

Indhold



<i>Redaktionen: Forord</i>	3
<i>Charlotte Ringsmose: Pædagogik og læring</i>	4
<i>Grethe Kragh-Müller: Pædagogisk kvalitet i daginstitutioner</i>	12
<i>Ditte Alexandra Winther-Lindqvist: Tilrettelæggelse af det</i> <i>fysiske legemiljø i daginstitutionen</i>	23
<i>Lone Svinth: Det pædagogiske samspils bevægende kraft</i>	35
<i>Ole Henrik Hansen: Vuggestuen som socialt læringsmiljø</i>	51
<i>Stig Broström: Læring i overgang mellem dagtilbud og skole</i>	60
<i>Turid Horgen, Ena Caterina Heimdahl og Benthe Nilsen:</i> <i>Læringslandskabet</i>	72
Abstracts	83
<i>Lone Algot Jeppesen & Leif Vedel Sørensen: At leve sin terapi</i>	86
<i>Anne Vibeke Fleischer og Rikke Mølbak: Psykologi for børn</i>	87
<i>Jan Tønnesvang: "Psykologisk ilt – i pædagogisk og organisatorisk arbejde</i> <i>– praksisudvikling på baggrund af integrativ selvpsykologi"</i>	88
<i>Helle Kjærgaard, Bente Støvring, Åse Tromborg: Barnets lærende hjerne</i> <i>– Børneneuropsykologi, kognition og neuropædagogik</i>	90
<i>Hanne Fredslund: Evaluering i et narrativt perspektiv</i>	91
<i>Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard (red.): Mobning gentænkt</i>	92
<i>Per Jensen & Inger Ulleberg: Mellem ordene</i> <i>– Kommunikation i professionel praksis</i>	93
<i>Bent H. Claësson (red.) og Ulla Idorn (red.): Holdingterapi</i> <i>– en tilknytningsterapi (2. udgave)</i>	94
<i>Jørgen Lyhne: Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse 0 til 6 år</i>	97
<i>Nadja U. Prætorius: Den etiske udfordring i en global tid</i>	98
<i>Grethe Bruun og Per Nilsson: Hypnose i terapi og supervision</i>	99
<i>Reinhard Stelter: Tredje generations coaching</i> <i>– En guide til narrativ-samskabende teori og praksis</i>	103
<i>Søren Beck Nielsen: Sprogpsykologi – Det teoretiske grundlag</i>	106

Tidsskriftet "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s Review-panel

Tidsskriftet PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,
cand. pæd. psych.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-
logi, Norge

Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Poul Nissen, Ph.D. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Poul Skov, fil.dr.

Anegen Trillingsgaard, cand. psych., adj.
professor v Aarhus Universitet.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er bedømt gennem peer-review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

Fotografik: Palle Johansen

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

Forord

Med et temanummer om *daginstitutternes fysiske og sociale indretning* sætter Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift fokus på læringsmiljøets betydning for 0-6årige børns læring og udvikling i daginstitutioner og i overgangen til skolen.

Baggrunden for temanummeret er, at der i disse år er et øget politisk og forskningsmæssigt fokus på den tidlige barndom som en vigtig læringsperiode og på betydningen af daginstitutioner som centrale læringsmiljøer. I denne intensiverede bestræbelse på at designe børns læring, bliver det tilsvarende vigtigt at udforske og diskutere, hvad der kendetegner gode læringsmiljøer og hvorledes forskellige læringsforståelser former de pædagogiske valg og handlinger som hverdagslivet i en daginstitution er gennemsyret af.

Emnevalget skal også ses i lyset af, at børn i Danmark lever en stor del af deres liv i pædagogiske institutioner hvis strukturelle, organisatoriske og pædagogiske rammer, har stor indflydelse på børns læring og tilblivelse. De erfaringer det bliver muligt for børnene at gøre sig i daginstitutionens hverdagsliv, er med til at forme børnenes spirende identitet som lærende, både på kort sigt og på længere sigt når børnene starter i skolen. Temanummeret vil adressere centrale aspekter af læringsmiljøets sociale, kulturelle og institutionelle rammer som omdrejningspunkt for børns læring og udvikling. Fokus er på de processer, hvorigennem mennesker og de sociale, kulturelle og strukturelle kontekster, de er en del af, gensidigt former og skaber hinanden på mangfoldige måder.

*Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift
Redaktionen*



I de senere år er der kommet øget fokus på omgivelserne og de sociale relationers betydning for barnets udvikling og på daginstitutionernes rolle heri. Flere studier har vist sammenhæng mellem kvaliteten i det fysiske og sociale læringsmiljø barnet færdes i, og barnets læring og udvikling (Sylva, 2004, Schweinhart m.fl., 2005; Heckmann, 2006; Vandell, 2009; Drugli, 2011). Man har vist, at høj kvalitet i indsatser i den tidlige barndom har betydning langt ind i voksenalderen, både for uddannelsesvalg, erhvervsvalg, faglige præstationer og sociale og relationelle kompetencer (Heckmann, 2006; Carpendale & Lewis (2006); Belfield, Nores, Barnett & Schweinhart (2005). Samtidig er der kommet øget fokus på den tidligste barndom som en særligt væsentlig læringsperiode, idet der i de tidlige samspil lægges et fundament som barnet fører med sig resten af livet.

*Af Charlotte Ringsmose, Professor MSO ved Institut for Læring,
DPU, Aarhus Universitet*

Med viden om, at de miljøer børn færdes i har stor betydning for barnets udviklingsmuligheder i et livslangt læringsperspektiv bliver det afgørende, at fokus rettes mod indsatser, der gør en forskel, og hvordan vi kan udvikle redskaber der kan vurdere kvalitet over for ikke kvalitet i de erfaringer barnet får i samspillet med det omgivende miljø. En vurdering af hvordan fysiske og sociale forhold påvirker barnets udvikling og læring. At der rettes fokus mod miljøets betydning for, hvordan barnets kognition, personlige og sociale kompetencer forandres og formes i samspillet.

Børn udvikler sig og lærer i sociale relationer og netværk på tværs af lokalsamfund, familie, professionelle. Fokus her er på daginstitutionernes indsatser. Pædagogik er udtryk for en lang række valg, der foretages i et stadig samspil mellem målsætninger, te-

ori, forskning og praksis, der til sammen gør at pædagogiske institutioner har både fælles træk og er forskellige. Dagtilbudslovens hensigter kommer forskelligt til udtryk i institutionerne. På tværs af forskelligheder er der fælles kvalitetsforhold, der har betydning, når det drejer sig om at understøtte barnets læreproces. Udfordringen er, at udvikle metoder, der gør det muligt at vurdere miljøets indsats for at understøtte barnets læreproces, samt at komme nærmere de forudsætninger der er afgørende for et vellykket lærings- og udviklingsforløb. Noget praksis er bedre end andet i et lærings- og udviklingsperspektiv.

Sammenhæng mellem læring og omsorg

Læringsmiljøet er den erfaringsmæssige kontekst, hvor udviklingen finder sted og omsorgen er fundamentet. Man

kan tænke omsorgen i et hierarki af forskellige omsorgsfunktioner fra de helt basale, der vedrører mad, tøj, søvn, hvile og trøst til de højeste omsorgsniveauer, der drejer sig om barnet får mødt sine behov for at blive stimuleret og udnytte sine potentialer.

Omsorgen har fire niveauer (Poulsen, 2004 i Kragh-Müller, 2012) – alle niveauer som det har betydning at være opmærksom på i daginstitutionen:

Fysisk pleje – mad, påklædning, ble-skift, beskyttelse mod kulde, farer osv). Modsætningen til omsorg kaldes omsorgssvigt.

Følelsesmæssig omsorg, som handler om at den voksne er lydhør overfor barnets signaler, at den voksne kan rumme barnet, at barnet er elsket som det er. Modsætningen hedder følelsesmæssig eller psykisk omsorgssvigt.

Pædagogisk omsorg, som handler om invitation til deltagelse i fælles aktiviteter, der efterhånden udvikler sig fra fællesstyret til selvstyret aktivitet, hvor den voksne trækker sin styring af aktiviteten tilbage, når barnet selv kan. Modsætningen er pædagogisk omsorgssvigt eller laissez faire.

At lade barnet i fred, når det har brug for det. Modsætningen er omklamring eller overdreven iscenesættelse.

I denne hierarkiske forståelse ligger også, at hvis de basale behov ikke er mødt, så vanskeliggøres realiseringen af de højere liggende omsorgsniveauer. I modellen er omsorgen delt i trin, men i praksis i hverdagen er de flettet ind i

hinanden og foregår i en samtidighed. Når man spiser sammen dækkes helt basale behov sammen med sociale behov og udviklings- og læringsbehov.

Danske børn vokser op i et samfund, hvor vi gennem velfærdssystemet har sikret en solidaritet, så alle børn har adgang til at gå i daginstitutioner af forholdsvis høj standard, når det handler om basale behov. Inden for rammerne af daginstitutionen skal der være sikkerhed for, at det ikke stjæler energi fra barnet og omgivelserne, at barnet er sulten eller har våd ble eller for lidt tøj. Der skal være sikkerhed for, at der er adgang til mad, når man er sulten, til vand, når man er tørstig, og til hvile når man er træt. De mest basale behov skal der være vished for, at barnet får dækket, og de må ikke blive brugt i opdragelsesøjemed.

Herudover har det stor betydning, at børnene færdes i sikre miljøer, hvor både de fysiske og sociale forhold skaber tryghed. Fysisk skal børnene skærmes mod farer, og de voksne skal hjælpe dem med det de ikke selv kan overskue, og skærme dem for ting og materialer, der kan være til fare for dem. det er afgørende at miljøet ikke bliver så overbeskyttet, at det hindrer at børnene bliver udfordret og får lejlighed til at prøve sig selv af og hindre deres udvikling.

Ud over den helt basale omsorg og beskyttelse, så har det betydning, at den følelsesmæssige og sociale omsorg og anerkendelse af barnet er prioriteret. Social omsorg er en platform, der er til stede i alle de møder der er mellem mennesker. Børn skal færdes i respektfulde og venlige miljøer, og anerkendes for deres særlige bidrag til fæl-

lesskabet. Hele kommunikationen skal være båret af dialog, respekt og anerkendelse mellem alle parter (Kløveager og Ringsmose, 2009), og præget af overskud og positivitet. Det betyder ikke, at børn ikke skal udfordres, men det skal ske i en anerkendelse af barnets alder og udvikling og barnet skal have forståelse for og hjælp til at møde udfordringerne. Især for børn, der kommer fra en ressourcetsvag hjemmebakgrund, er daginstitutionen muligheden for, at barnet gør sig nogle andre erfaringer i et miljø, hvor der sættes positive kædereaktioner i gang. Barnet får positive erfaringer, der kan medvirke til at give gode sociale kompetencer. Rutter og Rutter (2000) beskriver, hvordan barnets udvikling og læring kan gå begge veje afhængig af samspillet med omgivelserne. Daginstitutionen kan medvirke til at vende en negativ kædereaktion til en positiv. Meget afhænger af, hvordan barnet bliver mødt, og hvordan mødet får betydning for barnets selvopfattelse og dermed for samspillet mellem barnet og omgivelserne.

Erfaringer fra samspillet mellem barn og voksen i relationen påvirker barnets selvoplevelse og selvudvikling. Det er derfor vigtigt ikke at se barnet som adskilt fra omgivelserne, men i stedet studere de relationer, som barnet er en del af. Grundlaget for udvikling af selvtillid, selvrespekt og respekt for andre lægges i relationen til vigtige voksne. Børn er forskellige og indgår forskelligt i relationen. Uanset, hvad der er barnets bidrag til samspillet, så vil ansvaret for en god følelsesmæssig og social regulering altid ligge hos de voksne omsorgspersoner – forældrene

eller det pædagogiske personale. I studier på daginstitutionsområdet ser man, at børnene virker mere sociale og positivt engagerede i kammeraterne, når personalet er sensitive og positive over for dem (OECD, *Starting Strong II*, 2006).

Omsorg rummer også omsorg for barnets læring og udvikling, og at alle børn stimuleres til at udnytte deres potentialer for kognitiv, personlig og social udvikling optimalt i gode sociale og fysiske læringsmiljøer. For at kunne udvikle sig har børnene brug for at lege med andre børn og for at blive mødt af nærværende voksne, og der skal være tilbud om aktiviteter og gode lege- og læringsmuligheder i institutionerne.

I skolen er output faglige kompetencer. I daginstitutionen er output for den gode læreproces, at barnet udvikler sig kognitivt, socialt og personligt i overensstemmelse med sine potentialer. Det er et succeskriterie, at barnet bevarer en positiv selvopfattelse og lyst til at lære.

Børn i daginstitutioner lærer gennem erfaringer, snarere end gennem egentlig undervisning. Det betyder ikke, at man ikke kan lægge til rette for læring, men at tilrettelæggelsen sker med forståelse for barnets alder og udviklingstrin (Hansen, 2002). Læring og udvikling i daginstitutionen er i langt overvejende grad knyttet til barnets erfaringer i sociale samspil, kropslige erfaringer og erfaringer med materialer. Erfaringsdannelsen sker i samspil med andre mennesker. Dermed bliver læringsmiljøet og samspillet i de sociale relationer afgørende for udviklingen. Børnehavebarnet lærer

ikke bedst gennem egentlig undervisning, men gennem aktiviteter, leg og samvær. Det gennemgående er relationer som bærebølge for udvikling og læring.

Læring gennem relationer og fælles opmærksomhed

Der er efterhånden en del belæg for, at der er behov for at se en sammenhæng mellem fundamentet i relationen og læringsresultater (Carpendale og Lewis, 2006, Vygotsky, 2004). Eksempelvis sammenhæng mellem sproget og det sociale aspekt, hvor sproget bliver udviklet i samspillet med andre og ved at barnet bliver lyttet til og talt med (Løge, m.fl.). Afgørende for denne udvikling er oplevelsen af fællesskab, da sprog bliver en integreret del af handlesammenhængen helt fra barnets fødsel. Allerede i det tidlige samspil og i kommunikationen mellem barnet og omsorgspersonen benyttes en grundlæggende dialogstruktur (Rye, 2002).

Samvær med vedvarende fælles opmærksomhed i institutionerne kendetegner læringsmiljøer af høj kvalitet (Sylva, m.fl. 2003, 2004). Det at kunne iagttage i fællesskab på et følelsesmæssigt stimulerende grundlag har stor betydning for at kunne rette sin opmærksomhed og som grundlag for at lære. At rette opmærksomheden positivt mod et tredje, og sammen med en anden, hvor kommunikation og handling drejer sig om det fælles tredje. Denne fælles opmærksomhed er grundlaget for at barnet udvikler sit sprog og begrebsapparat, men også for at udvikle sig i sociale relationer og for at udvikle en god opmærksomhed (Carpendale & Lewis, 2006, Tomasello, 1995).

Hvis børnene frustreres tidligt i denne fælles opmærksomhed, så er der større risiko for, at opmærksomheden bliver diffus, og dermed grundlægges et uheldigt udviklings- og læringsforløb (Hansen, 2002). De fleste børn har god opmærksomhed, men nogle børn har særligt brug for at få hjælp til at stilladse-re opmærksomheden.

Børn viser tidligt evner til fælles opmærksomhed. Børn fra 8-10 måneders alderen kan følge en andens viljestyrede opmærksomhed mod noget tredje. Eksempelvis ved udpegning. Barnet kan også selv pege og med sit blik eller stemme forsøge at rette den voksnes opmærksomhed mod noget tredje.

Allerede fra barnet er 2 måneder kan det vise fælles opmærksomhed i samtaler og turtagning (dialog). Denne nærværende kontakt og opmærksomhed danner grundlag for barnets udvikling, sociale og kulturelle læring og tilblivelse.

Forskere har identificeret to forskellige niveauer af fælles opmærksomhed triadisk og dyadisk (Carpendale & Lewis, 2006, Tomasello, 1995). I en triadisk opmærksomhed har to personer opmærksomheden rettet mod et fælles tredje, og hvor optagetheden tydeligt kan tolkes som rettet mod det samme gennem en fælles reference i ordudveksling, pegning eller andre former for udtryk for fælles engagement. Blikket er rettet mod det fælles tredje og optagetheden er om det samme vist gennem samtalen eller bekræftelse ved blik, ansigtsmimik, nik, latter og andre tydelige tegn på fælles oplevelse og fælles reference. Barnet får typisk sine første erfaringer med den fælles opmærksomhed sammen med de primære

re voksne, og i et følelsesmæssigt stimulerende og motiverende miljø.

Den dyadiske fælles opmærksomhed ses ofte i det tidlige samspil mellem primær voksen og det lille barn. Det kan være i ansigtsmimik, lyde eller borte-tit-interaktioner.

Typisk for mindre børn er “dig, mig – om noget”, den fælles opmærksomhed om noget konkret. Et spil på computeren, en bog man læser sammen, eller en leg. Rolleleg er et godt eksempel. Så er jeg den, og du er den og så er legen i gang om det fælles tredje, der er legens emne. Ofte benytter børn konkreter som de levendegør gennem legen og den fælles optagethed. Voksne og ældre børn har meget mere “dig, mig – om noget” verbalt sprogligt end mindre børn. Vi har det fælles tredje og den fælles optagethed gennem sproget, som børn har gennem legen. Dette er knyttet til at erkendelsen hos større børn og voksne er internaliseret på en helt anden måde end hos de mindre børn. De er så at sige i færd med at internalisere omgivelserne og få erfaringer til dette.

Børn der har denne fælles opmærksomhed med deres forældre fra den tidlige barndom, viderefører dette i institutionen, og bliver mere socialt kompetente, og dermed får de lagt grundlag for et godt videre læringsforløb (Gerhardt, 2011).

Grundlaget for fælles opmærksomhed er nærvær og fokuseret opmærksomhed. Udfordringen for mange børn er at fastholde en fokuseret opmærksomhed og et fælles fokus over tid. Vedvarende fælles opmærksomhed finder sted, når man fælles er motiveret for samtalen eller

handlingen, legen mv. og er grundlag for læring og udvikling og for udveksling af kultur, begreber og forståelser mellem voksne og børn.

Den fælles opmærksomhed er afgørende for sproglig udvikling og for involvering i kulturen i øvrigt (Carpendale & Lewis, 2006). Således er den fælles opmærksomhed væsentlig i forståelsen og udviklingen af theory of mind, og giver forståelse for de vanskeligheder man oplever i den sproglige og sociale udvikling hos mennesker med autisme, asperger, ADHD. Børn med sproglige vanskeligheder er i risiko for at udvikle sociale vanskeligheder. Børn med sociale vanskeligheder er i risiko for at udvikle sproglige vanskeligheder (Løge, 2006). Gennem fælles opmærksomhed sammen med andre får barnet erfaringer med andres tankegang og forståelser, og barnet udvikler sig sammen med andre, der har andre erfaringer end en selv.

Derfor bliver de voksne som medspillere i erfaringsdannelsen vigtige, for de kan understøtte at barnet lærer og udvikler nye begreber og sprog gennem fælles aktiviteter.

Læringsmiljøets betydning på tværs af familier og institutioner

Nærværende voksne er en forudsætning for barnets læring og udvikling. Der er sammenhæng mellem børnenes sproglige udvikling og kvaliteten af det samspil børnene har haft med voksne fra den tidlige barndom. Moderens evne til at etablere fælles opmærksomhed med det lille barn har betydning for barnets sociale kompetencer, hvor sociale vanskeligheder allerede kan

spores hos børn i 18 måneders alderen (Carpendale & Lewis, 2006).

Legen er børns indbyrdes fundament for fælles opmærksomhed og socialt samvær. Gennem legen lærer børnene af hinanden. Om roller, socialt samspil med andre børn, venskaber osv. De udvikler og eksperimenterer med færdigheder. Leg er kilde til læring og udvikling. Omgivelserne kan medvirke til at tage ansvar for at børnene får understøttet gode legende læringsprocesser, der tilgodeser behov for at forundres, fordybes og for fysisk udfoldelse.

Legen er en guldgrube for udvikling. Fra naturens hånd er børn udstyret med nysgerrighed og udforskningstrang, der motiverer børn til at være vedholdende og til at udvikle sig i fællesskaber. Hver kategori af leg – rolleleg, regelleg, konstruktionsleg står for og understøtter forskellige udviklingsområder. Børn leger naturligt med hinanden og har dermed en god platform for fælles opmærksomhed. For at vi voksne kan være medspillere i børnenes udvikling har det betydning, at vi forstår den udforskende og legende tilgang og kan indgå relevant i den i forhold til barnets alder og udvikling. De voksne behøver ikke at lege som børnene, men en forudsætning er at man kan forstå og udvikle på børnenes tankegang.

Alle børn leger. Alderen har betydning for i hvilken grad de kan indgå i legen, men selv meget små børn forstår en legs hensigt. Eksempelvis er en af de helt tidlige lege mellem voksne og børn "nu kommer der en lille mus og tager dig". Barnet forstår legens regler, rytmik og timing. "Borte – tit" kan være ustyrligt morsomt, når barnet

forstår, at du dukker op straks igen efter at have været borte. Sanglege med handlinger som barnet medvirker i – er alle eksempler på, at helt små børn tidligt kan være med i legen og den gode fælles opmærksomhed.

For de lidt større børn er følgende lege almindelige: rolleleg, regelleg, konstruktionsleg, fysisk udfordrende kropslig leg og forskellige samlelege.

Det der går igen i alle legeformer er at børnene eksperimenterer og udforsker sig selv og omgivelserne og indgår i fælles opmærksomhed, hvor børn og voksne udfordrer hinanden.

Rolleleg opstår hele tiden mellem børnene om noget. Her handler det om at stille gode miljøer til rådighed for børnenes "om noget" aktivitet. Rollelege opstår overalt. Skal vi ikke lege jeg er den, så er du den osv, og så er legen i gang, hvor børnene udforsker sig selv og omgivelserne gennem levendegørelse af et fiktivt parallelt univers med kolossal indlevelse. I rollelegene udvikler børnene sig i de sociale relationer.

Børn har forskellige interesser og motivation. Ved at stille gode legemiljøer til rådighed for børnene, så sikrer man sig at imødekomme alle børn og at der er spredning af børnene, hvorved støjproblemer imødegås. Der skal være plads til stor og lille skala, men hvis man samler for mange børn på for lidt plads, så bliver det til larm.

De regelstyrede lege er videreført og udviklet gennem generationer. Her er udgangspunktet de fastlagte regler. Når man har lært reglerne kan de afviges efter nøje aftale, hvorefter alle igen må følge samme regler. Spil, fx Brætspil, kortspil, terningspil. Med forskellige grader af fysisk aktivitet: fodbold,

rundbold, sanglege. De regelstyrede lege er gode til at lære børn at forstå regler, og dermed til at indgå i og forhandle de regler der også opstår fleksibelt i rollelegene.

Konstruktionslege er både styrede og innovative. De styrede er puslespil og lignende på forhånd fastlagte konstruktioner. De eksperimenterende er med lego og byggematerialer, modellérvoks osv.

I alle lege er kroppen et gennemgående tema, men nogle lege har særligt fokus på krop. Klatrelege, jorden er giftig, snurrelege, tumlerum osv. forskellige måder at udfordre børnenes kroppe.

En del af børnenes naturlige fællesskaber opstår om det at samle. Samle på fodboldmærker, klistermærker ol. Der kan opstå hele epedimier af forskellige samlerinteresser, hvor man er med i en særlig "klub" af samlere.

Det betyder ikke, at de voksne skal lege med børn, eller at de voksne skal trække sig fra børnenes leg. De voksne er centrale for børnenes læring og udvikling og har også meget at tilbyde. Det ved alle voksne, der har læst bøger for børn. Børnene forsvinder ind i en handling og et univers som de fascineres af. Børn er også meget interesserede i og nysgerrige over for det de voksne gør og siger. Børn er meget naturligt opsøgende og nysgerrige over for de aktiviteter de voksne tilbyder. Denne naturlighed og nysgerrighed, hvor med børnene opsøger aktiviteter kan ødelægges ved overstimulering eller for megen styring. Det er et samspil, hvor den voksne bygger videre på barnets interesse og motivation for aktiviteten.

Institutionen er ikke nødvendigvis et bedre læringsmiljø, hvis den har et

skema eller en struktur for dagen. Det kan være en hjælp i at organisere personalet, så de ikke starter forfra hver dag med at organisere sig, men det er således kun indirekte børnenes behov. Det kan modarbejde børnenes læring, hvis strukturen er for rigid og afbryder de gode aktiviteter. Vi ønsker at være medudviklere af læringsmiljøer, der tilgodeser flow i samværet mellem børnene og mellem børnene og de voksne.

Sammen med voksne får børnene tilbud om forskellige aktiviteter der er med til at udvikle deres begrebsapparat og åbne verden for dem. Læreplanstemaerne er eksempler på dette. Børnene vil naturligt danse, hvis de hører musik og synge, hvis der synges. Men voksne åbner for repertoiret ved at præsentere dem for sange med nye ord og begreber. Ved at være rytmiske på instrumenter de ikke tidligere har mødt osv. Vi voksne åbner verden for børnene. Således udbygger vi og åbner verden for børnene.

Børns liv og udvikling – et fælles ansvar

Pædagogiske institutioner deler en væsentlig socialiserende og udviklende rolle med forældre og andre nære personer i barnets hjemmemiljø. Daginstitutionen er et helt særligt betydningsfuldt læringsmiljø for børn med resourcesvaghed i familiebaggrunden, idet børnene i daginstitutionen får mulighed for at opbygge et positivt selvbillede, for læring gennem udviklingsstøttende aktiviteter i et stimulerende læringsmiljø med andre børn og nærværende voksne. Gener spiller en rolle for udviklingen, men miljøet spiller en endog særdeles stor rolle for, hvordan

barnets muligheder er og bliver. Grundlaget for et livslangt godt udviklings- og læringsforløb lægges i den tidlige barndom. Daginstitutionen har mulighed for at tilbyde gode læringsmiljøer, hvor et godt samspil kan modvirke uheldige samspilmønstre og problemer.

Referencer

- Belfield, C., M. Nores, W.S. Barnett and L. Schweinhart (2005). Updating the Benefit-cost Analysis of the High/Scope Perry Preschool Programme through Age 40, Educational Evaluation and Policy Analysis, vol. 27(39), pp. 245-262
- Borman, G.D. & G. Hewes (2002). The Long-term Effects and Cost-effectiveness of Success for All. Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 24 pp. 243-266
- Carpendale, J.L.M, C.L.Lewis (2006). How children develop social understanding. Blackwell Publishing
- Drugli, M.B. (2011). Liten i Barnehaven. Cap-pelen Damm
- Gerhardt, S.(2011). Kærlighed gør en forskel. Dansk Psykologisk Forlag
- Heckman, J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of investing i Disadvantaged children. Science Vol. 312. www.sciencemag.org
- Hansen, M. (2002). Børn og opmærksomhed – Om opmærksomhedens psykologi og pædagogik. Gyldendal
- Lindqvist, D. W., P.Allerup, C.Ringsmose (2012). Kvaliteter i børnehaven som sprogligt læringsmiljø. I: Svinth, L & C. Ringsmose (2012). Deltagelse og læring i daginstitutioner. Dansk Psykologisk Forlag.
- Løge,K.I. m.fl.,(2006), ALLE MED Veiledningshefte, Info Vest forlag,2006.
- Kragh-Müller, G. (2012): Daginstitutionen som rum for følelsesmæssig og social udvikling. I: Svinth, L & C. Ringsmose (2012). Deltagelse og læring i daginstitutioner. Dansk Psykologisk Forlag.
- Ringsmose, C. og T.K. Pedersen (2009). Mønsterbrydende pædagogik. Er anerkendelse svaret? Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Nr. 2, 2009, s. 58-65.
- OECD. (2006). Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. OECD Publishing
- Rutter, M. & Rutter, M. (2000). *Den livslange udvikling – forandring og kontinuitet. København: Hans Reitzels Forlag.*
- Schweinhart, L.J., J Montie, Z. Xiang, W.S. Barnet, C.R. Belfield and M. Nores (2005). Lifetime Effects: the High/Scope Perry Preschool Study through Age 40, High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, MI.
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I: Siuraj-Blatchford and B. Taggart (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) Project. Final Repor.. november, London: sure start
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P.J. Dunham (Eds.), Joint attention: ist origins and role in development: Lawrence Erlbaum Associates. 103-130.
- Vandel, L. & B. Wolfe (2009). Child Care Quality: Does it matter and Does It Need to be Improved? (Full Report). Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin – Madison
- Vandell, D.I, (2004). “Early Child Care: The Known and the Unknown”, Merill Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology, Vol. 50:3, pp. 387-414
- Vygotsky, L. S. (2004), Pædagogisk Psykologi. I: G. Lindqvist: Vygotsky, Læring som udviklingsvilkår, Klim

Pædagogisk kvalitet i daginstitutioner



Pædagogisk kvalitet i daginstitutioner er et komplekst og multidimensionelt fænomen, der ikke kan defineres en gang for alle. Overordnet set handler kvalitet i børnehaven om, at børnene har mulighed for både at leve et godt børneliv, og samtidig har gode lærings- og udviklingsmuligheder, så de kan udvikle de kompetencer, der skal til for at begå sig i det samfundsmæssige liv. Derfor vil pædagogisk kvalitet variere fra kultur til kultur.

Forskningen peger på en række betingelser, som er en forudsætning for pædagogisk kvalitet, f.eks. normering, gruppestørrelse og gode relationer mellem pædagogerne og børnene.

Der er udviklet forskellige skalaer til måling af pædagogisk kvalitet. Disse forsøg på kvantitativ måling har været udsat for kritik, og der i stedet argumenteres for at inddrage de involverede parter – pædagoger, forældre og børn i vurderingen af, hvad der udgør pædagogisk kvalitet.

En række kriterier for pædagogisk kvalitet går igen på tværs af kulturer, medens andre faktorer er forskellige. I en opsamling peges på, hvad der kan udtrykkes om kvalitet i en dansk kulturel sammenhæng.

Af Grethe Kragh-Müller, Lektor IUP/DPU, Aarhus Universitet

Hvad er pædagogisk kvalitet?

Når man træder ind i en daginstitution vil man som oftest umiddelbart mærke, om man føler sig godt tilpas. Bliver man taget godt imod, er der en god stemning, er der en god tone mellem børnene? Er der en god tone mellem børnene og de voksne? Er der spændende og er børnene engagerede og optaget af leg eller aktiviteter? Er børnehaven hyggelig, med gode materialer og mange spændende ting, som børnene kan lave?

Men hvad er det egentlig, man skal lægge mærke til, hvis man vil vurdere kvaliteten i en given børnehave? Hvad er kvalitet egentlig? Hvad ved man om, hvad der er for faktorer, der fører til kvalitet i en børnehave? Kan kvalitet måles? Og kan kvalitet bestemmes ab-

solut og én gang for alle? Disse spørgsmål vil være emne for denne artikel.

Ifølge Gyldendals fremmedordbog stammer ordet kvalitet fra latin og betyder beskaffenhed eller egenskab (Gyldendal, 1972). Begrebet stammer, ifølge Kvistad og Søbstad (2005), fra det latinske ord *qua litas*, som betyder "af hvad". Begrebet viser således hen til, hvilke egenskaber eller beskaffenhed et bestemt fænomen har. Begrebet har dog også ofte endnu en betydning. At noget har kvalitet betyder, at det er godt, om noget har de egenskaber, som vi gerne vil have (Kärby, 1993).

Kvalitet er et multidimensionelt fænomen, som ikke kan defineres endegyldigt og en gang for alle (Sheridan, 2003). Hvis man skal beskrive pædagogisk kvalitet i en daginstitution, mener

Sheridan således, at man må beskrive de vigtigste karakteristika ved struktur, relation og interaktion i institutionen, samt hvordan dette opleves og vurderes fra de forskellige involverede parter perspektiver.

Kärby (1993) beskriver, hvordan kvalitetsbegrebet i stadig stigende grad blevet anvendt i forbindelse med offentlig virksomhed. Hun ser dette i sammenhæng med, at der er kommet politisk fokus på, hvordan man kan bevare kvalitet i den offentlige sektor, når samfundet ser sig tvunget til at spare på de offentlige udgifter.

I Danmark har diskussionen af kvalitet i daginstitutioner taget fart med OECD rapporter, regeringens kvalitetsreform og den nye daginstitutionslov. Kvalitet i denne sammenhæng forstås som opfyldelse af de mål og standarder, der er besluttet for den offentlige serviceydelse. I 2007 blev den nye lov for daginstitutioner vedtaget af Folketinget, og når man skal vurdere kvalitet i en daginstitution i Danmark i dag, må et af udgangspunkterne således relateres til daginstitutionsloven, fordi loven rummer de forhold, som politisk overordnet set betragtes som kvalitet i danske daginstitutioner.

