. Således er dialektikken mellem pædagogernes emotionelle forholdemåde og børnenes indbyrdes relatering omdrejningspunktet for nærværende undersøgelse. Betegnelsen *emotionel forholdemåde* skal forstås i overensstemmelse med den forståelse af *emotionel omsorg*, som betegner den særlige måde, hvorpå et menneske forholder sig til og handler på i interaktionen med andre mennesker (Diderichsen & Thyssen, 1991).

2. Eksisterende forskning

I dette afsnit vil jeg først præsentere forskning, som belyser pædagogers involvering i børns leg. Dernæst vil jeg, som følge af at meget få studier undersøger pædagogers emotionelle forholdemåde i legen, i et særskilt afsnit præsentere forskning, som belyser det emotionelle aspekt i pædagogers forholdemåde på et generelt plan i interaktionen med børnene i daginstitutioner. Som allerede nævnt betegnes emotionel omsorg ofte som den særlige måde, et menneske forholder sig til og agerer på i interaktionen med et andet menneske (Diderichsen & Thyssen, 1991). Med afsæt heri vil afsnittet både indeholde forskningsstudier med et eksplicit omsorgsfokus og forskningsstudier med en mere implicit omsorgsvinkel, men som undersøger pædagogers emotionelle forholdemåde i interaktionen med børnene. De to forskningsfelter er nærtbeslægtede (Svinth, 2023), og fælles for studierne er deres fokus på det emotionelle aspekt i pædagogers forholdemåde i interaktionen med børnene. Studierne, som indgår i denne oversigt, er dels fundet ved hjælp af systematisk søgning, kædesøgning og bevidst tilfældig søgning. En oversigt over den systematiske søgning ses nedenfor.

Databaser	Søgestreng	Filter
PsycINFO PsycArticles ERIC	(kindergar* OR daycare* OR "preschool" OR "early childhood education") AND ("disadvant* child*" OR "vulnerable child*" OR "child* in difficult*" OR "special need*") AND ("communit* of child*" OR "group* of child*" OR play*) AND (emotion* OR relation* OR care* OR intersubjecti* OR mentalizatio* OR attachment*) (kindergar* OR daycare* OR "preschool" OR "early childhood education") AND ("disadvant* child*" OR "vulnerable child*" OR "child* in difficult*" OR "special* need*") AND ("communit* of child*" OR "group* of child*" OR play*)	Peer review Årstalsafgrænset fra år 2000 og frem
NB-ECEC	"involvering i børns leg", "roller i børns leg", "(omsorg OR-samspil OR-interaktioner) AND (leg OR-børnefællesskab)", "(omsorg OR-samspil OR-interaktioner) AND (udsat*)" samt "omsorg"	

Tabel 1. Oversigt over litteratursøgninger.

2.1 Pædagogers involvering i børns leg

Som allerede nævnt omhandler en del af de studier, der belyser pædagogers involvering i børns leg, de roller, det pædagogiske personale indtager i eller ved siden af legen (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019; Løndal & Greve, 2015; Bork & Lund, 2020; Aras, 2016; Ravn, 2023). Et dansk studie peger på, at det pædagogiske personale typisk indtager en rolle som *legepartner*, *legestøtte* eller *lege-katalysator* i børns leg. Undersøgelsen viser, hvordan disse tre roller på forskellig vis skaber udvidede deltagelsesmuligheder i legen for børn i udsatte positioner (Ravn, 2023).

Andre studier har fokus på pædagogernes fysiske position i forhold til legen (Fleer, 2015; Singer, Nederend, Penninx, Tajik & Boom, 2014), og flere studier viser, at små børn ønsker at lege fysisk tæt på det pædagogiske personale (Singer et al., 2014; Rossetti-Ferreira, Oliveira, Campos-de-Carvalho & Amorim, 2011). Et hollandsk studie belyser, hvordan pædagogers fysiske placering tæt på børns leg er forbundet med et højere legeengagement hos børnene, end hvis pædagogerne befinder sig på afstand af legen, eller hvis deres tilstedeværelse er præget af afbrydelser (Singer et al., 2014). Ligeledes erfarede undersøgelsen, at gensidighed i interaktionen mellem pædagog og barn har positiv indflydelse på børnenes legeengagement (Singer et al., 2014).

Blandt de involverede studier i nærværende forskningsoversigt er der generelt enighed om, at den pædagogiske involvering i børns leg er kompleks og kræver pædagogisk dømmekraft og sensitivitet (Kjeldahl & Svinth, 2021; Ravn, 2023; Løndal & Greve, 2015). Der er dog ikke fundet nogle peer-reviewed studier, hvis primære ærinde har været at udfolde denne pædagogiske sensitivitet i legen, da emnet oftest behandles sekundært. Gitz-Johansen (2019) har undersøgt børn og voksnes følelsesmæssige relationer i vuggestuen. Her indgår et afsnit om legen som intersubjektivt mødeøjeblik, og undersøgelsen viser, hvordan pædagoger kan være med til at regulere legens stemning og give kraft til morskaben i legen. Et islandsk studie behandler ligeledes emnet sekundært. Studiet finder, at børn henvender sig til pædagoger under deres leg af fire forskellige årsager; 1) for at få hjælp og støtte til legematerialer eller legesituationer, 2) for at få bekræftet egne kompetencer, 3) for at få hjælp til sociale interaktioner, 4) for at inddrage den voksne i legen (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015). I denne sammenhæng skelner studiet mellem pædagogers *emotionelle nærhed* og *emotionelle distance* i legen (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015). Andre studier konkluderer, at pædagogers involvering i børns leg bør være kendetegnet ved sensitivitet over for legens rytme og børnenes perspektiver (Løndal & Greve, 2015). Ligeledes understreges vigtigheden af at lade ambitionerne i legen være børnenes (Samuelsson & Johansson, 2009).

2.2 Kvaliteter i voksen-barn-interaktioner

Flere studier er optagede af at undersøge den emotionelle måde, hvorpå pædagoger forholder sig til og møder børnene i den interaktion, som udspil-

ler sig mellem dem (Bae, 2004; 2012; Svinth, 2019b; Foss, 2009; Gitz-Johansen, 2019; Johansson, 2011; Emilson, 2007). Bae (2004; 2012) har i sine studier i tråd hermed forsøgt at indfange forskellige emotionelle aspekter, som udspiller sig i interaktionen mellem pædagoger og børn i norske børnehaver. Studierne opererer med begreberne *rummelige* og *trange interaktionelle mønstre* til at skelne mellem de interaktioner, som henholdsvis udvider og indsnævrer børnenes medbestemmelse og deltagelse (Bae, 2004, 2012). I tråd hermed udfolder et svensk studie tre kvalitative aspekter ved den pædagogiske forholdemåde i interaktionen med børnene; *inddragelse af børnenes perspektiver*, *sensitiv responsivitet* og *en legende tilgang* (Emilson, 2007). Med ambitionen om at synliggøre pædagogers forståelse af omsorg peger et dansk studie på tre centrale aspekter relateret til pædagogers forståelse af omsorg. De tre aspekter benævnes; *spejling*, *nærvær* og *autenticitet* (Gitz-Johansen, 2022b). Imidlertid viser den eksisterende forskning, at der er store variationer i den måde, hvorpå pædagoger forholder sig i mødet med forskellige børn (Palludan, 2005; Svinth, 2012). Et dansk studie viser, at pædagoger møder børn med henholdsvis en *undervisnings-* eller *udvekslings-*stone, og særligt etniske minoritetsbørn bliver hovedsageligt mødt med en instruerende og forklarende undervisningstone (Palludan, 2005).

