

## PÆDAGOGERS ÅBENHED FOR BØRNEBARNES PERSPEKTIVER OG BØRNS DELTAGELSESMULIGHEDER I PÆDAGOGISK TILRETTELAGTE AKTIVITETER

Lone Svinth<sup>1</sup>

*Med udgangspunkt i en sociokulturel forståelse af samspil og læring undersøges det, hvordan pædagogens måder at forholde sig til forskellige perspektiver i det levede samspil får betydning for børnehavebørns deltagelse muligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Artiklens empiriske grundlag er videoobservationer af voksen-barn-samspillet i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter i to sjællandske daginstitutioner. Analyser af videoobservationerne viser, at pædagogers forholdemåde varierer, og at der er forskellige vægtninger af perspektiver i samspillet mellem pædagoger og børn. Især den voksnes perspektiv dominerer i det observerede samspil, mens åbenhed over for og justering af aktiviteten i forhold til børnenes perspektiv forekommer i mere glimtvis øjeblikke. Undersøgelsen viser desuden, at pædagogens åbenhed for børnenes perspektiv får betydning for, hvad det bliver muligt for børnene at erfare og derved lære i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter.*

### Indledning

Inddragelsen af barnets perspektiv i det pædagogiske arbejde i daginstitutioner har længe nydt stor bevågenhed (Hedegaard, 1985; Sommer et al., 2010). Åbenhed for barnets perspektiv udgør da også fundamentet under FN's børnekonvention og dens bestemmelser om, at børn har ret til at udtrykke deres synspunkter (Svinth, 2012). En række undersøgelser viser, at pædagogens overskridelse af sit eget perspektiv og egne intentioner, ved at stille sig åben for og inddrage børnenes perspektiv i det levede samspil, får betydning for barnets involvering og engagement (Emilson & Folkesson, 2006; Emilson, 2007), barnets erfaringer med at opleve sig mødt (Bae, 2004; Hundeide, 2004) og dets læring og udvikling (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Schaffer, 1992; Hedegaard, 1985).

<sup>1</sup> Lone Svinth er kandidat i pædagogisk psykologi og ph.d.-stipendiat, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

I denne artikel undersøger jeg, hvorledes pædagoger veksler mellem eget perspektiv og barnets perspektiv i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, og hvilken betydning disse skift i perspektiver får for børns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Undersøgelsen bygger på en socio-kulturel læringsforståelse og den antagelse, at det får betydning for barnets erfaringer og deltagelsesmuligheder, at pædagogen i det levede samspil bestræber sig på at justere sig selv med henblik på at føle eller forstå hvad barnet formodes at opleve i situationen. På baggrund af denne åbenhed for barnets perspektiv, hvor pædagogen lytter, ser og på andre måder tilnærme sig barnets perspektiv, bliver det muligt for pædagogen at få indblik i barnets intentioner og meningsdannelse, og derved centrale aspekter af dets læring og udvikling.

Søren Kierkegaard beskriver dette perspektivskifte i sin berømte betragtning om 'hjælpekunst': "At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der" (Kierkegaard, 1859, p. 96). Når pædagogen vil 'noget' bestemt med barnet i en pædagogisk situation, må hun med andre ord bestræbe sig på at etablere et møde mellem sit eget og barnets perspektiv. Dette centrale dilemma har gennem årene været genstand for stor interesse ikke mindst på skoleområdet. Med udgangspunkt i et kulturhistorisk perspektiv beskriver Hedegaard fx 'dobbelbevægelse i undervisningen' som den bevægelse, der løber mellem børn og deres aktivitet samt læreren og hendes tilrettelæggelse (2006, p. 191). Ifølge Hedegaard må læreren forsøge at forstå det enkelte barns refleksioner over verden samt dets ønsker og interesser, samtidig med at hun inddrager almene mål for undervisningen (ibid.). Dobbelbevægelsen i undervisningen inddeler Hedegaard i tre faser, hvis didaktiske principper kan være vanskelige at overføre til mere uformelle læringsmiljøer som pædagogisk tilrettelagte aktiviteter i daginstitutioner. Dertil kommer, at begrebet om 'dobbelbevægelsen i undervisningen' ikke har fokus på det levede samspil, som det udfolder sig fra øjeblik til øjeblik, men på tre trin i lærerens undervisning (Hedegaard, 2006, p. 199). Det levede samspil som det udfolder sig fra øjeblik til øjeblik, kan der findes begreber om inden for det fænomenologiske perspektiv. Med betegnelsen 'dobbel opmærksomhed' belyser Fink-Jensen (2006, p. 186), hvorledes læreren skal kunne overskue en situation i sin helhed (ved fx at have en plan for undervisningen i baghovedet), samtidig med at hun tillader, at fx børns fascinationer lægger beslag på hendes opmærksomhed i det levede samspil.

Denne 'dobbelte opmærksomhed' er ikke kun relevant i undervisningssituationer; også på daginstitutionsområdet kan skærpede krav til børns læring gøre det relevant at udforske, hvordan pædagogens 'dobbelte opmærksomhed' praktiseres i mere uformelle læringsmiljøer. Det indgår da også som en klar intention i den skandinaviske daginstitutionstænkning, at en målorienteret pædagogik skal være drevet af den voksne med udgangspunkt i børnenes

perspektiv (Sommer et al., 2010, p. 149).<sup>2</sup> Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2008, p. 631) er blandt de nordiske daginstitutionsforskere, som understreger, at perspektivskiftet er centralt for børns læring, og at pædagogen i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter både må være opmærksom på sit eget og barnets perspektiv. Pædagogens målorientering og hendes sensitivitet i forhold til barnets perspektiv må med andre ord forløbe i simultane processer (ibid.).

Artiklen omhandler dette grundlæggende dilemma, hvor pædagogen på den ene side forsøger at fastholde pædagogiske intentioner, og på den anden side stiller sig åben over for og justerer sig i forhold til børnenes perspektiver i det levede samspil. Hvorledes denne overskridelse af perspektiver forløber i det levede samspil mellem voksne og børn, har der hidtil været begrænset forskningsmæssig opmærksomhed på. Også politisk og pædagogisk kan der spores en tilbøjelighed til at negligere det levede samspils komplicerede processer. Inddragelsen af børnenes perspektiv vil ofte være centreret omkring *planlægningen* af pædagogiske aktiviteter frem for i det levede samspil (Bae, 2004, p. 24). Hvornår og hvordan barnets perspektiv er i fokus i en daginstitution, afhænger ikke kun af den enkelte pædagog og de valg, hun træffer. Pædagogens forholdemåde og orkestrering af samspillet, herunder åbenheden for børnenes perspektiv, er forankret i institutionens fælles repertoire af værdier og normer, som igen er baseret på daginstitutioners samfundsmæssige og kulturelle indlejring. Det er bl.a. derfor, at det er væsentligt at anskue voksen-barn-samspillet og børns deltagelsesmuligheder i et sociokulturelt perspektiv.

### ***1.1. Det pædagogiske samspil<sup>3</sup> i et sociokulturelt læringsperspektiv***

I et sociokulturelt perspektiv på læring er fokus primært på, hvorledes viden og færdigheder konstrueres gennem interaktion og deltagelse i en situeret

- 
- 2 Børneperspektivet benyttes i en dobbelt betydning både som en analytisk bestræbelse, hvor børns liv analyseres ud fra deres ståsteder og positioner i konkrete sammenhænge, og hvor der lægges vægt på at forstå børn som aktive deltagere i deres eget liv samt som medskabere og medfortolkere af de sammenhænge, de indgår i (Kousholt, 2006, p. 40), og som før nævnt som en pædagogisk bestræbelse, hvor børneperspektivet indbefatter, at den voksne bestræber sig på at justere sig selv med henblik på at føle eller forstå, hvad barnet formodes at opleve i en pædagogisk situation (Sommer et al., 2010, p. 119).
  - 3 Samspillet mellem voksne og børn nævnes i *Vejledningen om dagtilbud* fra 2009 som et blandt flere punkter, der kan inddrages i kortlægningen af dagtilbuddets psykiske børnemiljø, men ellers er der begrænset fokus på samspillet mellem voksne og børn i de officielle dokumenter. I kapitlet trækkes på Dysthes (2003, p. 17) forståelse af samspillet som havende både et handlingsaspekt, et relationelt aspekt og et verbalt aspekt. I stedet for som Fuglestad (1993) dikotomisk at sondre mellem samspil og modspil benytter jeg desuden det udgangspunkt, at samspillet kan forløbe kvalitativt forskelligt inden for samme aktivitet, og at det varierer både i forhold til tid, og hvilket perspektiv det analyseres fra.