Pædagogisk kvalitet i daginstitutioner er, som det er beskrevet, et komplekst spørgsmål, hvor mange forskellige faktorer er involveret. Overordnet handler pædagogisk kvalitet dog om, hvordan man sætter børn i stand til på bedste måde at indgå i det samfundsmæssige liv, som de vokser op i og er en del af, og at udvikle de færdigheder og kompetencer man som menneske har brug for at kunne begå sig i samfundet.

Men pædagogisk kvalitet handler også om at leve et godt børneliv her og nu. Pædagogisk kvalitet skal således her også undersøges ud fra diskussionen om det gode børneliv som en livsperiode i sig selv og ikke udelukkende som en forberedelse til skole- og voksenlivet. Hvis den voksne udelukkende møder barnet med fokus på, hvad barnet skal blive til engang i fremtiden, vil den voksne betragte barnet på en særlig måde – med Holzkamps ord med “opdragelsesbriller”. Den voksnes fokus vil her være på kvalificering og disciplinering og vil på denne måde, ifølge Holzkamp (1983) involvere magtudøvelse på en måde, der vil influere på barnets muligheder deltagelse i de sociale sammenhænge, som barnet færdes i, og for at udøve selvbestemmelse på sin egen situation i nutiden.

Rogers (2004) sætter fokus på betydningen af barnets livskvalitet som barn i en særlig livsperiode. Walkerdine (2004) skelner i denne forbindelse mellem “being” og “becoming”. “Being” handler om at leve et godt liv her og nu i den livsperiode, man som menneske befinder sig i, medens “becoming” handler om det, som man skal blive i fremtiden.

De to perspektiver må betragtes som sammenhængende, når der er tale om barnets udvikling. På den ene side er det væsentligt for alle mennesker, også børn, at leve et godt liv med livskvalitet her og nu. At leve et godt liv danner samtidig baggrunden for at man overhovedet kan lære noget og udvikle sig. Hvis man oplever at leve et liv, hvor man mistrives, vil det være svært at have overskud til at lære noget og udvikle sig. På den anden side er dette

næppe muligt, hvis man ikke sideløbende udvikler kompetencer og færdigheder, der muliggør et godt liv under de givne historiske og samfundsmæssige betingelser. Pædagogisk kvalitet handler således både om, at barnet har gode udviklings- og læringsmuligheder, og samtidig har mulighed for at trives her og nu – have et godt børneliv.

Forskning om kvalitet i daginstitutioner

Både nationalt og internationalt har det i en række forskningsprojekter været undersøgt, hvilke faktorer, der har betydning for kvalitet i en daginstitution.

En række undersøgelser har vist, at der er en sammenhæng mellem pædagogernes uddannelse og institutionens kvalitet. Uddannet personale formår således bedre at tilrettelægge et godt udviklingsmiljø for børn, ligesom uddannet personale er mere stimulerende, venlige og støttende for børnene (Loeb, Fuller, Kagan & Carrol, 2004). Kvaliteten viser sig endvidere at hænge sammen med uddannelsen art mere end med dens omfang, idet pædagoger med grundig viden om børns udvikling på alle områder ser ud til at sikre en bedre kvalitet end personale med læreruddannelse eller en akademisk uddannelse, fordi pædagoger med viden om børns udvikling bedre er i stand til at give børnene aldersrelevante udfordringer (National Academy of Science, 2003).

Flere undersøgelser peger på, at normering og gruppestøttelse har en sammenhæng med kvalitet i daginstitutioner. I Wisconsin blev der i 2008 foretaget et review af forholdet mellem sammenhængen mellem kvalitet og norme-

ring (voksen/barn ratio) og gruppestøttelse (Wisconsin council on children and families, fall 2008, vol. 4). Undersøgelsen viste, at kvalitet i en daginstitution er tæt forbundet med normeringen, samt hvor mange børn, der er i en gruppe. I mindre grupper var der en højere grad af kvalificeret samspil mellem pædagoger og børn, børnene fik mere voksenkontakt og de udviklede sig bedre sprogligt og socialt. Når børnene var i store grupper var der mindre samspil mellem pædagogerne og det enkelte barn, børnene blev behandlet mere som en del af en gruppe end som et lille individ, børnene tilbragte mere tid med at gå formålsløst omkring, børnene græd mere og var mindre fokuseret i leg.

Kärby peger i denne forbindelse på, at maksimalt 4 børn pr. voksen for småbørn og 8 for større børn giver bedre kvalitet (Kärby, 1993). Hvad angår gruppestøttelsen peger undersøgelser på (Kärby, 1993), at grupper med 20 til 25 børn har en lavere pædagogisk kvalitet end grupper med færre børn end 20 i en gruppe. En gruppe med 15-20 børn og tre voksne er således bedre end en gruppe med 20 til 30 børn og flere voksne.

Flere undersøgelser viser, at kvalitet hænger sammen med relationen mellem pædagogen og børnene. En undersøgelse af Howes (1988) viste f.eks., at børn, der har et tæt forhold til pædagogerne, viser bedre social og kognitive kompetencer. Ligeledes fandt Howes en sammenhæng mellem pædagogernes uddannelse, børnehavens normering, pædagogisk planlægning, kvadratmeter og børnenes adfærd i skolen.

Andre undersøgelser har vist, at der er en sammenhæng mellem børnenes

mulighed for voksenkontakt og stress hos børnene. I daginstitutioner, hvor pædagogerne var sensitive overfor børnenes signaler og havde en tæt relation til børnene, var børnene mindre stressede. I kvalitets daginstitutioner faldt børnenes cortisol (stresshormon) niveau fra morgen til eftermiddag, hvorefter der sås en stigning i cortisol niveau hos børn i institutioner med en lavere grad af kvalitet.

I et stort anlagt projekt – EEPE projektet (Sylva, Melhuish & Sammons, (2003) – var formålet at kortlægge, hvilken daginstitutionspraksis, der bedst fremmer børns udvikling og læring. Der blev indsamlet data på 3000 børn, der blev fulgt fra de var 3 til de var 7 år gamle og som gik i forskellige dagtilbud. Undersøgelsen viste, at daginstitutioner med høj kvalitet lagde vægt på følgende forhold: At pædagogerne har hyppigt samvær med vedvarende fælles opmærksomhed med børnene, at der veksles mellem børne- og vokseninitierede aktiviteter, at der er uddannet personale, således at pædagogerne har viden om småbørns udvikling, og hvordan de lærer, at forældrene involveres, samt at pædagogerne ofte er involveret i dialog med børnene, samt at konflikter løses gennem samtale.

Kvantitativ måling af kvalitet i daginstitutioner – måleskalaer

Man kan skelne mellem forsøg på at bestemme kvalitet gennem kvantitative metoder og gennem kvalitative metoder. Ved hjælp af kvantitative metoder, eller måleskalaer, kan man måle og sammenligne kvaliteten i forskellige børnehaver, medens undersøgelser af

kvalitet via kvalitative metoder har haft fokus på, hvordan det givne fænomen – her pædagogisk kvalitet bliver oplevet og beskrevet af de forskellige involverede parter, f.eks. pædagoger, forældre, politikere og børn.

Med henblik på at måle kvalitet i daginstitutioner kvantitativt er der udviklet en række måleskalaer, f.eks. ECERS skalaen, der er udviklet af en gruppe forskere i North Carolina (Kärby, 1993), og ACEI skalaen, der er udviklet af en gruppe forskere i "Association for Children's Education International (www.acei.org/education/guidelines).

Ligeledes er der udviklet guidelines for kvalitet i daginstitutioner, f.eks. "Accreditation System Handbook" (Commonwealth of Australia, 1993), samt NAEYC's guidelines, udviklet af en gruppe eksperter i tidlig barndom for "National Association for the Education of Young Children" (www.naeyc.org/accreditation/search). Sidstnævnte skala, der i USA betragtes som daginstitutionernes "blå stempel" rummer f.eks. kriterier til vurdering og udvikling af kvalitet i daginstitutionerne ud fra følgende forhold: Relationer mellem voksne og børn, læreplaner, planlægning af læringsmuligheder for børnene, observation af børn, sundhed, lærere/pædagoger, samarbejde med familien, samarbejde med lokalmiljø, fysiske omgivelser og endelig ledelse. Også på New Zealand (Wellington, Learning Media Box, 1996) er der udviklet guidelines for kvalitet, som rummer kriterier for kvalitet i den pædagogiske dagligdag.

Såvel NAEYC's kriterier for kvalitet som ECERS skalaen tager udgangspunkt i udviklingspsykologisk forsk-

ning om, hvad der fremmer børns udvikling og læring. Der er enkelte forskelle på de opstillede kriterier i NAEYC's guidelines og ECERS måleskala, men de fleste items går igen. Der er vægt på omsorg- sensitivitet og responsivitet, interaktion, sprog og kommunikation, gode læringsmiljøer og curriculum samt beskrivelse af mål og metoder. Der lægges også vægt på måden rummene i institutionene er indrettet på. Pædagogernes uddannelse har en central placering, som har også ledelse og organisation. NAYEC beskriver endvidere en række grundlæggende værdier i arbejdet med småbørn – bl.a. respekten for det enkelte barn og betydningen af samspillet for læreprocessen. I de New Zealandske guidelines er foretaget en niveau deling, således at institutionens organisation og ledelse, pædagoger og pædagogssamarbejde på et overordnet niveau hænger gensidigt og uløseligt forbundet med institutionens dagligdag.

Kvalitative metoder til undersøgelse af pædagogisk kvalitet

Skalaer til måling af pædagogisk kvalitet har fra forskellig side været kritiseret (se f.eks. Kvistad & Søbstad (2004), Kärby (1993), samt Dahlberg, Moss & Pence (2003). Kritikken har rettet sig mod, at sådanne skalaer foregiver i objektivitet, som ser bort fra, at kvalitet er et mangesidet og kompleks fænomen, som hænger sammen med mange forhold og altid er indlejret i en bestemt kultur, et bestemt samfund og en bestemt tidsperiode. De kriterier, som kvalitet måles i forhold til, på skalaerne, er således udtryk ikke for en

objektivitet, men blot udtryk for, hvad de personer, der har udarbejdet skalaerne finder er god kvalitet. Endvidere har kritikken rettet sig imod, at sådanne måleinstrumenter ikke tager højde for, at kvalitet ikke betragtes som det samme i alle samfund, eller af alle deltagende parter i et givet samfund.

I de vestlige samfund lægges f.eks. vægt på omsorg og personlige relationer mellem pædagoger og børn, medens man f.eks. i Kina mener, at sådanne relationer medvirker til at forkæle børn og i stedet lægger vægt på, at børnehavens opgave er at rette op på forældrenes overbeskyttelse af børnene og lære børnene orden og disciplin (Tobin, Wu og Davidson, 1989).

I udforskningen af pædagogisk kvalitet i daginstitutioner har der, med baggrund i den ovenfor beskrevne kritik af kvantitativ måling, været fokus på kvalitative metoder, hvor man lægger vægt på at udforske, hvad pædagogisk kvalitet er på baggrund af de forskellige deltagende personers vurdering af kvalitet.

Pædagogisk kvalitet hænger desuden, som nævnt, uløseligt sammen med det samfund og den kultur, som daginstitutionen er en del af, fordi en god kvalitet i en børnehave bedrer børnenes muligheder for både at trives her og nu, og udvikle de kompetencer, der er vigtige for at kunne indgå i og klare sig i det samfund, som de lever i. Det betyder også, at kvalitet ikke kan fastlægges én gang for alle, men vil ændre sig i takt med en given kultur, den samfundsmæssige udvikling, og det liv vi lever. Måleskalaer og guidelines, der er udviklet i en anden kultur, vil derfor ikke umiddelbart

kunne overføres til en anden kultur med andre livssyn og traditioner.

Kärby (1993) beskriver desuden, hvordan kvalitet også vil blive betragtet forskelligt afhængig af om man er politiker, pædagog, forældre eller barn. Er man f.eks. politiker, vil man f.eks. typisk sætte fokus på effektivitet og økonomisk bæredygtighed i en daginstitution, er man forældre vil sætte fokus på tryghed og omsorg for børnene, er man barn vil man typisk være optaget af en interessant og glædesfyldt dagligdag, medens pædagogen vil vurdere kvalitet i dagligdagen både ud fra faglighed og ud fra institutionen som arbejdsplads.

Der peges med denne kritik på, at kvalitet ikke skal forstås som en måling af daginstitutionen i forhold til universelle og tilstræbt objektive standarder for det pædagogiske arbejde. Pædagogisk kvalitet må derimod belyses og diskuteres ud fra de involverede parter forskellige perspektiver. I et projekt fra 2010, "Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner" blev emnet kvalitet i daginstitutioner således undersøgt på baggrund pædagogers, forældres og børns syn på kvalitet set i forhold til samme gruppers oplevelse af de faktiske muligheder for at udvikle den ønskede kvalitet i dagligdagen og i forhold til de pædagogiske mål, formuleret i daginstitutionens lov.

Der blev i projektet sat fokus på de dynamiske forhold, der knytter an til ovenfor nævnte perspektiver på pædagogisk kvalitet i daginstitutionen. Hvilke ønsker, interesser, mål og ressourcer har man til det gode pædagogiske arbejde? Hvad foregår der faktisk i den pædagogiske praksis, og hvad er

realistisk i denne? Hvorledes håndteres uoverensstemmelser og konflikter mellem ønsker, mål og virkelighed?

Nogle af resultaterne fra dette projekt vil indgå i de næste afsnit om kvalitet i daginstitutioner set i et dansk perspektiv, hvor der først skal ses på daginstitutionens lov, som rummer de forhold, som man overordnet politisk set herhjemme betragter som kvalitetsfaktorer for daginstitutioner.

Den politiske lovgivning og kvalitet i daginstitutioner i Danmark

I Danmark fremgår de politisk vedtagne mål og rammer for daginstitutionerne af den nye daginstitutionens lov fra 2007, idet der her beskrives de mål, som man overordnet samfundsmæssigt og politisk set anser som kvalitet i daginstitutioner herhjemme.

I Danmark tog diskussionen om kvalitet i daginstitutioner fart med OECD rapporter, regeringens kvalitetsreform og den nye daginstitutionens lov. Kvalitet i denne sammenhæng forstås som opfyldelse af de mål og standarder, der er besluttet for den offentlige serviceydelse. I 2007 blev den nye lov for daginstitutionerne vedtaget af folketinget.

Den danske daginstitutionens lov tager udgangspunkt i, at daginstitutionerne skal udgøre et godt og trygt udviklingsmiljø for børnene. § 7 og § 8 beskriver mål og retningslinjer for det pædagogiske arbejde i institutionerne. Af § 7 fremgår, at børnene i daginstitutionerne skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring. Der lægges vægt på, at pædagoger og forældre i fællesskab skal give børnene

omsorg, understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd, og understøtte børns medbestemmelse og forståelse for demokrati. Dobbeltsocialiseringen betones, at både forældre og pædagoger bidrager til, at børn får en god og tryk opvækst.

§ 8 i loven omhandler de pædagogiske læreplaner. Alle daginstitutioner skal udarbejde en skriftlig læreplan for børn i aldersgruppen 0 til 2 år og i aldersgruppen fra 3 år til barnets skolestart. Læreplanen skal give rum for leg, læring og udvikling indenfor 6 lære temaer: Alsidig personlig udvikling, sociale kompetencer, sproglig udvikling, krop og bevægelse, natur og naturfænomener, samt kulturelle udtryksformer og værdier. Læreplanerne skal evalueres årligt og godkendes af kommunalbestyrelsen.

I § 8 er der således fokus på en oprioritering af en mere formel læringsoptik i forhold til § 7, idet det er læreplanerne, der skal planlægges, evalueres og dokumenteres. Der er ikke krav om at dokumentere de blødere værdier, hvilket kan betyde en risiko for, at kravene til læreplaner i § 8 opprioriteres, således at omsorg, trivsel, medbestemmelse og andre af de bløde værdier formuleret i § 7 nedprioriteres – en tendens som undersøgelser peger på er en tendens i Sverige (se f.eks. Löfdahl og Prieto, 2008).

Daginstitutionen loven rummer ikke konkrete beskrivelser, hverken af de formulerede mål eller for, hvordan der skal arbejdes ud fra målene i den konkrete dagligdag. Dette kan hænge sammen med, at man i Danmark har uddannede pædagoger, der antages selv at kunne tilrettelægge dagligdagen, så

denne lever op til kravene i loven om pædagogisk kvalitet. Selv om der således er nationale mål for arbejdet i institutionerne, er det således stadig op til pædagogerne, hvordan man ønsker at arbejde med at udvikle pædagogisk kvalitet i forhold til målene i den konkrete daglig.

Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner i en dansk (nordisk) kultursammenhæng

I OECD rapporten “Starting Strong” (2006) beskrives to generelle tendenser indenfor daginstitutionspolitikken – en engelsk/fransk tradition med vægt på daginstitutionene som førskole og den nordisk tradition, hvor der anlægges en socialpædagogisk tilgang – hvor der lægges vægt på leg, relationer og udeliv, og hvor læring antages at finde sted gennem barnets deltagelse i sociale samspil og processer.

Det har været en tradition i Danmark gennem mange år at have børnehaver til børn. De første børnehaver blev oprettet som asyl for de fattige børn, hvis mødre arbejdede, i begyndelsen af det 20. århundrede. Senere blev med privat initiativ oprettet børnehaver for børn fra mere velstillede familier med henblik på, at børnene kunne få et pædagogisk tilskud til deres udvikling, ved at være sammen med andre børn i pædagogisk tilrettelagte omgivelser, samt voksne med en pædagogisk uddannelse, der kunne lave udviklende aktiviteter med børnene.

Det pædagogiske arbejde i børnehaverne for middelklassens børn var inspireret af den tyske filosof F. Fröbel's tanker om børns ret til en barndom, hvor de kunne lege og trives som basis

for det senere liv. Det var også Fröbel, der gav navn til institutionerne: Børnehaver – hvor børn kunne lege og udforske naturen frit og ud fra egne engagementer. På mange måder er traditionene fra Fröbel stadig en væsentlig del af dansk børnehave kultur (Kragh-Müller, 2012).

I resultaterne fra projektet om “Kvalitet i daginstitutioner” (Kragh-Müller, 2010) ses også arven fra Fröbel. Både forældre og pædagoger lægger vægt på, at *et godt udeliv* med plads til at lege med venner er en vigtig del af kvalitet i en børnehave. Børnene selv mener også, at det at lege udenfor med venner er vigtigt, dog når man selv kan bestemme, om man vil være ude eller inde.

For både pædagoger og forældre er en god og personlig relationen mellem pædagogerne og børnene dog den vigtigste kvalitetsindikator i daginstitutioner. Med udgangspunkt i en forståelse af dobbeltsocialisering – at forældre og pædagoger deler ansvaret og opgaven med såvel børnenes primærsocialisering som sekundær socialisering – mener forældrene, at det vigtigste for dem er at mærke, at pædagogerne kan lide deres barn og har en *god relation* til det. Pædagogerne peger på betydningen af omsorg for børnene og anerkendende relationer, så børnene kan udvikle et stærkt selv, et godt selvværd og gode sociale færdigheder.

Undersøgelsen er på dette punkt sammenfaldende med BUPL's opgørelse over “Det Pædagogiske Danmarkskort”, hvor det er undersøgt, hvilken pædagogik der er hovedoverskriften for de enkelte kommuners daginstitutionspolitik. Af opgørelsen fremgår, at en anerkendende pædagogik har prioritet

i hovedparten af de danske kommuner (BUPL, 2010).

Både pædagoger og forældre taler om betydningen af, at børn har *ret til en barndom*, hvor de kan lege selvvalgte lege med andre børn. Det anses for vigtigt at børnene har mulighed for at være selvstændige, samt at børn skal have ret til steder at lege, hvor de kan være uden de voksnes overvågning, f. eks. må de gerne være alene og tumle, løbe og boltre sig i tumlerum eller på legepladsen.

Både pædagoger og forældre finder det fint, at børnene lærer noget, men det er ifølge dem ikke den vigtigste indikator for kvalitet i børnehaven. Inspireret af debatten indenfor daginstitutionsområdet i 1970'erne tales mere om udvikling end læring, og læring antages at finde sted, når børnene *leger og selv udforsker deres verden*, samt er på ture ud af institutionen for at få nye oplevelser. Med indførelsen af læreplanerne er der dog kommet mere fokus på planlagte aktiviteter for at fremme børnenes udvikling på de forskellige områder beskrevet i loven om læreplaner.

At børnene har *indflydelse på eget liv* i daginstitutionene er også en væsentlig del af dansk børnehave kultur. Op igennem 1990'erne blev børns ret til selvbestemmelse eller indflydelse diskuteret som modvægt til den stramme struktur, der var opstået i institutionerne i løbet af 1980'erne. I den nye daginstitutionlov fra 2007 er der da også lovgivet om at børn skal have medbestemmelse på deres eget liv i børnehaven.

Som det fremgår er der et vist sammenfald mellem særligt lovens § 7 og de kvaliteter, der er prioriteret af pæ-

dagoger og forældre i undersøgelsen om kvalitet i daginstitutioner. Pædagoger og forældre har dog mindre fokus på læring og læreplaner.

Opsamling og diskussion

Som det er fremgået, er pædagogisk kvalitet i daginstitutioner et komplekst og multidimensionelt fænomen, hvori der dels indgår mange forskellige aspekter, og dels er en del af og indlejret i en historisk og samfundsmæssig/kulturel kontekst, og som derfor varierer fra kultur til kultur. Hvad man mener er god kvalitet i en daginstitution afhænger desuden af, hvem der vurderer dette. Det kan således vurderes forskelligt, afhængig af om det er politikere, forældrene, pædagogerne eller børnene, der foretager vurderingen.

I forskningen peges på en række betingelser og kriterier for pædagogisk kvalitet, og i de mange udviklede guidelines og måleskalaer, der er udviklet i forskellige (vestlige) lande gives en række bud på kriterier for pædagogisk kvalitet. For alle beskrevne guidelines, curriculum og måleskalaer gælder det, at de tager udgangspunkt i viden om børns udvikling. Nøjagtig hvilken udviklingspsykologisk forskning eller teorier er dog ikke beskrevet. Ej heller er det klart, hvordan de enkelte kriterier er udvalgt.

Da ingen kriterier for kvalitet i daginstitutioner er objektive, er det en mangel, at der ikke gøres rede for, hvordan de valgte kriterier hænger sammen med viden, teorier eller valgte værdier hos de personer, der har udviklet kriterierne, og i hvilken kulturel sammenhæng, de er udviklet. Det er således problematisk at overføre måle-

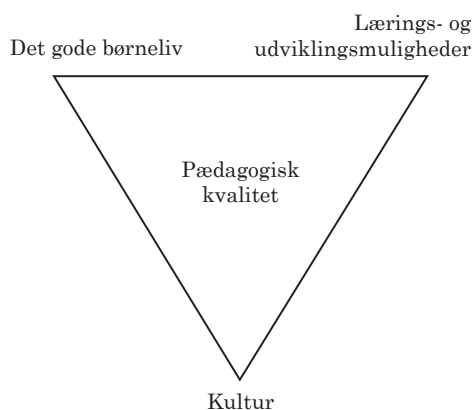
skalaer og kriterier fra en kultur til en anden, og hvis man anvender kriterier fra guidelines/skalaer udviklet i en anden kultur, er det vigtigt at være opmærksom på, i hvilken udtrækning instrumentet rummer de forhold, værdier og traditioner, som findes centrale i den kultur instrumentet skal anvendes i, så man ikke vurderer i forhold til kriterier, som ikke har relevans i den givne kultur.

Der har da også været rejst den kritik, at kvalitet i en daginstitution ikke er et objektivt foretagende, der kan måles kvantitativt, fordi kvalitet hele tiden forandrer sig og er kulturelt indlejret. Pædagogisk kvalitet er derfor blevet undersøgt med kvalitative metoder, hvor vurderinger af kvalitet fra de involverede parter i en given kultur er inddraget. F.eks blev det, i en dansk undersøgelse af kvalitet i daginstitutioner fra 2010 (Kragh-Müller, 2010), undersøgt, hvordan pædagoger, forældre og børn vurderer kvalitet i børnehaven.

Når man på denne baggrund gennemgår, hvilke kriterier for pædagogisk kvalitet, der peges på i undersøgelser, guidelines og måleskalaer er der kriterier, der går igen, også på tværs af kulturer, idet det skal bemærkes, at der er tale om undersøgelser og kriterier fra de vestlige samfund. Af undersøgelsen, foretaget af Tobin, Wu og Davidson (1989), fremgår det således, at der kan være meget store forskelle på, hvad der betragtes som pædagogisk kvalitet i forskellige kulturer. I Kina og Japan er der fokus på andre indikatorer end i de vestlige lande. Det er der ikke noget mærkeligt i – det er jo netop daginstitutionens rolle at give børn så gode muligheder som muligt

for at få et godt liv og udvikle gode kompetencer til at indgå i det samfund, som de vokser op i.

Som der er indikatorer på kvalitet, der går igen fra kultur til kultur, er der dog også en række forskelle. Der er, som beskrevet ovenfor forhold, som er særlige for den danske (nordiske) daginstitutionstradition. Derfor er det vigtigt, når man skal indkredse indikatorer for kvalitet i daginstitutioner, at man tager udgangspunkt i den kultur, som de skal anvendes i. Man kan illustrere det som følger:



Det fremgår af figuren, at kvalitet i daginstitutioner både handler om det gode børneliv og gode lærings- og udviklingsmuligheder for børnene. Dette skal sættes i forhold til den kultur, som daginstitutionene er en del af og indlejret i. Der er, som nævnt, indikatorer, der går igen på tværs af kulturer, men også forhold, der er forskellige fra kultur til kultur, både i forhold til, hvad der udgør et godt børneliv, og hvad der udgør gode lærings- og udviklingsbetingelser for børnene.

Når man samler resultaterne fra de empiriske undersøgelser, fra de forelig-

gende guidelines og måleskalaer og sammenholder dette med undersøgelser der er foretaget om, hvad der anses for kvalitet i en dansk sammenhæng kan, med udgangspunkt i ovenstående model, opsamles følgende:

Overordnet set viser undersøgelser, der er foretaget i den vestlige kulturkreds, at en række strukturelle forhold, som f.eks. økonomi og normering har sammenhæng med pædagogisk kvalitet. Pædagogernes uddannelse, særligt viden om børns udvikling spiller en rolle for kvalitet og ligeledes hvor mange børn, der er i en gruppe. Derudover ser relationene mellem pædagogerne og børnene ud til at spille en afgørende rolle for kvalitet.

Bevæger man sig videre fra de overordnede forhold til den pædagogiske dagligdag og sammenholder kriterier for kvalitet i de forskellige skalaer og guidelines synes der, i forhold til ovenstående model, mest fokus på gode lærings- og udviklings muligheder for børnene, medens der er mindre fokus på det gode børneliv.

Sammenholder man dette med, hvad der betragtes som kvalitet i en dansk (nordisk) sammenhæng, er der her en højere grad af fokus på det gode børneliv, og en forståelse af, at læring og udvikling finder sted gennem deltagelse i sociale samspil og processer. I Danmark ses arven fra Fröbel, dansk daginstitutionshistorie og den øgede samfundsmæssige demokratisering. Der lægges vægt på kvalitetskriterier, der handler om leg, om venskaber med jævnaldrende, om et godt udeliv, indflydelse samt relationer med pædagogerne, der giver mulighed for udvikling af selv, selvværd og sociale kompetencer.

Selv om der med den nye daginstitutionsløvs er et øget fokus på børnenes læringsmuligheder i den nye daginstitutionsløvs fra 2007, er der i Danmark har mindre fokus på, hvordan daginstitutionens fysiske kan understøtte børnenes læring og udvikling, måske sammenhængende med opfattelsen af, at daginstitutionen er børnenes andet hjem, fordi børnene tilbringer en stor del af deres vågne timer her. Tanken om dobbeltsocialiseringen spiller således formentlig en rolle forhold til den hjemlige indretning i danske daginstitutioner.

Når der tales udvikling af kvalitet i danske daginstitutioner, er der således god mening i at fastholde og udvikle nogle af de gode kvaliteter, der findes i dansk daginstitutionskultur, men samtidig lade sig inspirere af andre kulturer og forandre og udvikle de forhold, der findes mindre befordrende for kvalitet.

Referencer:

Accreditation System Handbook. Commonwealth of Australia, 1903.

BUPL, 2010: Det pædagogiske Danmarkskort. I: Kragh-Müller, Grethe (2010): Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2010.

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2003): Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderne perspektiv – eksemplet förskolan. Stockholm: HLS Förlag.

Gyldendals fremmedordbog (1972).

Holzkamp (1983): We don't need no Education. Forum kritische Psychologie nr. 11, s. 115-116.

Howes, C. (1988): Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, 26, 292-203.

Kragh-Müller, Grethe (2010): Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2010.

Kragh-Müller, Grethe (2012): Development of Quality in Child Care in Denmark – Legislation, Culture and Daily Practices. Side 91-106 i: Pedersen, Mathias L., Christoffersen, Jakob (ed. 2012): Nordic Countries Economic, Political and Social Issues. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Kvistad, Kari, og Søbstad, Frode (2005): Kvalitetsarbeid i barnehagen. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Kärby, Gunni (1993): Kvalitet i pædagogisk arbejde med børn. København: Pædagogisk Bogklub.

Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S.L. & Carrol B. (2004): Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality and stability. *Child Development*, 75, 47-65.

Löfdahl, Annica, og Prieto, H.P. (2008): Teacher's narratives within the performative pre-school: "But we don't sell us either, because no one will by us". Arbejdsnoter fra konference i København, marts 2008.

NAEYC skalaen, udviklet af en gruppe eksperter i tidlig barndom for "National Association for the Education of Young Children" (www.naeyc.org/accreditation/search).

OECD (2006): Starting Strong 2 OECD Publishing.

Rogers, Carl (2004): On becoming a person. London: Constable.

Sheridan, Sonja, Kärby, Gunni, Giota, Joanna, Ogdefelt, Anette Däversjö, Björck, Åke (2003): Pedagogisk kvalitet i skolan: PQS. Lund: Studentlitteratur.

Sylva, K., Melhuish, P., Sammons, (2003). I Siuraj-Blatchford and B. Taggart (2004): The effective provision of pre-school education (EEPE) Project. Final Report, november. London: Sure Start.

Tobin, Joseph, Wu, David, and Davidson, Dana (1989): *Preschool in Three Cultures: Japan, China and The United States*. New haven, CT: Yale University Press.

Walkerdine, Valerie (2004): Mainstream Psychology in the Spotlight. *Lawrence and Wishart. Critical psychology, General issue*, 11.

Wisconsin council on children and families, fall 2008, vol. 4.

Tilrettelæggelse af det fysiske legemiljø i daginstitutionen



Denne artikel beskriver hvordan man kan arbejde kvalificeret med at genkende forskellige former for leg, og hvordan man kan indrette fysisk-materielle miljøer der understøtter de forskellige legeformer. Det teoretiske perspektiv er kultur-historisk og økologisk psykologi, der er kendetegnet ved at personens udvikling forstås ud fra og igennem det gensidigt konstituerende miljø som barnet færdes i og subjektiveres igennem (Bang 2009, Hedegaard 2009, Valsiner 2009). Jeg argumenterer ud fra dette perspektiv for at en del af det, at drage omsorg for børn i daginstitutionen også indebærer at arbejde med indretningen af det fysiske legemiljø. Forskningen har påvist at legemiljøer der er tilrettelagte har en positiv effekt på børnenes leg – både målt i den tid børnene er beskæftiget med legen og i den fordybelse de går til legen med (Poag et.al 1985). Det er derfor at man i Reggio Emilia pædagogikken (såvel som andre steder) opfatter det fysiske miljø som en integreret del af pædagogikken og didaktikken (Bishop 2001). Giver man sig tid til at indrette og sætte frem, udskifte, vedligeholde og introducere tingene for børnene så er det en indsats der betaler sig på flere fronter. Men det kræver at man ved hvad man skal gøre med det fysiske miljø, og det kræver udviklingspsykologisk viden at stille relevante remedier og ressourcer til rådighed for henholdsvis vuggestuebørn og børnehavebørn. Det pædagogiske personale har en afgørende rolle at spille i forhold til at kvalificere et rigt, varieret og aldersrelevant legemiljø for børn – og det er en opgave der er helt central i forhold til at fastholde et lege-baseret daginstitutionsliv for de 0-6 årige.