3. Et tilknytningsteoretisk perspektiv på pædagogers emotionelle forholdemåde

Et tilknytningsteoretisk perspektiv har længe været et af de mest toneangivende perspektiver i relation til forståelsen af de tidlige emotionelle samspil, som udspiller sig mellem børn og deres primære omsorgspersoner (Gitz-Johansen, 2019; Winther-Lindqvist, 2023). Ligeledes er tilknytningsteoretiske perspektiver en dominerende forståelsesramme for relationsdannelsen mellem voksen og barn i en daginstitutionskontekst (Plum, 2024), og et dansk studie har vist, at tilknytningsteoretiske aspekter er fremtrædende i pædagogers forståelser af deres emotionelle omsorg til børnene (Gitz-Johansen, 2022b). Til trods for at de fleste tilknytningsteoretiske perspektiver belyser de emotionelle bånd mellem børn og deres forældre, beror nærværende studie på en overbevisning om, at disse perspektiver bidrager med nogle helt fundamentale betragtninger af kvaliteter i emotionelle samspil mellem børn og deres omsorgspersoner, som også kan bredes ud til at omfatte andre omsorgspersoner end udelukkende barnets primære (Gitz-Johansen, 2024, s. 40-42; Smith, 2003, s. 29-30; Broström, Herring & Nielsen, 2010, s. 19-20). Dette set i lyset af børns evne til at danne tilknytningsrelationer til flere omsorgspersoner, hvilket ofte rangeres i såkaldte tilknytningshierarkier (Bowlby, 1969; Smith, 2003; Gitz-Johansen, 2024), og det faktum, at danske børn i dag tilbringer en stor del af deres hverdagsliv i dagtilbud (Rayce, Hansen, Mikkelsen & Pontoppidan, 2021).

Med afsæt i det teoretiske begreb *intersubjektivitet* vil nærværende artikel stille skarpt på den intersubjektive relatering, som opstår i legen blandt børn og pædagoger. Stern (2004) betegner intersubjektivitet som værende et særligt *nuværende øjeblik*, hvor mennesker deler deres opmærksomhed. En intersubjektiv relatering finder sted, når mennesker deler en fælles oplevelse, samtidig med at de har samme intentioner og føler den nogenlunde samme affektive tilstand (Stern, 2004; 2000; Gitz-Johansen, 2022c). Tre mentale tilstande danner således grundlag for skabelsen af en intersubjektiv relatering, og særligt dét at dele affektive tilstande, hvilket Stern betegner med begrebet *interaffektivitet*, anerkendes for at være en væsentlig komponent i den intersubjektive relatering (Stern, 2000; Gitz-Johansen, 2022a; 2022c). Stern (1985) beskriver: “The sharing of affective states is the most pervasive and clinically germane feature of intersubjective relatedness” (s. 138). Intersubjektivitet betegner således en helt særlig form for nærvær i interaktionen mellem to eller flere mennesker (Gitz-Johansen, 2022b).

Disse intersubjektive relateringer skildres i udviklingspsykologien ofte som dyadiske processer (Gitz-Johansen, 2022a). Imidlertid fremhæver Stern, at intersubjektivitet også foregår i samspil, hvor flere mennesker er involveret: “Uanset hvordan vi definerer intersubjektivitet, skal den fungere for grupper såvel som dyader” (Stern, 2004, s. 113). For at tydeliggøre, at intersubjektive relateringer rækker ud over dyaden, introduceres begrebet *intersubjektivt felt*, hvilket understreger, at intersubjektivitet kan opstå i en gruppe af mennesker, som deler en fælles oplevelse med hinanden (Gitz-Johansen, 2022a). Med afsæt i denne teoretiske forståelse af, at intersubjektivitet kan opstå i et felt af mennesker, bliver det muligt at undersøge den fælles oplevelse i legen, hvor en gruppe børn og pædagoger er i et samspil med hinanden.

I forlængelse af intersubjektivitetsbegrebet introducerer Stern (1985) begrebet *affektiv afstemning* til at kaste lys på den proces, som bevidstgør to (eller flere) mennesker om, at de deler den samme affektive tilstand. Stern (1985) beskriver affektiv afstemning på følgende måde: “Affect attunement, then, is the performance of behaviors that express the quality of feeling of a shared affect state without imitating the exact behavioral expression of the inner state” (s. 142). Der er således flere faktorer i spil i den proces, hvor den affektive afstemning sker. For det første er det afgørende, at den voksne formår at aflæse barnets følelsesmæssige tilstand. Desuden må den voksne, uden at imitere, modsvare barnets følelsesmæssige tilstand på en sådan måde, at barnet oplever sin egen følelsesmæssige tilstand forstået (Stern, 2000). Denne evne til at aflæse andre menneskers følelsesmæssige tilstande udfoldes nærmere af Fonagy, som introducerer begrebet *mentalisering*. Bateman og Fonagy (2007) definerer mentalisering som en “... følsomhed over for egne og andres følelser. Det kan beskrives som det at forstå andre indefra og os selv udefra; udefra i den forstand at vi kan forstå, hvordan andre kan forstå os” (s. 17). At mentalisere indebærer således dels, at man

formår at selvreflektere, og dels at man formår at indleve sig i andre menneskers følelser og motiver (Bateman & Fonagy, 2007). Fonagy understreger, at denne evne til at mentalisere har en afgørende betydning for menneskers *affektregulering* (Bateman & Fonagy, 2007; Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2007).

4. Undersøgelsesdesign og metode

Nærværende afsnit vil først beskrive udvælgelsesprocessen i forbindelse med rekrutteringen af den institution, som bidrager til studiets empiriske materiale. Dernæst vil undersøgelsens metodevalg og etiske refleksioner præsenteres.