kontekst frem for på læringens kognitive og individuelle processer (Bruner, 1996; Vygotsky, 1994). Forbindelsen mellem læring og deltagelse kan defineres på flere måder. Læring kan ifølge Dreier (1999, p. 83) forstås som en proces, der kan finde sted i kraft af, at de lærende tager del i social praksis, og at børnene udvikler eller ændrer deres deltagelse heri. Dermed ikke sagt, at der ikke er biologiske processer involveret i barnets læring. Der er snarere tale om en fokusforskydning mod læringens sociokulturelle aspekter, herunder barnets deltagelsesmuligheder. Dette leder opmærksomheden hen på *samspilsprocessernes* betydning for børns læring og tilblivelse og de deltagelsesmuligheder, der åbnes for barnet i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Ved at lytte, samtale, efterligne og interagere med andre bliver det muligt for barnet at (1) få del i kundskaber og færdigheder, (2) lære, hvad der er interessant og værdifuldt i kulturen, og ikke mindst (3) blive til som menneske og danne en social identitet (Bruner, 1996; Dysthe, 2003, p. 54; Tanggaard & Nielsen, 2006, p. 3; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). I disse processer konstitueres både barnet og de sociale situationer, og barnet erfarer den betydning, det har som menneske. Forhåbentlig oplever barnet at blive forstået, og at det udgør en vigtig del af et fællesskab. Som også Søndergaard (2006) præciserer, menneskeliggøres barnet gennem integration i sociokulturelle praksisser.

En central indgang til viden om disse konstituerende processer og deres betydning for børns deltagelsesmuligheder i daginstitutionslivet går i denne artikel gennem analyser af pædagogers overskridelse af perspektiver, hvor den voksne bestræber sig på at forstå eller føle, hvad barnet oplever eller formidler i situationen. Denne overskridelse af perspektiver kan forstås som intersubjektivitet og finder sted bevidst eller ubevidst, når mennesker deler aktivitet, tanker eller følelser. Frederiksen beskriver intersubjektivitet således:

“This happens when people are able to perceive each other as embodied beings and interpret each other’s movements, speed of speech, direction of gaze, and so on, in addition to verbal communication. Inter-subjectivity constantly influences the participants’ understanding, attention and choices, and functions as the basics for mutual negotiation of meaning.” (Frederiksen, 2011, p. 22)

Selvom jeg i artiklen kredser omkring *pædagogens* overskridelse af perspektiver, må det understreges, at både børns og voksnes tanker og følelser fællesskabs med andre (Stern, 2004). Heraf følger også, at børnene ikke er passive ‘modtagere’ af pædagogens opmærksomhed, samt at samspillet ikke determineres af pædagogen. Børnene er medskabere af praksis og forhandler både deltagelse, opmærksomhed og medbestemmelse med pædagogen i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter (Svinth, 2012).

Som Johansson (2003, p. 51) understreger, er en manglende overskridelse af perspektiver og/eller konfrontationer mellem barnets og den voksnes perspektiv en del af pædagogikken i enhver daginstitution, og det vil næppe være ønskværdigt endside muligt at undgå. Blandt udfordringerne med at åbne sig for børnenes perspektiv er pædagogens bekymring over at miste kontrol med situationen:

“It was my intention to provide possibilities for the children to become competent, but their growing competence could also threaten me as a teacher, because I could not decide over their actions any longer. Hence, in some cases, when the children took initiative, this was both an affordance, because it made their meaning negotiation possible, and a resistance that challenged my teacher role.” (Frederiksen, 2011, p. 212)

Her får både de intentioner, som pædagogen møder situationen med, samt institutionens fælles repertoier (Wenger, 2004) af værdier og normer betydning for, hvorledes hun vælger at reagere, hvilket er en understregning af, at et pædagogisk fokus på børnenes perspektiv ikke foregår løsrevet fra andre sociokulturelle aspekter af daginstitutionslivet. Et sociokulturelt læringsperspektiv (Zuckerman, 2003, p. 187) betoner bl.a. pædagogens forholdemåde i forhold til børnenes initiativer, spørgsmål, tvivlsytringer og forslag, idet det understreges, at situationen hverken kan eller skal forstås løsrevet fra sin sociokulturelle og historiske indlejring. Både børns og voksnes forholdemåde er således tonet af den særlige institutionelle kontekst, som daginstitutionen er. Samfundsmæssige mål med daginstitutioner såsom at undgå social ekskludering og understøttelse af børns overgang til skolelivet som det bl.a. er udtryk i Dagtilbudsloven, er med til at forme pædagogers motiver (Leontiev, 1978) og deres rettethed i den pædagogiske situation (Chaiklin, 2012, p. 212). På samme måde kan børns forholdemåde hverken anskues som iboende i barnet, uafhængigt af den pædagogiske situation, eller som noget, der alene kan henføres til den sociale situation uden reference til barnet. Barnets handlinger i en pædagogisk tilrettelagt aktivitet kan således være motiveret af noget, der ligger uden for aktiviteten, fx den leg, som gik forud for aktiviteten, familielivet hjemme eller den frokost, som venter efter aktiviteten.

### ***1.2 Pædagogens indstilling og det faglige skøn***

I hverdagslivet i en daginstitution er såvel børn som voksne orienteret mod rum, tid, andre mennesker og hændelser. I dette mylder af orienteringer er der noget, det enkelte menneske tager for givet, og noget, som tildeles særlig opmærksomhed. Hvad der tages for givet, og hvad der tildeles særlig opmærksomhed, afhænger bl.a. af deltagernes tidligere erfaringer og deres repertoire af normer og værdier, som har lært dem at ‘se’ noget bestemt. Mennesker danner sig på den baggrund, som Fink-Jensen (2006, p. 185) påpeger,

en *naturlig indstilling*, som de møder verden med. Den naturlige indstilling præger både pædagogens holdninger og handlinger og er helt nødvendig, da hun i sin udfoldelse af et fagligt skøn er nødt til at tage en række forhold for givet (ibid.). “Det faglige skøn udfoldes i den pædagogiske handling som en følsom åbenhed over for eleven samtidig med at fagligheden bruges til at forstå og beslutte, hvad der er hensigtsmæssigt” (2006, p. 43). Som Fink-Jensen påpeger, må pædagogen være i stand til at ‘skønne’, hvordan det er hensigtsmæssigt at handle, situationen taget i betragtning (Fink-Jensen, 2006, p. 43). Pædagogens ‘skøn’ og handlen i konkrete situationer sker ud fra hendes personlige og professionelle perspektiv, som er betinget af pædagogiske, uddannelses-, erfarings- og intersemæssige forudsætninger” (Fink-Jensen, 2006, p. 43). At være til stede med en plan i bagehovedet er for så vidt en del af pædagogens naturlige indstilling, men den pædagogiske situation stiller samtidig krav om, at pædagogen tænker over og tager stilling til de fænomener, der viser sig i det levede samspil. Denne dobbelthed udgør kernen i den *pædagogiske indstilling*, som Fink-Jensen (2006, p. 186) beskriver den. Hvad enten fænomener som fx børns initiativer, uro eller fascination opleves som et problem eller som en pædagogisk mulighed, må pædagogen foretage en reduktion af de faktorer, der er i spil, for at kunne fokusere pædagogisk her og nu. Pædagogens indstilling i samspillet med barnet veksler ifølge Fink-Jensen (2006, p. 186) mellem at være *åbent-sansende* og *pædagogisk reflekterende*. Begreberne kan også beskrives som indlevelse og distance i den pædagogiske situation, og det er en central pointe, at pædagogens indstilling får betydning for, hvilke fænomener det bliver muligt for hende at se.

Pædagogens indstilling, hvad enten den er naturlig eller pædagogisk, får både betydning for, hvad det bliver muligt for hende at lægge mærke til i samspillet med barnet, og hvorledes hun handler i pædagogiske situationer. Når jeg i undersøgelsen nedenfor vil inddrage pædagogens indstilling i analyserne, sker det i den forståelse, at pædagogens indstilling sammen med institutionens fælles repertoire og de samfundsmæssige forventninger til daginstitutioner former pædagogens rettethed i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Pædagogens indstilling bliver i denne artikel et analytisk begreb til at indkredse forskellige vægtninger af perspektiver i det levede samspil mellem voksne og børn.