*Af Ditte Alexandra Winther-Lindqvist,
lektor i udviklingspsykologi ved DPU/IUP, Aarhus Universitet*

En legebaseret pædagogisk tilgang

Børns udvikling og læring gennem leg, står centralt for pædagogikken i den danske daginstitutionstradition. Der er enighed om at legen tillægges særlig betydning som udviklingsrum for børn i førskolealderen i udviklingspsykologien (Singer et al. 2006, Moran & John-Steiner 2003, Berk & Winsler 1995). Førskolebørns ret til og tid til at lege er imidlertid blevet indskrænket i mange lande over de senere år (Howes 2012). Hos vores Syd-europæiske naboer, i

mange stater i USA og ikke mindst i de fleste lande i Asien har børn stadig mindre indflydelse på indholdet af deres dag – og skemalagte aktiviteter er indført i håbet om at børnene således vil lære mere og bedre på denne måde (Ziegler & Bishop-Josef 2006). Til sammenligning har vi (stadig) en daginstitutionspraksis hvor børnene opdrages til demokrati gennem selv- og medbestemmelse og gives rige muligheder for at udvikle sig gennem leg. Argumentationen for at give børn tid, plads og remedier til at lege er bl.a. at børn under

leg, strækker sig til deres yderste formåen og udfordrer deres egne grænser. Det gør de fordi legen er et engagerende projekt for barnet, og fordi barnet indordner sig under det Vygotsky har kaldt: Den mindste og største modstands lov (Vygotsky 1933). Barnet skaber et fiktivt univers som det udfolder og agerer i, samtidig med at det konstruerer "regler" der udfordrer samme ageren (f.eks. er barnet Batman og ræser af sted – men så finder barnet på, at man ikke må træde på stregerne, for så...). I det her eksempel er fiktionen ikke særlig varieret udfoldet i barnets ageren (barnet løber af sted) det er lystfyldt og i Vygotskys terminologi at give sig hen til den mindste modstandslov – men det bliver først rigtig leg, når barnet regel-sætter nogle præmisser for sin ageren (man må ikke træde på stregerne). Det er rigtig svært at løbe super-batman hurtigt og ikke samtidig træde på stregerne, så barnet giver sig også i lag med den største modstandslov i legen. Reglerne (igen i Vygotsky's terminologi), skal opfattes som normer – de rammesætter legens præmisser og kan både være kulturelt meningsfulde og genkendelige, eller opfundne til netop denne unikke legesituation. Legen kan antage næsten alle former og har i mange tilfælde en udpræget fysisk-motorisk dimension, hvor barnet opøver grovmotoriske og fin-motoriske færdigheder (f.eks. i konstruktionsleg, og klatre/fangelege). Det er i forhold til den symbolske fantasileg at udviklingspotentialerne for de højere psykiske funktioner særligt fremhæves (Ibid). I fantasilegen lærer barnet at

skelne mellem tingen i sig selv og tingens symbolske betydning og på den måde opøver barnet sine evner for abstrakt tænkning. I fantasilegen forskyder barnet sine umiddelbare behov via reglerne og opøver dermed selv-kontrol og selv-regulering, samtidig med at det alligevel får stimuleret lysten og viljen, idet legen foregår på barnets præmisser og ud fra barnets motiver, idéer og ønsker. Når barnet leger sammen med andre, hvilket er tilfældet i det meste af de lege som foregår i børnehaven, udøver barnet også færdigheder i forhold til sociale samspil (samarbejde, lydhørhed/empati) og i de fleste tilfælde også sine sproglige kompetencer (fabuleringen/forhandling).

På den baggrund er der kun grund til at besynge den lege-baserede pædagogiske tradition. Men den frie leg og børns ret til og mulighed for at lege med andre børn, betyder ikke at alle børn er i stand til at skabe gode lege med hinanden, eller at al leg altid er godt og udviklingsfremmende for alle involverede (Winther-Lindqvist 2006). Det betyder heller ikke at børns leg med hinanden kan erstatte aktiviteter og samspil med voksne, da der er væsentlige sproglige, emotionelle og kognitive kompetencer som børn bedst udvikler i samværet med voksne (Karrebæk 2008, Ringsmose 2010, Kragh-Müller 2010). Den frie leg kommer ikke af sig selv og kan ikke leges hele dagen, idet børn kun leger på udviklende måder hvis de har tilstrækkelige forudsætninger for det – socialt, emotionelt, kognitivt, kulturelt (Bodrova & Leong 2004).

De voksnes vigtige rolle for legen og legemiljøet

Det er de voksnes ansvar og opgave at sikre at børnene opøver færdigheder der giver dem adgang til at lege og materiale at lege med (viden, inspiration, remedier). Det kræver at personalet kan genkende forskellige former for leg, at de kan tilrettelægge legemiljøer børnene vil fatte interesse for, og ved hvordan de kan støtte børn i at deltage, få adgang til og udvikle legen. Det pædagogiske personale skal være i stand til at identificere forskellige former for leg, vurdere og forstå børns leg, så de kan bedømme hvorvidt den leg der foregår i institutionerne faktisk foregår i en rimelig målestok (i tid, omfang og art ud fra barnets alder og udviklingsniveau) og på en måde så legen, understøtter barnets udvikling og integration i det sociale liv.

Legens former

Det pædagogiske personale skal kunne genkende forskellige former for leg og være i stand til at understøtte børnenes deltagelse i disse former for leg. For overskuelighedens skyld inddeles legens mangfoldige udtryksformer i forskellige kategorier, om end konkrete lege ofte vil gå på tværs af kategorierne. Kategorierne kan også knyttes til børnenes udviklingstrin i henholdsvis vuggestue og børnehavealder, så længe man husker at de forskellige legeformer ikke nødvendigvis overstås, men bliver ved at være virksomme og betydningsfulde for barnet også efter at nye former er udviklet (Schousboe 2002 og 2013). Derfor er de aldersbetegnelse der følger efter hver lege-

form i parentes ment som denne type legs typiske højsæson.

Den manipulerende leg (0-1 år):

spædbarnets leg er kendetegnet ved manipulation med objekter, gennem bevægelse af kroppen. Barnet vil nyde/søge gentagelsen og opleve glæden ved at være årsag (*det er mig der får ranglen til at larme! – når jeg ruller kilder det så sjovt i maven – jeg styrer mig selv og kan få ting til at ske!*). Den voksnes rolle er at stille objekter til rådighed (inden for barnets rækkevidde) og være til stede til at indgå i en fælles opmærksomhed med barnet. Det affektivt afstemte dyadiske samspil opfølges med lyde, ord og opmuntringer fra den voksne. Den fælles opmærksomhed der opstår i det emotionelle møde motiverer til yderlige udforskning af tingens funktioner, form, muligheder og kendetegn.

Den genstandsrettede og parallelle-leg (1-2 år) barnet har stadig fokus

på den konkrete forhåndenværende genstand – men nu mere på hvad den kan bruges til og hvilken betydning den har (rettethed omkring genstanden). Denne form for leg medfølges af en øget verbalisering og opmærksomhed mod andres handlinger med ting. Imitation af andre (både børn og voksne) og gentagelser præger lege-sekvenserne. Den voksnes rolle er stadig at sørge for at der er relevante og inspirerende genstande til rådighed, og i til-læg hertil at opnå delt opmærksomhed med barnet om hvad tingen kan bruges til (udvidelser) og hvorfor. Barnet efterligner den voksnes handlinger med

tingen og fra 2 års alderen og frem er børnene i stadig stigende omfang optaget af hinanden; og optaget af at lege sammen med de jævnaldrende omkring genstandene.

Bevægelses-leg og den fysiske leg (1-3 år) småbarnets leg er ofte kendetegnet ved megen fysisk bevægelse og rytmiske gentagelser i denne (både alene legen, men også parallel legen og den første fælles fantasileg). Ofte har bevægelseslegen høj lyd på – den afstemmes i legegruppen af børn, der “tuner” sig ind efter hinanden også hvad lyden angår. Den fysiske bevægelsesleg slutter ikke ved 3 års alderen – for børnehavebarnet fortsætter den blandt andet i form af tag-fat, kravlen, byggen etc. og genkendes derfor ofte i kategorien omkring rough-tumble, holdspil, politi, kysse-fangeleg, Politi/røvere og konstruktionslege.

Rolle i handlingen (2-3 år) barnets leg begynder at få et handlingspræg med mindre narrative sekvenser (begyndende socio-drama), men stadig meget konkret og bundet til de forhåndenværende remedier og omgivelser. Temaerne for legen er hentet i hverdagslivet og problemstillinger barnet kender: f.eks. at gå på arbejde, at lave mad, at putte dukken, at lege med dyr. Den voksnes rolle er at indgå i legen og hjælpe børnene med at udvide handlingssekvenserne der ellers let bliver ren gentagelse. Den voksne kan også hjælpe barnet i gang med at forstå at rollerne kan være komplementære og forskellige snarere end parallelle, ved at indtage komplementære roller og udføre disse med barnet i leg. Barnet

leger med det det kender og det det har.

Fantasilegen/Rollelegen (3-10 år) der er et udfoldet socio-drama – et narrativ som tales frem og ageres i, børnene kan indtage forskellige roller (særligt fra 4 år og frem), og temaerne bliver stadig mere fantasifulde og fabulerende. Barnet trækker ikke kun på egen erfaring fra hverdagslivet, men i stadig højere grad på kulturelle ressourcer og fortællinger. Barnet leger også med det det ikke kender og opfinder sager det ikke har – tillægger tingene nye symbolske betydninger. I fælles legen bliver de sociale forhandlinger afgørende i forhold til de roller og positioner børnene får i legen. Se uddybende nedenfor om børnehavebarnets leg. Den voksnes rolle bliver i høj grad at tilbyde mættede kulturelle erfaringer og fortællinger (uden for legen) der kan inspirere til børnenes leg, at skærme for afbrydelser og mægle imellem uenigheder samt tilbyde nye idéer hvis legen går i stå. For børn som har vanskeligt ved deltagelse kan den voksne træne barnet i de virksomme strategier for inklusion i lege, baseret på konkrete iagttagelser (se også nedenfor). Fantasilegen slutter ikke ved 10 års alderen, men finder nye udtryksformer f.eks. i æstetiske lege, f.eks. i dans/koreografi og ageren via forskellige spilverdener, samt dagdrømme og kunstneriske udfoldelser (Bang 2012).

Konstruktionsleg (1-100 år) fra de tidligste puslespil og modellervoks kugler – til større bygge-anlægsprojekter: formgivning, udforskning af materialer, kategorisering/ordning af gen-

stande, undersøgelsen af naturkræfter (tyngdekraft/vægtfylde) og egen skærkraft. For børnehavebarnet (og skolebarnet) ledsages konstruktionslegen f.eks. med LEGO og bygge-anlægs arbejde (grave/bygge hule) ofte af fantasi-prægede elementer og bliver dermed også til fantasileg. Også denne leg behøver spændende materialer at bygge/skabe/omforme med ligesom denne form for leg er afhængig af at foregå på steder hvor den ikke skal pakkes væk ved næste måltid – dvs. legen skal kunne strække sig ud i tid. Det er også oplagt, at det der bygges integreres i projektarbejder der sætter børnene på sporet af temaer de kan bygge til/omkring (Samuelsson & Carlsson 2005, Cecchin 1999).

Regel legen (5-100 år) Der er regler forbundet med al leg, men de regler der gælder for regel-legen er ens fra spil til spil, og gælder for alle. Denne form for leg er kun i sin vorden i børnehaven (fra 5 års alderen og frem), og børn har brug for at det pædagogiske personale indfører dem i leg med regler, ved at lære dem at indordne sig dem/forstå dem og bruge dem rigtigt. Det giver børnene mulighed for at øve sig i at tilegne sig de abstrakte principper for regel-legen (formelle prospektive regler). Den voksnes deltagelse befordrer også at der sker en socialisering eller kultivering af gode måder at tabe og vinde på, der også gør det lettere for barnet og børnegruppen at håndtere konkurrenceelementet på en kulturelt afstemt og følelsesmæssig overkommelig måde. Når børnene spiller uden voksnes deltagelse vil de spille efter deres egne regler og derfor vil man-

ge såkaldt regel-lege i børnehaven (f.eks. fodbold) ofte være lettere at begribe som fantasilege (Winther-Lindqvist 2013).

Tilrettelæggelsen af alderssvarende legemiljøer

Børn leger med deres personlige, kulturelle og sociale erfaringsverden, alle aspekter der motiverer/inspirerer dem i forhold til temaer og genstande for legen. Det betyder også at deres alder og udvikling påvirker deres lege, og afspejles i deres lege. Børn leger med og ud fra de forhåndenværende rum og remedier, men en 5 årig møder et rum med andre forudsætninger og et andet blik end en 1 årig. Det samme gælder for børnenes møde med genstande – den samme genstand giver anledning til forskellige lege/handlinger i forskellige aldersgrupper. Derfor er udviklingspsykologisk viden central når man skal varetage og tilrettelægge det fysiske legemiljø for børn i institutionen. Jo yngre et barn er des mere afhængig er de af tingenes tydelige opfordringskraft. Og større børn leger bedre, længere og mere fordybet i legemiljøer præget af rigelighed, variation og nyhed i remedierne. Når man ved noget om børns måde at bruge legetøj på i forskellige aldre kan man bedre drage omsorg for det fysiske miljø ved at sørge for at der er alderssvarende og alders-appellerende remedier til rådighed for børnene. Jeg foreslår at man, ligesom man har bestemte pædagoger der har særlig ekspertise i forhold til at arbejde med sprog også har én i personalegruppen der har ansvar for, opøver ekspertise i, og prioriterer at drage omsorg for børnenes fysiske legemil-

jø. Det indebærer også at få formidlet at legetøjet/ div. sager/materialer skal være tilgængelige, vedligeholdte, rene og til at finde. Mødes barnet af et miljø der er "klar til brug", dvs. af et sted beregnet til at lege, og hvor legen kan foregå relativt uforstyrret, vil legene vare længere og barnet vil bevæge sig stadig dybere ind i legen. At det roder bagefter når legen slutter – og alle tingene er blandet sammen, er kun tegn på at der her har været gode kreative lege i gang, som børnene har haft stor fornøjelse ved og fået vigtige erfaringer af. At rydde op når legen er slut – og dermed holde orden og sørge for at vedligeholde miljøet så det er indbydende og "klar til brug" næste gang, er selvfølgelig en opgave man skal involvere børnene i – det bør bare understreges at det ikke kun er af hensyn til rengøringen, eller fordi det ser pænere ud – det er snarere en faglig opgave i forhold til at skabe et godt legemiljø for børnene.

Særligt om legemiljøet i vuggestuen

Da de mindste er prisgivet deres umiddelbart givne omverden både mentalt og fysisk og de ikke er i stand til at udskyde deres behov og bevægelsestrang, er de helt afhængige af at omgivelserne stiller gode materialer og muligheder for bevægelse til rådighed. De små kan ikke fastholde koncentrationen særlig længe hvorfor afskærmning for afbrydelser og distraktion er væsentligt. Det er bevægelseslegen og muligheden for at opleve svimlen ved fald, fart, op/ned, glid etc. der er tiltrækkende og også bevægelsesleg der skaber de længste interaktions sekvenser med

andre børn. Den fælles bevægelsesleg stimuleres af store bløde manipulerbare objekter som barnet/børnene tumler omkring, har hilse-ritualer omkring og skiftes til at gå under/springe over – løbe rundt om, evt. fanger hinanden om etc. (Løkken 2005). De toåriges leg er kendetegnet ved at være fuldstændig afhængig af, at der er remedier, der kan understøtte legen (legetøj, ting/sager, der kan manipuleres eller bestiges – bevæges omkring). Det er også vigtigt, at børnene har mulighed for at gøre det samme, sammen, flere gange. Elementerne i den første fælles leg med jævnaldrende – den parallelle leg er: Bevægelser, imitation og gentagelser (*tre to*-årige løber rundt om det lave bord, mens de kører bilerne på bordpladen – de hujer mens de løber). Legen indebærer også delt opmærksomhed, og masser grin og indbyrdes kommunikation: vi leger sammen! Det er sjovt! Du er sjov! Det fysiske miljø skal imødekomme og understøtte børnenes bevægelsestrang og give rige muligheder for motorisk udfoldelse og udfordringer, både de som kan udforskes på egen hånd, og i miljøer der kan indtages i fællesskab med andre. Selvom de mindste fylder mindst har de brug for at være i rum der er store, så de kan løbe uhindret omkring, har plads til at tumle sig og springe i noget, der er blødt nok til ikke at begrænse børnene i kravl og fald. Vuggestuebarnet har en umiddelbar tilgang til ting og remedier. Tingen er tingen i sig selv. De leger med det de har og det de kender, og kan ikke endnu tillægge tingen symbolske betydninger (Winther-Lindqvist 2013). Derfor skal de tilbydes legetøj og legemiljøer der

stimulerer til laden-som-om med det kendte og nære (Bodrova og Young 2004) f.eks. stof eller plastic-mad der ligner rigtig mad. Vuggestuebørn har svært ved at lege med reciprokke roller, så de vil hellere gøre det samme – sammen (parallel leg). Her er ofte det problem at det meste legetøj man kan købe i “pakker” – ikke tager det hensyn. Der skal faktisk være to tekander og et antal kopper, for at vuggestuebørnene kan få en god leg omkring et te-party, for ellers kommer de (ofte) til at slås om den ene tekande. Legetøjet skal forestille det, som det skal bruges til (umiddelbar appel), og legemiljøer og aktiviteter skal introduceres af de voksne, som også gerne må påtage sig at instruere børnene i, hvordan tingene kan bruges og hjælpe børnene på vej til at begynde at sætte flere handlingssekvenser sammen. På den måde hjælper de barnet på vej mod den symbolske narrative leg og længere fordybelse f. eks. i begyndende konstruktionslege.

Muligheden for selv at blande og manipulere med legetøjet, ting og sager (ved selv at bygge/flytte og ordne, skal understøttes, ved at tingene let kan flyttes, og netop har den egenskab, at børnene selv kan gøre noget med det). Vuggestuens bevægelsesleg og parallel-leg kan suppleres med voksen tilrettelagte lege-aktiviteter hvor børnene introduceres for forskellige materialer (sand, mel, jord, krydderier etc.) Her bliver barnet koncentreret omkring materialet og sine sanselige oplevelser med det, som den voksne kan være med til at fastholde og uddybe ved at tale med barnet om oplevelsen og dele opmærksomheden med barnet.

Kodeord for gode legemiljøer i vuggestuen:

Tilgængelighed, og rigelighed af inspirerende materialer, der minder om og forestiller ting de kender fra hverdagen, samt åbne rum at bevæge sig på. Store, bløde, flytbare elementer som de kan tumle omkring i og gemme sig bag. Minimum to af hver ting, så parallellegen ikke ender i konflikter om hvem der har adgang til tingen. Det gælder også f. eks. klæd-ud-tøjet at det er bedre at have to af hver og kun 5 forskellige, end 10 forskellige. Introduktion og præsentation af tingene og hvordan der kan leges med dem, samt forevisning af hvordan man kan drive legen videre, dvs. den voksne kan gøre sig selv til genstand for børnenes imitation.

Om legemiljøet i børnehaven

Hvor vuggestuebarnet stimuleres optimalt i dyadiske samspil, er triaden – det at være sammen om noget – interessant for børnehavebarnet. Børnehavebarnet er i stand til at fastholde koncentrationen og være fordybet i længere perioder ad gangen, også henover afbrydelser, men det er stadig nødvendigt med tydelighed, gennemsigtighed, verbalisering og afgrænsning omkring de aktiviteter der foregår. For børnehavebarnet er det også vigtigt at have mulighed for at lade tingene ligge og kunne vende tilbage til projekter (f. eks. lego-byggerier eller andre konstruktionsprojekter), som kan strække sig henover længere tid. Desværre er mange lege-steder sammenfaldende med spisesteder og derfor skal tingene i reglen pakkes væk hver 2-3 time. Det kræver store anstrengelser fra alle

parter hvis ikke legen skal slutte af en sådan indretning.

Det største udviklingsgennembrud i 3-6 års alderen er den indbyrdes forbindelse mellem barnets handling, tænkning og talen. Barnets sproglige landvindinger og totale udvikling tillader, at barnet kan overskride nuets begrænsninger ved hjælp af symbolets, fantasien og forestillingens kraft. Når barnet kan delagtiggøre andre i erfaringer/forestillinger om det der var, det der er og det der måske kommer – ændrer det radikalt på barnets måde at være i verden på. Vuggestue-barnet er fanget i nuet, mens børnehavebarnet kan overskride nuet – sammen med andre.

Den fælles opmærksomhed kan i højere grad rettes imod et tredje (et noget) – som man kan tale om, koncentrere sig om og fremkalde via sproget på et andet plan; udforskning gennem handling og gennem sproget udvider evnen til begge dele. Det betyder at de voksne også bliver samtalepartnere om nye emner: vuggestuebarnet er optaget af det nære og det det kender, hvor børnehavebarnet også interesserer sig for det fjerne, ukendte, mulige og umulige.

Børnehavebarnet er blevet fuldstændig fysisk mobilt og derfor også kropsligt selv-sikker, og relativt stærk – barnet kan selv flytte rundt på større ting og være med til selv at forme sin fysiske omverden, ved at opsøge attraktive steder på egen hånd etc. Barnet nyder stadig at bruge, udvide og træne sine motoriske færdigheder, men bevægelsestrangen udbygges med en øget interesse for den kulturelle og moralske orden. Bevægelseslegen overstås langtfra

i begyndelsen af børnehavealderen, men den symbolske leg skulle gerne kobles på bevægelses-legen og være i forgrunden for legen (motivere bevægelserne) fra 3-4-års alderen og frem til skolestart. Barnets verbale og personlige udvikling tillader at de forskellige legeformer i højere grad integreres så konstruktionslege (når noget skabes/bygges) knytter sig til et symbolsk univers bygget op omkring konstruktionen, ligesom at børnenes såkaldt regellege, har det præg at de forskellige roller betydningssættes med den nylyt vundne evne til symbolsk tænkning og identifikation. Selvom børnehavebarnet blandt andet gennem sit sprog, er i stand til at skille betydningen af tingen, fra tingen i sig selv (symbolsk tænkning) er det stadig helt afhængig af at der er ting der kan stimulere til fantasien, og også af at der er en vis lighed mellem det tingen i virkeligheden ligner, og det den skal repræsentere i legen. F.eks. kan den 5 årrige godt lege hest med en stang mellem benene (om end det hjælper meget hvis stangen er lang nok til at nå godt ud foran barnet fortil (så det minder om et hoved på hesten), men den 5 årrige vil formodentlig ikke ride på en billedbog – der er for langt mellem bogens form, facon, betydning, og størrelse til at den duer til at man løber med den mellem benene som en hest. Derfor skal børnehavebarnet stadig have adgang til varierede og mangfoldige materialer og legetøj – der har en tydelig opfordringskraft, uden at være helt entydig i sin symbolik. Det vil sige plastic madlegetøjet f.eks. et spejlæg – som kun kan "være" et spejlæg egner sig kun som legetøj i vuggestuen. Et børneha-

vebarn vil finde mindre lejlighed til at benytte tingene kreativt (tillægge tingen nye symbolske betydninger), hvis hun/han færdes i et miljø for vuggestuebørn, med legetøj og ting der kun kan bruges til én ting (at blive spist som med spejlægget). For at stimulere børnehavebarnets udvikling og fordybelse i legen, skal tingene være mere tvetydige i deres opfordringskraft; f. eks. kan en "fritsbee-lignende" genstand både bruges som tallerken, rat i en bil, en UFU etc. Pointen er at barnet med adgang til mange forskellige sager, som ikke nødvendigvis forestiller noget bestemt, selv kan besjæle tingen med den symbolske betydning der nu passer ind i det forestillede scenarie barnet er i gang med (Debrova og Leong 2004). Det vil også ofte ske at barnet får lyst til selv at forme tingen efter sit hoved, og dermed selv skabe genstande som forberedelse til sin leg (f.eks.) *"det her stykke bark ligner næsten en båd – hvis jeg nu også finder en pind kan den være mast. Den voksne der bliver bedt om at hjælpe med at sætte masten fast, kan også bidrage med at foreslå at der kan komme sejl på masten og tilbyde at hjælpe med at lave det"*). De voksnes rolle i forhold til at understøtte børnehavebørnenes leg består i høj grad i at sørge for at der er spændende, varierede, tvetydige materialer til rådighed for legen og ved at bibringe legen flere vidensdimensioner. Det er også en god idé at flytte rundt på lege-zonerne og re-introducere dem med "nyheder" og forandringer, så legemiljøerne bliver ved at være spændende og i overensstemmelse med de temaer, som børnene er optaget af at lege med. I de store institutioner der

bygges i dag er det oplagt at deles om noget af legetøjet, og lade det gå på tur mellem etagerne – så er der ingen der bliver trætte af det og det kan have nyhedsværdi af flere omgange.

Kodeord for gode legemiljøer i børnehaven:

Rum-i-rum, hjælp til at afskærme legen fra sociale forstyrrelser, hule-lignende gemmesteder, masser remedier i mange kvaliteter/materialer, former/faconer størrelser, etc. med tvetydige og flere associationsmuligheder, på steder hvor børnene ved hvor de kan finde dem, i rum der tillader bestemte former for leg og tydeligt kommunikerer til barnet hvad han/hun kan og må lege her.

Om udendørs legemiljøer

Danske børn tilbringer 70% af tiden i daginstitutionen udenfor om sommeren og 30% af tiden om vinteren (Gla-vind 2010). Legepladsen er derfor et helt afgørende udviklingsrum – som bør udgøre et alsidigt erfaringsrum for bevægelse, fordybelse, leg og dialog. Principielt gælder de samme behov og trivselsmarkører inde som ude – og der er intet i vejen for at tage hverdagen indefra med ud – rent bortset fra at legepladser tit ikke er bygget til det. Et ude-miljø med flere indendørs-tænkte "rum", indrettet til handlesammenhænge som også voksne deltager aktivt i, vil kunne stimulere til mere varieret brug af legepladserne. Samling, spisning, sang, madlavning, højtlesning, hvilen på tæpper, maling etc. kan jo foregå ude, hvis der er gode steder at være til det. Samtidig giver legepladsen særlige muligheder for luft og

dagslys – og for at udforske materialer på en friere og mere om-sig-gribende måde. Det gælder for den kreative leg at den stimuleres allerbedst i miljøer med løse genstande der kan flyttes på (småsten, flis/bark stykker, sandting, etc.) (Kampman 1994). Spande og opbevaringssteder (trillebør/kurve) som børnene kan transportere sagerne i, og en flerhed af steder de kan ankomme til med deres løse materialer (huler/legehuse/huse) stimulerer til kreativ leg. Den store fysiske og larmende leg, er rigtig godt egnet til udendørs arealer og det betyder også, at nogle af de udendørs rum bør indrettes specifikt til hhv. vuggestue og børnehavebørn. Dette gælder i særlig grad for zoner til grovmotorisk aktivitet, da der her vil være størst forskel på, hvad børnene kan, og hvilke udfordringer de har brug for. Uderummet skal designes ud fra hvilke funktionelle potentialer (Gibson 1979) som hhv. vuggestuebørn og børnehavebørn bør kunne aktualisere, for at de fysisk (motorisk og sansemæssigt) og mentalt (lærings- og udviklingsmæssigt) stimuleres bedst muligt i forhold til deres alder – også i uderummet. Alle kroppens forskellige sanser skal stimuleres, både de “ydre” (høre, føle, lugte og smagssanserne) og de “indre” (de kinæstetiske og vestibulære sanser) (Ayres 1979). Får børnene en god integration af alle deres sanser, viser forskningen at det har en positiv effekt på deres indlæringssevner. En god kropslig og sansemæssig udvikling er også vigtig i forhold til at udvikle selvtillid og tro på egne kompetencer (ibid.).

Observation og genkendelse af lege-aktiviteter

Børn leger ikke hele tiden, og meget af det der i øjeblikket bliver kaldt “fri leg” er slet ikke leg. Nogle børn observerer de andre, slapper af/stempler ud, er på udkig efter nogle at lege med, keder sig måske, må ikke være med, eller venter på noget/nogen. Det er vigtigt, at vi ikke kalder alt hvad børn gør, når de er på egen hånd for leg. Pointen er også, at børn slet ikke kan lege på den fordybende måde hvor de også strækker sig til deres yderste formåen (socialt, emotionelt, kulturelt, motorisk, kognitivt) – hele tiden. Det er en kompliceret interaktion der er involveret i den fælles fantasileg og for at den skal folde sig ud i tid og intensitet skal der være visse forudsætninger til stede. Et rigt legemiljø har både sociale, kulturelle og fysiske dimensioner som det pædagogiske personale kan arbejde mere eller mindre bevidst med. I forhold til det fysiske legemiljø, som er det der er blevet uddybet i denne artikel, må en legebaseret pædagogik som minimum tilbyde børn gode steder at lege (relativt uforstyrret), med en rigelighed af alderssvarende og inspirerende remedier og varierede muligheder for at udforske appellerende temaer. Det er afgørende, at børnene er omgivet af voksne der kan se forskel på adspredt “hængen ud” og forskellige former for leg – og at vi har flere ord at beskrive børnenes aktiviteter med end blot at “de leger”. Arbejdes der fagligt med identifikation af børnenes forskellige former for leg på baggrund af observationer kan personalet også kvalificere det pædagogiske tilbud f.eks.

med supplerende aktiviteter/samspil (viden og inspiration) eller i form af at tilbyde materialer der vil stimulere det som børnegruppen netop nu er optaget af. Man vil også med en iagttagende praksis få øje på at nogle børn måske ikke mestrer de legenormer der giver adgang til legegrupperne – eller man kan få øje på at der er ved at udvikle sig en “hård tone” i legekulturen (Winther-Lindqvist 2013). Der er i det hele taget en mangfoldig vifte af måder man kan arbejde med legen på og kvalificere den i forhold til konkrete børns læring, trivsel og udvikling. Det pædagogiske arbejde med legen bør være fleksibelt og alsidigt som legen selv – men det arbejde bør opprioriteres så flere børn faktisk leger på en flerhed af måder og i en flerhed af former (fordybte, adspredte – med bevægelsen, i konstruktionen, i fantasien) – kort sagt varieret med mange materialer og ud fra en flerhed af positioner – i den tid vi mener, det er vigtigt de har at lege i.

Litteraturliste

- Ayres, Jean A., ed. (1979). *Sensory Integration and the Child*, Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bang, J. (2009). An Environmental Affordance Perspective on the Study of Development – Artefacts, Social Others and Self, in Hedegaard, M. Fleer, M. Tudge, J. (eds.). *World Yearbook of Education 2009: Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels*, pp. 161-181, Routledge
- Bang, J. (2012). Aesthetic Play: the meaning of Music Technologies for Children's Development. *Journal für Psychologie*, 20(2012), p.1-33.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. National Association for the Young Children. Washington, DC.
- Bishop, J. (2001). Creating places for living and learning. In Abbott & Nutbrown (eds.). *Experiencing Reggio Emilia – implications for preschool provision*. Open University Press. Pp.- 72-80.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2004). Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. In Rogers, S. (ed.) *Rethinking play and pedagogy in Early Childhood Education – concepts, contexts and cultures*. Routledge. 61-72.
- Cecchin, D. (1999). *Den integrerende baggrund – kompleksitet og integration I pædagogisk arbejde med børn*. Forlaget Børn og Unge.
- Gibson, James J., ed. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston: Houghton Mifflin.
- Glavind, N. (2010) *Dagtilbud som investering*. Rapport fra Bureau 2000, FOA.
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture and Activity*, 16, pp. 64-81. Routledge
- Howes, C. (2012). Social play of children with adults and peers, in *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford University Press.
- Karrebæk, M. (2008) 'At blive et børnehavsbarn – en minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet', ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
- Kampmann, Jan (1994). *Barnet og det fysiske rum*. Forlaget Børn & Unge, 1994.
- Kragh-Müller, G. (2010) Øjet springer over muren – om pædagogikken i Reggio Emilia. I Grethe Kragh-Müller; Frans Ø. Andersen; Louise Hvidtved (red). *Gode læringsmiljøer for børn*. Hans Reitzels Forlag. P. 29-72.
- Kragh-Müller, G. (2010). *Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner*. Forskningsrapport, DPU, Aarhus Universitet.
- Løkken, G. (2005). *Toddlerkultur – om et og to-åriges sociale samspil i vuggestuen*. Hans Reitzels Forlag.
- Moran, S., & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In K.R. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R.J. Sternberg, D.H. Feldman, H. Gardner, J. Nakamura, & M.Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and development* (pp. 61-90). Oxford, New York: Oxford University Press.