4.1 Undersøgelsens kontekst og deltagere

Som led i et ph.d.-projekt er nærværende artikels empiriske materiale indsamlet i perioden november 2019-oktober 2021. De empiriske eksempler er indsamlet i en integreret institution på tværs af institutionens vuggestue- og børnehavegrupper. Institutionen er beliggende i et såkaldt *udsat boligområde*. Området er derudover betegnet som et såkaldt *omdannelsesområde*, da stedet har været udpeget som et *parallelsamfund* mere end fem år i træk (Social- og Boligstyrelsen, 2023). Ifølge institutionens dagtilbudsleder, pædagogiske leder og personale er institutionen kendetegnet ved, at størstedelen af børnene befinder sig i såkaldte *udsatte positioner*, og institutionen modtager som følge heraf bl.a. sociale normeringer. I nærværende artikel henviser betegnelsen børn i *udsatte positioner* til børn, som på varierende måder er udfordrede i deres livssituation (Petersen, 2011). Børnenes udfordrede livssituation er oftest relateret til deres opvækstbetingelser og vanskelige forhold i familierne, som i mange tilfælde er præget af fattigdom og forældrenes udfordrede livsomstændigheder, hvilket fx omhandler psykisk sygdom, traumatisering eller kriminalitet. Desuden har omtrent alle børnenes forældre i undersøgelsen indvandrer- eller flygtningebaggrund. Børnenes udfordrede livssituation kommer bl.a. til udtryk i deres generelle trivsel og deres psykiske, fysiske og sociale udvikling (Ravn, 2023). Samtidig ansues udsathed som værende kontekstuel situation og dermed som noget, der opstår i samspillet med den kontekst, børnene deltager i (Svinth, 2019b; Ravn, 2023).

Ud over beliggenheden er institutionen udvalgt på baggrund af den høje kvalitet, som er kendetegnende for institutionens pædagogik. Denne faktor har været et væsentligt udvælgelseskriterie, da nærværende artikel har en ambition om at bidrage med en inspirerende og udviklende viden i relation til det pædagogiske arbejde med børn i udsatte positioner. Dette skal ses i forlængelse af den eksisterende forskning, som ofte belyser de vanskeligheder og uhensigtsmæssige mønstre, det pædagogiske personale udviser i arbejdet med børn i udsatte positioner (Palludan, 2005; Bundgaard & Gulløv,

2008). Betegnelsen *høj pædagogisk kvalitet* hviler, i nærværende studie, på de indsigter fra den eksisterende forskning, som belyser kvaliteten i samspillet mellem pædagog og barn (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Christoffersen Højen-Sørensen & Laugesen, 2014; Dalli et al., 2011; Melhuish et al., 2015; Svinth, 2019a, 2019b; Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). Desuden er udvælgelsen af institutionen sket på baggrund de indtryk og fornemmelser, jeg fik, da jeg besøgte institutionen. Her fornemmede jeg en helt særlig stemning af overblik, engagement, koncentration, fordybelse, intensitet, nærvær og omsorg, hvilket læner sig op ad Kjærs (2009) beskrivelse af *de gode eksemplers institutioner*.

I bestræbelsen om at finde en institution, som matchede ovenstående kriterier, har jeg været i kontakt med kommunen, BUPL, forskere samt andre eksperter inden for daginstitutionsfeltet. Med afsæt heri har jeg aflagt besøg i syv institutioner, hvoraf jeg har udvalgt den ene institution, som indgår i undersøgelsen.

4.2 Deltagerobservationer og etiske refleksioner

Metodisk er problemstillingen undersøgt gennem deltagerobservationer. I lyset af undersøgelsens ambition om at analysere det dialektiske møde mellem pædagogernes emotionelle forholdemåde og børnenes indbyrdes relatering har deltagerobservationer været et nærliggende metodevalg, da præmissen for deltagerobservationer netop er, at menneskers handlinger undersøges i samspil med andre mennesker og i de kontekster, hvor menneskerne opholder sig (Lave, 2011). Med henblik på at udforske børn og pædagogers interne dynamikker i legen har mit observationsfokus primært været fokuseret mod situationer, hvor både pædagoger og børn var til stede. I lyset af undersøgelsens dialektiske afsæt har jeg, i observationerne, bestræbt mig på at forbinde mig til børnenes perspektiver, herunder børnenes oplevelser, følelser og handlinger i lyset af pædagogernes emotionelle forholdemåde (Warming, 2019).

Min forholdemåde som observatør har primært været *passiv deltagende* og i mindre grad *moderat deltagende* (Spradley, 1980, s. 59-60). Min primært passive deltagelse som observatør skyldes en forskningsetisk erkendelse af, at en perifer og diskret deltagelse var den observationsrolle, som virkede mindst indgribende for børnene i institutionen, da de viste sig at være meget opmærksomme på, optaget af og forstyrret af min tilstedeværelse i institutionen. Det har været en generel etisk bestræbelse kontinuerligt at være opmærksom på, vurdere og respektere børnenes signaler vedrørende min tilstedeværelse. Menning og Kampmann (2021, s. 151) beskriver vigtigheden i vedvarende at indhente "barnas midlertidige passive samtykke", hvilket netop indikerer, hvordan børns samtykke løbende bør genforhandles.

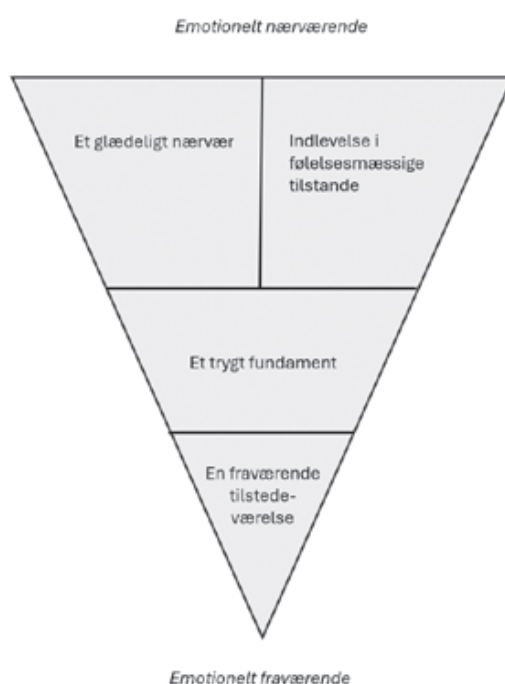
Inden jeg påbegyndte mine observationer i institutionen, indhentede jeg samtykke fra institutionens pædagoger og leder og informerede børnenes

forældre om projektet og dets præmisser. Mine observationer er nedskrevet i en notesbog, og hver dag, umiddelbart efter hjemkomst fra institutionen, er noterne blevet renskrevet på computer.