Åbenhed bliver i artiklen, med inspiration fra Gadamer (2004), anskuet som den grundindstilling, der indebærer, at vi er parate til at lade os fortælle noget. Åbenhed over for den anden indebærer en accept af, at noget kan gøres gældende over for en, noget, der måske er i modstrid med ens egen mening (ibid., p. 343). Åbenheden, der både kan være rettet mod en følelsesmæssig, kropslig (gestisk, mimisk og opmærksomhedsmæssig) og/eller en verbal artikulation, kan bibringe barnet en erfaring af, at barnet og dets bidrag betyder noget for fællesskabet (Bae, 2004). Ud over at pædagogen er fysisk til stede i samme kontekst som børnene, skal hun således også være

sanseligt og opmærksomhedsmæssigt til stede for at kunne overskride sit eget perspektiv og bane vej for det, Van Manen (1990) kalder 'et pædagogisk øjeblik'. I et pædagogisk øjeblik bliver pædagogen opmærksom på, i et ofte uforudset øjeblik, at situationen giver mulighed for en pædagogisk handling. "Det er tilblivelsen af en ny tingenes tilstand ... et mulighedsøjeblik, hvor hændelser kræver handling, eller er gunstige for handling" (Van Manen, 1990, p. 27). 'Tilblivelse af en ny tingenes tilstand' er en mulighed, som er til rådighed i situationen, og hvor en overskridelse af deltagerens perspektiver synes båret af en pædagogisk intention om indlevelse, åbenhed og fleksibilitet. Den intersubjektivitet (Stern, 2004) som overskridelsen af perspektiver er et udtryk for, indbefatter i bedste fald, at det fælles mentale og sociale territorium, som voksen og barn deler, udvides, og at barnets læring og udvikling understøttes.

## **2. Empirisk undersøgelse**

Undersøgelsen er et etnografisk inspireret multimodalt interaktionsstudie (Norris, 2004), som indgår i LUDVI-projektet. Kundskabsambitionen er at udvikle ny indsigt i, hvorledes centrale aspekter af pædagog-barn-samspillet får betydning for barnets læring og udvikling i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter.

Undersøgelsen har afsæt i et dialektisk/interaktivt forskningsperspektiv (Hedegaard, 2008), hvor der opereres med fem sammenvævede strukturelle perspektiver på børns læring og udvikling: samfund, institution, aktivitet, person og humanbiologi (Hedegaard, 2012, p. 19). Med reference til Vygotsky argumenterer Hedegaard for at studere børn ud fra en helhedstilgang med udgangspunkt i den sociale situation, som barnet indgår i, fx en pædagogisk tilrettelagt aktivitet med fokus på de udfordringer, muligheder og handlebetingelser, som gør sig gældende (Hedegaard, 2012, p. 13). Som Hedegaard (1985, p. 626) understreger, er det i samspillet, at bl.a. konflikterne mellem børnenes intentionelle aktiviteter og de voksnes krav træder frem. I dette perspektiv er en fortolkning af pædagogens og barnets intentioner og meningsdannelse, som de udtrykkes i kropslig udfoldelse, ansigtsudtryk, gestik og ord, helt central. Antagelsen bag den fortolkende tilgang, som jeg benytter, er, at der er en forbindelse mellem, hvordan barnet og den voksne opfatter en situation på den ene side, og hvordan barnet og den voksne reagerer og handler i situationen på den anden side. Der forventes med andre ord at være en god forklaring på både barnets og den voksnes svar og handling (Sommer et al., 2010, p. 121).

Inspireret af Fleer (2008) vil jeg bestræbe mig på at synliggøre det samfundsmæssige, det institutionelle og det personlige niveau i aktiviteten, således at det ikke bliver den enkelte pædagog, der er i fokus, men den pædagogiske indstilling, som den er formet af samfundsmæssige forventninger til

daginstitutionen, samt det fælles repertoire af institutionelle normer og værdier.

Det empiriske materiale udgøres af i alt 649 minutters videoobservationer af pædagogisk tilrettelagte aktiviteter gennemført i en periode på 11 måneder fra juni 2009 til april 2010.<sup>4</sup> Gennem møder med personalet, interviews med institutionslederne, samtale med børnene samt fire dages deltagerobservationer havde jeg lært børn og voksne i institutionerne at kende forud for videoobservationerne. De pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, som blev videofilmet fra start til slut, varede mellem 13 og 50 minutter og havde mellem 2 og 12 deltagende børn (3-5 år) og 1-2 voksne. Aktivitetstyperne og samspilsformerne i de pædagogisk tilrettelagte aktiviteter kan opdeles i følgende kategorier:

Tabel 1: Samspilsformer og aktivitetstype i videoobserverede pædagogisk tilrettelagte aktiviteter

<b>Form Typer</b>	<b>Alle børn og voksne aktive</b>	<b>Dyadisk samspil voksen og barn</b>	<b>En aktiv voksen</b>
<b>Samling</b>	Sang, dans, stoleleg	Turtagning, finde navneskilt, huske adresse, svare på spørgsmål, digte historie (resten af gruppen forventes at vente/lytte)	Instruktion, eventyrfortælling (børnene forventes at vente/lytte)
<b>Værksted</b>	Klippe, klistre, modellere, male, skrive, spille, bage	Dialog og specifik instruktion/støtte til et barn (resten af gruppen aktiv)	Instruktion (børnene forventes at vente/lytte)

Samspilsformerne kan således opdeles i tre hovedgrupper af situationer: (1) Situationer, hvor der lægges op til, at alle børn og de(n) voksne er aktive på samme tid. (2) Situationer, hvor en voksen og et barn er i samspil/dialog, og resten af gruppen enten forventes at vente/lytte eller selv er aktiv, som tilfældet ofte er i værkstedsaktiviteterne. (3) Situationer, hvor kun den voksne er aktiv, og hvor børnene forventes at være stille. Samlinger foregår med børnene siddende på gulvet i en rundkreds sammen med en eller to voksne. Værkstedsaktiviteterne foregår typisk ved borde med undtagelse af to musikaktiviteter. Inden for den enkelte pædagogisk tilrettelagte aktivitet forekommer der overlap mellem aktivitetstype og samspilsform.

<sup>4</sup> Se en uddybning af undersøgelsens videnskabsteoretiske og metodologiske grundlag samt LUDVI-projektet i Svinth (forthcoming). I nærværende undersøgelse indgår ikke frokoster og frugtseancer.



### **2.1. Analysestrategi**

På baggrund af videooptagelserne blev der udarbejdet en logbog indeholdende oplysninger om optagelserne samt en overordnet indholdsbeskrivelse af aktiviteten. Optagelserne er gennemgået adskillige gange med henblik på en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, p. 83), hvor der blev søgt efter mønstre og variationer med hensyn til, hvordan forskellige perspektiver og deltagernes forholdemåde kommer til udtryk i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Som Flerer (2008, p. 94) understreger, er ikke kun ligheder, men også forskelle vigtige i en dialektisk/interaktiv metodologi. Jeg er interesseret i at analysere almene kvaliteter i specifikke situationer, og jeg tilstræber, at fortolkningerne er på et institutionelt praksisniveau, hvor mønstre af forskellige vægtninger af perspektiver træder frem på tværs af de enkelte pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Nogle situationer træder frem som karakteristiske for de forskellige vægtninger, og det er disse situationer, som med inspiration af Flerer (2008; 2012) samt Corrigan & Loughran (2007) præsenteres som vignetter. Vignetterne udgøres af transskriptioner af videosekvenser, hvor samspillet kropslige og mimiske udtryk er beskrevet.

## **3. Resultater**

Der viser sig tre gennemgående tematikker relateret til pædagogens vægtning af perspektiver i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter; disse præsenteres nedenfor som:

*Pædagogens perspektiv overskrides*  
*Et perspektiv dominerer – oftest den voksnes*  
*Flere samtidige perspektiver dominerer.*

Der er ikke klare skillelinjer mellem de tre hovedkategorier af perspektiver, og i praksis er de vævet ind i hinanden. En pædagogisk tilrettelagt aktivitet vil ofte indeholde elementer af alle tre kategorier, og formålet med denne undersøgelse er netop at vise, hvorledes pædagogiske intentioner i praksis balanceres på forskellige måder med børnenes perspektiver i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Når jeg alligevel har valgt at tematisere materialet, er det for at tydeliggøre børns deltagelsesmuligheder i forholdt til pædagogens vægtninger af forskellige perspektiver.