- Poag, C., Goodnight, J. A: Cohen, R. (1985). The environments of children: from home to school. In Robert Cohen (ed). *The development of spatial cognition*. Lawrence Erlbaum. P. 71-104.
- Ringsmose, C. (2010). Kvalitet I Systemperspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47 (2), s. 115-124. Tema: kvalitet I daginstitutioner. Skolepsykologi. dk
- Samuelsson, I. P. & Carlsson M. A. (2005). Det legende lærende barn – I en udviklingspædagogisk teori. Gyldendal.
- Schousboe, I. (2013). The persistence of play and what-if thinking. In, Schousboe, I. & Winther-Lindqvist (Eds.) *Children's Play and Development – Cultural-Historical Perspectives*. Springer Press (in print).
- Singer, D.G., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.) (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
- Zigler, E. & Bishop-Josef, S. (2006). The cognitive child vs. the whole child: Lessons from 40 years of Head Start, In Singer (eds). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
- Valsiner (1997) Culture and the development of children's actions. New York: John Wiley and Sons
- Vygotsky, Lev (1933). *Play and its role in the mental development of the child*. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Winther-Lindqvist, D., Ringsmose, C. Allerup, P. (2012). Kvaliteter ved det sproglige læringsmiljø i børnehaven. i. *Læring og udvikling i daginstitutioner*, Svinth, L. og Ringsmose, C. (red). Dansk Psykologisk Forlag. 114-151.
- Winther-Lindqvist, D. (2006) Skal vi lege? Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven. Frydenlund.
- Winther-Lindqvist, D. (2013). Iagttagelse af børns leg I børnehaven, I Mark, K. (red.). *Pædagogers arbejde med sprog og billeder*. 2 oplag. Professionsserien. Akademisk Forlag. 139-163.
- Winther-Lindqvist, D. (2013). Playing with social identities – play in the everyday life of a peer-group in Danish day-care, in, Schousboe, I. & Winther-Lindqvist (Eds.) *Children's Play and Development – Cultural-Historical Perspectives*. Springer Press (in print).

Det pædagogiske samspils bevægende kraft

Affektivitet og læringsmiljøer i daginstitutioner



International forskning på daginstitutionsområdet påpeger til stadighed, at samspillet mellem voksne og børn har afgørende betydning for børns læring og udvikling (Mashburn et al., 2008). Alligevel synes mødet mellem voksne og børn, og dets affektive dimensioner ofte at blive taget for givet (Johansson, 2008). Med udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv på læring og samspil undersøges det, hvorledes affektive kræfter bevæger og berører samspil og subjekter i gensidigt konstituerende udvekslinger mellem voksne og børn. Artiklen bygger på den antagelse, at affektive kræfter bl.a. i pædagogiske aktiviteter får børn som voksne til at tænke og føle både verden og sig selv på bestemte måder, hvilket gør temaet relevant i forhold til analyser af læringsmiljøer i daginstitutioner. På baggrund af et kvalitativt casestudie og analyser af videoobservationer af voksen-barn samspillet i to sjællandske daginstitutioner finder jeg da også, at både børn og voksne er medskabere af intensitet og bevægelighed i samspillet. Med støtte fra Sterns (2010) begreb om vitalitetsformer beskrives variationer i intensiteten og hvorledes voksne-barn samspillet bevæges på et utal af måder som gør forskellige erfaringer mulige. Det konkluderes, at intensiteten i det levede samspil har stor betydning for, hvad det er muligt for barnet at erfare og lære, og at samspillet affektive dimensioner udgør et centralt aspekt af læringsmiljøet.

Af Lone Svinth, ph.d.-stipendiat i pædagogisk psykologi på Institut for uddannelse og pædagogik, DPU, Aarhus Universitet

Indledning

Daginstitutionslivet udgøres af komplekst strukturerede sociokulturelle fællesskaber, som gensidigt konstitueres med deltagerne, og hvor institutionelle betingelser samt børns deltagelsesmuligheder i bl.a. trygge, inspirerende og udfordrende samspil får betydning for børns erfaringer og derfor deres læring og udvikling¹. Udgangs-

punktet for artiklen er, som også Bozhovich (2009) understreger, at hvis vi skal gøre os forhåbninger om at forstå, hvilken betydning et læringsmiljø har for børns læring og udvikling, er vi nødt til at interessere os for børns oplevelser og erfaringer, som de bl.a. kommer til udtryk i deres affektive forhold til omverdenen. En pædagogisk tilnærmelse af, hvad det bliver muligt for børn at erfare i et givent samspil, vedrører i et sociokulturelt læringsperspektiv ikke kun den pædagogiske aktivitets 'faglige indhold' i form af ny viden og færdigheder samt pædagogens guidning og støtte til barnet i forhold

¹ Det skal bemærkes, at de juridiske dokumenter på daginstitutionsområdet kun glimtvis omtaler voksen-barn samspillet betydning for børns læring, se fx bemærkninger til lovforslaget om pædagogiske læreplaner, 2003/1 LSF p. 124.

til dette indhold. Det pædagogiske samspil i en aktivitet har også betydning for, hvad det bliver muligt for børn at erfare og lære om, hvad det er interessant at engagere sig i, hvem det selv er, og hvilken betydning barnet har i og for den konkrete kontekst. Selv om psykologiens klassiske tre-enighed mellem kognition, konation og emotion (Bertelsen et al., 1997) således stadig er relevant, vil fokus i nærværende artikel primært være på affektivitet. Der er selv sagt mange måder at forstå affektivitet på. Meget forenklet kan teorier om affektivitet siges at have tre forskellige men ikke gensidigt udelukkende foci: (1) Som emotioner og følelser lokaliseret i kroppen. (2) Som kollektive kræfter der opererer uden for kroppen. (3) Som affektivitet der opstår i interaktion mellem kroppe (Seyfert, 2012, p. 28). Med udgangspunkt i det sidstnævnte fokus og med inspiration fra Massumi (2002) og Staunæs et al. (2010) beskrives affektivitet som *intensitet og energimæssige kræfter* (Illeris, 2006) der udfolder sig relationelt.

I denne udlægning af affektivitet er fokus primært på spændinger, ladethed og intensiteter, der udfolder sig relationelt (Staunæs et al., 2010), mens det enkelte subjekts følelser og emotioner, ikke vil spille en fremtrædende rolle i artiklen. Det må dog understreges, at affektive kræfter bevæger og berører både relationer og subjekter samt at disse bevægelser og berøringer er med til at skabe selvsamme relationer og subjekter (Massumi, 2002, p. 15). Affektive bevægelser i en pædagogisk aktivitet får, med andre ord, børn som voksne til at tænke og føle både

verden og sig selv på bestemte måder, og som Staunæs et al. (2010) understreger, er affektivitet ganske effektivt til formning af subjekter. I det lys må det antages, at intensiteten i samspillet mellem voksne og børn både har indflydelse på, hvilke erfaringer der gøres mulige for børnene, samt hvilke betydninger affektiviteten kan siges at have for læringsmiljøet.

Også indenfor mere fænomenologisk forankret forskning er der fokus på affektivitet bl.a. som den kommer til udtryk i pædagogisk atmosfære. Bollnow (1989) beskriver fx pædagogisk atmosfære som en helhed, i det som skabes mellem barn og voksen i en pædagogisk sammenhæng, og han peger bl.a. på, at pædagogens forholdemåde får stor betydning for atmosfæren. Når Bollnow analyserer den voksnes ansvar for at skabe en pædagogisk atmosfære, angiver han tiltro til barnet, sensitivitet over for barnets erfaringer og et konstruktivt billede af barnet som vigtige aspekter i den voksnes forholdemåde. Heri ligger desuden en antagelse om, at affektivitet ikke er noget, man kan undslå sig at være medskaber af. Også i denne forståelse af affektivitet forklares og synliggøres atmosfæren i relationerne mellem mennesker og omgivelser som et forbindelsesled, der kan sanses, føles og fornemmes (Dupont, 2008, p. 69).

I artiklen vil jeg desuden trække på Stern (2010) og hans begreb om vitalitetsformer, som beskriver forskellige former for intensitet og den bevægelighed og dynamik, intensiteten kan have over tid. Vitalitet er ifølge Stern en manifestation af liv, en subjektivt oplevet helhed dannet af bevægelse, kraft,

tid, rum og intention (ibid., p. 11). Vitaliteten er dynamisk og beskrives ifølge Stern bedst i vitalitetsformer som eksploderende, brusende, prøvende, energisk, hendøende og en lang række andre (primært) adverbier og adjektiver (Stern, 2010, p. 14). Stern understreger, at vitalitetsformer hverken er emotioner eller kognitive tilstande i almindelig forstand, men snarere 'oplevelsen af kraft – i bevægelse – med en temporal kontur og en fornemmelse af liv, der er på vej et eller andet sted hen' (ibid., p. 15). Stern har bl.a. påpeget, at delingen af en andens vitalitetsformer sandsynligvis er den tidligste, letteste og mest umiddelbare vej til et andet menneskes subjektive oplevelser (ibid., p. 52). Affektivitet og vitalitetsformer går på tværs af sansemodaliteter som syn, hørelse og berøring (Stern, 2010, p. 34) og skabes gennem subjekters måde at skabe mening og sammenhæng på i deres oplevelse af konteksten.

På den baggrund er formålet med artiklen at beskrive, analysere og diskutere, hvorledes affektive kræfter i gensidigt konstituerende udvekslinger mellem voksne og børn bevæger og berører samspil og subjekter og derved får betydning for, hvad det er muligt for børn at erfare og lære i en daginstitution. Artiklen er struktureret således, at indledningen afrundes med et afsnit om artiklens sociokulturelt forankrede perspektiv på læring, erfaringer og affektivitet. Dernæst redegøres for pædagogisk forskning i affektivitet herunder atmosfære på daginstitutionens område. Herefter præsenteres en empirisk undersøgelse af affektivitet og læringsmiljøer i daginstitutioner,

hvorefter artiklen afrundes med en diskussion.

Sociokulturelt læringsperspektiv, erfaringer og affektivitet

Artiklen er baseret på et sociokulturelt perspektiv på læring og udvikling, hvor udgangspunktet er, at læringsmiljøets situerede og kontekstuelle betingelser og muligheder i det levede samspil gør forskellige erfaringer mulige for de deltagende voksne og børn. Disse erfaringer får både betydning for børns tilegnelse af kompetencer og viden, deres identitetsdannelse samt oplevelse af at være en betydende del af et meningsfuldt fællesskab (Bruner, 1996). Dette fokus på erfaring kan fra et sociokulturelt perspektiv begrundes med, at læreprocesser ikke foregår i isolerede processer adskilt fra omsorgs- og dannelsesprocesser. Processerne er sammenvævet og formes og udvikles i et gensidigt konstituerende samspil bl.a. i børn og voksnes deltagelse i daginstitutionslivet.

Selv om det ontologisk set ikke er muligt at udkrystallisere en egentlig essens af barnets erfaringer og oplevelser (Warming, 2005, p. 64), er det relevant at forholde sig til, hvorledes barnets erfaringsdannelse finder sted og hvordan verden forestilles at komme til udtryk i barnets kommunikation, handlinger og intentioner (Sommer et al., 2010, p. 62). Inspireret af Marton & Booth, (1997, p. 16) antages barnets erfaringsdannelse i denne artikel, at forløbe såvel bevidst som før-bevidst samt at komme til syne i kropslige, mimiske og verbale udtryk. Erfaringer dannes i en kollektiv frembragt verden, og er derfor relateret til kollektive

former for meningsunivers, hvor den individuelle og den kollektive historie flettes sammen i subjektet (ibid.). Denne udlægning er i tråd med Vygotskys (1994) tankegang hvor erfaringer [*perezhivanie*] beskrives som et prisme, omgivelserne fortolkes igennem. Hvad barnet erfarer, er således altid relateret til noget udenfor barnet selv og Vygotsky (ibid., p. 342) benytter netop begrebet *perezhivanie* til at beskrive forbindelsen mellem det situationelle og det personlige. Centralt for barnets erfaringer er ifølge Vygotsky hvorledes, et barn bliver bevidst om, fortolker og følelsesmæssigt relaterer sig til en begivenhed (ibid., p. 341). Læringens affektive dimension spiller med andre ord også en stor rolle i Vygotskys tænkning, og han understreger videre at pædagogen som formidler af kultur og mening, har en stor betydning for barnets erfaringsdannelse (ibid., p. 343). Barnets erfaringer kan ikke udledes direkte af situationen, det er barnets forståelse af situationen, der får betydning for, hvilken erfaring situationen giver anledning til. Dette synspunkt kan genfindes hos Hedegaard (2012, p. 21), som påpeger, at erfaringer skal forstås som en relation mellem person og verden, ikke som noget der alene omhandler personen. Derved anskues erfaringer at have samme sociokulturelle og relationelle forankring som affektivitet.

Der er variation i hvorledes forskellige perspektiver på læring inddrager og behandler affektive dimensioner. Overordnet set adskiller perspektiverne sig ved, om der er fokus på læringens *individuelle* eller *sociokulturelle* aspekter, hvilket kan få betydning for, om det er

emotioner/følelser eller intensitet der er opmærksomhed på. I førstnævnte kategori har Yang & Damasio (2007) hjerneforskning spillet en fremtrædende rolle. Med udgangspunkt i undersøgelser af hjerneskadede personer har Damasio (1999) bl.a. påvist, at kognitive og emotionelle processer fungerer i et integreret samspil i hjernen. Ifølge den danske læringsforsker Knud Illeris (2006) udgøres enhver tilegnelsesproces både af et *indhold* (viden, forståelse og færdigheder) og en *drivkraft* (motivation, følelser og vilje). Ifølge Illeris vil læringens drivkraft altid påvirke både læreprocessen og læringsresultatet [...] og derfor er disse energimæssige kræfter ikke bare igangsættende, men også en del af selve læringen' (Illeris, 2006, p. 37). Med introduktionen af 'energimæssige kræfter' åbner Illeris mulighed for at brede fokus ud, så læringens affektive aspekter ikke kun er noget, individer er bærere af, og som kan forstås løsrevet fra den situerede kontekst, som barnet indgår i.

Denne forskydning er helt i tråd med en sociokulturel forståelse af læring, hvor fokus flyttes fra emotioner/følelser til affektivitet, idet psykiske processer grundlæggende er sociale og opstår og tager form gennem deltagelse i en given sammenhæng (Bruner, 1996). 'Det er kulturen, der former bevidstheden og forsyner os med det sæt af redskaber, som vi anvender til at konstruere ikke blot vores verdener, men også vores opfattelse af selvet og af vores evner og færdigheder' (Bruner, 1996, p. 38). Ud fra det perspektiv kan affektivitet ikke anskues som en 'baggrund' for læring, men som noget, der essen-

tielt guider og konstituerer mening (Juuso & Laine, 2006, p. 14) og derved læring.

Affektivitet og atmosfære i pædagogisk forskning

Intensitet som affektive dimensioner af læringsmiljøet i daginstitutioner har ikke tidligere været undersøgt i Danmark. Til gengæld har Staunæs et al. (2010) med udgangspunkt bl.a. i Massumis begrebsapparat undersøgt, hvorledes skoleledelser arbejder strategisk med affekt og intensitet. I min undersøgelse, som jeg vil præsentere i næste afsnit, anskues affektivitet og intensitet ikke som noget, der nødvendigvis arbejdes strategisk med i en daginstitution, men som vitalitetsformer, der bevæger samspillet, uanset om pædagogen har en strategi for den eller ej. Som jeg var inde på i indledningen, vil jeg benytte Sterns begreb om vitalitetsformer til at udfolde beskrivelserne af intensitet i det levede samspil mellem voksne og børn. I den forbindelse må det understreges, at Stern primært benytter vitalitetsformer til at beskrive dynamiske oplevelser i psykoterapi og kunst, mens jeg er optaget af at undersøge affektivitet i daginstitutioner. Selv om der ikke tidligere har været forskning, der undersøger Sterns vitalitetsformer i daginstitutioner, findes der bl.a. svensk forskning, som undersøger affektivitet forstået som pædagogisk atmosfære (Johansson, 2003) henholdsvis som pædagogisk klima (Ekholm & Hedin, 1991).

Johansson (2003) fandt bl.a. med inspiration fra Bollnow og med udgangspunkt i et fænomenologisk perspektiv på baggrund af iagttagelser af børn og

voksne i 30 vuggestuer og børnehaver tre typer atmosfære i personalegrupper: Den kontrollerende (distancerende) atmosfære, den samspillende (lydhør, varm, åben og tilladende) atmosfære og den ustabile atmosfære (hvor de voksne veksler i deres forholdemåde til barnet). De tre temaer adskiller sig først og fremmest i graden af engagement, åbenhed for barnets perspektiv samt den voksnes kontrol (ibid., p. 54). Sammenfattende finder Johansson, at atmosfæren i børnegruppen bliver synlig i modpoler med åbenhed/samspil overfor kontrol som det ene sæt modpoler samt nærvær overfor distance til barnets livsverden som det andet sæt modpoler (Johansson, 2003, p. 75).

En del år tidligere fandt Ekholm & Hedin (1991) ved at observere de voksnes normer og holdninger til arbejdet og personalets indbyrdes relationer, at de 12 institutioner i undersøgelsen alle havde to forskellige typer af klima: Et opdragelsesklima og et arbejdsklima. Med udgangspunktet i de voksnes opdragelsesstil, intentioner og forholdemåde i arbejdet med børnene blev opdragelsesklimaet opdelt i tre undergrupper: Et *fremtidsorienteret klima* (fire institutioner), hvor de voksne bl.a. var aktive med børnene og skabte rum for børns medbestemmelse, og hvor der herskede en stemning af glæde og varme. Et *nuorienteret klima* (tre institutioner), hvor de voksne var mere passive og fraværende, og hvor stemningen var kølig og glædesløs samt et *gennemsnits klima* (fem institutioner), som var en blanding af de to andre mønstre. For så vidt angår arbejdsklimaet, sondrer forfatterne mellem afslappede og anspændte personalerelationer, hvor

personalet i den første gruppe samarbejder mere med hinanden end i den anden gruppe (ibid., p. 219).

For begge undersøgelsers vedkommende gør det sig gældende, at de trækker på dikotomiske forståelser af pædagogisk atmosfære/klima. Det gør det vanskeligt at få øje på bevægeligheden og dynamikken i affektiviteten, hvilket er den forskningsinteresse, som jeg forsøger at udfolde i den empiriske undersøgelse, næste afsnit omhandler.

Affektivitet og læringsmiljøer i daginstitutioner – en empirisk undersøgelse

Undersøgelsen er designet som et kvalitativt casestudie (Yin, 2009) og indgår i LUDVI projektet². Kundskabsambitionen i LUDVI-projektet er at udvikle ny indsigt i, hvorledes pædagogbarn samspillet får betydning for barnets deltagelse og læring i daginstitutioner³. Undersøgelsen har afsæt i et dialektisk/interaktivt forskningsperspektiv, hvor der med reference til Vygotsky argumenteres for at studere børns læring og udvikling med udgangspunkt i en helhedsbetragtning (Hedegaard, 2012; 2008). Afsættet er den sociale situation, som barnet indgår i, og analyser af de udfordringer, muligheder og handlebetingelser, som gør sig gældende i den konkrete kontekst (Hedegaard, 2008, p. 13). Undersøgelsen er baseret på videoobservationer

af pædagogens samspil med børn. I et dialektisk/interaktivt forskningsperspektiv er det ikke den enkelte videoobserverede 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 (Fleer, 2008; Wenger, 1998). Idet jeg henviser til Svinth (2013) for en redegørelse af analysestrategien, skal det nævnes, at jeg med inspiration fra Braun & Clarke (2006) har udarbejdet en induktiv tematisk analyse med henblik på at identificere, analysere og formidle mønstre/temaer på tværs af videooptagelserne.

Undersøgelsen, der er baseret på 24 videoobservationer med en samlet varighed på 649 minutters pædagogisk samspil i to sjællandske daginstitutioner, omfatter både pædagogisk tilrettede aktiviteter som samlinger og værkstedsaktiviteter, en fødselsdagsfejring samt adskillige frokoster. Mellem 3 og 14 børn i alderen 3-6 år deltog i de forskellige aktiviteter sammen med 1-3 voksne. Af anonymitetshensyn omtales både pædagoger og medhjælpere i undersøgelsen som pædagoger. Fire dages deltagerobservationer i de to institutioner forud for videooptagelsernes påbegyndelse samt interviews med institutionslederne havde gjort mig bekendt med både børn og voksne i institutionerne forud for videooptagelserne.

Resultater

I videoobservationerne fremtræder børnehavelivet med en mangfoldig vrimmel af sammenføjede hændelser, som umuliggør en udtømmende beskri-

2 LUDVI projektet er i overvejende grad finansieret af Egmont Fonden som hermed takkes for støtten.

3 Der henvises til Svinth (2013) for en nærmere redegørelse for undersøgelsens metodologiske og videnskabsteoretiske udgangspunkt.

velse af alle observationer med relevans for artiklens forskningstema. Skridtene fra videoobservationer til analytisk bearbejdning er derfor funderet i en proces, hvor der inden for en række temaer på den ene side søges og dannes mønstre i intensitet og energimæssige kræfter, mens der på den anden side søges efter brud og sprækker i disse mønstre. Med Johanssons terminologi fordeler atmosfæren i det videoobserverede samspil sig, overordnet betragtet, nogenlunde ligeligt mellem en kontrollerende og en samspillende atmosfære. Undersøgelsen viser desuden, at såvel vitalitetsformer og intensitet varierer i og på tværs af aktiviteter.

Glimtvise ændringer i intensiteten

I hovedparten af aktiviteterne forekommer primært glimtvis udsving i intensiteten, udsving som på forskellig vis fik betydning for hvilke erfaringer, der blev gjort mulige for de involverede børn. Der er selvsagt mange måder, hvorpå børn og voksne bidrager til ændringer i intensiteten. I episoden nedenfor bevæges samspillet af pædagogens opmærksomhed på og pludselige interesse for et barns bidrag til praksis. I et kortvarigt, men energifyldt øjeblik, stiger intensiteten i aktiviteten.

En pædagog og fem børn (4-5 år) komponerer efterårsbilleder af tørrede blade, som de klistrer på papir og farvelægges. Efter 30 min. har flere af børnene forladt bordet, og tilbage er to piger på fire år og en pædagog, som alle tre arbejder på hver deres billede. Stemningen er afslappet og afdæmpet, pigerne

småsnakker, mens de arbejder. Pædagogen vender sig mod Özlem, som er i gang med at duppe sin pegefinger på papiret, så farverne blandes. Med interesse og nysgerrighed i stemmen udbryder pædagogen: 'Hov hvad er det, du gør med fingeren, det ser sjovt ud, det vil jeg også prøve'. 'Det ser sjovt ud, når man blander farverne' fortsætter hun henvendt til Özlem. 'Ja, så bliver det hyggeligt', svarer Özlem med et stort smil. Energisk fortsætter hun med billedet. (2T2409).

Pædagogens engagement i og møde med Özlems idé forårsager en kortvarig stigning i intensiteten omkring bordet og tilfører ny energi til Özlems arbejde, og der kan med Sterns terminologi siges at opstå et match af vitalitetsformer. Pædagogens udbrud og hendes efterfølgende justering af sit eget arbejde indikerer, at der ikke er tale om en instrumentel ros eller anerkendelse med bagtanke i at få Özlems til fortsat at engagere sig i aktiviteten. Snarere er der tale om en spontant opstået åbenhed og interesse for en ny måde at arbejde med farverne på, som sætter sig spor i stemningen for de tilbageværende piger. I situationen bliver samspillet bevæget af gensidigheden, interesse og fællesskab, og det bliver muligt for Özlem at erfare, at hendes bidrag til aktiviteten tillægges betydning og kan danne grundlag for inspiration.

Selv om ændringer i intensiteten ofte er kortvarigt, kan stemningsskiftet godt være bygget op over længere tid og således være med til at sige noget

om læringsmiljøets affektiv stemning forud for ændringen i intensiteten:

Stuens 12 børnehavebørn (3-5 år) og to voksne skal spise frokost. De fleste børn er allerede bænket omkring to borde, de resterende indfinder sig i løbet af de næste par minutter. De voksne hjælper med at få gjort børnene klar og sætter pålæg på bordene, mens to af børnene fordele henholdsvis tallerkner og bestik. Fra starten af er børnene blevet instrueret i at have hænderne på lårene og være stille. Enkelte børn småsnakker lavt med sidemanden, men de fleste sidder stille med hænderne i ro. I processen tysses der flere gange på børnene, og gentagende gange instrueres de i at have hænderne på lårene. Stemningen forekommer anspændt og tynget af de voksnes kontrol og irettesættelser. Som minutterne går, bliver de voksnes formaninger hyppigere 'stille nu'... 'ti stille'... 'vi skal hvile ørerne, mens Maja dækker bord' lyder formaningerne fra den ene pædagog knap syv minutter inde i forløbet. 'Nej tag hænderne ned' henstiller hun henvendt til en dreng lidt senere, hvor også hun har sat sig ned ved et af bordene. Børnene er stadig ikke begyndt at spise. En anden dreng fra samme bord tager nu hænderne for munden og begynder at hoste ganske svagt og kortvarigt. Der er ellers stille omkring bordet, men efter et par sekunder begynder endnu et barn at hoste ganske let. Hosten breder sig nu som en svag men brugende energi rundt om bordet, bør-

nene følger årvågent hinanden, intensiteten stiger og i løbet af et øjeblik har fem børn hostet ganske let. Hosten ophører, og intensiteten falder igen, da pædagogen i et ironisk tonefald bemærker: 'Hvor bliver det dejligt, når I har spist mad, at I skal ud at lege. Så skal I løbe rigtig meget rundt, så I virkelig er trætte, når I kommer ind igen...'. (5R2004).

Gennem størstedelen af frokostforberedelserne tonede de voksne med deres formaninger og irettesættelser den affektive stemning på stuen. Med deres hosten fik børnene kortvarigt brudt den kontrollerende atmosfære og tilført situationen fornyet vitalitet. Børnenes host bliver et match i vitalitetsformer, og der opstår kortvarigt en mærkbar stemning af fællesskab og humor mellem børnene. Deres fælles modstand mod de voksnes tyngende kontrol spirede frem i et kortvarigt men kraftfuldt øjeblik. Selv om det i situationen kun er ganske kortvarigt, at børnene får mulighed for at bryde med stemningen, bliver det alligevel muligt for børnene at erfare, at de kan have indflydelse på praksis men, at deres forsøg på medbestemmelse blev oplevet som en opposition mod den voksne. Pædagogens kommentar viser, at hun har bemærket den stigende intensitet og, at børnenes hosten bliver fortolket som en overskridelse af de regler, som hun forsøger at håndhæve. Hun billiger ikke deres initiativ og genetablerer hurtigt sig selv som den magtfulde voksne, der bestemmer, hvorefter frokosten begynder og intensiteten igen falder.

I begge episoder bliver det synligt, at intensiteten i voksen-barn samspillet er bevægelig og, at både børn og voksne bidrager til denne bevægelighed. I begge episoder bliver det muligt at fornemme, hvorledes affektive bevægelser i en pædagogisk aktivitet kan få børn til at tænke og føle den sociale situation og sig selv på bestemte måder. Om ændringer i intensiteten fører til bevægelighed i samspillet har, som begge episoder viser, i høj grad at gøre med pædagogens forholdemåde. For begge og lignende episoder i datamaterialet af glimtvisse ændringer i intensiteten gør det sig gældende, at skiftet i de energimæssige kræfter ikke mere vedvarende bevæger samspillet i og omkring aktiviteten.

Det er dog muligt, at selv glimtvisse ændringer i intensiteten kan få betydning for børns deltagelse i en aktivitet. I episoden neden for får en 3-årig piges ubehag ved høje lyde og hendes forventning om et højt hurraråb i forbindelse med en fødselsdagsfejring hende til at sidde med hænderne for ørerne i 16 minutter.

13 børn er bænket omkring et bord på stuen. Sahra har fire års fødselsdag, og hendes mor er ved at dele boller ud til børnene, mens den ene pædagog deler saft ud. Stort set fra starten af (10 sekunder inde i forløbet) sætter Isabella (tre år) hænderne for ørerne. Alt imens de andre spiser og småsnakker, sidder hun tavst med hænderne for ørerne. Efter 10 minutter spørger den ene pædagog: 'Isabella hvorfor holder du dig for ørerne, er det fordi, du ikke kan lide, at vi råber hurra?'

Isabella svarer ikke, men ryster på hovedet. Den anden pædagog hvisker noget til hende, og hun tager kortvarigt hænderne fra ørerne og drikker en tår saft. 20 sekunder efter har Isabella igen hænderne for ørerne. Efter yderligere fem minutter med hænderne for ørerne siger den første pædagog henvendt til hende: 'Slap bare helt af, du skal nok komme op til Jette (den anden pædagog), når vi skal synge'. Jette tager Isabella på skødet, og børnene begynder at synge fødselsdagsang efterfulgt af tre lave og et meget højt og langt hurraråb. Knap 20 minutter inde i fødselsdagsarrangementet er Isabella tilbage på sin stol og begynder at spise bolle og frugt. Hendes krop er mere afslappet, og hun er nu orienteret mod de øvrige børn. (4R2004).

Isabella kropsliggør med sin holden sig for ørerne en negativ forventning til skiftet i intensiteten forårsaget af børnenes hurraråb – når det engang kommer. Bevægeligheden i intensitet og den energimæssige kraft er således ikke kun noget, børnene oplever her og nu, den bliver også en del af institutionens rytme og kultur, og noget Isabella i denne situation forsøger at beskytte sig imod. Begge pædagoger forsøger uden held at reducere den affektive ladning, som forventningen om fødselsdagsråbet har for Isabella, og deres manglende succes får i sidste ende betydning for Isabellas deltagelse i denne aktivitet. Også her bliver det synligt, at affektive bevægelser i en pædagogisk aktivitet får et barn til at tænke

og føle både den sociale situation og sig selv på bestemte måder.

Stor bevægelighed i intensiteten

I nogle pædagogiske aktiviteter indgår særlige former for intensitet som et centralt element i aktiviteten. I de tilfælde kan intensiteten godt siges at have en strategisk rolle, også selv om den måske ikke er intenderet fra starten af. Et eksempel kan være, når den voksne fortæller dukkeeventyr for en gruppe børn, hvor intonation og kropslighed samt vitalitetsformer som energisk og brusende bærer fortællingen frem og dragende fastholder børnene i spænding og pulserende lytning. Ligeledes i sanglege eller i musikaktiviteter, hvor børnene deltager med hver deres instrument, bliver bevægeligheden i intensiteten tydelig både som lyd og kropslighed og energiske kræfter. Rytmer, lyd og bevægelighed er bærere af forskellige intensiteter og kan i musikaktiviteterne bl.a. beskrives som eksploderende, pulserende og hendøende vitalitetsformer. Også her kan bevægelighed i intensitet være en pædagogisk strategi, hvor den voksne har sat sig for at give børnene mulighed for at veksle mellem forskellige intensiteter og vitalitetsformer.

Store udsving i intensiteten kan også forekomme på måder, hvor udsvingene ikke opleves som pædagogisk intenderet i den pågældende aktivitet. Episoden neden for, fra en stoleleg med ni børn (3-6 år) og to voksne, er netop karakteriseret ved store udsving i affektivitet, men hvor de voksne synes optaget af at forsøge at neddæmpe bevægeligheden i intensitet.

I stolelegen var otte stole sat op i en rundkreds, og de ni børn blev instrueret i at danse rundt om stolene til musik af popgruppen Aqua. Når den voksne stoppede musikken, skulle de hurtigt sætte sig på den nærmeste stol. Det barn, som stod alene tilbage på gulvet, blev instrueret i at sætte sig ud til siden på gulvet og vente. En stol blev fjernet for hver runde, og aktiviteten fortsatte, til der var fundet et vindende barn. De voksne vedblev med at minde børnene om reglerne og, at legen kun var for sjov. 'Det er kun en leg, og det er lige meget, hvem der vinder' blev det understreget flere gange. Især for de yngste børn var det svært at forstå reglerne, og den ældste og mest erfarne pige vandt da også begge runder. Intensiteten bølgede fra afslappet til anspændt dans og eksploderede, når musikken stoppede, og børnene skubbende og massende prøvede at tilkæmpe sig en stol. Jubelråb og glædesfyldt energi breder sig blandt børnene på stolene, mens anspændthed, skuffelse og/eller forvirring stemte det tilbageværende barn på gulvet. Ved flere lejligheder kom børnene op at toppes om en stol, og flere af børnene forlod nedtrykt legen, når de ikke i tide nåede at finde sig en stol. Yasmin på tre år, som var nystartet i institutionen, trak vejret hurtigt ind og stivnede et par sekunder, når musikken stoppede, før hun forsøgte at finde sig en stol. I første runde græd hun, da hun måtte forlade legen. I anden runde er der fem børn tilbage, Yasmin står lige foran en

stol da musikken stopper. Prøvende læner hun sig frem mod stolen, hun klapper den, men sætter sig ikke ned. Hun har øjenkontakt med den dreng, som står tilbage på gulvet og træder tøvende et lille skridt tilbage. Drengen skynder sig at sætte sig ned. Yasmin står sammensunken tilbage, hun siger ikke noget. 'Hvorfor satte du dig ikke ned?' spurgte pædagogen. Yasmin er tavs. Hun følger den voksne væk fra gulvet. Hun ser forvirret og bedrøvet ud. 'Ville du hellere sidde og heppe på de andre?' spørger den voksne. Yasmin nikker svagt og kigger ned i jorden. 'Det var godt' siger pædagogen rosende. (3R1904).