5. Analyse

På baggrund af en tematisk analyse af det empiriske materiale er der frem-analyseret fire temaer. Den tematiske analyse er inspireret af Braun og Clarke (2022). Fremgangsmåden har været først at gennemlæse det empiriske materiale grundigt og ad flere omgange med opmærksomhed på vigtige aspekter i relation til forskningsspørgsmålet. Undervejs i disse gennemlæsninger har jeg noteret de vigtige aspekter, som viste sig. Efterfølgende har jeg inddelt og samlet disse aspekter i meningsgivende grupper og på den måde genereret de første koder. Jeg har derefter inddelt koderne i overordnede temaer, som jeg har gennemlæst, sammenlignet og justeret for derefter at navngive dem endeligt.

Temaerne repræsenterer nogle gentagende mønstre i den emotionelle måde, hvorpå pædagoger forholder sig i børns leg. De fire temaer har jeg kaldt; 1) et glædeligt nærvær, 2) indlevelse i følelsesmæssige tilstande, 3) et trygt fundament og 4) en fraværende tilstedeværelse. Temaerne bevæger sig til en vis grænse i et kontinuum fra *emotionelt fraværende* til *emotionelt nærværende*. Dog repræsenterer de to temaer “et glædeligt nærvær” og “indlevelse i følelsesmæssige tilstande” nogenlunde samme grad af emotionalitet i nærværet. Figur 1 nedenfor forsøger at synliggøre denne gradvise ændring i pædagogernes emotionelle forholdemåde i legen.



Figur 1. Gradvise ændring i pædagogers emotionelle forholdemåde i legen.

5.1 Et glædeligt nærvær

På tværs af det indsamlede empiriske materiale træder det tydeligt frem, at den glæde og det fornøjelige engagement, pædagoger møder børn med i legen, kan være med til at skabe et helt særligt glædesfyldt intersubjektivt felt. Denne glæde og fornøjelse er ikke repræsenteret i alle legefællesskaber, men stemningen bemærkede jeg flere gange under mit ophold i institutionen. Nedenfor udfoldes denne stemning i forbindelse med en leg, som opstår i en spisesituation i vuggestuen:

En pædagog sidder med fem børn og spiser eftermiddagsmad i vuggestuen. En lille pige, Yasmin, klapper pludselig i bordet på en rytmisk måde, mens hun smiler og med et glimt i øjet kigger afventende på pædagogen Hanne. Hanne åbner først øjnene og munden på en henrykt måde, så smiler hun stort med hele sit ansigt og klapper derefter i bordet, mens hun nærmest synger en melodi, som er en variation af den takt, som Yasmin klappede med. Yasmin smiler og virker så stolt og glad, mens hun gentager klappe-seancen. Hanne smiler, klapper igen i bordet med en anden takt, mens hun synger en ny melodi. Sådan fortsætter det et par gange. Et andet barn, Ahmed, begynder også at klappe i bordet. "Ja, se du kan også," smiler Hanne og klapper en rytme til ham. De bliver ved, og alle børnene omkring bordet følger trop. Der hersker en glædesfyldt stemning, og børnene virker så fornøjede og glade, når Hanne "møder" deres klap.

I eksemplet ser vi, hvordan Hanne gennem sin glædelige mimik, sang og klap forsøger at afspejle den emotionelle tilstand og intention, som hun formoder eksisterer hos Yasmin. Gennem disse afstemninger formidler Hanne til Yasmin, at hun har opfanget og forstået hendes følelsesmæssige tilstand af glæde og hendes legende intention samt initiativ til kontakt. I Sterns (1985) terminologi kaldes denne proces *affektiv afstemning*. Yasmins oplevelse af at mærke sin følelsesmæssige tilstand blive mødt og sit engagement blive forstærket skaber tydeligvis meget glæde for hende og beriger hende givetvis med en fornemmelse af at føle sig set, mødt og forstået. Schore og Schore (2007) beskriver i tråd hermed, hvordan legeseancer, hvor de involverede parter opnår en affektiv relatering, bidrager til en glædelig og positiv følelsesmæssig tilstand hos parterne: "In play episodes of affect synchrony, the pair are in affective resonance, and in such, an amplification of vitality affects and a positive state occurs" (s. 11).

Denne glædelige og fornøjelige stemning, som opstår i legen, virker dragende på de andre børn, der også begynder at klappe i bordet. Koch (2023) erfarer ligeledes i sit studie, at en lattermild atmosfære har en tendens til at have en afsmittende effekt i fællesskabet. Stern (2004) beskriver i tråd hermed, hvordan voksnes afstemninger i leg kan virke regulerende på børns tilstand:

Under leg ansigt til ansigt med små spædbørn udfører mødre korte forløb af overdrevne ansigtsudtryk eller serier af gestus eller berøringssekvenser. Disse pakker af bevægelse (og lyd) fra moderens side leverer den stimulation, som forældre og spædbørn bruger til gensidig regulering af spædbarnets aktiveringstilstand fra øjeblik til øjeblik (s. 68).

Hannes fornøjelige og glædelige afstemning af hvert enkelt barns klappeudspil kan i denne terminologi anskues at virke regulerende på legens vitalitet, i form af at det giver kraft til legens glædelige stemning samt børnenes vedvarende engagement.

Denne glædelige samklang, som opstår mellem de implicerede parter i legen, læner sig op ad Mäntymaa et al.s (2015) betegnelse *shared pleasure*. Også Gitz-Johansen (2019) fremhæver, hvordan visse legeseancer er kendetegnet ved en helt særlig kvalitet i form af en delt glæde, som beriger humøret hos de deltagende parter. En faktor, jeg bemærker ved den *delt glæde*, er, at både børnene og pædagogen i eksemplet virker aldeles opslugt og draget af legen, og man får en følelse af, at intet kan forstyrre dem i deres foretagende. Dette er i tråd med Sterns (2000) beskrivelse af, at den fysiske intimitet, som opleves i intersubjektive samspil, er stærkt dragende for de implicerede. Samtidig lader den delte glæde til at skabe en form for *fællesskab* blandt de involverede parter i legefællesskabet. Stern (1985) fremhæver, at affektive afstemninger bevidstgør de implicerede parter om, at de deler den samme følelsesmæssige tilstand. Således er affektive afstemninger en vigtig komponent i dannelsen af et *intersubjektivt felt*. I dette tilfælde et *intersubjektivt felt*, hvor børnene og pædagogen deler en affektiv tilstand af glæde og fornøjelse. Det er givetvis denne interne oplevelse af *interaffektivitet*, som skaber det fællesskabende indtryk og afspejler glædens *delt* aspekt i legen.