### **3.1. Pædagogens perspektiv overskrides**

Både børn og voksne har i disse situationer mulighed for at forme praksis (Svinth, 2012), og pædagogen udviser åbenhed og fleksibilitet, samtidig med at hun opretholder et pædagogisk fokus i situationen. Barnet har ikke kun mulighed for at udtrykke sit synspunkt; synspunktet tages også i betragtning eller indgår i den videre dialog. Pædagogens overskridelse af sit eget

perspektiv kommer oftest til udtryk i små justeringer og ændringer i samspillet, fx når barnet viser tegn på, at det keder sig, ikke forstår pædagogens instruktion, eller hvad aktiviteten går ud på. Overskridelsen af perspektiver bliver i de situationer bl.a. synlig som justeringer i pædagogens anvisninger til barnet. Episoder af intersubjektivitet mellem barn og voksen kan vare fra få sekunder til, i det længste tilfælde, over et minut. Den pædagogiske åbenhed for barnets perspektiv kan komme gradvist og bevæge sig ad små omveje, som tilfældet er i samspillet nedenfor.

Kirsten sidder med seks børn omkring et bord, hvor de genkalder sig gårdsdagens skovtur. Fire minutter inde i aktiviteten skal Sebastian som det første barn genskrive en fortælling fra skovturen, som pædagogen har nedfældet på et stykke papir ved siden af et billede fra skovturen. Sebastian giver flere gange udtryk for, at han ikke kan, og spørger Kirsten, hvordan han skal gøre. 'Du kan skrive efter', siger Kirsten og peger på den sætning, hun har skrevet. 'Det kan jeg ikke', gentager Sebastian med svag stemme. Pædagogen er i gang med at skrive en ny historie til næste barn og siger opmuntrende: 'Prøv engang'. I et minut sidder Sebastian og kigger på papiret, hvorefter han vender det om. 'Kirsten, må jeg godt skrive den heromme?', spørger han. 'Jamen, jeg synes ...', svarer Kirsten tøvende og fortsætter: 'Du kan gøre det bagefter, for vi skal ha ...'. Der opstår en kort pause, og hun fortsætter: 'Vil du hellere skrive den der?'. 'Ja', svarer Sebastian med svag stemme. 'Ok', siger Kirsten, 'så skriv der først og på den anden side bagefter ... det er ok'. Kirsten kigger imødekommende på Sebastian. Tøvende bøjer Sebastian sig over papiret med blyanten i hånden. (7T2909<sup>5</sup>).

Pædagogen har ikke tydeliggjort sine intentioner over for børnene, og Sebastians bekymring og sammensunkne krop tyder på, at han tager pædagogens opfordring om at *skrive* meget bogstavelig. Han har ikke forstået, at han kan honorere pædagogens intentioner med aktiviteten ved at lave nogle kruseduller på papiret. Pædagogens indledende afvisning af Sebastian kan ses i lyset af, at hun ønsker at hænge billederne med børnenes skriftlige gengivelser op på væggen som led i institutionens dokumentationspraksis, hvorfor det fra hendes perspektiv har betydning, om Sebastian skriver på den ene eller anden side.

Overskridelsen af perspektiver bliver her synlig som en kortvarig tøven, hvor pædagogen lader sig berøre af Sebastians forholdemåde. Både Sebastians sproglige ytring 'jeg kan ikke', hans sammensunkne krop og tøvende involvering indikerer, at han ikke er tryk ved den skriveopgave, som pædagogen har stillet, og jeg fortolker hans anmodning om at skrive på bagsiden

---

5 Videobestillingerne har alle en kode, som gør det muligt at spore deres oprindelse i mit datamateriale.

som et forsøg på at lægge lidt afstand til en svær opgave. Pædagogen undlader i første omgang at rette sig mod Sebastians tøven – ‘prøv engang’, opmuntrer hun, men da han stadig sidder afventende efter et par sekunder, overskrider hun sit eget perspektiv og stiller sig åben for Sebastians bekymring ved at tillade, at han vender papiret om, hvorved hun justerer aktiviteten i henhold til Sebastians ønske. Med sit ‘ok’ viser hun Sebastian, at hans bekymring bliver tillagt betydning, også selvom hun ikke eksplicit adresserer hans bekymring. Pædagogen veksler i sin pædagogiske indstilling mellem en åbent-sansende/indlevende og en pædagogisk reflekterende tilstedeværelse, hvilket danner grundlag for et intersubjektivt møde samt en udvidelse af Sebastians deltagelsesmuligheder. I situationen bliver det muligt for Sebastian at erfare, at han bliver mødt af den voksne, og at hans bidrag til praksis tillægges betydning. Pædagogen forbinder sig med barnets oplevelse i læringsituationen og hans væren i verden, samtidig med at hun fastholder den pædagogiske intention, at han skal prøve at ‘skrive’. Bevægeligheden i samspillet, hvor det bliver muligt for barnet at deltage på nye måder eller følge ideer, som opstår undervejs i aktiviteten, kan bidrage til at etablere og/eller fastholde børnenes engagement i situationen og udvide deres deltagelsesmuligheder. Noget tilsvarende gør sig gældende i vignetten nedenfor.

13 børn og to voksne indleder en morgensamling med at danse rundt til et musiknummer med Kaj og Andrea (‘Bom tjikke bom’). Sangen guider børn og voksne gennem forskellige kropslige bevægelser. Børnene lader sig hurtigt rive med, og stemningen er opløftet. I de første 45 sek. af dansen står Mohammed (5 år) stille med hænderne i lommen og kigger på de øvrige deltagere, som danser rundt i henhold til sangens instrukser. Den ene pædagog danser nu hen og tager ham forsigtigt i hånden. Hun fører ham hen til sin plads i cirklen, hvor de står side om side. Hun bukker sig ned og fortæller Mohammed, hvad han skal gøre, med hænderne støtter hun hans bevægelser, og Mohammed begynder at snurre rundt som de øvrige børn. Pædagogen opretholder en tæt kontakt til Mohammed i den resterende del af sangen. Både verbalt og kropsligt støtter hun flere gange hans bevægelser, og Mohammed deltager nu fysisk engageret i aktiviteten. (4T2409).

Pædagogen synes opmærksom på, at Mohammed ikke danser med, men giver ham tid til at orientere sig i situationen. Da han forbliver stående med hænderne i lommerne men nysgerrigt kiggende på de andre, kontakter hun ham og muliggør med sin støtte til ham en mere bevægelsesrig deltagelse. Den pædagogiske situation stiller med andre ord krav om, at pædagogen tænker over og tager stilling til Mohammed og det, at han ikke danser med. Denne intersubjektive orientering, som pædagogen foretager, inden hun stiller sig ved Mohammed, giver drengen mulighed for at erfare, at der er flere måder at deltage i aktiviteten på. I stedet for verbalt at opfordre Mohammed

til at danse med, placerer pædagogen sig ved siden af drengen og understøtter en kropslig deltagelse. I episoden får pædagogens overskridelse af sit eget perspektiv og hendes pædagogiske indstilling da også et overvejende fysisk og nonverbalt udtryk, og der opstår et intersubjektivt møde mellem pædagog og barn i selve dansen. En ny deltagelsesmulighed åbnes for Mohammed, og gennem aktiviteten får han erfaring med at danse og bevæge sig til musik sammen med de øvrige børn. Det dyadiske samspil mellem barn og voksen varer over et minut og er et eksempel på, at rettethed mod et enkelt barn kan være nødvendig, hvis en aktivitet skal rumme frugtbare lærings- og deltagelsesmuligheder for alle børn.