Stemningen i rummet sitrer og aktiviteten fremstår til tider lettere kaotisk bevæget af den forvirring og frustration, som stolelegen afstedkommer blandt nogle børn samt glæde og jubelråb blandt andre børn. I stolelegen bevæges børnene fysisk og psykisk, og det at kunne håndtere og integrere kognition, emotion og konation samt en stor bevægelighed i intensitet bliver en central del af det, børnene gør sig erfaringer med i denne aktivitet. De vitalitetsformer der er forbundet med denne aktivitet, bliver på forskellige måder en del af børnenes implicite relationelle viden (Stern, 2010, p. 124). Intensiteten berører børnene forskelligt, alt efter (1) om de vinder eller taber stolelegen, (2) om de har prøvet stolelegen før og (3) hvor gamle de er. Stolelegen er i sig selv bærer af en høj intensitet, og de voksnes udfordring er derfor ikke så meget at skubbe på men snarere at forsøge at tilbageholde in-

tensitet. I stolelegen synes intensiteten og vitalitetsformerne skærpet af, at aldersspredningen (3-6 år) var stor og erfaringerne med denne type leg ujævnt distribueret i børnegruppen. Ved flere lejligheder forsøger de voksne at dæmpe den ladethed og de spændinger, der opstår i og mellem børnene ved fx at trøste børn, som er ked af det, eller at understrege, at det 'kun er en leg'. De voksne synes primært optaget af at reducere intensiteten bl.a. ved at forsøge at inddæmme og transformere børnenes frustration og ubehag til mere neutrale og måske endog positive følelser. Når Yasmin roses for, i pædagogens udlægning, hellere at ville sidde og heppe på de andre end selv at være med, kan det vidne om, at pædagogen er optaget af at hæmme aktivitetens affektive ladninger for et tabende barn. Vitalitetsformerne bliver med andre ord ikke matchet eller delt af børn og voksne. Komplexiteten, temporaliteten og de hyppige skift i intensiteten i aktiviteten gør det desuden vanskeligt for de voksne at etablere et intersubjektivt møde med børnene, hvor der bliver delt tanker, følelser og eller oplevelser. Pædagogens forklaring på hvorfor, Yasmin overlod sin stol til et andet barn, kan anskues som et udtryk for, at ikke kun børnene er udfordret af den vekslende intensitet og de energimæssige kræfter. Det kan også være svært for den voksne at integrere den stemning af anspændthed og usikkerhed, som aktiviteten vækker.

Intensitet, der bygges op

Den sidste kategori i analysen viser, hvordan intensiteten kan bygges op over tid og få betydning for stemningen

på stuen. Det er især i situationer, hvor det samme barn gentagende gange bliver skældt ud og irettesat med korte intervaller, at det bliver mærkbart for stemningen, at energimæssige kræfter af frustration og afmagt bliver bygget op. Der er dog også mere stilfærdige eksempler på, at intensitet bliver bygget op:

Der er fødselsdag på stuen, og de 13 børn sidder omkring et bord med to pædagoger og fødselsdagsbarnets mor, som netop har delt små æsker med rosiner ud til børnene. Mira (tre år) er nystartet i institutionen, hun kan ikke få åbnet sin rosinæske. Ind i mellem sine forsøg på at åbne æsken, ryster hun den. Efter et minuts intense men forgæves forsøg rækker hun æsken frem mod nærmeste pædagog, som sidder lidt over en meter fra hende. Imellem dem sidder en pige (fire år), som stille betragter Miras bestræbelser. Mere og mere fremadlænet men stadig uden at sige noget strækker Mira sine ene arm med æsken mod pædagogen. Pædagogen er i samtale med de øvrige voksne og bemærker ikke Mira og hendes rosinæske. I knap et minut sidder Mira fremstrakt mod pædagogen, og æsken er nu mindre end fem cm fra at røre pædagogen. Pludselig taber Mira æsken, med rynkede bryn rejser hun sig fra stolen, samler æsken op og sætter sig tilbage på sin plads, hvorefter hun begynder at græde og kalde på sin far. Gråden fanger pædagogens opmærksomhed, og hun vender sig mod Mira og spørger: 'Hvad er der?' Mira fortsætter med

at græde, mens hun rækker pædagogen sin rosinæske. 'Ved du hvad, du behøver ikke at være ked af det', siger pædagogen og åbner rosinæsken. Flere af de omkringsiddende børn følger opmærksomt optrinet. Den anden pædagog siger henvendt til moren: 'Vi kan godt mærke, at vi har fået mange små børn på stuen'. (4R2004).

I episoden her bliver det en stigning i intensitet i form af Miras frustration og gråd, der i sidste ende medførte, at Mira fik etablerede den ønskede kontakt til pædagogen. Mira har allerede lært, at man skal gå til en voksen, hvis man har brug for hjælp. I episoden her bliver det muligt for Mira at erfare, at ens kontaktforsøg i nogle situationer skal være forholdsvis insisterende, hvis man skal påkalde sig den voksnes opmærksomhed. Miras bestræbelse på at åbne æsken bliver ikke synlig for pædagogen, og et match af vitalitetsformer er derfor vanskeliggjort. Også her må de vitalitetsformer, der er forbundet med samspillet, antages at blive en del af barnets implicite relationelle viden (Stern, 2010, p. 124).

Diskussion

Mens læringens affektive dimensioner så som intensitet og atmosfære nyder stigende pædagogisk og forskningsmæssigt opmærksomhed i grundskolen og på videregående uddannelser (Beard et al., 2007; Hayland, 2011), synes der på daginstitutionsområdet at være en forestilling om, at pædagoger qua den omsorgsorienterede danske daginstitutionstradition altid har haft fokus på netop dette aspekt af dagin-

stitutionslivet. I en aktuel pjece beskriver BUPL pædagoger som 'relations-eksperter' og fremhæver, at 'pædagogerne er garanter for, at der er fokus på børnenes trivsel, dannelse og livsduelighed', og i 2009 blev 'anerkendende relationer' udråbt til den pædagogiske tilgang, som er mest udbredt. Trods et øget politisk fokus på daginstitutionsområdet eksisterer der dog stadig begrænset indsigt i voksen-barn samspillet samt de relationelle og situerede dimensioner af daginstitutionen som læringsmiljø. Ikke mindst i lyset af det seneste årtis intensiverede bestræbelser på at designe børns læring, er det vigtigt at udforske og diskutere, hvorledes det levede samspil mellem voksne og børn bevæges affektivt og får betydning for, hvad det er muligt for børnene at erfare og lære i en daginstitution. I det lys er det helt utilstrækkeligt primært at være optaget af barnets kognitive færdigheder. Det er helheden i børnenes levede erfaringer, der er vigtige at forstå.

Det kan derfor forekomme paradoksalt, at der fra politisk side stadig er et udbredt fokus på det enkeltes barns kompetenceudvikling. Seneste eksempel på denne slagside er de faglige kvalitetsoplysninger, som alle institutioner fra og med 2012 skal offentliggøre, et krav som yderligere understøtter institutionernes arbejde med dokumentation og evaluering af praksis. Som inspiration for kommunerne har Kommunernes Landsforening (KL) på deres hjemmeside samlet syv nye værktøjer⁴.

⁴ Værktøjerne findes på: http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_45580/scope_0/ImageVaultHandler.aspx

Kendetegnende for disse værktøjer er, at de stort set udelukkende beskriver barnets kompetencer inden for en række områder. Kun i meget begrænset omfang omhandler de pædagogiske processer og samspillet, og ingen af dem vedrører læringsmiljøet og hvilke erfaringer, der gøres mulige for børnene. Når måling af børnenes kompetencer således må forventes at komme yderligere i fokus, er der risiko for, at det sker på bekostning af et fokus på pædagogiske processer og hvorledes, samspillet mellem voksne og børn i praksis muliggør børns læring og udvikling.

Denne tendens vil jeg betegne som særdeles uheldig. Hvis vi tilstræber øget indsigt i hvilken betydning, et læringsmiljø har for de deltagende børn, er det ikke tilstrækkeligt at måle på børnenes individuelle kompetenceudvikling, hvad end det er børns kognitive og/eller emotionelle og sociale udvikling, vi er optaget af. Fokus må forskydes til de lærings- og udviklingsmuligheder, som gøres mulige qua det pædagogiske bidrag og læringsmiljøets beskaffenhed. Undersøgelsen her demonstrerer vigtigheden af at inddrage det levede samspil og forskyde fokus fra et overvejende individualistisk blik på barnets kompetenceudvikling til et mere relationelt og situeret fokus på læringsmiljøet. Først der træder børns deltagelsesmuligheder frem og lader os blive lidt klogere på betingelserne for børns læring og udvikling i daginstitutioner. Ved en sådan forskydning træder også samspillet affektive dimensioner tydeligere frem, hvilket er et vigtigt skridt i retning af at begrebsliggøre, analysere og diskutere de be-

tydninger, et læringsmiljø har for de erfaringer, som gøres mulige for børnene.

Johansson (2003, p. 53) peger på inddragelsen af den 'pædagogiske atmosfære' i de pædagogiske læreplaner som en måde at styrke opmærksomheden på det levede samspil. Dette forslag er absolut en seriøs overvejelse værd, da det kan medføre en større opmærksomhed på læringens affektive dimensioner og børns erfaringer. I New Zealand er opmærksomheden på det levede samspil indbygget i deres pædagogiske læreplaner 'Te Whariki'. Her defineres pædagogiske læreplaner som summen af de erfaringer, aktiviteter og begivenheder, der direkte eller indirekte finder sted i et miljø, som er designet til at understøtte børns læring og udvikling (MOE, 1996, p. 10). Sammenlignet med de danske formuleringer forekommer formuleringerne i 'Te Whariki' i væsentlig højere grad at rette sig mod voksen-barn samspillet og læreplanernes praksisnære forankring.

I den forbindelse er det også centralt at understrege, at børn erfarer noget forskelligt i det pædagogiske samspil, hvilket også Jeon et al. (2010) & Palludan (2005) finder. Både deres og min undersøgelse viser, at børn ikke gør sig identiske erfaringer, blot fordi de deltager i de samme aktiviteter. Sætter man sig for at udforske bevægelighed i intensitet, bliver det synligt, hvor ujævnt børns deltagelsesmuligheder er distribueret, og hvor forskellige børns erfaringer kan blive. Affektive kræfter får med andre ord børn til at tænke og føle noget forskelligt ikke kun om den sociale situation men også om sig selv.

Afrunding

Med udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv på læring og samspil viser undersøgelsen, at affektivitet forstået som intensiteten og beskrevet med støtte fra Sterns begreber om vitalitetsformer kan have stor betydning for, hvordan og hvad det er muligt for børn at erfare og lære i samspillet med voksne. I undersøgelsen finder jeg, at affektive kræfter i gensidigt konstituerende udvekslinger mellem voksne og børn bevæger og berører samspil og subjekter på et utal af måder. Både børn og voksne er i undersøgelsen medskabere af intensitet, og bl.a. den voksnes forholdemåde får i samspillet stor betydning for hvilke erfaringer, der gøres mulige for børnene. Pædagogiske processer og samspillet mellem voksne og børn får stor betydning for børns erfaringer og deltagelsesmuligheder og i sidste ende for deres læring og udvikling. Selv om børns involvering i en aktivitet ofte opfattes som en forudsætning for læring, bliver det med analytiske blikke på affektivitet muligt at se, at det er særlige former for involvering og engagement, der gøres mulig i det videoobserverede pædagogiske samspil. Det kan afrundingsvist konkluderes, at det først er, når vi udvider analyseblikket til at omhandle samspillets relationelle og situerede aspekter, ved fx. at sætte fokus på affektivitet, at det bliver muligt, at se hvordan læringsmiljøet har betydning for børns oplevelser og erfaringer og derved deres læring og udvikling.

Referencer

- Beard, C.; Clegg, S. & Smith, K. (2007) Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*. Vol. 33, no. 2, pp. 235-252.
- Bertelsen, P.; Hem, L. & Mammen, J. (1997) *Erkendelse, stræben, følelse. ti bidrag til dansk almenpsykologi i anledning af Henrik Poulsens 70-års dag 27. september 1997*. Århus: Århus Universitet.
- Bollnow, O.F. (1989) The pedagogical atmosphere. *Phenomenology+pedagogy*. Vol 7(5), pp. 5-63.
- Bozhovich, I. (2009) The Social Situation of Child Development, *Journal of Russian and East European Psychology*. Vol. 47, no. 1, pp. 59-71.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. Vol. 3, pp. 77-101.
- Bruner, J. (1996/1998) Uddannelseskulturen. Socialpædagogisk bibliotek. København: Munksgaard.
- Damasio, Antonio R. (1999/1994) Descartes' fejltagelse – følelse, fornuft og den menneskelige hjerne. København: Hans Reitzel.
- Dupont, S. (2008) Atmosfære er kropslig. I Dupont, S. & Liberg, U. (red.) *Atmosfære – i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Ekholm, B. & Hedin, A. (1991) *Sitter det I vægarna? En beskrivning av daghemsklimat och barns beteende*. Linköping. Studies in Education. Dissertation No. 32.
- Fleer, M. (2008) Interpreting research protocols – the child's perspective. I Hedegaard, M. & Fleer, M. (red.) *Studying children – a cultural-historical approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Hayland, T. (2011) *Mindfulness and learning. Celebrating the affective dimension of education*. London: Springer.
- Hedegaard, M. (2008) Developing a dialectic approach to researching children's development. I Hedegaard, M. & Fleer, M. (red.) *Studying children – a cultural-historical approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Hedegaard, M. (2012) Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and activity* Vol. 19, pp. 127-138.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Jeon, H.J.; Langill, C.C.; Peterson, C.A.; Luze, G.J.; Carta, J.J. & Atwater, J.B. (2010) Children's individual experiences in early care and education: Relations with overall classroom quality and children's school readiness. *Early Education & Development*. Vol. 21 no.6, pp. 912-939.
- Johansson, E. (2008) Atmosfære og pædagogik. I Dupont, S. & Liberg, U. (red.) *Atmosfære – i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Johansson, E. (2003) *Möten för lärande – Pædagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket. Forskning i fokus, nr. 6.
- Juuso, H. & Laine, T. (2006) Tact and Atmosphere in the Pedagogical Relationship. *Analytic Teaching* Vol. 25, no 1.
- Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mashburn, A.J.; Pianta, R.C.; Hamre, B.K.; Downer, J.T.; Barbarin, O.A.; Bryant, D.; Burchinal, M.; Early, D.M & Howes, C. (2008) Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, pp. 732-749.
- Massumi, B. (2002) *Parables for the virtual. Movement, affect, sensation*. Durham & London: Duke University Press.
- MOE – Ministry of Education (1996) *Te Whariki – Early childhood education*. Downloaded 11.01.2013: <http://www.educate.ece.govt.nz/~media/Educate/Files/Reference%20Downloads/whariki.pdf>.
- Palludan, C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Seyfert, R. (2012) Beyond Personal Feelings and Collective Emotions: Toward a Theory of Social Affect. *Theory, Culture and Society*. 29(6) pp. 27–46
- Sommer, D.; Samuelsson, I.P.; Hundeide, K. (2010) *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London: Springer.
- Staubæs, D.; Juelskjær, M. & Ratner, H. (2010) Freuds divan® vender tilbage – ledelse af affektivitet gennem komfortteknologier. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 12 årg., nr. 3, pp. 25-39.

- Stern, D.N. (2010) *Vitalitetsformer – Dynamiske oplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Svinth, L. (2013) Samspil & læring i daginstitutioner (fortcoming).
- Vygotsky, L. (1994) The Problem of the Environment. I Veer, R.V. & Valsiner, J. (red.) *Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. I Järvi-
- nen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Yang, M.H.I. & Damasio, A. (2007) We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, brain and Education*. Vol 1 No. 1.
- Yin, R.K. (2009) *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications

Vuggestuen som socialt læringsmiljø



I denne artikel vil jeg give mit bud på vuggestuens sociale læringsmiljø. Det vil blive et bud, der er præget af konklusionerne fra min ph.d. afhandling, *Stemmer i fællesskabet* (Hansen, 2013). Afledt af konklusionerne i denne afhandling, giver jeg et bud på den pædagogiske tænkning bag et godt læringsmiljø. Det vil sige at jeg i artiklen tillader mig at skrive noget frem, som værende bedre end noget andet. Det, der kan falde nogle for brystet, er at jeg beskriver pædagogisk kvalitet som værende det pædagogiske miljø, der formår at skabe den bedste voksenkontakt til de mindste børn, ud fra forestillingen om at barnets læring synes at ske via omsorgsbårne zoner af fælles opmærksomhed. Undersøgelsen er en observationsundersøgelse af 26 børn i 9 vuggestuer, og baserer sig på 8.040 registreringer af interaktionsmønstre.

*Af Ole Henrik Hansen, Videnskabelig assistent, ph.d.,
Institut for uddannelse og pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.*

Det at skabe basis for voksenkontakt fordrer pædagogiske valg, der formår at iscenesætte barnelivet i vuggestuen, så voksenkontakten kan finde sted i forhold til alle børn. I mine undersøgelser fra afhandlingen, er det pædagogiske miljø der bedst rummer dette, det organiserede miljø, hvor der er skabt rammer og planlægning, der tilgodeser den nære kontakt mellem omsorgsgiver og barn, ud fra barnets funktionsniveau. Udgangspunktet er barnets alder, det er også den helt store pædagogiske udfordring. Barnet tænkes på mange måder som værende ufærdigt. Det har brug for at lære at tilegne sig kompetencer. Men det besidder en medfødt social evne til tidligt at etablere: fælles forståelse – fælles opmærksomhed fælles kulturel viden, en fundamental samarbejdsevne og virksomhed, der helt naturligt kan skabe fælles formodet forståelse, og fælles for-

modet kommunikative motiver. Det handler om deling af social kognition og deling af sociale motiver (Tomasello, Dweck, Silk, Skyrms, & Spelke, 2009). Og det er disse sociale egenskaber, der sammen med en ekstremt læringsparat hjerne og krop, gør vuggestuebarnet til noget helt særligt i en pædagogisk sammenhæng.

Vuggestuens historie

Pædagogisk tænkning har skiftet meget gennem tiden. Et gennemgående tema de seneste hundrede år i Danmark, er dog barnets frihed.

Det at give barnet – også det lille barn i vuggestuen, sin fulde frihed, er ikke nødvendigvis det samme som det at give barnet opmærksomhed. Det at skabe rammer for delt opmærksomhed, er måske netop det der skaber det gode sociale læringsmiljø for det etårige og toårige barn. Social betyder fællesskab

og fællesskab opnås i engagerede passionerede zoner af intimitet, hvor barnet kan opleve sine emotionelle intentioner spejlet af den engagerede omsorgsgiver i passionerede zoner af fælles opmærksomhed (Hundeide, 2004/2006); Zoner hvor det *glade* barn mødes af en omsorgsgivers *glade* sprogtoner, *glade* mimik, og *ulykkelige* barn mødes af en *omsorgsfuld* sprogtoner, en *omsorgsfuld* mimik. En kropsiniteret kommunikation, der gør at barnet føler sig set, føler sig hørt, føler samhørighed, og samtidig ved denne spejling, lærer om sig selv og sin omverden på en lang række afgørende områder.

I Danmark var der siden begyndelsen af det syttende århundrede oprettet arbejdsstuer, børneasylers, tugt- og børnehuse i storbyerne, ofte med kapacitet til flere hundrede børn. Ofte var det borgerskabets kvinder, der stod for oprettelse og drift, drevet af social indignation, religiøst engagement, idealisme og sundhedsmæssige idealer. Således var der i år 1900 omkring 100 asylers i Danmark, hvor op mod 5.000 børn tilbragte dagtimerne i deres barn-dom.

Karakteristisk for den tidlige pædagogiske reformbevægelse var: Forestillinger om livsnær opdragelse, udgangspunkt i barnets fundamentale interesser, imødekommelse af barnets psykologiske behov, basering af udvikling på barnets spontanitet og selvvirksomhed og frihed under ansvar. Alle disse betingelser ville skabe det demokratiske barn. Disse tanker tænkte både i forhold til småbørns- og skoleområdet, men havde sværest ved at trænge igennem på skoleområdet (Rifbjerg, 1966).

Hvor børnehaverne havde pædagogiske inspirationskilder (Vejeskov, 1997), var vuggestuerne i langt højere grad konstrueret til at varetage det lille barns sundhed. Opmærksomhed på den psykiske stimulation blev ikke anset for relevant, før barnet kom i børnehaver (Jacoby, 1970).

Nøgleordene for vuggestuens arbejde var de tre R'er: Ro – Renlighed og Regelmæssighed, hvilket indebar:

- Pasning, mens mor er på arbejde
- Sund og nærende kost til børnene
- Gennemført renlighed og hygiejne
- Lægekontrol
- Gode og lyse opvækstvilkår for børnene
- Tryghed for forældrene ved at aflevere deres børn
- Lys og luft, rent og pænt
- Et godt oplæringssted for unge kvinder

(Midtgaard, 2002).

Institutionerne var ledet af en sygeplejerske, og personalet havde en etårig eller en treårig statsautoriseret barneplejerskeuddannelse. Desuden boede både leder og personale på institutionen. Der var desuden knyttet en læge til vuggestuen, der hver 14. dag tilså seks børn. Lægen sørgede også for, at børnene blev vaccineret, vejret og målt (Midtgaard, 2002).

I 60'erne ændrede tiderne sig overalt i Europa. Den kolde krig tog fart, ungdomsoprør og politisk bevidstgørelse havde en afsmittende virkning på holdningen til vuggestuens arbejde. I praksis fik disse nye vinde ændret fokus fra sygepleje til politisk drevet pædagogik, og mere specifikt betød de, at

driften af institutionen helt overgik til kommunen, at pladsanvisningen ligeledes blev kommunal, at lægetilsynet blev sparet væk, og at forældre erstattede kvindeorganisationerne i bestyrelsen, og endelig skete der store udskiftninger i personalet. Således begyndte barneplejerskerne at blive erstattet af pædagoger.

De nye pædagogisk ledede vuggestuer tog udgangspunkt i: Udadvendthed, synliggørelse, kursusaktiviteter, faglige aktiviteter, uddelegering af ledelsesopgaver, samarbejde med socialrådgivere, psykologer, talepædagoger, forældresamtaler etc. (Midtgaard, 2002).

Der opstilledes følgende pædagogiske målsætninger for vuggestuebarnet, der samtidig er et eksempel på, at vuggestuen har flyttet sig fra pleje til en pædagogisk mere indholdstung tilgang:

1. udvikle og fremme selvstændighed og samhørighed
2. udvikle motorik og kropsbeherskelse
3. udvikle sanser, evner og færdigheder
4. udvikle sprog, begreber og tænkning
5. udvikle kendskab til naturen og samfundet
6. udvikle følelser, kontaktevne og aktiv handlen.

Tanken var, at ved at tage højde for disse seks doktriner kunne man tilgodesætte barnets alsidige udvikling (Michelsen, 1974). Denne idé lægger sig ikke langt fra begrundelsen for indholdet af de pædagogiske læreplaner vedtaget i 2004 (Folketinget, 2004), som vuggestuerne stadig bør planlægge deres arbejde efter:

1. Alsidig personlig udvikling
2. Sociale kompetencer
3. Sproglig udvikling
4. Krop og bevægelse
5. Naturen og naturfænomener
6. Kulturelle udtryksformer og værdier

Et politisk-pædagogiske opgør i 1970'erne hvor den såkaldt strukturerede pædagogik (Broström, 1977), blev afløst af Selvfølgeligspædagogik, betonedes børns muligheder for at bidrage til egen udvikling via selvforvaltning som pædagogisk princip. Startende med et Pink Floyd citat: "We don't need no education we don't need no thought control" – definerede Espen Jerlang selvforvaltning således: "Selvfølgelig er individets vilje og evne til at skabe sit eget liv – og øve indflydelse på sine livsomstændigheder – i et ansvarligt og solidarisk samarbejde med andre ligeværdige mennesker" (Jerlang, 2006, p. 7).

I selvfølgeligspædagogikken ønskede børnene, også de mindste børn, at blive tillagt så stor en indflydelse som overhovedet muligt (Rasmussen, 1984, p. 10). Det Rousseau-inspirerede udgangspunkt var, at barnet ved fødslen er udstyret med naturlige grundkvaliteter, der ønskes udviklet ved hjælp af frihed. Håbet var, at barnet skulle finde sit naturlige selv, sin sande identitet. Selve opdragelsesprocessen skulle foregå så naturligt som muligt.

Jan Kampmann og Peter Ø. Andersen skriver i bogen om selvforvaltning om det, de kalder "bevidste" voksne, der kan have svært ved at se børns kompetencer, men målrettet ønsker at guide barnet: "Denne målrettethed i omgangen med det lille barn tenderer

til, at voksne kun i begrænset omfang får øje på, hvad barnet egentlig kan, altså dets kompetencer, og også til, hvorledes det udvikler disse" (Andersen & Kampmann, 2006, p. 271). Forfatterne mener, at den voksnes frygt for, at barnet fejludvikles eller ikke kan "tåle skuffelser", virker indirekte som en omklamring af barnet, og ikke kan se barnets interesse for at bemægtige sig den omgivende verden (Andersen & Kampmann, 2006, p. 271).

Desuden understreger Andersen og Kampmann, at barn-barn relationen er vigtig, noget som forfatterne talrige gange har oplevet, at voksne har svært ved at begribe (Andersen & Kampmann, 2006, p. 282). Årsagen til vigtigheden er ifølge forfatterne, at børns indbyrdes interaktioner er et led i det enkelte barns autonomistræben og selvregulering, altså at finde sig selv, og er noget, der foregår i interaktion med andre børn. Forfatterne betragter det som vigtigt,

(...) at selv helt små børns interaktioner kan foregå uden voksenindblanding. For det første fordi en voksens blotte tilstedeværelse har indflydelse på børnenes interaktioner, og således kan hæmme den optimale udvikling heraf. For det andet fordi voksne kun har få forestillinger om, efter hvilke regler samspillet forløber (Andersen & Kampmann, 2006, p. 283).

Dette er stadig tænkningen i mange vuggestuer og det synes at være forestillingen i megen pædagogisk basisviden blandt professionelle vuggestuepædagoger. Spørgsmålet er om de har

ret? om disse selvforvaltningstanker gælder for de mindste børn? I næste afsnit vil jeg beskrive mit bud på hvordan de mindste børn lærer og udvikler sig.

At dele følelsesmæssige tilstande

Evnen til at dele følelsetilstande er ifølge Daniel N. Stern et af de vigtigste aspekter ved al social kontakt. Når omsorgsgiveren imiterer barnets adfærd, viser hun sit fællesskab med det, idet hun reagerer på handlingens ydre iagttagelige form og samtidig betoner handlingens følelsesmæssige indhold: Jeg reagerer ikke på det, du gør, men på det, du prøver at gøre, eller jeg reagerer ikke på det, du udtrykker, men på det, du prøver at udtrykke. Når barnet i stigende grad forstår omsorgsgiverens følelsesmæssige svar, opstår der mulighed for, at omsorgsgiver og barn kan informere hinanden om deres indre verdener. De afstemmer affekter.

Afstemning har ifølge Stern stor betydning for opfattelsen af barnets læring og udvikling. Men det er ikke rå imitation. Omsorgsgiveren skal kunne aflæse barnets følelsetilstand. Hun skal udvise en adfærd, der ikke er ren efterligning. Den skal ud over:

- 1) at modsvare barnets ydre adfærd, også
- 2) gøre barnet i stand til at læse omsorgsreaktionerne – og
- 3) opfatte den som noget, der relaterer sig til barnets egen oprindelige følelsetilstand.

Det er kun, når disse tre tilstande er til stede, at følelsetilstande hos et menneske kan erkendes af et andet –

samt at de begge uden brug af ord kan fornemme, at det har fundet sted (Stern, 2000/2006, pp. 186-187).

Den, der giver affektafstemte svar – en mor, far eller anden omsorgsgiver – forudsætter, at der er tale om en fælles (tilknytningsbaseret) følelsestilstand, som hun mener ligger til grund for den observerede adfærd. Gennem den affektive imødekommelse bekræfter hun, at barnet eksisterer, og at de har en relation, barnet føler samhørighed. Den voksne tilbyder gennem den affektive afstemning barnet kontinuerlig mulighed for nye erfaringer med følelsesmæssig vurdering af ydre adfærd. Barnet får nuanceret sit selv såvel som sig-selv-med-en-anden og i forhold til omverdenen generelt.

Afstemninger har ifølge Stern følgende karakteristika:

- De giver indtryk af, at der er sket en slags imitation. Ikke en tro gengivelse, men en eller anden form for matchning.
- Matchningen er overvejende tværmodal. Det vil sige, at den modalitet, som moderen responderer med, er en anden end den modalitet, som den barnet anvender. For eksempel kan barnets stemmeintensitet modsvares af moderens kropsbevægelser. Eller barnets armbevægelser kan modsvares af moderens stemmeprosodi.
- Det, der matches, er ikke den andens adfærd, men et aspekt af adfærden, der afspejler dennes følelsestilstand. Det fælles referencepunkt er følelsestilstanden. Udtrykket er adfærd snarere end ord, symboler eller tegn som overføringsmedier (Stern, 2000/2006, pp. 189-190).

Affektiv afstemning er derfor udførelsen af en adfærd, der udtrykker følelseskvaliteten ved en delt emotionel tilstand uden at imitere det nøjagtige adfærdsmæssige udtryk for den indre tilstand. Hvis det kun var imitation, ville den affektive reaktive adfærd virke robotagtigt og latterlig (Stern, 2000/2006, p. 190).

Disse afstemninger medvirker til at bibringe barnet fornemmelse af selv, men også sproglige og andre færdigheder. En subjektiv følelse hvor den intersubjektive relatering – i form af affektiv afstemning – gør, at barnet oplever sine intentioner og følelsesoplevelser blive set og responderet på. Processen fordrer –

1. Absolut intensitet, intensitetsniveauet i moderens adfærd skal være det samme som barnets.
 2. Intensitetskontur, der sker en matchning af intensitetsforandringer over tid.
 3. Temporal takt, der er en fælles tidspuls.
 4. Rytme, der er en matchning af et pulsmønster med særlige betoning.
 5. Varighed, adfærdens temporale udstrækning er ens.
 6. Form, rumlig matchning af et rumligt træk, der kan abstraheres og gengives i en anden handling.
- (Stern, 2000/2006, pp. 194-195)

At dele intentioner

Michael Tomasello (Tomasello & Todd, 1983) undersøgte, om der var en sammenhæng mellem det under et årige barns evne til at dele emotionelle intentioner med sin omsorgsgiver og det op til 18 måneder gamle barns sprog.

De undersøgte seks cases og fandt, at der var signifikant sammenhæng mellem antallet og karakteren af fælles opmærksomhed, der fandt sted mellem mor og barn og størrelsen af barnets ordforråd senere.

I 1986 undersøgte Tomasello, Mannle & Kruger sammenhængen mellem 'joint engagement' og tidligt sprog hos enebørn og tvillinger. De fandt, at der var 'high correlation' mellem den tid, de 15 måneder gamle børn opnåede med deres mor og størrelsen af det 15 og 21 måneder gamle barns ordforråd (Tomasello, Mantle, & Kruger, 1986).

Siden fandt Carpenter, Nagell og Tomasello (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998), at hvor mødre formåede at følge med ind i (follow into) barnets opmærksomheds fokus og respondere på intentionerne, opnåede børnene større symbolsk forståelse.

Når der både er tale om tid tilbragt i episoder af fælles opmærksomhed og omsorgsgiverens evne til at 'follow into' barnets opmærksomheds fokus, bliver barnets sprogliggjorte udtryk ifølge det refererede studie væsentlig mere varieret. Projektet viste, at på en række mål for barnets udvikling kunne produceres bevis for, at sammenhængen mellem episoder af fælles opmærksomhed og sprog er resultat af omsorgsgiverens evne til at dele intentionel opmærksomhed mv. (Tomasello, 2003/2005, p. 66). Samtidig udgør denne logik et udviklingspsykologisk grundsyn, hvor

1. fælles opmærksomhed,
 2. fælles aflæsning og respons på intentioner og
 3. affektiv afstemning
- er afgørende elementer.

Gestik = Jeg vil – Og Mimik = Jeg føler

Overskriftens markante udsagn er ikke korrekt. En sådan opdeling er kunstig. Men den påpeger en pointe: Det mimiske udtryk kommunikerer i højere grad affekter, og det at pege kommunikerer i højere grad tænkte intentioner.