5.2 Indlevelse i følelsesmæssige tilstande

I det empiriske materiale bliver det tydeligt, at den måde, hvorpå pædagoger formår at aflæse og indleve sig i børnenes følelsesmæssige tilstande og intentioner, spiller en vigtig rolle i legen og får betydning for børnenes indbyrdes relatering og legens progression. Nedenstående eksempel vil udfolde denne evne til at aflæse og spejle børnenes følelsesmæssige tilstande i en leg, som udspiller sig på en legeplads:

Børnehaven er taget på tur til en legeplads. En dreng og to piger leger fangeleg i sandet mellem klatrestativer og gynger, og der hersker en munter stemning. Men pludselig ændrer legen karakter. Pigerne, Abeer og Samira, virker sure på drengen Mehmet. De skælder ham ud. Pigerne sætter sig på en slags bænk. Mehmet kommer hen til dem. Han kigger på dem, men ser ud, som om han ikke helt ved, hvad han skal gøre. Han begynder at sparke lidt i sandet og ser bedrøvet ud. I et bestemt tonefald siger pigerne, at han skal stoppe. "Stop," råber de højt og vredt. En pæda-

gog, som har stået lidt på afstand og observeret børnene, kommer over til dem og siger, i et venligt tonefald, mens hun lægger armene om Mehmet, at hun tror, Mehmet stadig gerne vil lege fangeleg. Hun spørger ham, om hun har ret. Han nikker, mens han kigger lidt væk. Samira siger, at hun ikke gider mere, fordi han også vil være kat og ikke mus. Pædagogen spørger, om der kan være flere katte. "Jaa," siger de meget begejstret. "Og en mus," tilføjer de. "Ja. Hvem er så mus?" spørger pædagogen. "Abeer er musen," siger Samira. De leger således to katte efter en mus, og den muntre stemning præger igen legen.

I eksemplet ses det, hvordan de tre børn havner i en uoverensstemmelse vedrørende legens forløb, som de har svært ved at løse. Pædagogen, som har observeret børnene på afstand, involverer sig i deres interaktion. I stedet for at irettesætte pigernes skælden ud på Mehmet eller Mehmeds sparken i sandet forsøger hun at forstå de intentioner og følelser, som ligger bag børnenes handlinger. Denne evne til at se bag om børnenes handlinger og indleve sig i, hvilke følelsesmæssige tilstande handlingerne repræsenterer, er tæt forbundet med det, som Bateman og Fonagy (2007) vil betegne som *mentalisering*: "Gode evner til mentalisering kan altså beskrives som evner til at forstå, hvordan andre har det, eventuelt hvad de tænker i givne situationer, og ikke mindst hvorfor de handler, som de gør" (s. 15).

Pædagogen møder børnene på en åbensindet, rolig og empatisk måde, og hun formår at imødekomme Mehmeds følelsesmæssige frustrationer over legens pludselige afslutning og dermed aflæse årsagen til hans sparken i sandet. Med afsæt i Fonagy og kollegaers terminologi foretager pædagogen i dette tilfælde en *spejling* af Mehmeds affektive tilstand (Fonagy et al., 2007). Efter at hun har foretaget spejlingen, vender hun tilbage til ham for at sikre sig, at hun har aflæst hans emotionelle tilstand korrekt. Ifølge Fonagy et al. (2007) hænger affektspejling og mentalisering sammen, da første led i en mentaliseringsproces er at opdage affekterne hos et andet menneske. Pædagogens aflæsning og italesættelse af Mehmeds følelsesmæssige tilstand bevirker, at tilstanden også bliver tydeliggjort over for pigerne. Den mentalisering og spejling, som opstår mellem pædagogen og Mehmet, bliver således tilført endnu en dimension, i form af at pigerne ligeledes, på baggrund af pædagogens spejling, får mulighed for at forstå intentionen og følelserne bag Mehmeds handling. Der sker således det, jeg har valgt at kalde *sekundær mentalisering*, idet pædagogen altså formår at videreformidle "resultatet" af sin egen mentalisering på en måde, som medfører, at Mehmeds følelsesmæssige tilstand også bliver tilgængelig for pigerne, som endnu ikke er i stand til at foretage en sådan mentalisering. På baggrund af pædagogens synliggørelse af Mehmeds følelsesmæssige tilstand og intention formår Samira at give udtryk for sin egen følelsesmæssige tilstand, hvilket bevirker, at de sammen finder en løsning, som kan få legen til at fortsætte. Pædagogens indlevende og åbensindede forholdemåde i interaktionen er således med til

at regulere legens energier og fortsætte legens progression. Denne pædagogiske bestræbelse om at udvikle børnenes evner til at forstå hinandens perspektiver finder Emilson og Johansson (2008) ligeledes i deres studie af de værdier, det pædagogiske personale forsøger at videreformidle til børnene i hverdagslivet i en svensk børnehave.

5.3 Et trygt fundament

På tværs af det empiriske materiale træder det flere gange frem, at pædagogers tilstedeværelse nær børns leg lader til at være en væsentlig faktor i forhold til børnenes udvikling og opretholdelse af legefællesskaber i institutionen, til trods for at denne tilstedeværelse ikke nødvendigvis er udpræget emotionelt involveret i legen. Nedenstående observation vil udfolde dette scenarie:

Det er morgen på børnehavestuen, og der er gang i nogle forskellige lege og aktiviteter. To piger, Albaa og Batul, har iklædt sig kattekostumer. De kravler rundt på gulvet og leder efter mus, de kan spise. Deres leg foregår tæt på en pædagog, som bygger med klodser sammen med en dreng, der sidder på hendes skød. Efter et stykke tid begynder de at lege, at de kradser pædagogens ben. Pædagogen udbryder ud i rummet med et smil på læben: "Hjælp mig herovre, der er nogle katte, der kradser." Pigerne griner og bliver ved, og efter et stykke tid siger de, at de vil have noget mad. "Jeg tror lige, at jeg finder noget mad til de her katte," siger pædagogen. Hun tager drengen i hånden og går over til legekøkkenet, hvor der i forvejen står to børn og leger. Pædagogen tager nogle tallerkener og stiller dem foran de to piger. "En til dig og en til dig. Så kan I løbe ud og fange nogle mus," siger pædagogen opmuntrende. Pigerne kravler rundt og leger videre, men befinder sig i nærheden af pædagogen, som stadig leger med klodser med drengen. De henvender sig til hende flere gange, men kravler relativt hurtigt lidt væk igen, når pædagogen har interageret med dem, og sådan fortsætter det. Men pludselig skal pædagogen hente noget i et andet rum og forsvinder et øjeblik. De to piger leger lidt videre, men legen stopper efter kort tid. De går hen til en anden pædagog, som læser en bog sammen med en flok børn.