### **3.2. Den voksnes perspektiv dominerer**

Pædagogens perspektiv dominerer voksen-barn-samspillet i størstedelen af tiden i de videoobserverede aktiviteter. I min fortolkning kommer den voksnes perspektiv til udtryk som en fokusering på at organisere, lede og kontrollere aktiviteten og samspillet på særlige måder, som får hendes perspektiv til at fremstå dominerende i situationen. Selvom aktiviteten måske udspringer af børnenes interesser, har de i processen begrænset mulighed for at bidrage til at forme praksis. I disse situationer er barnets mulighed for at udtrykke sit synspunkt primært begrænset til at svare på spørgsmål, som pædagogen stiller. Måder, hvorpå pædagogens perspektiv kan dominere samspillet, varierer, og jeg har nedenfor valgt at sondre mellem situationer, hvor: (a) Pædagogen glimtvis stiller sig åben over for barnets perspektiv uden at justere sig i forhold til det. (b) Pædagogen primært synes optaget af eget perspektiv. (c) Den voksnes perspektiv understøttes af aktivitetens struktur. På tværs af disse temaer forekommer en række pædagogiske vurderinger såsom ros og forskellige former for irettesættelser, som har deres udspring i pædagogens perspektiv.

#### *3.2.1. Pædagogen stiller sig glimtvis åben over for barnets perspektiv uden at justere sig*

I disse samspil stiller pædagogen sig glimtvis åben over for barnets perspektiv, men hun justerer sig ikke i forhold til barnets input. Det kan bl.a. komme til udtryk ved, at pædagogen lytter til barnets synspunkt uden at inddrage synspunktet yderligere, eller når pædagogen kortvarigt holder sig selv tilbage for at give plads til barnets perspektiv ved fx at spørge barnet, om det har brug for hjælp, før hun begynder at hjælpe det. Kimen til en overskridelse af perspektiver er lagt, men der opnås ikke samme grad af intersubjektivitet i samspillet som i forrige afsnit.

En pædagog fortæller seks omkringsiddende børn, at de skal lave efterårsbilleder på karton, og sammen har de udvalgt efterårsfarver, som nu ligger på bordet. Tilbage i æsken er de tusser, som ikke er blevet godkendt som efterårsfarver, heriblandt en lyserød tus, som et par af

pigerne fra starten af har vist stor interesse for. Syv minutter inde i aktiviteten tager Salma (4 år) den lyserøde tus fra æsken, som står på bordet ved siden af hende. 'Jeg vil ha' en lyserød', siger hun glad og tager proppen af tussen for at begynde at tegne. Pædagogen bliver opmærksom på Salmas initiativ, tager tussen ud af hånden på hende og siger: 'Nej, den skal vi ikke have, det har vi ikke aftalt'. Hun sætter proppen på, kigger på Salma og spørger: 'Er de spændende farverne, når de ligger der, Salma?' Salma kigger på æsken med farver, som nu lægges væk, hun svarer ikke. (2T2409).

I situationen opstår der en konflikt mellem Salmas og pædagogens intentioner. Efterårstemaet udelukker ifølge pædagogens instruktioner den lyserøde farve, og hun griber derfor hurtigt ind, da Salma forsøger at bevæge aktiviteten i en retning, som ikke stemmer overens med de pædagogiske intentioner. Den lyserøde tus bliver kortvarigt genstand for en fælles opmærksomhed, og pædagogen bemærker Salmas skuffelse, da tussen bliver taget ud af hånden på hende. Pædagogen åbner sig kortvarigt for Salmas perspektiv ved at kommentere og anerkende hendes interesse for den lyserøde tus. Selvom pædagogens indlevelse i Salmas intentioner og interesse demonstrerer en pædagogisk indstilling til at overskride eget perspektiv, bliver det en meget glimtvis overskridelse, da pædagogen uden videre undersøgelse af Salmas intentioner med og interesse for den lyserøde farve lægger den væk. Pædagogens intention om at lave billeder i efterårsfarver bliver i situationen styrende for, hvor stor betydning hun kan og vil tillægge Salmas perspektiv.

### 3.2.2. *Pædagogen synes primært at være optaget af sit eget perspektiv*

Som nedenstående vignet illustrerer, udgøres det pædagogiske samspil mellem voksne og børn af et utal af mere eller mindre sammenhængende mønstre af verbale og kropsliggjorte kommunikationsprocesser, hvor deltagernes forskellige perspektiver og forholdemåder interagerer i ofte komplekse og multimodale pædagogiske processer. Selvom der i samspillet skabes rum for både den voksnes perspektiv og barnets perspektiv, finder der ikke nødvendigvis en overskridelse af perspektiver sted:

Omkring et bord sidder seks børn og en pædagog. Foran sig har børnene fotos printet på A4-papir, fra gårsdagens skovtur. Børnene fortæller om deres oplevelser fra turen, pædagogen skriver beretningerne ned oven over fotoet, som efterfølgende skal hænges op som led i institutionens dokumentationspraksis. To og to indbydes børnene til dialog med pædagogen. De øvrige børn forventes at sidde stille og lytte. 'Vi klatrede i træer', siger Asger og giver pædagogen et billede, hvor han og Sebastian klatrer i træer. Pædagogen begynder at skrive og siger henvendt til Asger: 'Nå, I klatrede i træer, jeg synes godt nok, I er højt oppe?'. Asger svarer ikke. 'Var I det, Asger?', gentager pædagogen.

Asger svarer stadig ikke. 'Vi klatrer i træer igen', siger Asger lettere henkastet og rækker pædagogen det næste billede i bunken. 'Ja', svarer pædagogen og fortsætter med at skrive på det første billede. Asger sidder lidt og studerer sine fingre, lægger et tredje billede over til pædagogen og siger: 'Vi fandt en blomst', han ser på pædagogen, som skriver. 'Var der lidt langt ned?', spørger pædagogen og ser på Asger, som ikke svarer. Et af de ventende børn stiller pædagogen et spørgsmål, som hun ikke svarer på. I stedet siger hun, henvendt til dette barn: 'Prøv at høre på, hvad Asger fortæller, han fortæller, at der var langt ned, ikke også?'. Hun ser på Asger, som ikke svarer. 'Vi fandt en blomst', siger han igen og peger på det tredje billede. Hun svarer ikke. (7T2909).

Selvom både voksen og barn er rettet mod dialogen, er de ikke rettet mod et fælles indhold for samtalen. Begge har fokus på gårdsdagens skovtur, men deres respektive perspektiver overskrides ikke. I vignetten synes kompleksitetsgraden i det pædagogiske samspil mellem voksen og børnehavebarn øget af, at der ikke blot er tale om en dialog mellem to mennesker. Situationen rummer tillige pædagogiske intentioner, idet pædagogen vil 'noget bestemt' med aktiviteten og dermed samspillet (dokumentere gårdsdagens skovtur på en overskuelig måde). Asger forstår godt, at billederne skal bruges til at fortælle om gårdsdagens oplevelser, men pædagogen har ikke formidlet til ham, at det er en bestemt historie, hun ønsker at trække frem, og at det ikke er alle billederne, han skal kommentere. Det er pædagogens intention, at kun et af drengenes billeder efterfølgende hænges op som led i 'dokumentationen', og i det lys har pædagogen en klar interesse i at fastholde Asgers opmærksomhed på det første billede og drengenes klatreoplevelse. Pædagogen får ikke etableret et intersubjektivt møde mellem sine og Asgers intentioner med samspillet, og hun overhører eller ignorerer Asgers bidrag, når det ikke er i tråd med hendes intentioner. Her træder den pædagogisk reflekterende indstilling frem som en distance til Asgers perspektiv, og pædagogens forholdemåde synes guidet af hendes forudbestemte intentioner med aktiviteten. Udfordringen med at omsætte pædagogens mål til rettetthed hos de deltagende børn forstærkes af, at pædagogen ikke justerer sin egen, så en overskridelse af perspektiver kan finde sted.

Samspillet relationelle skridt kan, som jeg allerede har været lidt inde på, være ukoordinerede, rodede, konfliktfyldte og ekskluderende, og det er en central pointe, at langtfra alle samspil resulterer i intersubjektivitet mellem voksen og barn.

En gruppe på tre børn og en pædagog sidder rundt om et bord, hvor de færdiggør en aktivitet, der blev påbegyndt dagen før. Børnene er blevet instrueret i at lave sole til ophængning på stuen. Til det bruger de gule paptallerkner og piberensere, der fastgøres som solstråler. Pædagogen laver hul til piberenserne med en hullemaskine, og

børnene skal nu fastgøre piberenserne som solstråler. En af pigerne (4 år) har sat piberenserne, så de stikker lige meget ud på begge sider af hullerne i tallerknen. Pædagogen tager tallerknen ud af pigens hånd og siger: 'Hey Sandra, de [piberenserne] skal ikke sidde på den måde, det er meningen, de skal ligne solstråler'. Pædagogen fastgør nu piberenserne i den ene ende. Sandra kigger stille på, mens pædagogen arbejder på hendes sol. 'Du klarer det fint', siger pædagogen, mens hun retter på de piberensere, som Sandra har sat på. Efter et par sekunder forlader Sandra bordet, og pædagogen færdiggør solen, så den ligner de andre. (9R2304).