Charles Darwin lavede grundige undersøgelser af følelsesudtryk hos både mennesker og højerestående sociale pattedyr, og han konkluderede, at menneskers livsduelighed ikke kun afhænger af deres medfødte evner til kamp, flugt og parring, men at nogle affektive udtryk havde en kommunikerende funktion. For eksempel når det lille barn skriger af sult eller smerte (Darwin, 1970, p. 350). Darwin konkluderede, at medfødte evner til opmærksomhedsbaseret kommunikation ved hjælp af kropsholdning, tegn med arme, krop og ben og ansigtsudtryk har været en afgørende fordel i selektionen (Darwin, 1970, p. 354). Darwin spekulerede over denne evne og indså at den emotionelt initierede kommunikation var en magtfuld faktor i bindingerne mellem artsfæller og dermed i organiseringen af den sociale adfærd.

Susan Goldin-Meadow ser som Darwin den kommunikerende evne som en biologisk prædisposition (Goldin-Meadow, 2003, p. 215). Hun giver eksempler med hørende børn af døve forældre, der på trods af forholdsvis beskedne sprogstimulering får et fuldt modersmål. Hendes pointe er, at noget af det, der trækker verbalsproget med sig, er den gestiske kommunikation. Den varians, denne proces medfører, gør sproget kulturelt variabelt. Mimik

er her i højere grad end gestik tænkt som det affektive udtryk, hvor gestik, fx at pege, i højere grad er et mellemled, en intentionel forløber for ord. Når barnet er trist, kan det høres på stemmen og aflæses i dets ansigt. Når det peger på kagen, er det givet, fordi det ønsker at spise den.

Gestik er en videreudvikling af at række ud efter eller at udpege; Tomasello, Carpenter og Liszkowski (Tomasello, Carpenter, & Liszkowski, 2007) argumenterer for, at gestik gør mere end blot at pege objekter ud. Kropsinitieret gestik er del af et system af delt intentionalitet selv i tidlige stadier i barnets udvikling. På den måde ser forfatterne gestik som del af den platform, på hvilken lingvistisk kommunikation hviler, og det er dermed medvirkende til at åbne vejen for det senere verbalsprog. Man kan sige, at børn peger i ord. Det er en pointe, at det skal ske i zoner af fælles opmærksomhed, hvor gestikken giver mening for begge parter.

De forskellige lag i gestik er ifølge Tomasello, Carpenter og Liszkowski, at bag de individuelle mål for kommunikationen er den sociale intention (at du ved/føler noget); den kommunikative intention (at VI ved sammen, at jeg ønsker en af disse ting fra dig) altså at barnet ikke alene kan tage den andens perspektiv, men kan se sit eget perspektiv hos den anden. Tomasellos påstand er, at mennesker har flere sofistikerede former for social læring til rådighed end andre dyr, fordi de kan identificere sig med artsfæller på flere måder end andre dyr; og den referentielle, kontekstbundne kommunikation, hvor selv det lille barn kan aflæse

den voksnes intentioner kropsligt og respondere på dem, skyldes et medfødt instinkt for samarbejde, der fungerer via denne 'intention reading'. De underliggende emotionelt initierede intentioner og motiver baserer sig helt og aldeles på en basal evne til at dele motiver og intentioner i zoner af fælles opmærksomhed (Tomasello et al., 2007, p. 708). Det er altså helt centralt, at:

1. Der bag den individuelle intention altid ligger en social intention.
2. At disse deles via 'common ground' og evnen til at 'knowing together'.
Og
3. At 'common ground, joint engagement' og 'knowing together' kan samles i begrebet 'joint attentional frame' (Tomasello et al., 2007, p. 710). Og
4. at det der deles, er affektivt initieret intentionalitet.

Spørgsmålet er så hvordan vuggestuen er til at skabe zoner for denne delte intentionalitet. Hvilke pædagogiske og strukturelle elementer betyder noget? Observationer i forbindelse med min netop afsluttede ph.d. afhandling om området viser bl.a. at dårlig normering og dårlig praksis ikke nødvendigvis hænger sammen.

Pædagogiske overvejelser

Umiddelbart synes vilkårene for barnvoksenkontakt i de danske vuggestuer ens – men i indsamlingen af empiri til min afhandling, der omhandlede forskellige pædagogiske organiseringsformers evne til at skabe interaktion mellem børn og omsorgsgivere viste det sig, at der udvikles forskellige interak-

tionsmønstre fra sted til sted. Spørgsmålet er hvorfor?

Undersøgelsen viste, at normeringen betyder noget. Men også, at normeringen ikke betyder alt. Det er en afgørende og nok overraskende pointe i mine observationer, at de dårligst normerede vuggestuer klarede sig bedst i undersøgelsen. Det var samtidig de vuggestuer, der havde den højeste grad af planlægning, og aktivt havde lagt afstand til selvforvaltningspædagogikken. Det kan tolkes sådan, at der er en sammenhæng mellem interaktionsmønstre og de pædagogiske valg vuggestuerne træffer, med følgende konsekvenser for barnets udviklingsmuligheder.

Undersøgelse viste, at en organisering af pædagogiske læringsmiljøer, med fokus på mindre børnegrupper, pædagoger der arbejder alene, planlægning af dagen ift. børns funktionsniveau og de pædagogiske læreplaner, tæller på plussiden. Det samme gør engagerede, nærværende omsorgsgivere, som sammen med sin leder, sikrer kritisk evaluering af arbejdet og sikrer at *alle* børn trives. En sådan praksis gavner både rammerne for interaktionerne og de konkrete interaktionsmønstre mellem voksne og børn.

Børns alder betyder på samme måde noget konkret i forhold til den pædagogiske planlægning, hvor omsorgsgivernes kompetencer må rumme både evne til empati, evnen til kærlig omsorg og opdaterede faglige kompetencer.

De svageste børn kan løftes ved i højere grad at anerkende deres rettigheder som mennesker og hjælpe dem til en ligeværdig plads i fællesskabet. I de

seneste årtier har det pædagogiske felt haft den opfattelse, at de svage børn lærte af de stærke børn, og at de derigennem fik erfaringer der udviklede dem. Spørgsmålet er hvad de lærer ved denne tilgang? Børn lærer hele tiden mere end én ting ad gangen, måske især de stille og tilbagetrukne, dem med ringe selvtillid. Risikoen ved at lade stå til, er at nogle børn får en uheldig selvforståelse, mens andre får en bedre.

Barnets behov i centrum

Der er grund til at reflektere mere kritisk over, hvad der sker med barnet i den tidlige barndom, den periode i barnets liv i hvor samfundet har behov for, at barnet starter i dagtilbud.

Der er grund til at rette blikket mod de gode vuggestuer. Mine observationer viser, at de fungerer som et vigtigt element i barne- og familielivet. Det er her vi som samfund har muligheden for at starte det inkluderende arbejde, fx aktivt at bibringe børnene tro på sig selv, en plads i fællesskabet, og de sproglige kompetencer, som de vil få brug for.

Det tager omkring tre år at få et modersmål, og det er sent at begynde på denne proces, når barnet starter i børnehaven. Det er givet bedre for barnet, at der skabes det rette læringsmiljø allerede i vuggestuen.

Vuggestuens arbejde er både kompliceret og kræver faglig indsigt, og ikke mindst de rette menneskelige egenskaber. Et arbejde der udført engageret og reflekteret kan gøre en stor forskel i børns liv. Afhandlingens viser, at jo mere man planlægger det pædagogiske læringsmiljø i forhold til rammer og

indhold jo mere gennemslagskraft har de pædagogiske overvejelser i forhold til at skabe zoner af fælles opmærksomhed.

Referencer

- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (2006). Vuggestuebørn og selvforvaltning – teori og Praksis. In E. Jerlang (Ed.), *Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis* (pp. 268-293). København: Hans Reitzels Forlag.
- Broström, S. (1977). *Struktureret pædagogik i børnehaven*. Kbh.: Pædagogstuderendes Landsråd.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). *Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
- Darwin, C. (1970). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Folketinget. (2004). *Lov om pædagogiske læreplaner*. Retsinformation: Civilstyrelsen Retrieved from <http://www.retsinfo.dk>.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *The resilience of language*. N.Y.: Psychology Press.
- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i fællesskabet, en ph.d. afhandling*. København: Aarhus Universitet.
- Hundeide, K. (2004/2006). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jacoby, H. (1970). Er vore småbørnsinstitutioner tidssvarende? *Socialpædagogen*, 10, 528-533.
- Jerlang, E. (2006). *Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis* (2. udgave, 12. oplag ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Key, E. (1902). *Barnets Århundrede*. Kbh.: Gyldendal.
- Lunn, I. (2005). *Fem rektorer fortæller* (1. udgave ed.). Århus: Klim.
- Michelsen, V. (1974). *For vuggestuen Grundrids til en pædagogisk praksis*. København: Pædagogstuderende landsråds forlag.
- Midtgaard, I. (2002). *Sct. Georghjemmet Vuggestue*. Horsens: Horsens Kommune.
- Rasmussen, J. (1984). *Selvforvaltningspædagogik*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Rifbjerg, S. (1966). *Træk af den moderne opdragelses historie*. København: Gyldendal.
- Stern, D. N. (2000/2006). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tomasello, M. (2003/2005). *Constructing a language A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78, 705-722.
- Tomasello, M., Dweck, C., Silk, J., Skyrms, B., & Spelke, E. (2009). *Why We Cooperate*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Tomasello, M., Mantle, S., & Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of 1- to 2-year-old twins. *Developmental Psychology*, 22, 169-176.
- Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4(197), 197-212.
- Vejleskov, H. (1997). *Den danske børnehaven*. Vejle: Kroghs Forlag.

Læring i overgang mellem dagtilbud og skole



Overgang fra børnehave til skole

Denne artikel falder i to dele. Den første del beskriver problemer og muligheder i forbindelse med barnets overgang fra børnehave til skole. For at hjælpe alle børn til en succesfuld skolestart må børnehave og skole indgå i et forpligtende samarbejde med henblik på at konstruere brugbare overgangsprincipper samt at iværksætte overgangsaktiviteter. I den anden del uddybes overgangsprincippet 'et fælles læringsbegreb for dagtilbud og skole'.

Stig Broström, Professor MSO, DPU, Aarhus Universitet

At finde sig tilpas i overgangen fra børnehave til skole

De femårige børn i børnehaven udgør ofte et stabilt børnefællesskab. De fælles oplevelser med de voksne og fælles aktiviteter i børnegruppen binder dem sammen. Hertil kommer også det forhold at være stor, at være de ældste i børnehaven og dermed at være kommende skolestartere. Alle børnene kender nogle ældre kammerater eller en søskende, som går i skole. De glæder sig til at skulle lege med dem i skolen, ligesom de fleste også glæder sig også til at få nye kammerater (Broström, 2001). Men uanset at langt de fleste børn glæder sig til at starte i skole, er det dog ikke alle børn, som oplever succes og glæde i overgangen fra børnehave til skole. Det skyldes først og fremmest de voldsomme og hurtige forandringer, som sætter sig igennem på kort tid, hvilket kan føre til usikkerhed, overspændthed og nervøsitet hos børnene (Margetts, 2000).

Dansk, nordisk og international forskning samt OECD undersøgelser viser, at for nogle børns vedkommende er overgangen fra børnehave til skole problematisk (Broström, 2001; Neumann, 2002; Shore, 1998). Især børn fra lavindkomst-familier og familier i problemer kan opleve overgangen som et kulturchok, og de har svært ved at anvende de kundskaber, færdigheder og adfærdsmåder, som de havde erhvervet sig og (mere eller mindre) magtede i hjem og børnehaven (Broström, 2003; Napier, 2002).

For at børnene kan få udbytte af livet og undervisningen i børnehaveklassen – for at de kan opnå læring, er det afgørende, at de finder sig tilpas i skolen. At bruge vendingen tilpas er mere aktivt end skolestartlitteraturens begreb tilpasning (adjustment) til skolen. Tilpasningsbegrebets indhold spænder fra en snæver definition, fx at barnet "opfører sig på en måde, der er acceptabel for børnehaveklasselæreren"

(Renwich, 1984) og til, at barnet finder sig godt til rette og bliver involveret i sit nye miljø (Ladd & Priece, 1987), med andre ord føler sig tilpas. Barnet føler sig tilpas i børnehaveklassen, når det mestrer de daglige udfordringer, både livet i børnegruppen og det faglige indhold. Denne følelse af tilpas i børnehaveklassen er afgørende for dets fortsatte trivsel, læring og udvikling. Forskning viser, at de børn der har opnået en tilfredsstillende indre tilpasning til livet i børnehaveklassen, altså finder sig tilpas, i højere grad opnår skolemæssig succes sammenlignet med de børn, der fandt sig dårligt til rette i børnehaveklassen (Thomson, 1975, Ladd & Priece, 1987).

Problemer ved skolestart

Men hvad er det, der er så udfordrende for børnene? Kort sagt ændrer livet sig dramatisk for barnet. Barnet får ny identitet. Fra at være legebarn bliver barnet *skoleelev* (Broström 2012). Den nye status er på den ene side berigende: Man hører nu til 'de store', man kan og gør noget nyt. Men på den anden side indebærer det helt nye krav til adfærd og indstilling:

- Barnet må lære skolens og klassens regler og sprog, og det må lære at 'læse' børnehaveklasselederen (Broström 2001).
- Når barnet begynder i skole, møder det et større fysisk miljø og mere komplekse omgivelser, hvilket gør det vanskeligt for barnet at orientere sig.
- I børnehaven var barnet ældst og det mestrede livet. Som ny på skolen bliver barnet yngst og tvinges til at forholde sig til ældre kammerater.

- På skolen møder barnet mere komplekse sociale mønstre. Jo flere børn, jo større kompleksitet.
- Barnet konfronteres ofte med et mere konkurrencebetonet hverdagsliv, sammenlignet med hvad det kender fra børnehaven, og nu og da også med et snært af drilleri.
- I skolen er der færre voksne. Sammenlignet med børnehavens hverdagsliv får barnet mindre personlig opmærksomhed og mindre omsorgsorienteret interaktion med voksne.
- Som skolebarn indskrænkes frihedsgraderne, barnet må indrette sig på, at der er mere man 'skal'. Det oplever en helt ny form for disciplinering.
- Endelig møder barnet i sagens natur et nyt fagligt indhold. Kravet om at tilegne sig nye kundskaber og færdigheder er tydeligt, og læringsmiljøet og kravet til læringens form og indhold er ofte mere formaliseret sammenlignet med børnehavens legeorienterede læringsmåder. Når barnet går ind i sin nye tilværelse som skoleelev oplever det, at kravene øges og støtten reduceres. Som en pige på 6 år udtrykte det efter et halvt år i børnehaveklassen: "Hvis man er ked af det, må man selv ordne det."

Kontinuitet og helhed i overgangen

Problemer i forbindelse med overgang til skolen kan sammenfattende beskrives som mangel på kontinuitet mellem børnehaven og skole. Med kontinuitet menes med Deweys ord (1963, p. 35), at "enhver ny udfordring og erfaring bringes op i forlængelse af noget som

har gået forud og som samtidigt modificeres af de kvaliteter, som følger efter.” Med andre ord, at barnet på en vis måde kan genkende det gamle i det nye. En sådan kontinuitet i barnets liv forudsætter, at forældre, pædagoger og lærere indgår i et tæt samarbejde. Undersøgelser om overgang fra børnehave til skole (Piaenta & Walsh, 1996; Epstein, 1996) peger på, at en *udviklet relation og kommunikation* mellem barnet, kammerater, familien, daginstitutionen og skole er omdrejningspunktet for en god skolestart.

Evaluering af danske udviklingsprojekter (Krogh-Jespersen, et.al., 2000) viser, at der mange steder er etableret samarbejde og kommunikation mellem børnehave og skole. Dagtilbudsloven stiller krav om samarbejde med skolen i forbindelse med skolestart og langt de fleste kommuner har også en politik på dette område. Samarbejdet, der gennemføres under mottoet ‘det skoleparate barn og den børneparate skole’, fører på en gang til, at skolen bøjer sig mod børnehaven samtidig med, at børnehaven i højere grad orienterer sig mod, hvad der sker i skolen. En proces der ikke behøver at reducere de to arenaers suverænitet og særlige kendetegn, men som bringer det bedste i spil fra de to faggruppers særlige kompetencer.

Bestræbelsen på at skabe helhed og overgange i barnets liv foregår gennem iværksættelse af såkaldte overgangs- eller brobygningsaktiviteter. Da forskning og praksisbeskrivelser herom er omfattende og veldokumenteret, bl.a. formidlet i forbindelse med Skolestartudvalgets rapport i 2006 (Egelund (red.), 2007), omtales oversigter over og eksempler på overgangsaktiviteter

kun i stikordsform. En udfoldet beskrivelse kan for eksempel læses i Broström & Schytte (2004) og Broström (2005):

Strukturelle strategier

- På nationalt niveau er etableret et fælles børne- og undervisningsministerium og på kommunalt niveau skabes organisatoriske rammer – fælles børneforvaltning – der gør det muligt “oppefra” at organisere samarbejdet.
- De enkelte institutionsformer – børnehave, fritidshjem/SFO og skole – bringes sammen i en fælles organisatorisk enhed med én ledelse, fx “Landsbyskolemodellen.”

Pædagogiske program- og læreplanstrategier

For at bidrage til en pædagogisk indholdsmæssig kontinuitet udarbejdes beskrivelser af pædagogiske mål og indholdsformer for børnehaven og børnehaveklassen.

- På nationalt niveau blev i 2003 vedtaget mål og indhold for børnehaveklassens arbejde: “Fælles mål, faghefte 25, børnehaveklassen” og i 2004 blev vedtaget “Lov om pædagogiske læreplaner i dagtilbud”. Disse dokumenter er overensstemmelse men hinanden og demonstrerer en progression i læringsindholdet.
- På kommunalt niveau tages der mange steder initiativ til udarbejdelse af fælles pædagogiske principper, mål og værdier for al-

dersgruppen 0-18 og især med fokus på at skabe kontinuitet mellem børnehaven og børnehaveklassen.

Strategier for at integrere de professionelle (lærere og pædagoger)

Der er fortsat ret stabile skel mellem professionerne, men der ses dog nogle sprækker eller tilløb til opblødning. Erfaringer fra den såkaldte samordnede skolestart (Betænkning 1018 fra 1984) gav mulighed for at børnehaveklasselærere og 1.-2. klasselærere kunne "bytte gårde" samt at etablere aldersintegrerede grupper. Noget tilsvarende ses få steder i forbindelse med samarbejde mellem børnehaven og børnehaveklasse.

- I mindre bysamfund er der eksempler på, at børnehavepædagogen følger skolestarterne ind i børnehaveklassen og bliver deres børnehaveklasselærer.
- Enkelte steder er børnehaven en integreret del af skolens organisation.
- De omfattende erfaringer fra SFO pædagoger i indskolingen baner vejen for øget samarbejde med børnehaverne.

Organisatoriske strategier og aktiviteter

Evalueringsrapport af *Folkeskolen år 2000 pkt. 5 En god skolestart* (Krogh-Jespersen, et.al., 2000) identificerede mere end 30 overgangsaktiviteter, hvoraf mange af disse efterfølgende er set implementeret i størsteparten af danske kommuner. Der kan eksempelvis nævnes:

- Pædagoger og børnehaveklasselærere besøger gensidigt hinanden og laver observationer.
- Pædagoger og børnehaveklasselærere koordinerer børnehavens og børnehaveklassens læreplaner.
- Børnene besøger skolen inden skolestart med børnehavepædagogen – og også med inddragelse af forældrene.
- Børnehavepædagogerne og børnehaveklasselærerne udarbejder en beskrivelse af hvad der menes med at være skoleparat – og hvad børnehaveklassen tilbyder i forhold til at være børneparat.
- Samarbejde med forældrene vedr. skoleindskrivning, vurdering af skoleparathed, fælles forældremøder i børnehaven og børnehaveklassen samt individuelle samtaler.
- Børnehaverne tilbyder en særlig pædagogik for de store børn i børnehaven, "skolegrupper".
- Børnehaverne indenfor skolestruktivet gennemfører fælles projekter med de kommende skolestartere på skolen inden skolestart.
- De kommende børnehaveklasserbørn inviteres til værkstedsdage på skolen inden skolestart.
- Børnehaveklasselærerne besøger de kommende skolebørn i deres børnehaver inden skolestart.

Pædagogiske overgangsaktiviteter

For at styrke børnenes overgang til skolen har pædagogerne og lærerne udviklet nogle fælles pædagogiske

ske principper, således at børnene i overgangen til skolen i højere grad har mulighed for umiddelbart at finde sig til rette.

- Inspireret af Reggio Emilia arbejdes der med børnenes spor, dvs. børnenes erfaringer fra hjem og børnehave bliver dokumenteret ved hjælp af tekster, fotografier, videoklip, genstande, tegninger osv., der i et vist omfang danner grundlag for undervisningen i børnehaveklassen (Cecchin & Larsen, 2002).
- I børnehaveklassen anvendes en række pædagogiske metoder, som børnene er fortrolige med fra børnehaven, fx måden at planlægge et forløb sammen med børnene.
- I børnehaveklassen arbejder børnene med et indhold, som er kendt fra børnehaven, fx arbejdes der videre med den litteraturkanon (10 gode børnebøger), som distriktets børnehaver har besluttet at arbejde med de sidste halve år i børnehaven.
- Børnehaverne i skoledistriktet udvikler en fælles pædagogisk strategi – en såkaldt overgangspædagogik – indeholdende principper og indhold, som antages at skabe parathed til skolens undervisning, bl.a. udvikling af målrettet opmærksomhed og bevidsthed om egen læring, med andre ord læremotiv eller metakognition. Og dermed behovet for at udvikle et fælles læringsbegreb.

Et fælles læringsbegreb for dagtilbud og skole

Der er ingen tvivl om, at alle i dag forstår dagtilbuddet som et trivsels- og læringsmiljø. Men før indførelse af læringsbegrebet i 1998 med Lov om social service og i 2004 med Lov om pædagogiske læreplaner brugte pædagoger ikke læringsbegrebet men derimod udviklingsbegrebet. Derfor er det påtrængende at italesætte et læringsbegreb som overskrider det gamle indlæringsbegreb og som rummer dimensioner fra dagtilbuddets tradition.

Traditionen

Traditionen tilbage til Fröbel antager, at barnets udvikling i høj grad beror på modning af barnets indre medfødte potentialer, som langsomt gennem børnehaveårene vil udfolde sig. Pædagogens rolle består overvejende i at støtte og stimulere naturens eget arbejde. Heraf blev udledt metaforene pædagogen som gartner og vækstpædagogik. Læring blev dengang opfattet som noget, der foregik i og tilhørte skolen. Om end der var stærk modstand mod læringsbegrebet i 2004, tænker pædagoger i dag målrettet i at skabe rige og alsidige læringsmiljøer og at indgå i aktivt samspil med børnene for at bidrage til deres læring.

Men uanset at pædagogerne er trådt ind i læringsarenaen, er der formentlig tale om forskellige læringssyn i børnehaven og i skolen. Det skyldes bl.a. de helt forskellige pædagogiske traditioner og samfundsmæssige opgaver (som i dag er på vej til at fusionere). Børnehaven er rundet af et vækstsyn og skolen et indlæringsyn. I børnehaven antog man, at børn udviklede sig gennem

frie selvvalgte aktiviteter, først og fremmest leg. I skolen tilskrives læren en aktiv undervisende rolle. Børnehaven orienterede sig ikke mod et bestemt pædagogisk indhold; skolen havde og har fokus på fagene og et fagligt indhold (Broström, 1999a).

Om end dagtilbud i dag ses som første led i det samlede uddannelses tilbud skal der selvsagt være forskel mellem børnehave og skole. Men der er stærkt behov for at overskride den forestilling, at børnehavebørn alene lærer gennem leg og skolebørn alene gennem undervisning, samt at læringsmiljøet i børnehaven (overvejende) er karakteriseret af børns selvforvaltning og skolens af lærerens forvaltning.

Sådan læringssyn er problematiske af flere grunde. For det første giver de ikke børn optimale muligheder for at opnå trivsel, læring, udvikling og dannelse. For det andet cementerer de fortidens syn på børnehave og skole, hvilket (blandt flere ulykker) bidrager til at skabe afstand mellem børnehave og skole, og dermed gøre det vanskeligt for især de udsatte børn at finde sig tilpas i skolen. Bl.a. derfor er det vigtigt at udvikle et fælles læringsbegreb.

Et fælles læringsbegreb – eller i det mindste et læringsbegreb der kan fungere i egen ret i dagtilbud og samtidigt kan finde sin plads i børnehaveklassen, må rumme mindst to dimensioner. For det første refleksioner over læringens og dannelsens indhold, altså det didaktiske spørgsmålet om hvad der skal læres og hvorfor dette indhold antages at have dannende karakter (Broström, 2008). For det andet spørgsmålet om hvordan børn lærer, altså de læringspsykologiske antagelser,

spørgsmålet om læringens form. Af pladsmæssige grunde afgrænser denne artikel sig til at diskutere læringens form.

Leg og læring – læringens form

Leg og læring er omdrejningspunkter i børnenes liv i dagtilbud. De leger og lærer uafbrudt. Vendingen “leg og læring” har i de seneste årtier været centrale kategorier i den danske, nordiske og internationale debat, og det har været forsøgt teoretisk og praktisk at redegøre for den dynamiske indbyrdes sammenhæng mellem leg og læring (Broström & Vejleskov 1999; Hirsh-Pasek & Golinkoff 2011; Johansson & Pramling Samuelsson 2011). Men hvordan er forholdet mellem leg og læring? Det spørgsmål er søgt besvaret teoretisk og praktisk gennem historien. Bl.a. i forbindelse med heldagsskolelænkning eksperimenterede flere skoler i Skive Kommune i 1998 med at kombinere leg og læring bl.a. ved hjælp af begreberne ‘lærerig leg’ og ‘legende læring’ (Broström & Vejleskov 1999). Med disse vendinger signaleres, at når læringen vinder indpas i dagtilbud, skal det ske på en legende måde. Hermed kan der gives plads til lege- læringsforløb, der på en legende måde hjælper børnene til at tilegne sig kundskaber og færdigheder bl.a. forudsætninger for den efterfølgende læsning og matematik.

Børnehave- og indskolingspædagogikken kan skabe sammenhæng, helhed og progression i pædagogikken og i det faglige indhold, når leg og læring indgår i et dialektisk forhold. Det betyder dels, at pædagogen skaber betingelser for børns selvorganiserede

lege, da disse rummer potentialer for læring. Og dels at pædagogen involverer sig i børnenes leg og inspirere med et fagligt indhold med henblik på opnåelse af læring (Broström, 1999b).

I forhold til børns læring, betyder mantraet "leg og læring", at udformning af læringsmiljøet og de tilrettelagte og målrettede aktiviteter (læringsvirksomheder) skal udformes på en legende måde, dvs. at legens karakteristika – bl.a. symboldannelse (lade som om), fantasi, kreativitet, sociale relationer og kommunikation, kommer til at præge læreprocessen, således at der er tale om "legende læring."

En første definition af leg og læring

Om end mange legeforskere hævder, at leg er en alt for kompleks virksomhed til at indkredse og definere kort, skal forsøgsvis gives en kort, rammende og samtidig rummelig definition på *leg*. Ifølge Joseph Levys (1978) er legen er *indre motiveret*, altså leger barnet for at lege. Det har ikke noget formål med at lege. Det leger således ikke for at lære. Leg er en proces, der hviler i sig selv. Leontjev (1977) skriver, at motivet for at lege er at lege, og derfor bruges begrebet 'legemotiv'. Når motiv og virksomhedens rettedhed (mål) stemmer overens, oplever børn legen meningsfuld.

Endvidere er legen karakteriseret af, at *virkeligheden suspenderes*. Nok inspirerer elementer i virkeligheden barnet til at lege, men når barnet leger, går det ind i en fiktion, det erobrer et legerum. Her forestiller barnet sig noget, det påtager sig roller og udfører

fiktive handlinger. Vygotsky (1971) skriver, at i leg kan barnet eksperimentere med at forsone to modsætninger, nemlig lysten til at realisere sine ønsker (fx være racerfører) og samtidig indrette sig i overensstemmelse med roller og regler der gælder i den virkelige verden, fx et racerbil løb. Legens dynamik består i, at barnet her kan eksperimentere med både den virkelige verdens regler og sin egen etik uden at det får så katastrofale følger, som det måske ville få i hverdagslivet. Det giver barnet mulighed for at overskride hverdagslivets regler og opstille nye frigørende senarier. I legens særlige intense øjeblikke forekommer situationer, hvor væsentlige forandringer slår igennem, og hvor et nyt indhold kommer til syne. Disse intense situationer i legen kan sammenlignes med Engeströms (1987) begreb ekspanderende læring, hvorfor denne virksomhedsform betegnes ekspanderende leg (Broström, 1999b).

Ydderligere er barnet i leg *autonom og selvbestemmende*. I leg har det en indre base for kontrol. Det bestemmer selv, hvad det vil lege, hvordan og med hvem det vil lege.

Endelig kan man med inspiration fra Bateson (1972) tilføje en fjerde dimension, nemlig *samspelet* i legen, altså at leg er kommunikation. Eksempelvis kaster 'baby' sig på gulvet i leg og græder, hvormed hun tilkalder sig opmærksomhed: moderen tager baby op og trøster. Der er kommunikation mellem rollerne, hvilket er legens essens.

Om end legen er en autonom handling og barnet leger for at lege, så rummer legen læreprocesser. Men hvordan

defineres så begrebet læring og hvordan forholdet det sig til udvikling? Både læring og udvikling indikerer, at individet har tilegnet sig nye kapaciteter, som det ikke havde tidligere. Hvad er så forskellen? Ifølge Knud Illeris (2002) indgår modning i udviklingsbegrebet men ikke i læringsbegrebet. Læring opstår både gennem tilrettelagte og selvorganiserede aktiviteter. Men i et didaktisk perspektiv drejer det sig om aktiv og målrettet at tilrettelægge virksomheder, hvorigennem barnet kan tilegne sig eller konstruere kundskaber, færdigheder, handlemåder osv. med henblik på at opnå ny kapacitet. Når dette nye grundlag forener sig med andre læringsresultater eller kapaciteter og der sker en integration, skabes der betingelser for, at barnet så at sige konstruerer en grundlæggende ny struktur, hvilket netop definerer udvikling.

På baggrund af ovenstående defineres læring som barnets tilegnelse eller konstruktion af nye kundskaber og færdigheder samt nye måder at handle og tænke på. Alt sammen kvalifikationer og kompetencer som leg kan bidrage til. Med andre ord kan der ske en læring gennem leg. Det gør det muligt at konstruere et læringsbegreb, der medtænke nogle af legens karakteristiske træk, et læringsbegreb der kan anvendes i samarbejdet mellem børnehaver og børnehaveklasse.

Et fælles læringsbegreb – et legeorienterede læringsbegreb

Leg og læring skal ikke opluges af hinanden og skal ikke gøres identiske. Der er tale om to forskellige teoretiske

kategorier. Leg er en æstetisk og (ofte) narrativ virksomhed med et æstetisk synligt resultat. Som oftest kan man se, hvad og hvordan barnet leger. Barnets læringsvirksomhed kan også være en synlig proces. Man kan for eksempel se, hvordan barnet koncentrerer sig om at udføre handlingen og i visse tilfælde udtrykker barnet synligt læringsresultatet. Det viser sine nye færdigheder og udtrykker sine nye forståelser. Men modsat legevirksomheden, der resulterer i leg (Leontjev, 1977), fører lærevirksomhed til et mentalt resultat, til udvikling af højere psykiske funktioner: sprog; tænkning, opmærksomhed, hukommelse osv.

Men legen fører også til nye færdigheder og kundskaber, altså læringsresultater. Gennem leg erhverver barnet sig færdigheder, sociale kompetencer og det kommer til at forstå sin verden på nye måder. Legen fører til læring. Med andre ord har selve lege- og lærevirksomheden visse fællestræk.

Pointen er, at drage nytte af karakteristiske træk ved legen og forsøge at integrere disse i et læringsbegreb. Dermed etableres et læringsbegreb i dagtilbud, der åbner for læringsforløb, der matcher børnehavebarnets måde at lære på. Og samtidigt tilbydes indskolingen et læringsbegreb, der kan inspirere til en dynamisk måde at lære på i indskolingen (børnehaveklassen) og som dermed giver børnehavebarnet de bedste betingelser for at finde sig tilpas i skolen.