I eksemplet ses det, hvordan børnene flere gange henvender sig til pædagogen, indgår i en interaktion med hende, for så at bevæge sig lidt væk og lege videre, mens pædagogen også er beskæftiget med noget andet. Dog varer det ikke så længe, før de igen henvender sig til pædagogen, og sådan fortsætter det et par gange, indtil vi til sidst i eksemplet ser, hvordan legen opløses, efter at pædagogen forlader rummet. Dette er i tråd med Singer et al. (2014), Ravn (2023) samt Kjeldahl og Svinths (2021) undersøgelser, som netop finder, at børns leg ofte opløses, når det pædagogiske personales tilstedeværelse ophører. I eksemplet opløses legen efter pædagogens forsvinden og ikke som

følge af konflikter eller andre sociale udfordringer i legen. Det lader til, at pædagogens tilstedeværelse udgør en form for tryghed og tilfredsstillelse hos børnene, hvilket også er belyst i Pálmadóttir og Einarsdóttirs (2015) studie. Pædagogen lader til at virke som et trygt fundament for børnene, hvilket bedst lader sig beskrive med det, som Bowlby (1994) betegner *en sikker base*. Pædagogen lader til at virke som en *base*, som børnene, givetvis på baggrund af deres tidligere erfaringer med tryghed og sikkerhed, henvender sig til for at søge støtte og inputs til legens videre udvikling og opmuntring, når de har behov for det. Bowlby definerer en sikker base som en base:

... hvorfra barnet eller den unge kan gå ud i verden, og hvortil det kan vende tilbage i sikker forvisning om, at det vil blive budt velkomment, når det kommer, få fysisk og emotionel støtte, blive trøstet, hvis det er ked af det, og beroliget, hvis det er bange. Det væsentlige i denne rolle består i at være til rådighed, parat til at reagere, når der er brug for opmuntring, og måske hjælpe, men kun gribe aktivt ind, når det er absolut nødvendigt (Bowlby, 1994, s. 19).

Ud over blot at være til stede nær børnenes leg og tilgængelig for dem er pædagogen ikke udpræget emotionelt nærværende i situationen. Hendes tilstedeværelse i pigernes leg er vekslende og sporadisk, hvilket givetvis skyldes, at hun også interagerer med et andet barn. Sagt med andre ord lader der ikke til at opstå en intersubjektiv relatering mellem pædagogen og børnene, da en intersubjektiv relatering er kendetegnet ved at være et særligt mødeøjeblik, hvor parterne deler deres nærvær og opmærksomhed, samtidig med at de har samme intentioner og føler den nogenlunde samme affektive tilstand (Stern, 2004; 2000). Imidlertid er pædagogen tilgængelig og til stede som en sikker base, som børnene kan søge hen til, og hun opfanger deres henvendelser. Hun leger kort med på børnenes legende handlinger, som hun sender tilbage til dem i en videreudviklet form, når de henvender sig til hende. Efter nogle korte legende interaktioner med pædagogen virker det, som om børnene får ny energi og tryghed til at begive sig lidt på afstand af pædagogen og lege videre med de nye inputs og ideer, som pædagogen har tilført legen. Det lader til, at pædagogen gennem sine videreudviklende tiltag, som stemmer overens med børnenes stemning og legens præmisser, regulerer deres engagement i legen (Stern, 2000). I Baes (1996) terminologi kan det siges, at pædagogen gennem sine legende inputs formår *at give kraft* til børnenes leg. Bae (1996) beskriver, hvordan en bekræftende interaktion præget af forståelse skaber tryghed for børnene.

5.4 En fraværende tilstedeværelse

På trods af at det empiriske materiale rummer mange eksempler på forskellige slags vellykkede pædagogiske afstemnings-, spejlings- og mentaliseringsprocesser, som eksemplerne i de forrige afsnit afspejler, er der også

observeret situationer, hvor disse emotionelle processer udebliver eller på anden vis rammer ved siden af. Eksemplet nedenfor afspejler en situation, hvor pædagogens aflæsning af et barns intentioner i en leg mellem to børn ikke viser sig at vække genklang hos barnet.

To børn, Zainab og Ahmed, har leget far, mor og børn sammen et stykke tid på børnehavestuen for de mindste børn. Ahmed går forbi pædagogen Mette med en baby i favnen, mens han henslængt siger, at babyen er syg. Mette sidder og læser en bog sammen med to børn. "Har I så været ved lægen?" spørger hun, mens hun hurtigt begynder at læse for de andre børn igen. Ahmed svarer nej og går tilbage til legekøkkenet, hvor Zainab er. En anden pædagog, Grete, står og er i gang med at skrive noget ned ved pulten, da hun kigger op, smiler og nærmest insisterende siger: "Man skal da ringe til lægen, når man er syg. Det er I da nødt til." Ahmed virker ikke specielt begejstret og fortæller, at de ikke har nogen telefon. Ahmed og Zainab leger nu, at deres to "babyer" er ude at bade i en svømmehal. Grete står stadig ved pulten og skriver. Efter et stykke tid går hun hen og tager et doktorsæt ned fra en reol. Herefter rækker hun det til Ahmed, mens hun spørger, om han siger, at babyen er syg, fordi de gerne vil låne doktorsættet. Ahmed siger nej og tager ikke imod det, men går videre. Nu vil Zaiab gerne have doktorsættet. Børnene bliver uenige om doktorsættet, men ender med at tage det med i legen.

I eksemplet ser vi, hvordan først pædagogen Mette og senere pædagogen Grete fortolker Ahmeds fortælling om, at babyen er syg, som om han gerne vil have nogle inputs til legens videre handling. Begge pædagogerne er i færd med nogle andre opgaver, og især Gretes respons på Ahmeds henvendelse til Mette kommer forsinket og virker som en tilfældig indskydelse, som ikke tager højde for hans allerede ikke begejstrede svar på Mettes henvendelse. Legen har allerede taget en anden drejning, da Grete giver Ahmed doktorsættet, men hendes fraværende emotionelle tilstedeværelse i legen gør det vanskeligt for hende at opfange, at legen nu handler om noget andet. Mette og Gretes inputs lader således ikke til at være i overensstemmelse med Ahmeds intention, hverken vedrørende hans behov for indblanding eller vedrørende hans ønske om legens videre indholdsmæssige udvikling. Ahmed ønsker tydeligvis ikke et doktorsæt i sin leg, og formentlig drejer hans fortælling om, at babyen er syg, sig i virkeligheden om noget helt andet. I eksemplet sker der det, som Stern (1985) betegner som *fejlfølelsestemning*. Mette og Gretes inputs til Ahmed afviger fra Ahmeds indre forestillinger om legens videre udvikling, og Ahmed oplever tydeligvis ikke sin intention spejlet i samspillet med pædagogerne. Eksemplet vidner om, at det emotionelle interpersonelle pædagogiske arbejde er komplekst og fordrer en helt særlig sensitivitet, et nærvær samt en evne til at opfatte, aflæse og reparere, når følelser og intentioner ikke lader til at være i samklang. Bae (2003) benytter begrebet

“at hente sig selv ind” om den proces, hvor den voksne er i stand til at reflektere over egne handlinger og justere sig selv i forhold til barnets signaler.