Børns og voksnes forskellige perspektiver på og intentioner med en aktivitet får betydning for deres forholdemåde og kan i nogle tilfælde medføre, at samspillet bliver trægt og ekskluderende. Det var pædagogens intention at give børnene en fyldestgørende instruktion, men hun må erfare, at Sandra fortolker situationen ganske anderledes og således trækker aktiviteten i en anden retning end den pædagogisk intenderede. Selvom pædagogen og Sandra som udgangspunkt har en fælles rettedhed mod det at lave sole, afviger Sandras sol, set fra pædagogens perspektiv, fra forskrifterne. Pædagogen synes primært optaget af sit eget perspektiv, og hun reagerer på det, der kan opfattes som Sandras ufuldstændige imitationsbestræbelse. Pædagogens målorientering spænder så at sige ben for intersubjektiviteten.

Episoden synliggør vigtigheden af at reflektere og diskutere institutioners fælles repertoire samt den læringsforståelse, som pædagogens forholdemåde er gennemsyret af. Hvis læring forstås udelukkende som tilegnelse af nye færdigheder, er det sandsynligt, at Sandra nu har lært at lave en sol af paptallerkner og piberensere. Hvis læringsforståelsen er bredere og inkluderer barnets deltagelsesmuligheder og dets erfaringer med at blive til som menneske, træder en række andre forhold i analysen frem. Fx bliver det synligt, at den voksne i samme situation verbalt kommunikerer 'du klarer det fint, Sandra', mens hun med sin handling og omgørelse af Sandras bidrag kommunikerer 'du har ikke klaret opgaven'. Sandras stille iagttagelse af pædagogens arbejde med solen og hendes exit fra aktiviteten indikerer, at hun i aktiviteten har erfaret, at hendes bidrag ikke vægtes særlig højt. Når en aktivitet, som også Rogoff et al. (2003) påpeger, er struktureret forholdsvis hierarkisk, kan der være en tilbøjelighed til at tillægge barnets perspektiv i situationen mindre betydning, hvilket kan have indflydelse på barnets deltagelsesmuligheder og engagement. Pædagogens udprægede målorientering medfører også, at pædagogen tilstræber at få aktiviteten afsluttet hurtigt. Når det at få færdiggjort en aktivitet er et mål i sig selv, får effektivitet og derved den voksnes bidrag og ressourcer en særlig betydning, og det bliver vanskeligere for pædagogen at være til stede her og nu og stille sig åben for børnenes perspektiv. Med det stigende samfundsmæssige fokus på dokumentation og målrettede læringsaktiviteter i danske daginstitutioner er det ikke vanskeligt at forstå

pædagogens fokus på resultatet, og i det lys er det heller ikke så underligt, at pædagogen vælger selv at færdiggøre aktiviteten frem for at engagere sig i, hvad det skal være muligt for børnene at erfare og lære i situationen.

### 3.2.3. *Den voksnes perspektiv understøttes af aktivitetens struktur*

Struktureringen af en pædagogisk tilrettelagt aktivitet kan være mere eller mindre understøttende for, at et særligt perspektiv bliver dominerende i aktiviteten. 'Spørgsmål-svar-feedback'- (SSF-)sekvenser af kortere eller længere varighed i samlingerne, hvor pædagogen stiller et barn et spørgsmål, som det skal svare på, hvorefter hun kommenterer svaret og går videre til næste barn, viser sig i undersøgelsen i høj grad at understøtte pædagogens perspektiv. Selvom SSF-sekvenser traditionelt har et dialogisk præg, efterlader denne samspilsform i mange tilfælde begrænsede muligheder for, at barnets perspektiv kan komme til udtryk. For det første er det udelukkende pædagogerne i undersøgelsen her, der definerer spørgsmålene. For det andet er spørgsmålene typisk meget lukkede, såsom 'hvor sidder albuen', 'hvem har en hund, der hedder Max', 'hvor bor du', 'hvad farve er dette karton'. For det tredje er der ofte indbygget en demokratisk intention om, at **alle** børn skal indgå i **én** SSF-sekvens. Det kan derfor stride med de pædagogiske intentioner, hvis et andet barn end det adspurgte svarer eller kommenterer den igangværende SSF-sekvens.

To voksne og 13 børn har morgensamling. Børnene skal efter tur finde deres eget navneskilt i bunken af navneskilte og svare på spørgsmål om placeringen af forskellige kropsdele. Eliza (5 år) bliver bedt om at udpege skinnebenets placering, og da det volder hende lidt problemer, støtter pædagogen Majbritt hende ved at forklare, at man næsten altid bliver sparket over skinnebenet, når man spiller fodbold. Eliza klapper sig tøvende på skinnebenet. 'Ja, det er rigtigt', opmuntrer Majbritt og stryger sig selv over skinnebenet. 'Det gør smadder ondt, hvis man slår sig her, ikke også?', fortsætter hun. 'Majbritt, Majbritt', udbryder Asger (5 år) engageret og fortsætter: 'Jeg har prøvet at slå mit skinneben'. 'Ja, det gjorde ondt, ikke også?', svarer pædagogen og kigger kortvarigt på Asger. 'Nej!', udbryder han højt. Pædagogen har rettet sin opmærksomhed mod et andet barn og svarer ikke. (4T2409).

I vignetten viser Asger med sit udbrud, at han i høj grad forbinder sig med det aktuelle samtaletema. Vignetten illustrerer, at børns rettedhed er situeret og relationel og ikke kan løsrives fra den oplevelse af mening, som børnene tilskriver situationen. Hans spontane bidrag bemærkes af pædagogen, men der etableres ikke et intersubjektivt møde, måske fordi pædagogen fortolker Asgers bidrag som forstyrrende, eller fordi Asgers perspektiv kommer til at skygge for andre børns perspektiver og dermed ikke svarer til pædagogens intention med SSF-forløbet. Pædagogen synes rettet mod at formidle infor-



mation om kroppen til børnene og at sikre alle børn en taletur. I denne og tilsvarende situationer bliver det vanskeligt for pædagogen at overskride sit eget perspektiv og tillade børnene varierede deltagelsesmuligheder. Institutionens fælles repertoire af værdier og mål kommer til syne i disse situationer, og det kan fx opfattes som udemokratisk at tillade et barn en ekstra taletur. Fra Asgers perspektiv giver situationen ham en erfaring med, hvordan engagement kan næres og slukkes inden for få sekunder, og hvorledes muligheden for at bidrage til praksis ikke altid er til stede.

### **3.3. Flere samtidige perspektiver dominerer**

Ingen af samlingerne, men flere af værkstedsaktiviteterne, var kendetegnet ved, at børnene i stor udstrækning selv satte dagsordenen, da de overordnede linjer først var udstukket af pædagogen. Børnene har i disse aktiviteter vide muligheder for at forfølge egne ideer og interesser, mens den voksne indtager en mere tilbageholdende og/eller observerende position. Barnets bidrag bliver måske sanktioneret af den voksne, men hun går ikke i dialog med barnet, og hendes pædagogiske intentioner træder ikke frem i samspillet. Fælles for disse episoder er, at den pædagogiske instruktion enten er meget sparsom og derfor efterlader vide udfoldelsesmuligheder for børnene, eller at pædagogen vælger en tilbagetrukket rolle i aktiviteten og derved åbner mulighed for, at børnene kan bevæge aktiviteten i forskellige retninger. Generelt set er børnenes engagement og involvering forholdsvis stort i disse aktiviteter, mens det pædagogiske bidrag til samspillet til gengæld er forholdsvis begrænset. I flere tilfælde er det materialiteten i form af fx redskaber eller udvalgte materialer, som bliver den styrende faktor i aktiviteten i kombination med det enkelte barns meningstilskrivelse. Når der fx bages boller, tegnes og laves figurer i modellervoks, guider materialiteten aktiviteten, mens pædagogens perspektiv fremstår mere tilbagetrukket. I størstedelen af de observerede værkstedsaktiviteter har børnene mulighed for at trække sig fra aktiviteten, når de selv ønsker det, også selvom aktiviteten ikke er afsluttet. Denne mulighed kan anskues som et udtryk for, at flere samtidige perspektiver er i spil. Som tidligere beskrevet (Svinth, 2010) kan en aktivitet godt bevæge sig fra at være domineret af den voksnes perspektiv til i højere grad at åbne sig for barnets perspektiv, som når pædagogen spørger: 'Hvad har I lyst til, skal vi synge eller hvad?', eller når hun svarer: 'Det må du selv bestemme', hvis barnet beder om lov til at ændre lidt på aktivitetens indhold. Nedenfor beskrives en aktivitet, som er kendetegnet ved, at børnene inden for nogle forholdsvis brede rammer kan lade egne interesser og intentioner guide deres rettedhed.