Et første signalement af et sådant dynamisk læringsbegreb, der kan finde indpas i børnehaveklassen må bl.a. rumme nogle af følgende karakteristika:

Læring sker gennem social interaktion

Som tidligere beskrevet er socio-dramatisk leg (rolleleg) båret af rollernes udveksling, social interaktion og kommunikation (Elkonin, 1978; Bateson, 1972). I legen og i læringsvirksomheden skal det individuelle barn opleve sig selv som et aktivt handlende subjekt i samspil med andre. Vygotsky (1978) peger på den samme dynamik ved læring og udvikling af kognitive funktioner. Sprog, tænkning osv. optræder først som en interaktion mellem barnet og en voksen for derefter gradvist at blive internaliseret af barnet og i barnet, altså blive en ægte og karakteristisk del af barnets mentale system.

Denne tænkning udtrykker Vygotsky med det meget kendte citat: "Enhver funktion i barnets kulturelle udvikling optræder to gange: Først på det sociale niveau, og senere på et individuelt niveau. Først *mellem* mennesker (*interpsykologisk*) og derefter *i* barnet (*intra-psykologisk*). Dette gælder i samme grad for målrettet opmærksomhed, logisk hukommelse og dannelse af begreber. Alle højere funktioner opstår som virkelige relationer mellem mennesker" (Vygotsky, 1978, s. 57).

Grundlaget for og kilden til barnets læring og udvikling henføres til de sociale relationer. Menneskelig udvikling opstår i og gennem fælles sociale interaktioner mellem børn og voksne. Her er fokus på den sociokulturelle praksis, på fællesskabsprægede situationer indenfor hvilke der både sker en fælles meningskonstruktion, og hvor individuel kognitiv udvikling foregår og kommer til udtryk.

Børn lærer ved at indgå i social interaktion med andre børn og voksne.

Ved at være deltagere. Med Lave & Wenger (2003) indgår de i et socialt praksisfællesskab, hvor de får mulighed for at se på ældre og mere kompetente børns og voksnes handlinger for herefter skridt for skridt at involvere sig i det fælles liv, hvorigennem de lærer. Fordi de imiterer mere kompetente mennesker bruges metaforen mesterlære, hvormed menes, at børnene (ligesom lærlingen) er indlejret i hverdagslivets sociale fællesskab, hvor de får mulighed for at lade sig inspirere af de mere kyndige forbilleder for herefter skridt for skridt at involvere sig i det fælles liv, hvorigennem de lærer. En proces Lave og Wenger (2003) betegner bevægelsen fra legitim perifer deltagelse til fuld deltagelse i praksisfællesskabet.

Inspireret af Vygotsky og delvis i overensstemmelse med Lave og Wenger argumenterer Roggoff (1993) for pædagogens aktive rolle. I overensstemmelse med Vygotskys tese om social interaktion og vejen fra det interpsykiske til det intrapsykiske antager hun, at børns læring og udvikling kommer til syne gennem deres aktive deltagelse i kulturelle praksissystemer, hvor de i en fælles virksomhed med læreren/pædagogen skaffer sig færdigheder, værdier og viden om deres miljø. I denne virksomhed vejleder læreren/pædagogen børnene undervejs i processen, hvorfor Roggoff (1993) betegner denne læringsform vejledt deltagelse (*guided participation*).

Læring er meningsfuld

På grund af overensstemmelse af mål og motiv oplever barnet legen som en motiveret og meningsfuld virksomhed, hvor det skaber personlig mening

(Leontjev, 1977; Lillemyr, 2004; Pramling Samuelsson & Carlsson 2003, s. 210). Det nyder legen. Også selv om legen kan være præget af magtkampe og hårde forhandlinger om roller og handlinger. Denne nydelse og meningsfuldhed må kendetegne barnets læring. Det kræver at barnet har bevidsthed om sammenhængen mellem mål og motiv, at det kan overvåge egen læring; og at det ved, hvad det gør samt hvordan og hvorfor det handler. Med andre ord at dets læremotiv er udviklet (Leontjev, 1977). Hertil kommer også at det har indflydelse på egen læring. At det er deltager, participant, hvilket betyder at det ikke alene skal tilegne sig eksisterende kundskaber og færdigheder i overensstemmelse med opstillede indikatorer og opstillede fælles mål, men også selv have indflydelse og så at sige sammen med kamrater konstruerer egne forestillinger og kundskaber. Teoretisk set er der tale om en fusion mellem Leontjevs begreb tilegnelse (appropriation) og Vygotskys (1978) og Bruners (1999) begreber om social konstruktion (social konstruktivisme). Deltagelses- og konstruktionsdimensionen lægger op til også at se læring som en nyskabende virksomhed.

Læring er en nyskabende og kreativ virksomhed

I leg er alt muligt. Her suspenderes virkeligheden og der skabes et rum for eksperimenter og nydannelser. Her hersker frihed, hvor voksne ikke griber ind med realitetens rettesnor (og hvor pædagogen også ind imellem deltager og sammen med børnene udformer overskridende legehandling). Denne

autonomi og selvbestemmelse betyder, at børnene sammen kan sætte deres kundskaber og erfaringer sammen på ny måde og dermed skabe nye udtryk og erkendelser. I leg og andre æstetiske aktiviteter skaber børnene en ny virkelighed (Vygotsky, 1971, 2004). De virker ind på omverden og forandrer både denne og dem selv (Vygotsky, 1978; Leontjev, 1977).

Samme elementer kan indgå i lærevirksomheden. Inspireret af Vygotsky (1978) bruger Holzman (1997) begrebet kreativ imitation, der består af barnets observation, refleksion og aktive imiterende handling. Det er ikke en passiv og direkte gengivelse af virkeligheden, men derimod en subjektiv, kritisk og forvandlet repræsentation. En revolutionær virksomhed fordi den involverer forestillede situationer og skaber mening der ofte er nye og kreative.

Når sådanne dynamisk og udfordrende kreative imitationer og fuldførelser kommer til udtryk i lærevirksomheden er der ikke blot tale om, at børnene tilegner sig kulturen og den eksisterende viden, men at de selvstændigt og autonomt skaber uventede kreative forandringer og dermed læring.

Engeström (1987, p. 174) skriver, at "nu og da bliver forældre forbavset, når de i deres børns lege finder noget, som ikke ser ud til at ligne nogen tidligere kendt forskrift: noget nyt er blevet produceret fra neden. Disse fornyelser fra neden ændrer nogle gange signifikant legeaktivitetens struktur." Gennem sådanne udvidende og overskridende virksomheder opstår ofte nye kompetencer i form af viden og færdigheder. Engeström peger på, at de læreprocesser, der dannes gennem en sådan udvidelse

(learning by expanding), ofte udgør et vendepunkt. De er en rejse gennem zonen for nærmeste udvikling og har ofte en afgørende indflydelse på menneskets fremtidige liv.

Afrunding

I denne artikel er forsøgt at udvikle et dynamisk læringsbegreb, som antager at børn lærer gennem egen aktive eksperimenterende virksomhed i samspil med voksne og andre børn. Nogle karakteristiske træk fra legen er forsøgt indarbejdet i læringsbegrebet, hvilket måske på den ene side kan styrke læringen i dagtilbud og på den anden side kan finde indpas i børnehaveklassen.

Der er tale om et læringsbegreb der medtænker socialt samspil, børns motivation og den kreative og eksperimenterende aktivitet. Omdrejningspunkter som er afgørende for børnehavebørns mulighed for at lære – og som fortsat er vigtige dimensioner for børns læring i indskoling.

Litteratur

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Broström, S. (1999a). *En god skolestart. Fælles ansvar og fælles udvikling*. Århus: Systime.
- Broström, S. (1999b). Drama-Games with six-year old children. Possibilities and limitations. In: Yrjö Engeström & Raija-Leena Punamaki (Ed.) *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Broström, S. (2001). *Farvel børnehave, hej skole. Undersøgelser og overvejelser*. København: Systime.
- Broström, S. (2003). Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehave til skole. *Nordisk Pædagogik*. Nr. 3, 2003, vol. 23.
- Broström, S. (2005). *Fuld fart mod skolestart. Pædagogiske metoder til at forberede børnene*. Århus: Dansk Pædagogisk Forum Forlaget.
- Broström, S. (2008). Børnehavens didaktik, – tilpasning eller frigørelse. I: Pettersson, R. (red.). *Barnehagen som læringsarena*. Skrifter fra *Nordiske impulser 2008*. Oslo: SEBU Forlag, Pædagogisk Forum og Barnehageforum.no. (side 69-98).
- Broström, S. (2012). Enhedsskolen i konkurrencestaten. *KVAN Tidsskrift for læreruddannelse og skole*. 32. årgang, nr. 93, s. 18-29.
- Broström, S. & Schytte, J. (2004). *Overgangen mellem børnehave, SFO/fritidshjem og skole*. Århus: Dansk Pædagogisk Forum.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (1999). *Lærerig leg og legende læring*. F-2000 nr. 4. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim.
- Cecchin, D. & Larsen, S.I. (2002). *Pædagogiske forbindelser. Kontinuitet mellem børnehave, skole og fritidsordninger*. København: BUPL.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Macmilian.
- Egelund, N. (red.). *Skolestart. Udfordringer for daginstitution, skole og fritidsordning*. Vejle: Krogs Forlag.
- Elkonin, D. (1978). *Legens psykologi*. København: Progres, 1988.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Epstein, J.L. (1996). Advances in family, community, and school partnerships. *New Schools, New Communities*, 12, (3), pp. 5-13.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L.E. & Singer, D.G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool*. Oxford: Oxford University Press.
- Holzman, L. (1997). *Schools for Growth: Radical alternatives to current educational models*. London: Lawrence Erlbaum.
- Holzman, L. (1997). *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models*. London: Lawrence Erlbaum.
- Johannesson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2011). *At lege er næsten som at lære*. Frederikshavn: Dafolo.
- Krogh-Jespersen, K., Broström, S., Hermansen, M., og Sommer, M. (2000).

- Folkeskolen år 2000. Fokuspunkt 5. En god start – det fælles grundlag. Beskrivelser, analyser og refleksion.* København: Undervisningsministeriet.
- Ladd, G.W., & Preice, J.M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from pre-school to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Leontjev, A.N. (1977). *Problemer i det psykiskes udvikling.* 1-3. København: Rhodos.
- Levy, J. (1978). *Play Behavior.* New York: John Wiley and Sons.
- Lillemyr, O.F. (2005). *Leg, oplevelse, læring i børnehave og skole.* Aarhus: Klim.
- Margetts, K. (2000). Indicators of Children's Adjustment to the first year of schooling. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education.* Vol 7, 1, 20-30.
- Napier, J. (2002). Streets ahead. *Nursery World*, 102 (3818): 10 – 11.
- Neuman, M. (2002). The wider context: An international overview of transition issues. In A.-W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice.* London: Open University Press.
- Piaenta, R.C. & Walsh, D.J. (1996). *High-risk-children in schools: Constructing, sustaining relationship.* New York: Routledge.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori.* Sytockholm: Liber.
- Renwick, M. (1984). *To school at five: The transition from home or preschool to school.* Wellington: NZCER.
- Rogoff, B. (1993). Children's Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity. In Wozniak, R.H. & Fischer, K.W. (Eds.). *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments.* New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Shore, R. (1998). *Ready Schools. A Report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group.* Washington, DC: National Educational Goals Panel.
- Thompson, B. (1975). Adjustment to school. *Education Quarterly*, 17, (2), 128-136
- Vygotsky, L.S. (1971). *The psychology of art.* Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher psychological Processes.* Cambridge and Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, S.L. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology.* 42(1), 7-97.



Det handler om å skape et nytt fysisk læringsmiljø i barnehager og skoler, om steder å lete og kunnskap å finne om dette. Læringsmiljøet skal tilpasses barn, ungdom og voksne med annerledes forutsetninger når det gjelder å fatte og forstå, bevege seg og sanse det som skjer. Samtidig er dette også et arbeidsmiljø for pedagoger og assistenter, tilrettelagt for arbeidet som utviklingsfremmende samspillspartnere. I dag er det en dobbelt utfordrende utviklingsoppgave for kommuner og fylker – over 20 år siden de fikk oppgaven.

Et vanlig barn vil oppsøke en lekeplass. Vil løpe mot en av huskene fordi det valgte akkurat den huska. Det vil klatre opp, det vil svinge, det vil rope: mere fart. Det vil gjenta mange ganger, det vil smile mot den som skyver og med hele fjeset fortelle: Se så høyt jeg svever, se så flink jeg er. Og først og fremst: Se så glad jeg er. Une gjør ikke det.

Une sliter med å bevege seg, hun må støttes om hun skal sitte, men når hun er ivrig kan hun bevege den ene armen. Une sliter med å forstå hva som skjer, hun sliter også med å få orden på syn og hørselsinntrykk.

Hun hører til blant de få barn som har omfattende og sammensatte funksjonsnedsettelse – som krever innsats fra pårørende og flere fagpersoner. Foreldrene hennes får en oppgave å løse som er utfordrende. De selvfølgeligste gester i mating og stell blir annerledes. Når en vogger barn i søvn og barnet strekker seg vil omsorgsperson gripe etter den armen, stryke. På tross av det som er annerledes må vi må forestille oss at Une trenger det samme som det vanlige barnet. Hun må få det samme, men på en måte som er tilpasset hennes behov. Etter hvert blir barn som Une barnehagebarn, skolebarn, ungdom på videregående skole og voksen. De trenger fortsatt et fang, kjærlige hender og helt spesielle rom og kunnskap.

Denne artikkelen handler om tilrettelegging av det fysiske miljøet slik at Une og andre barn som Une, sammen med sine nære personer, kan “kaste seg ut” i verden, erfare og fryde seg. Akkurat som det vanlige barnet.

Af Turid Horgen, Ena Caterina Heimdahl og Benthe Nilsen

Bakgrunn

I 1996 sto det “Blå Huset” ferdig på Torshov kompetansesenter. Torshov kompetansesenter ble etablert i 1993, etter omdanningen av de statlige spesialskolene og nedleggingen av Helsevernet for psykisk utviklingshemmede (HVPU) og skolene som var bygd opp rundt disse institusjonene. En av de første oppgavene kompetansesentret

satte i gang med, var å bygge opp veiledningstjenester rettet mot skoler og barnehager i kommuner og fylker som skulle ta i mot barn med multifunksjonshemming. Et ledd i dette var innredningen av et tidligere elevhjem til bruk som kurs-, utredning- og ideutviklingsarena. Huset ble dels bygd om med tilgjengelighet for rullestolbrukere, heis til 2.etasje, takheiser

og andre tilpasninger, der det var mulig. Deretter ble det innredet slik at det fysisk skulle gi eksempler på muligheter for utfoldelse, aktiviteter og læring for barna med omfattende og sammensatte funksjonsnedsettelse (multi-funksjonshemming) sammen med sine nære personer. Etter noen år ble et enda et elev hjem, det "Røde Huset", ominnredet og tilpasset.

I 2003 flyttet Torshov kompetansesenter til Bredtvet og innredning, utstyr, materiell, ideer, alt som husene inneholdt ble flyttet med og Læringslandskapet ble etablert (Læringslandskapet, 2009). Læringslandskapet dekker ca. 380 kvadratmeter i underetasjen i lokalene til kompetansesentret. Det består av 9 forskjellige rom og lange korridorer som binder det hele sammen. Nå er dette en del av Statped sørøst, avd. for sammensatte lærevesker.

Hvorfor Læringslandskap

Det er et krevende prosjekt for kommuner og fylker å skape et likeverdig og tilpasset barnehage og skoletilbud når eleven har omfattende og sammensatte funksjonsnedsettelse. Det er ingen grunnutdannelse eller videreutdannelse for pedagogisk personal på området spesialpedagogisk tilrettelegging for elevene med de største og mest sammensatte læreveskene. Men Læringslandskapet har vist seg å være et nyttig redskap i kompetansesentrets bistandsarbeid når det gjelder denne elevgruppas behov. Det gjelder både i individ og system rettet arbeid.

De omfattende funksjonsnedsettelsene skaper store problemer for elevgruppa når det gjelder å komme i in-

teraksjon, oppleve og erfare omverden. Den vanlige verden gir barn som Une muligheter som det ikke er i stand til å gripe. Hun får opplevelser som hun ikke er i stand til å tolke. Hun får være med på en fortelling som hun ikke er i stand til å forstå. Hun er alene med muligheten, med opplevelsen, med fortellingen.

Interaksjon, opplevelser og erfaringer for barn som Une krever en annerledes oppbygging og tilrettelegging av fysisk barnehage- og skolemiljø. Det må kobles sammen med kunnskap og kompetanse når det gjelder å være sammen med eleven på utviklingsfremmende måte, i dette tilrettelagte miljøet. Dette er en hovedinnretning bak oppbyggingen av Læringslandskapet.

Hvordan Læringslandskap

Barn som Une kan ikke ved egen hjelp "kaste seg ut" i verden. Hun har få bevegelser, ikke bruker hun øynene sine slik vanlig barn gjør – det greier hun ikke, og hun skvetter lett ved plutselige lyder. Verden må komme til henne, om hun skal "få fatt i" den. Vi kan tenke oss at det er det kroppslige sanseapparatet som gir det meste av informasjonen om det som skjer, til barna med de omfattende og sammensatte funksjonsnedsettelsene (Frölich, 1995). Vi ser at Une liker god berøring; å holde i hånda, bli strøket på kinnet og hun liker å gynge i hengekøye og "herjelek". Men da må den som er sammen med henne tilpasse seg uttrykkene hennes, for det kan bli for mye og da stivner både hun og smilet. Hun kan også bli synsoppmerksom, og noen lyder er morsomme og noen er gode for

henne. Det skjer under gitte betingelser.

Læringslandskapet er bygd opp slik at vi kan se på og kjenne, løfte fram og diskutere hva som er betingelsene for at barna blir våkne, er oppmerksomt og engasjert tilstede og kan delta i det som skjer. Når barn som Une er på besøk, kan vi prøve ut og utforske hva som skaper de beste betingelsene for akkurat dette barnet.

Oppbygging for læring

Læringslandskapet er bygd opp med en rekke konkrete utprøvings og visningsrom. Landskapet er ikke bygd for daglig bruk av elevene som Une og hennes nære personer. Til det er bl.a. arealet lite egnet og plass til alle hjelpemidlene mangler. Rommene presenterer tema som er viktig i tilrettelegging. De kan kort tematisk oppsummeres som følger.

Det første er å skape *holdepunkter for å kjenne igjen*: Vi må alle oppfatte hvor vi er og hva som skal skje når vi handle med tillit mot omverden. For barn som Une er det spesielt utfordrende. I Læringslandskapet skapes holdepunkter gjennom lys- og lyd tilrettelegging, farger, taktile/konkrete kjennetegn og fysiske forhold. Det er gjennomgripende i hele Landskapet. For elevgruppa er det grunnleggende for å orientere seg og handle i og mot omverden.

Une trenger *stillingsendringer*, hun kan ikke bevege kroppen sin selv, hun sitter fastspent i den best mulige tilpassede rullestolen. Det kan lett bli mange timer om dagen. Kroppen hennes trenger å komme ut av rullestolene, ståbrettene og de andre hjelpemid-

lene. Tilrettelegging for gode og stabile sitte- og liggestillinger er tema gjennom hele Land-skapet på ulike måter. Det er grunnleggende når det gjelder kroppslig behag og frihet fra ubehag – og for avspenning, hvile og påfølgende våkenhet og ny aktivitet.

Nært knyttet til dette er å legge til rette for stabile og gode sitte og liggestillinger *sammen med andre nære* voksne og barn. For Une er den gode posisjonen og stabile stillingen utgangspunkt for aktiv deltakelse i samspill, kommunikasjon og samhandling. Det er et stort, variert og gjennomgående tema i hele Landskapet. Like viktig er at også den nære voksne skal ha en god og stabil stilling. Det er i dialogisk samspill med en nær voksen som gir hjelp og tilrettelegger, at barn som Une kan utfolde seg.

Skape muligheter for sanseopplevelser. I Læringslandskapet er det romspesifikke tilrettelegginger når det gjelder oppmerksomhet og opplevelser i forhold til syn, hørsel og taktil/kroppslig sanseapparat. Store kontraster i bevegelse innenfor et lite område er aller lettest å få øye på. Det er utnyttet på forskjellige måter i flere rom. Lyd er (lyd)bølger, og når lydilden vibrerer kan vi også kjenne den – vi kan lytte med kroppen. Når vi gynger, svinger eller humper, så kjenner vi det også og lærer med det kroppslige sanseapparatet (Merleau-Ponty, 1994). Et stort tema er å gi muligheter til kroppslig bevegelse og opplevelse, gjennom ulike hjelpemidler og tilpasninger. Det er fokus på dette i spesielt tilrettelagte rom.

Skape muligheter for påvirkning og kontroll av fysiske omgivelser. Når

mulighetene til å forstå, bevege seg, se og høre er sterkt begrenset, trengs spesiell tilrettelegging for å påvirke og sette i gang handlinger. Det gis eksempler på enkel bryterteknologi (Lillestølen, 2001), og mer kompliserte teknologiske løsninger. Også her som i alle tema over, er den nære hjelper nødvendig. For å kunne oppdage og benytte seg av mulighetene er Une avhengig av den andre, av flere andre nære personer som hver fra sitt ståsted kan snakke seg til en helhet som kommer akkurat det barnet til gode. Det er en tverrfaglig og flerfaglig innsats som gir muligheter.

Skape mulighet for god nærhet. Une trenger hjelp i alle dagens aktiviteter. De som er rundt henne løfter henne fra seng til benk, spenner på korsetter og skinner, kler på og kler av, setter henne ned i rullestolen putter på remmer og seler osv. Hendene berører hele tiden og mennesket som gir hjelpen må være fysisk nær. God og respektfull berøring, i en nærhet hvor en hver ytring, selv det minste muskelstramning eller sukk blir tatt på alvor, er avgjørende for hvordan livet til Une blir (Horgen, 2006). Slik god og respektfull nærhet springer ut av holdninger, kunnskap og tilstedeværelse, men det dreier seg også om tilretteleggingen.

Tilrettelegge arbeidsplasser. De fysiske mulighetene i rommene må være tilstede for at barna/elevene skal få mulighet til å utvikle sin kommunikasjon sammen med lærere og assistenter. Det er nødvendig å se på de ulike miljøfaktorer og betingelsene som kan virke utvidende eller begrensende. Dette er også fokus på tilrettelegging av arbeidsplasser for det pedagogiske

personalet, de som har oppgaven å skape gode barnehage- og skoledager for elevgruppa. Det å kunne sette seg godt inntil elevens kropp, ligge tett inntil eller ha eleven på fanget – på en måte som gir holdbar informasjon om elevens velbefinnende, er nødvendig i utviklingen av den nære kommunikasjonen. Alle rommene i den tilrettelagte barnehagen eller skolen må ha tilgjengelighet og tilrettelegging for de voksnes variasjon og nærhet i kommunikasjon med elevene.

Læringslandskapet viser innovative løsninger i skolehverdagen når det er store krav til variasjon innenfor kroppslige behov, valg av materialer og komfort. Det er lagt vekt på å fremme innredninger og møbler som er synlige og forståelige i bruk for alle som er sammen med barn som Une. Det gir mulighet til at lærerne og assistentene kan se og oppleve ulike perspektiver i hvordan man bygger lærende miljøer og bruker mulighetene i rommene.

Skape samspill, samhandling og kommunikasjon. Det er kunnskapen og kompetansen til den som er sammen med barna som Une, som avgjør om tilretteleggingen kan fungere (Horgen, Slåtta og Gjermestad (red) 2010). Dette er gjennomgående i alle temaområdene; å skape det utviklingsfremmende samspillet, samhandlingen og kommunikasjonen. Hvordan de to lærer hverandre å kjenne, forholder seg til hverandre, hver for seg og sammen og utvikler/gjenkjenner alle uttrykk til et gyldig språk med forutsigbare elementer. Kropp, pust, muskler, temperatur, lyder og spenninger (anfall) og berøring snakker i alle de daglige og gjentakende samhandlinger. Her ligger de

store kommunikasjonsmulighetene. Fokus på hvordan denne kompetansen hos de som er nær barna kan utvikles, er en nødvendig del av og nært knyttet til bruken av læringslandskapet.

Et annet stort tema er hvordan skoledagen med den vanlige skoles timeplaner, friminutter og pauser endres og tilpasses behovene og mulighetene til barn som Une. Dagen består av nødvendige handlinger knyttet til måltider, stell, fysiske behov og hvile, den bør gi varierte og spennende opplevelser hvor barna deltar i sosialt fellesskap. Ny organisering er nødvendig for gode dager for Une og gode arbeidsdager for personalet. For barn som Une passer sjelden en arbeidsøkt på tre kvarter med påfølgende pause.

Overordnet mål for alle tema er å skape en engasjerende og gledefylt barnehage- skole eller bo-hverdag hjemme eller i avlastning / bolig i et inkluderende miljø (Horgen 2010). Alle dagens aktiviteter har pedagogiske muligheter. Inngangspartiet til barnehagen og skolen kan skape forventninger og glede. Stellerommet er et pedagogisk rom. Mål-tidet kan gi god opplevelse og stor mestring, selv om maten komme inn gjennom en magesonde. Den nødvendige hvilepausen gir grunnlag for ny våken tilstedeværelse i planlagte aktiviteter inne og ute. God tilrettelegging for barn som Une har også positive ringvirkninger for barn som er såkalt vanlige. Læringslandskapet gir en unik mulighet til å fokusere på helheten.

Erfaringer fra Læringslandskapet

Gjennom årene har Læringslandskapet vært åpent for alle som er ansatt, interessert, faglig engasjert på ulike måter

og arenaer, i forhold til å legge til rette for læringsmiljø for barna med omfattende og sammensatte funksjonsnedsettelse. Svært mange vært på besøk for utredninger eller for inspirasjon, ideutvikling og kunnskapsinnhenting.

Det er tre typer bruk der Læringslandskapet har vist seg å være svært nyttig. Det ene er i saker når eleven er søkt til kompetansesenteret og tatt inn. Hovedtyngden av samarbeidet skjer knyttet til barnehagen eller skolen. Men i løpet av dette, er som oftest barnet og nærmiljøet til barnet på et utrednings og utprøvings besøk. Det andre er det som kalles Besøksordningen, et lavterskel tilbud rettet mot foreldre og fagfolk fra et vidt spekter av tilbud for elevgruppa. De kan ta kontakt og avtale tid for et besøk for inspirasjon og ideutvikling. Den tredje formen er i undervisning og kurssammenheng, rettet mot fagmiljø rundt elevgruppa.

Læringslandskap som verktøy i utredning

Tradisjonelle utredningsverktøy har liten hensikt når det gjelder barn som Une. De kan ikke bli testet på samme måte som andre barn, det yter ikke barnet rettferdighet. Kunnskap fra kartleggingsmateriale som favner tidlig utvikling (bl.a. Bayley Scales of Infant Development, versjon II og III) er nyttig, sammen med detaljert kunnskap om den tidlige utviklingen (bl.a. Stern, 2003) og konsekvenser av funksjonsnedsettelsene. Kunnskapen må anvendes dynamisk i et møte med barnet. Ikke sjelden kan foreldre og nærmiljø bli overrasket over hva barnet da mestrer.

Selv om tradisjonell redskap ikke er nyttig, kan allikevel barna med omfattende funksjonsnedsettelse bli utredet. Utredningen er å gå på leting etter de betingelsene som gjør at barna viser oss sitt beste fungeringsnivå. Læringslandskapet er nettopp et godt redskap til dette. Litt spøkefullt har vi kalt det “testkofferten” vår. Sentrale funksjoner i et slikt utredningsbesøk kan beskrives som følger.

Foreta valg/utvikle hypoteser. I samarbeidet rundt barnet blir vi som fagpersoner kjent med barnet og barnets muligheter gjennom det som foreldre og fagfolk forteller, og det vi ser de får til sammen. Det utvikles hypoteser om hvordan utviklende samspill kan tilrettelegges og utprøves. Da ligger muligheter for utprøving i Læringslandskapet. Der er det en svært stor variasjon og bredde i utforming og tema. Før besøket legges derfor en plan med noen valgte aktiviteter og arenaer som vi tenker har potensiale for utvikling for nettopp dette barnet. Generelt vil det dreie seg om fysisk tilrettelegging som gir godt og stabilt utgangspunkt for våken tilstedeværelse, f.eks den store stuesenga, eller en av de mange tingene som gir bevegelse f.eks en av huskene, eller en av de vibrerende senene eller stolene. Så er det valg av noe barnet liker og kan forholde seg til. Det kan være noe med lyd f.eks et lite instrument med lekker klang, eller en kilde med vakkert lys, eller kanskje er det nok med den handlingen som planlegges, være sammen, nær lek, svinge, gynte, hoppe. I et slikt besøk kan ikke bare fagpersonene knyttet til Læringslandskapet, men selvsagt også barnets foresatte og pedagogisk personal nytte

den fysiske tilretteleggingen og gå inn i samspill med barnet.

På dette nivå er det i tillegg kjennskap til barnet, også kjennskap til oss selv som fagperson eller nærperson, med den samspillserfaring og kompetanse vi har, som styrer valget. Det at vi har forskjellige styrker på dette området, gir mulighet til viktig erfaringsutveksling.

Bli i valget/intens tilstedeværelse.

Læringslandskapet, med dets muligheter, er en god ramme hvor samværet pågår. Den som er sammen med barnet må på dynamisk vis tilpasse seg alle barnets reaksjoner. Denne dynamiske tilpasningen krever en intens tilstedeværelse, en samlet konsentrasjon og automatiserte erfaringer i nettopp samspill med barn med store og omfattende funksjonsnedsettelse. Som et bilde kan vi kalle dette å lytte med hele seg, til og med å lytte med tærne (Løvås 2008). Samlet har vi satt ord på denne kompetansen, å mestre “det nære språket” (Horgen 2006, 2010). Når samspillet går godt – når tilretteleggingen og samspillkompetansen til den som er sammen med barnet fungerer, er det mulig å gjøre seg noen meninger om barnets oppmerksomhetsnivå, utholdenhet, interesse for noe, hvordan glede deles, ønske om mer av det samme eller skifte av aktivitet.

Kommentere valget/Sette ord på opplevelser. Fysisk tilrettelegging, gjenstander og hjelpemidler alene løfter ikke fram barnet, det gjør det gode dialogiske samspillet. Da viser barnet funksjoner og kompetanse som ellers ikke så lett vil komme opp til overflaten.

Å være sammen i Læringslandskapet gir mulighet for nye opplevelser. Det gir også mulighet for de voksne som er sammen med barnet, til å løfte opp sine observasjoner, tanker og refleksjoner, mens ting skjer. Det er uakseptabelt å " snakke over hodet" på barnet som er hovedpersonen, men vi kan legge til rette for små inkluderende samtaler eller samtalerom mellom aktiviteter. Vi har øynene som ser og ører som hører på sin egen spesielle måte, ut fra hver enkelt sin tidligere erfaring. Dette gir rom for ny innsikt og bevissthet for alle som deltar.

Svært mange som har vært i Læringslandskapet har fortalt at de ble inspirert til nye måter å være sammen med barnet, og å endre sine egne miljøer. Da dreier det seg ikke om å kopiere, men å ta med seg en grunnleggende ide. Vi opplever også at barnets nærpersoner kommer på at de "har noe lignende, kanskje kunne vi bruke det sånn og sånn".

Dokumentere valget/Videreutvikle forståelse. Video-opptak av besøket i læringslandskap er en viktig og nødvendig del av en utredning. Bildene og lyd taler et sterkt språk. Videoopptakene gir muligheten til å fortsette leitingen etter hva det er som gjør at barnet viser hva det kan, kanskje også vise ny kompetanse (Løvås og Horgen, 2010). Redigerte video-opptak gir mulighet til å se om igjen, stoppe opp, reflektere og videreutvikle forståelsen om nettopp betingelsene for utfoldelse for barnet. Dette er tema for samarbeidsmøter etter besøket.

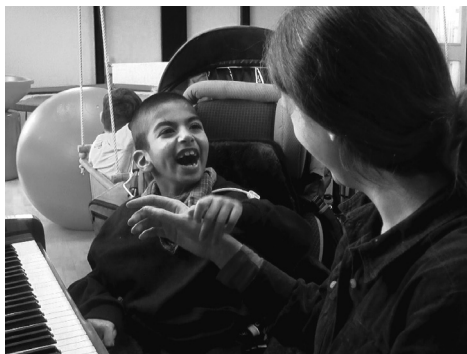
"Testresultatet" er de opplevelsene som barnets nærpersoner har samlet i løpet av dagen, og som videreutvikles gjennom arbeidet med videoklippene, refleksjonene, diskusjoner og utprøvinger i barnehage og skole. Det kan samles opp i bildebøker; bøker med bilder og korte tekster som er til inspirasjon og som illustrerer både det gode samspillet mellom barnet og nærperson og betingelsene for dette (Slåtta og Ursin, 2010). Vi kan kalle denne snuoperasjonen fra testprofil til mestringsportrett.