6. Konklusion og diskussion

I nærværende undersøgelse er det udfoldet, hvordan pædagogisk personale på flere forskellige måder forholder sig emotionelt i børns leg, og hvordan disse forholdemåder får betydning for børnenes fællesskaber og indbyrdes relatering. Disse emotionelle forholdemåder skal ikke betragtes som udtømmende beskrivelser af pædagogers emotionelle engagement i børns leg. Forholdemåderne afspejler nogle, i det empiriske materiale, hyppigt fremkomne emotionelle forholdemåder i børns leg.

Undersøgelsen har vist, at pædagogers tilstedeværelse nær børns leg kan virke fordrende på børns indbyrdes relatering, til trods for at denne tilstedeværelse ikke er specielt emotionelt nærværende. Alene tilstedeværelsen, tilgængeligheden og pædagogens tilførsel af nye ideer lader til at skabe tryk og tilfredsstillelse for børnene og bringer fornyet energi til legen. Samtidig peger undersøgelsen på, at pædagogers emotionelle forholdemåde, i takt med at den bliver mere og mere nærværende og får en intersubjektiv karakter, får en anden og mere emotionel betydning for børnenes indbyrdes relatering. Undersøgelsen viser, at intersubjektive relateringer ikke alene udspiller sig i dyadiske en til en-relationer mellem barn og pædagog, som ellers ofte har været omdrejningspunktet i den eksisterende forskning (Gitz-Johansen, 2022a). Undersøgelsen viser, at pædagogers glædelige afstemninger af en gruppe børns handlinger virker fordrende på skabelsen af en intersubjektiv *delt glæde* i fællesskabet omkring legen. En delt glæde og en oplevelse af interaffektivitet, som lader til at skabe en følelse af *samhørighed* i fællesskabet. Samtidig lader pædagogers evne til at spejle og leve sig ind i børnenes følelsesmæssige tilstande til at få positiv betydning for børnenes mulighed for at forstå hinandens intentioner, tilstande og følelser, som må anses for værende en væsentlig komponent i et velfungerende legefællesskab. Jeg har med afsæt i Bateman og Fonagys (2007) mentaliseringsbegreb introduceret begrebet *sekundær mentalisering* om den proces, som opstår, når pædagoger videreformidler erfaringen fra sin egen mentalisering til børnene, som på baggrund heraf får mulighed for at få et indblik i hinandens intentioner og følelsesmæssige tilstande. Herved får de mulighed for at løse eventuelle uoverensstemmelser i legen, så legefællesskabet forbliver intakt, og legen kan fortsætte. Pædagogers indlevelse i børnenes følelsesmæssige tilstande virker med andre ord regulerende på børnenes interne dynamikker og fordrende på deres indbyrdes relatering. Betydningen af en emotionel nærhed i børns leg synliggøres yderligere, når vi ser på eksempler, hvor pædagogens emotionelle forholdemåde er fraværende. Her bliver det tydeligt, at pædagogerne kan være til stede i børnenes leg på en fraværende

måde, som risikerer at fejlfæststemme børnenes intentioner og virke forstyrrende på børnenes indbyrdes leg.

Med afsæt i en forståelse af omsorg som den særlige måde, hvorpå et menneske forholder sig til og handler på i interaktionen med et andet menneske (Diderichsen & Thyssen, 1991), kan nærværende undersøgelse siges at bidrage til den del af forskningen, som er optaget af det emotionelle omsorgsarbejde i den pædagogiske praksis. En omsorg, som flere peger på mangler både politisk og pædagogisk opmærksomhed og bevågenhed (Svinth, 2024; Gitz-Johansen, 2022b). Med afsæt i nærværende undersøgelse tydeliggøres det, at legen og børns fællesskaber er et oplagt og vigtigt omdrejningspunkt for emotionel omsorg, særligt for børn i udsatte positioner, som muligvis ikke møder denne emotionelle omsorg i samme udstrækning som andre børn. Karakteristisk for børns institutionelle liv er netop, at det udspiller sig i et stort fællesskab med voksne og andre børn. En stor del af de samspil, som foregår i daginstitutioner, udspiller sig således i fællesskaber, hvor flere parter er involveret. Undersøgelser peger på, at pædagogers grupperelaterede sensitivitet over for børnegruppen vægter højere end pædagogers dyadiske sensitivitet i relation til det enkelte barns mulighed for at opnå en tryk tilknytning til det pædagogiske personale (Ahnert, Piquart & Lamb, 2006). Med afsæt heri og med afsæt i nærværende undersøgelses fokus på betydningen af pædagogers emotionelle forholdemåde i børns leg vil jeg pege på vigtigheden af at samtænke de to felter; *børns fællesskaber og leg* samt *pædagogers emotionelle forholdemåde*, mere end hvad der tidligere har været en tendens til i den eksisterende forskning. Særligt kunne det være interessant og relevant at undersøge betingelserne for pædagogernes emotionelle forholdemåde i børnenes leg, for som Gitz-Johansen og Rasmussen (2022) belyser, spiller de kontekstuelle betingelser en væsentlig rolle for udfoldelsen af pædagogisk omsorg.

REFERENCER

- Ahnert, L., Piquart, M., Lamb, M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: a meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664-679.
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education. A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsagt og børns selvoplevelse. *Social Kritik*, 8(47), 6-21.
- Bae, B. (2003). På vej i en anerkendende retning. *Social Kritik*, 15(88), 60-71.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn. En beskrivende og fortolkende studie*. HIO-rapport Nr. 25. Universitet i Oslo.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/62/61>
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69.