To pædagoger og 12 børn sidder omkring et bord. Pædagogen deler klumper af modellervoks ud til børnene, mens hun instruerer dem i 'helst ikke at blande farverne'... 'det kunne være sjovt at lave forskellige figurer i forskellige farver'... 'man kan måske lave et dyr', instru-

erer den ene pædagog, og børnene går straks i gang med at rulle og forme deres klump. Der opstår en livlig stemning af børn, der snakker, og de fleste af børnene er meget engagerede i aktiviteten. Nogle børn lader sig inspirere af pædagogens forslag om at lave et dyr, mens andre følger deres egen eller sidemandens ide og laver fx en halskæde eller kager. Den ene pædagog engagerer sig i at hjælpe en pige med at lave en giraf, mens hun sporadisk kommenterer på de øvrige børns produktioner og svarer på spørgsmål. (1T0406).

Pædagogen udstikker de overordnede rammer for aktiviteten, men bl.a. fordi antallet af børn er forholdsvis stort, bliver det børnenes forskellige perspektiver, der træder frem i aktiviteten. Pædagogens instruktion er meget overordnet og letforståelig for børnene, og de fleste børn bliver hurtigt engageret i den velkendte aktivitet. Børnene arbejder individuelt og i eget tempo med hver deres klump modellervoks. De kan følge deres eget perspektiv og afgør selv, om de vil lade sig inspirere af pædagogen og/eller de øvrige børn. Kun glimtvis bliver børnenes perspektiv gjort til genstand for pædagogens opmærksomhed, og der finder relativt få intersubjektive møder sted mellem voksne og børn, med undtagelsen af pigen, som får hjælp til sin giraf. Børnene er i høj grad rettet mod hinanden både som samtalepartnere og inspirationskilder. Flere af børnene er fordybet i aktiviteten i mere end 30 minutter, også efter at pædagogerne har forladt bordet. Det er vigtigt at understrege, at selvom pædagogens perspektiv ikke fylder særlig meget i samspillet i denne aktivitet, kan der sagtens ligge en tydelig og vigtig pædagogisk intention om at skabe en hyggelig stund for børnene bag aktiviteten.

### ***3.4. Sammenfattende om undersøgelsen***

Undersøgelsen viser, at overskridelsen af perspektiver og etablering af intersubjektive møder ikke opstår, blot en pædagog sætter sig med en gruppe børn. Overskridelsen af perspektiver og intersubjektivitet fordrer en pædagogisk indstilling, hvor den voksne bestræber sig på at forbinde sig med barnets tanker og følelser i et fleksibelt samspil. Måderne, hvorpå pædagogerne er til stede med børnene under aktiviteten og forholder sig til dem, får med andre ord stor betydning for, hvad det er muligt for børn at erfare og lære i en given aktivitet. Undersøgelsen peger på, at der er flere barrierer, som vanskeliggør intersubjektivitet og pædagogens overskridelse af perspektiver.

- En pædagogisk indstilling og et fælles repertoire af værdier og normer, som ikke har fokus på overskridelsen af perspektiver i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter.
- Snævert definerede pædagogiske mål, som bliver styrende for indhold, proces og/eller resultat.
- Tidspres i forhold til næste programpunkt på dagen.

- Børnegruppens størrelse og alderssammensætning.
- En hyppig anvendelse af SSF-sekvenser.

I undersøgelsen fremanalyseres forskellige vægtninger af perspektiver i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Selvom der er et vist overlap mellem de forskellige vægtninger af perspektiver, som analysen er tematiseret i, viser der sig at være en overvægt af episoder, hvor den voksnes perspektiv dominerer i de videoobserverede aktiviteter. Der er dog hyppige eksempler på, at pædagogen stiller sig åben over for barnets perspektiv ved at lytte til det eller stille spørgsmål. Der er til gengæld langt mellem de episoder, hvor pædagogen justerer sig i forhold til barnets perspektiv ved fx at følge op på noget, barnet siger, stille uddybende spørgsmål eller på anden måde inddrage barnets rettedhed.

Undersøgelsen viser desuden, at pædagogers udfordringer med at balancere flere perspektiver i et levet samspil med børnene, får betydning for børnenes engagement og deres deltagelsesmuligheder, samt oplevelsen af at deres bidrag er vigtigt, og at de betyder noget for fællesskabet. Måder hvorpå pædagoger interagerer, guider, støtter, inspirerer og undres sammen med børn har således både betydning for børnenes erfaringer med at være og med at lære.

#### **4. Diskussion**

Selvom det i årevis er blevet påpeget, at voksen-barn-samspillet i pædagogisk praksis har stor betydning for børnehavebørns læring og udvikling, er der stadig påfaldende lidt politisk, pædagogisk og forskningsmæssig opmærksomhed på det levede samspil, som det udfolder sig fra øjeblik til øjeblik i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Der mangler således stadig forskningsmæssig viden om, hvordan sensitive pædagoger etablerer inter-subjektive møder og justerer sig i forhold hertil i et levende nu. Både det 'planlagte' og det 'evaluerede' samspil nyder større politisk bevågenhed end det 'levede' samspil. Hverken Dagtilbudsloven eller de øvrige ministerielle dokumenter omtaler det pædagogiske samspil, som det udfolder sig her og nu mellem voksne og børn. Fra politisk hold er fokus primært på faktorer, som kan henføres til institutioners 'symbolske mesterskab' (Kjærs, 2012), det være sig pædagogiske læreplaner samt planlægnings- og dokumentationsaktiviteter. Kendetegnende for det symbolske mesterskab er, at det foregår løst fra institutionernes levede liv eller det, Kjær beskriver som institutionens 'praktiske mesterskab' (ibid.). Når det levede samspil ikke adresseres, risikerer dilemmaer og udfordringer forbundet med overskridelsen af perspektiver i det levede samspil ligeledes ikke at blive adresseret. Jeg ser med andre ord en udfordring i at få trukket det levede liv ud af det symbolske mesterskabs skygge, således at børns lærings- og udviklingsmu-

ligheder kan diskuteres på et mere fuldstændigt grundlag. Som også Palludan (2007) understreger, bevæger pædagogiske intentioner på et organisatorisk plan sig ikke ubesværet ned og gennemsyrrer hverdagen på et andet organisatorisk plan. Risikoen for fejlslutninger er overhængende, når afstanden mellem disse forskellige lag af det pædagogiske arbejde overses. Et eksempel herpå er BUPL's pædagogiske landkort fra 2009. Her konkluderer BUPL på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter fra 71 kommuner, at danske børn har stor chance for at blive anerkendt af pædagogerne i deres vuggestue eller børnehave. "Anerkendende pædagogik er nemlig den mest fremtrædende form for pædagogik i hele 70 procent af landets kommuner" (Kamp, 2009). I BUPL's formidling af undersøgelsen sættes indirekte lighedstegn mellem den pædagogiske konsulentens perspektiv på forvaltningsniveau og børnenes perspektiv i institutionen, hvilket der er grund til at stille sig kritisk over for. En målsætning om anerkendende pædagogik, fx i pædagogiske læreplaner (symbolske mesterskab), fører ikke nødvendigvis til anerkendende samspil i praksis (praktiske mesterskab). Som Kjær (2012, p. 82) påpeger, vanskeliggør en adskillelse mellem det symbolske og det praktiske mesterskab det pædagogiske personales mulighed for at iagttage, undersøge, analysere, forholde sig til og reflektere over egen og kollegers praksis. Det levede samspil må ud af den sorte boks, hvis den pædagogiske praksis skal generere viden om, hvad pædagogen gør muligt i samspillet med børnene fra øjeblik til øjeblik, og hvad barnet kan erfare og lære i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Det er også i det levede samspil, at pædagogens dilemma med at balancere åbenhed for barnets perspektiv, samtidig med at hun fastholder pædagogiske intentioner, bliver tydelig.