- Bateman, A. & Fonagy, P. (2007) *Mentaliseringsbaseret behandling af borderlinepersonlighedsforstyrrelse – En praktisk guide*. Akademisk Forlag.
- Bork, G.B. & Lund, L. (2020). Pædagogens legedeltagelse er afgørende for børn i udsatte positioner. *UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole*, 1-11.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Volume 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base*. Det lille Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Broström, S., Herring, H. & Nielsen, S.N. (2010). *Liv og læring i vuggestuen – målrettet pædagogisk praksis med 0-3-årige børn*. Dafolo.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzels Forlag.
- Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A.-K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/media/pure/5159/276706>
- Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A Literature Review*. Ministry of Education. https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/41442_QualityECE_Web-22032011_0.pdf
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskningen*. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/kvalitet-dagtilbud-pointer-forskning>
- Devi, A., Fleer, M. & Li, L. (2018). “We set up a small world”: Preschool teachers’ involvement in children’s imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311.
- Diderichsen, A. & Thyssen, S. (1991). *Omsorg og udvikling. Omsorg, opdragelse og småbørns Udvikling*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag og forfatterne.
- Emilson, A. (2007). Young children’s influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-39.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2008). The desirable toddler in preschool – values communicated in teacher and child interactions. I: D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (red.), *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy*. Routledge.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – Teachers being inside and outside of children’s imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814.
- Fonagy, O., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. Akademisk Forlag.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåde: En studie av voksnes væremåde i forhold til barn i barnehagen*. Universitetet i Bergen.
- Gitz-Johansen, T. (2019). *Vuggestueliv. Omsorg, følelser og relationer*. Samfundslitteratur.
- Gitz-Johansen, T. (2022a). Eventyr og børns emotionelle udvikling. En undersøgelse af eventyrfortællingens intersubjektive og interaffektive felt. *Psyke og Logos*, 43(2), 83-103.
- Gitz-Johansen, T. (2022b). Omsorgsøjeblikke. Vuggestuepædagogers tavse viden om omsorg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 22-39.
- Gitz-Johansen, T. (2022c). Intersubjectivity in the nursery: A case study from Denmark. *Childhood*, 29(1), 112-125.
- Gitz-Johansen, T. (2024). Et tilknytningsteoretisk perspektiv på udvikling. I: A.S.S. Lund & L. Testmann (red.), *Udviklingspsykologi i Pædagogisk Arbejde* (s. 29-48). Hans Reitzels Forlag.

- Gitz-Johansen, T. & Rasmussen, K. (2022). Pædagogers forståelse af omsorg: i daginstitutioners almindelige hverdag. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 6(2), 123-137. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134279>
- Hart, S., Andersen, D.R., Jakobsen, A. & Larsen, A. (2020). *Leg for sjov og alvor. Et neuroaffektivt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket.
- Karrebæk, M.K. (2011). *At blive et børnehavebarn: En minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Kjeldahl, A.S. & Svinth, L. (2021). Pædagogers involvering i børns leg – muligheder og dilemmaer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(4), 20-33.
- Kjær, B. (2009). *Basispladspædagogik og institutionskultur: om god praksis i pædagogisk arbejde med børn i psykosociale vanskeligheder i Københavns Kommune*. https://pure.au.dk/ws/portalfiles/portal/44774203/2009BASISPLADSP_DAGOGIK_OG_INSTITUTIONSKULTUR.pdf.
- Koch, Å.B. (2023). Man kan grine sig til medbestemmelse. *0-14*, 33(4), 37-39.
- Kragh-Müller, G. & Ringsmose, C. (2015). *Kvalitet i store og små daginstitutioner. En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Diversitet_Kultur_og_Forandring/Ebog_-_Pædagogisk_kvalitet_i_store_og_smaa_daginstitutioner_-_feb_2015_-_web.pdf
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. University of Chicago Press.
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic approaches to child-managed play: Analyses of teacher's interaction styles in kindergartens and after-school programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 461-479.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/16443/1/CARElitrev.pdf>
- Menning, S.F. & Kampmann, J. (2021). Når etikken er under press: relasjonsetiske aspekter og overveielser i aktuell etnografisk inspirert barnehageforskning. I: M.L. Fast-ing, L.L. Skreland & J. Kampmann (red.), *Å forske blant barn: Kvalitative metoder* (s. 145-162). Cappelen Damm Akademisk.
- Mäntymaa, M., Puura, K., Luoma, I., Latva, R., Salmelin, R.K. & Tamminen, T. (2015). Shared pleasure in early mother-infant interaction: predicting lower levels of emotional and behavioral problems in the child and protecting against the influence of parental psychopathology. *Infant Ment Health Journal*, 36(2), 223-237.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Pálmadóttir, H. & Einarsdóttir, J. (2015). Young children's views of the role of preschool educators. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1480-1494.
- Petersen, K.E. (2011). *Pædagogisk arbejde med udsatte børn i vuggestuen. Det pædagogiske personales kompetencer og det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). https://pure.au.dk/ws/files/45183824/Ebog_Socialp_dagogisk_arbejde_med_socialt_udsatte_b_rn_i_vuggestuen_WEB.pdf
- Plum, M. (2024). Multi-sensitive attunement: exploring the relationship between the toddler and the nursery teacher in the institutional arrangement of early childhood education and care. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2317857>

- Ravn, J.N. (2023). Når legen ikke forløber af sig selv: Betydningen af pædagogers deltagelse i børns leg. *Psyke & Logos*, 43(2).
- Rayce, S.B., Hansen, A.T., Mikkelsen, M. & Pontoppidan, M. (2021). SPOR – Børns udvikling og trivsel gennem livet: Præsentation af undersøgelsen og udvalgte resultater fra første dataindsamling 2017/2018. VIVE. <https://www.vive.dk/media/pure/yzen20zk/5794349>
- Rossetti-Ferreira, M.C., Oliveira, Z.M.R., Campos-de-Carvalho, M.I. & Amorim, K.S. (2011). Peer relations in Brazilian daycare centres: a new focus for early childhood education. I: M. Kernan & E. Singer (red.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care* (s. 74-88). Routledge.
- Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94.
- Schore J.R. & Schore, A.N. (2007). Modern attachment theory: the central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 9-20.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249.
- Smith, L. (2003). *Tilknytning og børns udvikling*. Akademisk Forlag.
- Social- og Boligstyrelsen. (2023). *Områdefgrænsninger*. <https://www.sbst.dk/bolig/udsatte-boligomraader-og-parallelsamfund/omraadeafgrænsninger>
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Thomson Learning.
- Stern, D.N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant. A View From Psychoanalysis and Developmental Psychology*. Basic Books.
- Stern (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden. Et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D.N. (2004). *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. Hans Reitzels Forlag.
- Svinth, L. (2012). Børnehavebørns medbestemmelse i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter: analyseret i et sociokulturelt læringsperspektiv. I: L. Svinth & C. Ringsmose (red.), *Læring og udvikling i daginstitutioner* (s. 15-59). Dansk Psykologisk Forlag.
- Svinth, L. (2019A). Hvordan skaber dagtilbud inkluderende fællesskaber for børn i udsatte positioner? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(4), 42-66.
- Svinth, L. (2019B). Når dagtilbud skaber inkluderende samspil og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(4), 67-91.
- Svinth, L. (2023). *Omsorg i daginstitutioner*. Aarhus Universitetsforlag. Pædagogisk Indblik, Bind 2. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Omsorg_i_daginstitutioner/23_Omsorg_i_daginstitutioner_-_23-11-2023.pdf
- Svinth, L. (2024). Omsorg er for lavt prioriteret både i læreplanen og i andre officielle dokumenter. *0-14*, 1.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 62-76.
- Winther-Lindqvist, D. (2023). *Omsorg i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Winther-Lindqvist, D. & Svinth, L. (2019). *Leg i daginstitutioner*. DPU, NCS og Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Leg_i_daginstitutioner/Leg_i_daginstitutioner_final.pdf