En anden udfordring for pædagogers overskridelse af perspektiver kan være, at pædagogisk tilrettelagte aktiviteter ofte bliver beskrevet som en modsætning til børns leg. Mere eller mindre implicit i denne forståelse ligger, at det i legen er børnenes perspektiv, der dominerer, mens det i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter er den voksnes perspektiv, der dominerer. Denne snævre forståelse kan få betydning for, om børnenes perspektiv tænkes inddraget i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, og i hvor høj grad pædagogen justerer sig i forhold til forskellige perspektiver i det levede samspil. Pædagogen har, med Baes (1996) begreb, definitionsmagten, og det bliver ofte pædagogens perspektiv, der dominerer, medmindre hun fx er guidet af en pædagogisk indstilling om at stille sig åben for børnenes perspektiv.

Ofte reduceres diskussioner af pædagogens overskridelse af eget perspektiv desuden til et spørgsmål om, hvor lidt eller meget kontrol pædagogen udøver i aktiviteten, frem for et spørgsmål om, hvornår og hvordan kontrollen forvaltes. Som Emilson (2007) har vist, udelukker pædagogisk kontrol ikke en inddragelse af børnenes perspektiv. Skal der finde en opblødning sted, må refleksioner over, hvornår og hvordan kontrollen forvaltes i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, forbindes med det levede samspil. Denne for-

ståelse er i tråd med Sheridan, Samuelsson og Johansson (2009), som fandt, at dagtilbud af høj kvalitet er kendetegnet ved, at det pædagogiske personale interagerer med børnene ud fra et 'her-og-nu-perspektiv'. Implicit i et 'her-og-nu-perspektiv' ligger en fordring om et pædagogisk nærvær, hvor både åbenhed, indlevelse og fleksibilitet bliver en del af samspillet. Som jeg har peget på, kan det være vanskeligt for pædagogen at være nærværende i forhold til disse komplicerede processer i situationer, hvor hun sætter sig noget ganske bestemt for med børnene. Selv i små børnegrupper kan denne ambition være vanskelig at realisere. I Frederiksens (2011, p. 290) studie havde pædagogen kun to deltagende børn i hver aktivitet, alligevel var det vanskeligt for pædagogen at være opmærksom og åben over for begge børn, blandt andet fordi børnene deltog med meget forskellige erfaringer (ibid., p. 293). Ikke kun børnegruppens størrelse gør pædagogisk nærvær vanskelig at realisere. Et generelt manglende fokus på det levede samspil betyder, at pædagogers måder at være til stede på med børnene, deres faglige indstilling og forholdemåde, ikke nødvendigvis adresseres som centrale temaer, der har betydning for børns læring og udvikling.

## Tak

LUDVI-projektet er finansieret af Egmont Fonden, som hermed takkes for den økonomiske støtte.

## REFERENCER

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HIO-rapport nr. 25. Oslo. Universitet i Oslo.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitions- og barns selvoplevelse. *Social Kritik*, 47, 6-21.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, vol. 3, 77-101.
- Bruner, J. (1996/1998). *Uddannelseskulturen*. Socialpædagogisk bibliotek. København: Munksgaard.
- Chaiklin, S. (2012). A conceptual perspective for investigating motive in cultural-historical theory. In M. Hedegaard, A. Edwards & M. Fleer (Eds.), *Motives in children's development – Cultural-historical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære – læring som social praksis* (pp. 76-99). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhængen mellem dialog, samspil og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspil og læring*. Århus: Klim.
- Corrigan, D., & Loughran, J. (2007). *Snapshots of Mentoring: Vignettes of Practice*. Monash University.
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39 (1), 11-38.

- Emilson, A., & Folkesson, A.M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early child development and care*, 176, nos 3 & 4.
- Fink-Jensen, K. (2006). *Fascination og lærerfaglighed*. Værløse: Billesø.
- Fink-Jensen, K. (2003). Den forskende lærer I et fænomenologisk perspektiv. In H. Rønholdt, S. E. Holgersen, K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Eds.), *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Institut for Idræt, Københavns Universitet og Forlaget Hovedland.
- Fleer, M. (2012). The development of motives in children's play. In M. Hedegaard, A. Edwards & M. Fleer (Ed.), *Motives in children's development – Cultural-historical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleer, M. (2008). Interpreting research protocols – the child's perspective. I M. Hedegaard & M. Fleer (Eds.), *Studying children – a cultural-historical approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Frederiksen, B. C. (2011). *Negotiating Grasp – Embodied Experience with Three-dimensional Materials and the Negotiation of Meaning in Early Childhood Education*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Fuglstad, O.L. (1993). *Samspel og motspel*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gadamer, H.G. (2004). *Sandhed og metode – Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime Academic.
- Hedegaard, M. (2012). The dynamic aspects in children's learning and development. In M. Hedegaard, A. Edwards & M. Fleer (Eds.), *Motives in children's development – Cultural-historical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. (2008). Developing a dialectic approach to researching children's development. In M. Hedegaard & M. Fleer (Eds.), *Studying children – a cultural-historical approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Hedegaard, M. (2006). Dobbeltbevægelsen i undervisningen – udviklende læring. In B. Gorm Hansen & A. Tams (Eds.), *Almen didaktik relationer mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Hedegaard, M. (1985). Beskrivelse af småbørn i deres dagligdag. *Dansk psykolog nyt*, 39 (23), 626–633.
- Hundeide, K. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København: Akademisk forlag.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv – forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1-2, 42-57.
- Kamp, M. (2009). Det pædagogiske Danmarkskort: Relationerne dominerer og læring vokser. *Børn & Unge*, 24. Downloaded fra internettet 24.07.2012. <http://www.bupl.dk/internet/BoernOgUnge.nsf/1ea85c8010e5ec90c12569b60052d382/bd72e61dacfc0e10c125762b00322fc5!OpenDocument>
- Kierkegaard, S. (1859). Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien. København: Reitzels Forlag.
- Kjær, B. (2012). De reflekterende metodikere – om pædagogers individualiserede tavshed og kollektive italesættelse. In L. Svinth & C. Ringsmose (Eds.), *Læring og udvikling i daginstitutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv – Fællesskaber i børns liv*. RUC.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, personality*. Englewood Cliffs, NJ: Pentice-Hall.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self & Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norris, S. (2004). *Analyzing Multimodal Interaction – A methodological framework*. New York: Routledge.
- Palludan, C. (2007). Ændrer loven børns hverdag? In J. Olesen (Ed.), *Når loven møder børns institutioner*. København: Danmarks Pædagogiske universitetsforlag.

- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighed som værdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 70-84.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). First-hand learning through intent participation. *Annual review of psychology*, 54, 175-203.
- Schaffer, H.R. (1992). Joint involvement episodes as contexts for cognitive development. In H. McGurk (Ed.), *Contemporary Issues in Childhood Social Development*. London: Routledge.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London: Springer.
- Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik – i psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Svinth, L. (2012). Børnehavebørns medbestemmelse i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter – analyseret i et sociokulturelt læringsperspektiv. In L. Svinth & C. Ringsmose (Eds.), *Læring og udvikling i daginstitutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Svinth, L. (2010). Børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter – hverdagslivets læringsmuligheder i en børnehave. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47 (2).
- Søndergaard, D. M. (2006). *Tegnet på kroppen, køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Tanggaard, L., & Nielsen, K. (2006). Læring, individualisering og social praksis. *Nordisk pedagogik*, 26 (2), 154-165.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud. Ministerialtidende. Udgivet den 14. maj 2009. Download fra <http://www.sm.dk/Lovstof/Regler-og-afgoerelser/Sider/Start.aspx?LawID=108#VEJ>. 30. september 2010.
- Vygotsky, L. (1994). The Problem of the Environment. In R. V. Veer & J. Valsiner (Eds.), *Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Zuckerman, G. (2003). The Learning Activity in the First Years of Schooling: The Developmental Path Toward Reflection. In A. E. Kozulin, J. S. Brown, S. M. Miller, C. Heath, B. Gindis & V. S. Ageyev (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 177-199). Cambridge, UK: Cambridge University Press.