Pianisten som brukte seg opp



I det store rommet med alle musikkinstrumentene ble Fredrik kjørt til pianoet. Det var musikkterapeuten hans, Elise som valgte det. Hun startet med en liten melodi. Kanskje noe kjent for begge. Fra første slag på tangentene ble alt annet borte, alle instrumentene gled i bakgrunnen. Her ble vi. Fredrik og Elise og kompetansesentrets fagperson med kamera foran øya og blikket på denne fantastiske duo.

Piano ble spilt, klasket på, smakt på, Fredriks småfingre søkte det hvite og det svarte.



Han spilte, satt i gang Elise, dirigerte h anda hennes på tangentene, laget pauser og tok seg god tid til å smile og le. Ikke minst søkte Fredrik mot Elise, strakk seg mot hennes ansikt, slengte armen rundt halsen og forble der en stund kanskje for å dele en opplevelse, kanskje bare glede, kanskje for å kjenne mestringsen, kanskje for å sikre seg at Elise var der med hele seg, kanskje for alt dette.



Det handler om Fredrik, Elise og et piano. Et piano kan finnes i mange miljøer. Det som skiller et piano i en hvilken som helst stue fra pianoet i læringslandskapet, er måten det blir brukt og senere snakket om (Johansson, 2009). Pianoet i seg selv er bare en gjenstand. Piano i l ringslandskaps sammenheng er et alibi/redskap for å løfte barnets og n rpersonens m te å kommunisere og være sammen.

På besøk – Ideskaping, for utvikling av pedagogisk miljø i barnehage og skole

Gjennom det vi kaller Bes ksordningen har foresatte og fagpersoner på alle elevens arenaer v rt på besøk for ideskaping og faglige løft. Det er ønskelig at team rundt eleven og gjerne fagpersoner fra flere arenaer hvor eleven er (eks. foresatte, barnehage, avlastningsbolig, PPT-representant, ergoterapeut, fysioterapeut) deltar sammen. Besøkene forberedes gjennom at de som kommer til Læringslandskapet oppfordres til å planlegge tema de vil drøfte, og også gjerne tar med videoopptak av elev og n r voksen i aktiviteter. De som er på besøk kan prøve ut de ulike tilretteleggingene, konkretisere og diskutere hvordan dette kan passe for akkurat den eleven eller de elevene, som er utgangspunktet for besøket. Det gir mulighet til små introduksjoner inn mot det ønskede og aktuelle tema. En slik bruk av læringslandskapet gir noen spennende muligheter. Det kan skisseres i seks punkter:

M te mellom hodet og kropp: kombinasjon av tema-presentasjon og “tur i terrenget” gir en mulighet til å kombinere kunnskap med opplevelser med egen kropp. Akkurat som for barn som Une er det også nyttig og viktig for alle å “kjenne på kroppen” hvordan innretningene i Læringslandskapet virker. Enten det er å svinge eller gynte i en rar hengekøye, sitte i en stol som vibrerer, oppleve det vakre lyset eller prøve lekene.   se landskapet og   være i landskapet med sin egen kropp gjør at vi lettere oppfatter hva “tingene” kan brukes til i en kommu-

nikasjonsramme, sammen med det barnet, som er utgangspunktet for besøket. Dette er mulig fordi turen i landskapet er en guidet tur. "Guidingen" er å sette det hele inn i et kommunikasjons og samspills-perspektiv.

Tingene er viktige, men ikke viktigere enn mulighetene som ligger i dem. Ved å gå på egen hånd gjennom et slikt landskap kan fokus på gjenstandene, rommene, det annerledes og det spektakulære, i seg selv bli det primære. Det er bare den ene delen, den andre er hvordan dette blir en arena for opplevelser og erfaringer for barna sammen med den nære voksne.

Oppdage barnet i seg: Noen på besøk oppsøker de ulike stasjonene i landskapet på samme måte som barna som lar seg inspirere av lekene på en lekeplass. De prøver ut ting, de samler sine egne opplevelser og knytter dem raskt til det barnet de "jobber" med. Akkurat som barn som løper til huska for å prøve den, så løper de til en attraktiv gjenstand. Spesielt gjelder dette når utstyret ikke er kjent fra før. Det å være i rommet med det tilrettelagte fysiske miljøet, sammen med de som er på besøk, gir mulighet til å reflektere over lekenhet og hva gjenstandene gir oss av muligheter og over erfaringer som finnes med liknende tilrettelegging og gjenstander.

Inspirasjon til å stille spørsmål: Den konkrete gjenstanden/fysiske forholdene og den kroppslige opplevelsen gjør det lett å spørre, lett å lure på, lett å tenke rundt og dermed lett å komme i dialog. Dette er praktisk og ufarlig i kompetanseutviklende sammenheng. Dermed er det også et godt redskap i

andre kurs og kompetansehevende tiltak.

Fellesopplevelse: En god erfaring er når flere ansatte fra samme avdeling/sted går sammen og kan la seg inspirere av det de ser. De vet hvordan det ser ut på sin egen avdeling og kan der og da tenke på muligheter. De kan følge opp idéene som oppstår, enten det er i forhold til noe som allerede finnes eller noe nytt som kan anskaffes. Det er alltid lettere når det er noen å dele opplevelser, ideer og videre arbeid med.

Nettverksbyggende: Gruppen med mennesker som kommer fra ulike arenaer rundt det samme barnet har mulighet til å møtes, mens de går samme veien. De utveksler tanker og lærer av hverandres innspill ("oh gjør dere det?", "hvordan bruker dere det?" "hvilke erfaringer har dere med det?"). Det gir mulighet til en konkret erfaringsutveksling som kanskje ikke er så lett å få til i travle hverdager. Kommer de besøkende fra forskjellige steder, men med barn som har liknende utfordringer, gir det også mulighet til utveksling – å bli møtt og forstått av noen som jobber med det samme.

Kurs og andre kompetansehevende tiltak

Læringslandskapet har vist seg å være et godt redskap i kurs og kompetansehevende tiltak. Når et kurs gjennomføres med et tema relevant for et godt barnehage og skoletilbud til elevene med de største og mest omfattende funksjonsnedsettelsene, kan tema som kurset inneholder konkretiseres i Læringslandskapet. Dermed kan kursdeltakerne sendes ut med oppgaver og

få opplevelser og erfaringer og det gir mulighet til at tema utvikles og utdypes. De fem punktene skissert over vil også være nyttige i denne sammenhengen.

Avsluttende ord

Det hender at de som kommer på besøk ønsker å se “sanserommet” til å begynne med, men etter hvert blir forståelsen av læringslandskapet mere nyanisert; Alt er vel sanserom!! Det er ett godt poeng – og som avslutning vil vi oppsummere en grunntanke bak Læringslandskapet, når det gjelder sang;

Barn som Une sanser hele tiden, akkurat som vi alle gjør. Vi kan forestille oss at Une har større problemer enn gjennomsnittseleven når det gjelder overhodet å sanse det som skjer i omverden, dermed vendes oppmerksomhet innover, kanskje blir alt fokus borte eller samlet om ubehag knyttet til indre kroppslige funksjoner. Vi frykter noen ganger det. Hovedideen bak Læringslandskapet er at sansene til Une skal “rekke ut” til spennende opplevelser i omverden og hun og den nære hjelperen skal forstå hverandre i alle handlinger, og sammen med den nære hjelperen skal hun utfolde seg, engasjere seg, skape mening, utvide omverden forståelsen og oppleve mestring.

Referanser

- Bayley Scales of Infant and Toddler Development, Third edition (Bayley III) av Nancy Bayley Phd.
- Frölich, Andreas (1995) Basal stimulering, Ad Notam Gyldendal
- Horgen, Turid (2010) En skoledag med glede og engasjement, i Horgen, T., Slåtta, K.

og Gjermestad, A.,(red) Livsutfoldelse og læring, en god hverdag når mennesket har omfattende funksjonsnedsettelse, Oslo: Universitetsforlaget.

Horgen, Turid (2010) Det nære språket – språkmiljø i Horgen, T. Slåtta, K. og Gjermestad A. red. (2010). Multifunksjonshemming, Livsutfoldelse og læring, Universitetsforlaget, Oslo

Horgen, Turid (2006) Det nære språket, språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming. Universitetsforlaget, Oslo

Lillestølen, Svein (2001) Brytere, Hjelpe midler for mestring, påvirkning og deltagelse. Idéehefte, Torshov kompetansesenter ([http:// www.statped.no/Global/ Publikasjoner/brytere.pdf](http://www.statped.no/Global/Publikasjoner/brytere.pdf))

Læringslandskapet (2009) i Horgen, Turid (red) Muligheter. Utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming. En samling artikler fra Statpeds arbeid. Torshov kompetansesenter og M-pedagogikkforeningen.

Johansson, K. (2009). Spill på kroppen, Om bruk av berøring i musikkterapeutisk arbeid med barn med multifunksjonshemming. Ma-steroppgave i musikkterapi, Norges Musikk-høgskole.

Løvås og Horgen (2010) Med mulighetenes briller, videoopptak som redskap til utvikling av felles forståelse og fagmiljø i Horgen, Slåtta og Gjermestad (red) Livsutfoldelse og læring, en god hverdag når mennesket har omfattende funksjonsnedsettelse, Oslo: Universitetsforlaget.

Løvås, Mette (2008) En lærerrolle mellom kunnskap og væren. Foredrag på Torshov kompetansesenter.

Merleau-Ponty Maurice (1994) Kroppens fenomenologi. Pax Forlag

Slåtta, Knut og Ursin, Espen (2010). Støttemateriell for god praksis: teambasert arbeid for å skape materiell som bidrar til forbedret livskvalitet for mennesker med omfattende funksjonsnedsettelse, Torshov kompetansesenter.

Stern, Daniel (2003) Barnets interpersonlige verden, Gyldendal akademisk

Turid Horgen arbeider på Torshov kompetansesenter med fagområdet multifunksjonshemming. Hun har omfattende erfaringer med tilpasset opp-

læring for et utviklende barnehage- og skoletilbud, og er spesielt opptatt av et språkmiljø basert på de nære voksnes relasjonskompetanse. Hun er utdannet Cand.paed.spec. og har en stor skriftlig produksjon her nevnes bare: Turid Horgen, Knut Slåtta og Anita Gjermestad, red. (2010) Multifunksjonshemming – livsutfoldelse og læring Horgen, Turid, red. (2009) Muligheter – utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming: en samling artikler fra Statped's arbeid Horgen, Turid (2006) Det nære språket – språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming.

Ena Caterina Heimdahl arbeider i Statped sørøst – avdeling for SLV med arbeidssted i Oslo. Hun er cand.ed. og marte meo terapeut. Hun har erfaring fra arbeidet i kommunen og habiliteringstjenesten. Hun har jobbet med de minste barn (0-2) og i hovedsak med

barn med store komplekse funksjonsnedsettelse/ multifunksjonshemming, Downs syndrom, for tidlig fødte og på området spisevansker.

Benthe Nilsen er ergoterapeut i Statped sørøst, avdeling sammensatte lærevansker og arbeider med fagområdet multifunksjonshemming. Hun er ergoterapeutspesialist i barns helse. Hun har lang erfaring med elevgruppen og er spesielt interessert i miljøtilrettelegging for tilpasset opplæring i barnehage, skole og bolig for menneskene med de mest omfattende funksjonsnedsettelse.

Benthe Nilsen
Statped sørøst
Postboks 4416, Nydalen
0403 Oslo
Telefon: 02196
E-post: benthe.nilsen@statped.no

Ringsmose, Charlotte (Professor at Aarhus University). **Education and Learning.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2013, Vol. 46, 3, 4-11*

– During the latest years more focus has been put on the importance of the environment and social relations in day care institutions. It has been demonstrated that high quality of early efforts has significant impact in adulthood e.g. in the choice of education, work, and social relational competences. At the same time early infancy has been shown to be an especially important period of learning, laying a life-lasting foundation.

Charlotte Ringsmose

Kragh-Müller, Grethe (Lecturer at Aarhus University). **Educational Quality.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2013, Vol. 46, 3, 12-22*

– Quality of education in day care institutions is a complex and multidimensional phenomenon that cannot be defined once and for all. Research has documented important prerequisites such as group size and relations betw. teachers and children. Quantitative measurements have been criticized, and it is recommended instead to involve all parties in the definition of quality.

Grethe Kragh-Müller

Winther-Lindqvist, Ditte Alexandra (Associate Professor in Developmental Psychology, Department of Learning and Education, Faculty of Arts, Aarhus University). **Play and Learning in Day Care Institutions.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2013, Vol. 46, 3, 23-34*

– This article describes how the physical environment, toys and equipment provided for children's various forms of play in early childhood education is important for the quality of children's play. Working from a cultural-ecological perspective on education and development it is argued that it requires knowledge and expertise to provide rich playing environments for preschool children. Focusing on and providing an optimal physical environment is part of taking care of children in a play based curriculum like the Danish. The article describes various forms of play and their developmental relevance along with recommendations for how to stimulate play in nursery (0-3) and day care (3-6) pedagogically and physically.

Ditte Alexandra Winther-Lindqvist

Svinth, Lone (PhD fellow, Department of Education, Aarhus University). **Affectivity and Learning in Day Care Institutions.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 2013, Vol. 46, 3, 35-50

– Internationally it is acknowledged that the interaction between pedagogues and children in early childhood settings has major influence on children's learning and development. Nevertheless there is in Denmark relatively limited research on how qualitative aspects of this interaction influence children's learning opportunities. In this article affectivity, as a qualitative aspect of the interaction, describes the transpersonal or prepersonal intensities that emerge as bodies affect one another (Massumi, 2002). Affects do not 'belong' to anybody; they are not solely attributable either to the human or to any kind of body alone, but emerge in situations of the encounter and interaction (between bodies). This article reports on how affectivity emerges and develops and how children and adults create mutual conditions for each other's action in relational processes. The reported case study is based on video recordings of pedagogical encounters (e.g. workshops, circle times, lunch) in two Danish early childhood settings over a period of 11 months. Applying Stern's (2010) concept of forms of vitality it is found that the intensity takes on many dynamic forms and permeates daily life influencing what it becomes possible for the children to experience and learn in the two early childhood settings.

Lone Svinth

Hansen, Ole Henrik (Psychologist, Aarhus University). **Day Nursery and Social Learning.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 46, 3, 51-59

– In Denmark, nine out of ten children under the age of three are in public day-care.

The question is: how does this affect the children? Do day-care institutions offer all children the same opportunities as would be expected in a democratic society? And if not, what are the consequences for the children?

To answer these questions, this article attempts to identify various patterns of interaction and pedagogic organisation at the institutions – and their effects on the child's development.

Pedagogically, the author applies development in zones and considers the child's development as a product of zones of shared intentionality where the child is offered the opportunity to imitate the carer in various ways.

The article indicates that local pedagogic choices and conditions are decisive and, according to the statistical analysis of the thesis, interdependent with – or sensitive to – the level of staffing.

It is concluded that pedagogic choices appear to have importance for patterns of interaction in day-care and that, based on the theory developed in the thesis and an examination of the history of pedagogic theory, it cannot be ruled out that pedagogic choices have significance in children's development.

Ole Henrik Hansen

Broström, Stig (Professor at Aarhus University). **Learning in the Transition From Day Care to School.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol. 46, 3, 60-70* – This article deals with learning in relation to children’s transition to school. The first part focuses on transition from preschool to school, and a numbers of challenges are mentioned. The general problem is described as lack of continuity between preschool and school. In order to reduce this problem the author suggests implementation of so-called transition strategies and activities. Besides a number of transition activities, the author argues for the need of a shared learning concept for preschool teachers and teachers from school, – a play-oriented learning concept. In the second part the author crystallises a numbers of play characteristics which also are seen in a socio-cultural understanding of learning. Such a shared learning concept might pave the way for a successful transition from preschool to school.
Stig Broström

Horgen, Turid et al. (Lecturer at the Torshov Competence Center, Norway). **The Learning Landscape.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2013, Vol, 46, 3, 72-82* – The most important issue when dealing with children and grown ups with specific or general learning difficulties is to create a new physical learning environment in schools and institutions. It should be adopted to their prerequisites for grasping, understanding, moving in and seeing what is happening. The Torshov Competence Center has developed their “Learning Landscape” using these principles over the last 20 ys.
Bjørn Glæsel.

At leve sin terapi

Lone Algot Jeppesen & Leif Vedel Sørensen.
Forlaget Mindspace 2013
298 sider 258,- kr.

At leve sin terapi er en smuk bog, som belyser relationen mellem psykoterapeut, klient og metode.

Lone Algot Jeppesen og Leif Vedel Sørensen har undersøgt, hvad der sker bag de lukkede døre til terapirummet hos ti forskellige terapeuter, som repræsenterer 9 forskellige terapiformer.

Det smukke ved bogen består i, at den emmer af autenticitet, som giver læseren en klar fornemmelse af terapeuternes personlige engagement, etik og faglighed, dilemmaer og refleksioner.

Hvert af de ni portrætter er dannet på baggrund af klip fra en terapisesession og en tekst fra interviews med terapeuten. Interviewet omhandler bl.a. terapeutens oplevelse af sin rolle i terapien, hvorfor han/hun netop har valgt pågældende metode og sammenhængen mellem sig selv og metoden.

Læseren præsenteres for terapeutens samtale med klienten og får mulighed for at vurdere om eller hvordan, terapeutens dialog stemmer overens med den teori og metode, han/hun hævder at følge. I modsætning til mange andre bøger om terapi, hvor klip fra terapisesessioner er nøje udvalgt med

henblik på at illustrere et idealiseret billede af terapien, gengiver forfatterne i *At leve sin terapi* også episoder, som terapeuten efterfølgende selv finder uheldige i forhold til idealet. På den måde får man som læser et realistisk billede af, hvad der sker i en terapisesession. Det er således ikke alene klienten, men i særdeleshed også terapeuten, som bringer sig i en sårbar position, og det kræver mod.

Bogens forfattere har ingen intentioner om at finde den bedste terapeutiske metode eller at dokumentere effektforskelle mellem metoder. Nej, tværtimod går de eksplicit imod ideen om, at en metode kan være god i sig selv. Terapiens effekt forstås – med henvisning til de mange psykoterapeutiske effektundersøgelser som viser, at det er de non-specifikke faktorer i terapien, der forklarer størstedelen af effekten (fx Wombold m.fl. 1997, Hubble & Miller 1999) – som et resultat af den komplekse relation mellem terapeut, klient og metode.

I det lys kan man spørge sig selv, hvad det er, man sammenligner, når man forsøger at måle forskellige terapimetoders effekt op mod hinanden. Giver det overhovedet mening at sammenligne forskellige terapimetoders effekt, når størstedelen af effekten slet ikke kan tilskrives de specifikke metoder, men skyldes forhold i de forskellige klienter, terapeuter og relationen mellem dem? Når man simplificerer

komplekse forhold ved at forsøge at isolere de mange interdependente variable fra hinanden, er det noget andet man undersøger end det tilsigtede. Måske er det i virkeligheden sådan, at hver enkelt samtale er unik og ikke kan vurderes i forhold til andre unikke samtaler.

Bogens ni portrætter er følgende:

1. Medfølelsesfokuseret terapi ved psykiater Bodil Andersen
2. Acceptance and Commitment Therapy ved psykolog Camilla Grønlund
3. Intensiv korttidsdynamisk psykoterapi ved psykolog Elad Chone
4. Narrativ terapi ved psykolog Jacob Mosgaard
5. Hypnoterapi ved læge Jens-Jørgen Gravesen
6. Kognitiv adfærdsterapi og Mindfulness-baseret kognitiv terapi ved psykolog Kirsten Bonfils
7. Relations Fokuseret Terapi ved psykolog Kirsten Seidenfaden og psykiater Piet Draiby
8. Gestaltterapi ved psykolog Mikael Sonne
9. Mentaliseringsbaseret terapi ved psykiater Morten Kjølbye.

En klar styrke ved bogen er, at det står meget klart, at det er den enkelte terapeuts personlige fortolkning af den givne terapimetode og det konkrete samspil med den konkrete klient, der præsenteres.

Bogen er velskrevet og let tilgængelig. Den er særdeles interessant for såvel professionelle, som ønsker inspiration, folk, som overvejer at gå i psykoterapi samt studerende.

Henning Strand

Psykologi for børn

v/Anne Vibeke Fleischer og Rikke Mølbak

Vent på mig – *Mathilde og Oliver vejer for meget*, 56 sider, 178 kr

Indeni og udenpå – *Mikkel og Laura vejer for meget*, 56 sider, 178 kr

Illustreret af Claes Movin. Dansk Psykologisk forlag

Lad mig starte med at fastslå, at børgerne er en gave til børn med overvægt, deres forældre, og øvrige fagpersoner! Mere enkelt kan det ikke siges!

Psykolog Anne Vibeke Fleischer og lærer Anne Mølbak har i disse 2 bøger valgt temaet overvægt og har rettet den ene version til børn mellem 4 og 8 år – den anden til børn mellem 9 og 13 år. At de er skrevet af erfarne folk med indsigt og erfaring er hævet over enhver tvivl!

VENT PÅ MIG er henvendt til børn ml. 4 og 8 år. Bogens udgangspunkt er genkendelige historier, hvortil er knyttet relevante vedkommende spørgsmål, som er illustreret med fremragende, rørende tegninger. Forordet beskriver fint målgruppe og læsevejledning! Udvikling af den positive selvopfattelse er målet.

Efterordet beskriver overvægtens betydning og konsekvenser for barnets liv og udvikling og har præcise forslag til, hvordan den voksne bedst støtter barnet. Årsagerne til overvægt samt indvirkning og konsekvenser på barnets liv, fremhæves. Sammenhængen ml. motorik, jeg – opfattelse og sociale kompetencer understreges.

INDENI OG UDENPÅ er henvendt til børn ml. 9 og 13 år. Forordet gør op med nogle af de fordomme, vi har om tykke børn: "De kan da bare spise mindre!" Og når de er dårligere til sport og bevægelse – "er de også dårligere til andre ting....." Men det er helt forkert!

Bagest i bogen er der oplæg til samtale om historierne. Og ikke mindst Efterordet, der understreger udvikling af barnets JEG – opfattelse og forholdet til mad! skal fremhæves. De voksnes ansvar (børnene får først tanker om deres vægt, når de er modne til det!), årsagerne til overvægt og ikke mindst de 3 håndtag, som der kan skrues på:

1. Mad 2. Fysisk aktivitet.3. Trivsel

Alt sammen centrale ting!

Den fysiske aktivitets betydning for den almene udvikling og at flytte focus til mål og drøm betyder, at vægten bliver midlet. Men kun den voksne kan hjælpe. Det sidste kapitel meget konstruktivt og positivt.

Bøgernes mål er på konstruktiv vis at beskrive overvægtens indvirkning på børnenes liv og ved hjælp af konstruktive spørgsmål og samtale at få børnene til at forstå og ændre levevis. "Overvægt skal italesættes ud fra vægt – ikke skyld og kontrol." Målet er at udvikle positiv selvopfattelse og selv-værd.

Bøgernes styrke er, at de ikke moraliserer, men tager børnene i hånden og hjælper dem med at få kraft og mod til at komme af med kiloene og kunne lide sig selv! At få øje på muligheder!

Og det lykkes til fulde!

Birgit Marott

Aut. Psykolog. Lektor i psykologi

"Psykologisk ilt – i pædagogisk og organisatorisk arbejde – praksisudvikling på baggrund af integrativ selvpsykologi"

Jan Tønnesvang. Forlaget Klim, 333 sider, 349,95 kr

Bogen er skrevet af deltagere i Netværket for integrativ Vitaliseringspædagogik, Intervention og Dannelse, og forfatterne arbejder med at omsætte teori til konkret pædagogik, undervisning og ledelse og deres tilgang er en dialektisk forståelse mellem teori og praksis. Der er opmærksomhed på dannelse af en kvalificeret selvbestemmende livskompetence og på de menneskelige grundbehov: for autonomi, relaterethed, mestring og mening jvf. Jan Tønnesvangs tidligere bog: Skolen som "Vitaliseringsmiljø for dannelse, identitet og fællesskab".

Kap. 1 indeholder de grundlæggende modeller og den bagvedliggende teori, og det kan være en fordel at starte læsningen her, idet modellerne indgår i de følgende kapitler. Kap 2. indeholder en beskrivelse af, hvordan en udviklingsplan for en skole kan se ud. Her kommer der mere kød på, så man kan begynde at forestille sig, hvordan det ser ud i virkeligheden.

Jeg fattede straks interesse for kapitel 9: Nyt liv i enhedsskolen – om revitalisering af folkeskolen og ledelsesopgaven. Det er et omfattende kapitel skrevet af Lars Wørts og Gorm Sæderup, som begge er skoleledere i hhv. Silkeborg og Århus. De har baseret deres skoleudvikling på den pædagogiske platform, der er omtalt i kap.1, og de har fokus på ledelse, på fastholdelse af

lærere og pædagogers motivation, på en fælles forståelse af læringsprocesser og selvfølgelig på børnene.

Man har forsøgt at skabe en bro mellem lærere og pæagoger ved at arbejde på et fælles pædagogiske fundament for at markere en lige værdighed ved de to professioner, og med en forståelse af, at de hver især bidrager til elevernes dannelse, den kvalificerede selvbestemmelse. Læring og udvikling bliver anskuet på den ene side som noget ydre pligtigt og som noget indre lystbetonet. Det betyder at skolen skal byde på begge dele i hhv. skole og SFO. Hjemmet får også en vigtig rolle, som stedet der er stabil og velkendt, hvor barnet kan komme hjem og integrere nye erfaringer og erkendelse i forhold til tidligere. Læringsprocessen ses altså som et dynamiske samspil mellem hjemkomst og udrejse.

De fysiske konsekvenser for denne grundtanke viser sig for børnene som aldersintegration og social integration i hjemmegrupper og holddannelser og niveaudeling i dansk og matematik. For lærerne betyder det, at deres arbejde enten har fokus på mentor-vejleder- og opdragerrollen som primær voksen eller har fokus på at være fagspecialist på et bestemt område, mens børnene vandrer. Det stiller selvfølgelig store krav til ledelsen om at skabe rum, så de enkelte teams kan udforske og udvikle nye roller og blive fortrolige med sammenhængen mellem teori og praksis.

Jeg finder kapitlet særdeles interessant både fordi det er det mest vidtgående (og provokerende)! Det må selvfølgelig være af afgørende betydning, at al pædagogisk arbejde og undervis-

ning med børn og unge må bygge på en fælles pædagogisk grundholdning, som er så tilpas stram, at den angiver en grundretning og samtidig giver plads til forskellige tolkninger. At skolerne i Silkeborg og Århus har valgt "rullende" niveaudelte fagklasser og sociale og reflekterende stamklasser er udtryk for et spændende forsøg og en bestemt tolkning af grundteorien.

Der er i hele bogen fokus på lærerne, pædagogerne, de voksne, som også har brug for støtte i form af opnå kompetence, social forbundethed, og autonomi. Jvf. Tønnesvang (2009) er det ikke kun børn og unge, der har grundmotivationer og behov for psykologisk ilt, det gælder også for de professionelle i deres arbejde. For at være i stand til at give "psykologisk ilt" skal voksne være myndige voksne, der forholder sig til sig selv og som kan sætte sig i en andens sted og kan se den samme situation fra forskellige deltagers situation, og samtidig være i stand til at give "den psykologiske ilt" til det barn, der hvor det har brug for det. "Psykologisk ilt" ses som en form for kommunikation, der ikke er synlig, men som taler til de fire rettigheder.

De øvrige kapitler handler bl.a. om livssamtaler med, hvor de unge skal styrkes i at tage selvstændige skridt i deres liv, og de skal opnå en indsigt og en forståelse for sammenhæng i deres liv.

Et andet kapitel omhandler arbejdet med elevkompetencer, kvalificeret selvbestemmelse, i en døgninstitution og kapitlet slutter med anbefalinger til andre institutioner.

Interviews i institutioner, samtaler i socialpsykiatrien og brug af vitalise-

ringsmodellen i døveblindepædagogikken er andre overskrifter i bogen, hvor der også tages udgangspunkt i grundteorien fra kap.1. Forfatterne viser, at teorien kan tænkes ind i mange forskellige sammenhænge, og man kan ikke undgå som læser at blive inspireret og prøve at tænke det ind i egen arbejdsituation. Det handler altså ikke om tykke bøger – men om grundmodeller – som man selv kan tænke og reflektere i forhold til praksis. Sidste del af bogen omhandler teori, praksis og sprogpillet, hvor der bl.a. redegøres for mere teori med inddragelse af Marx, Vyogtsky og socialkonstruktivismen i forhold til selvpsykologi.

Ja, jeg er ret begejstret for bogen. Endelig har vi en bog, der med en solid teori tæt på praksis kan inspirere alle der har med børn og unge at gøre – og ikke mindst lederne, lærerne, pædagogerne og de studerende!

Sem lektor, Birte Kvist

Barnets lærende hjerne – Børneneuropsykologi, kognition og neuropædagogik

Helle Kjærgaard – Bente Støvring –
Åse Tromborg. Forlaget Frydenlund,
280 sider, 349 kr.

Inklusion er et af tidens nøglebegreber og kan lyde besnærende, men kræver ikke mindre indsigt og viden, hvis det skal lykkes til alles tilfredshed. Lærere og pædagoger skal vide noget om barnets udvikling og kognitive funktioner og ikke mindst de pædagogiske muligheder, der eksisterer. Barnets udvikling og trivsel afhænger af de mennesker,

det omgås hjemme, i institutioner og skole. Derfor er kendskabet til den nyeste hjerneforskning særdeles relevant.

På den baggrund er Barnets lærende hjerne et brugbart redskab. Bogens formål er netop at udbrede viden om kognitive funktioner og dysfunktioner og ikke mindst interventionsmuligheder. “Vi vil være med til at bygge en bro fra moderne hjerneforskning, kognition – og neuropsykologi til praktisk pædagogik”. (s. 11)

Fagfolkene er erfarne børneneuropsykologer, der har mange års erfaring med børn og unges udvikling og læring og har i denne bog sat dem i en teoretisk sammenhæng. Bogen henvender sig således til en bred målgruppe: psykologer, lærere, pædagoger, fysioterapeut, ergoterapeut samt ikke mindst forældre og gennemgår de vigtigste kognitive funktioner og dysfunktioner for barnet ml. 0-18 år.

Den indledes med en funktionel, meget brugbar læsevejledning med forslag til bogens talrige anvendelsesmuligheder: den kan være opslagsbog eller uddannelsesbog. De enkelte kapitlers hovedindhold er opsummeret i læsevejledningen. Hvert kapitel afsluttes med fyldig supplerende litteraturliste og ikke mindst en særdeles brugbar og fin “ordforklaringsliste”, der kan være en god hjælp til læseren.

Bogen kommer omkring et stort område, og en af dens styrker ligger i integration af case-eksempler, – som fagfolk kan nikke genkendende til -og integrationen af pædagogiske metoder, som også vil være velkendte for mange læsere. Den positive tilgang til barnets muligheder og betydningen af dets nøglepersoner understreges.

Netop integrationen af kognition – og neuropsykologi og pædagogiske metoder på baggrund af den moderne hjerneforskning øger mulighederne for en vellykket integration. Der er således mange eksempler på relevante cases med gode, klare beskrivelser og forslag til træning – eksempelvis hukommelsestræning (s. 181) – og mange værktøjer til hjælp til pædagoger og lærere.

Sine steder – eksempelvis det orbito-frontale system – hot eksekutiv – er dog ikke helt nemt tilgængeligt og forudsætter faglig indsigt. Men bogens vægtning af betydningen af lærere og pædagogers arbejde omkring barnets udvikling og integration skal fremhæves! Viden om kognitive dysfunktioner og udviklingsmuligheder er nødvendige, hvis inklusion skal lykkes.

Bogen er anbefalelsesværdig, fordi den giver en indsigt og forståelse for de mange problematikker et hjerneskadet barn kan have. Og forfatterens focus på det nære miljøes betydning er en styrke.

*Birgit Marott.
Lektor i psykologi
Aut. psykolog*

Evaluering i et narrativt perspektiv

Hanne Fredslund (2013):
Dansk Psykologisk Forlag, 248 kr,
176 sider.

I bogen *Evaluering i et narrativt perspektiv* præsenteres, hvordan man kan arbejde med narrativ evaluering i en organisatorisk ramme. Narrativ evalu-

ering har fokus på læring og udvikling i modsætning til evalueringsformer, der har fokus på kontrol. Intensionen med narrativ evaluering er at styrke aktørerne i deres arbejde med at udvikle den indsats, der skal evalueres.

Narrativ evaluering, som den folder sig ud i bogen, bygger på en poststrukturalistisk forståelsesramme med inspiration fra Michael White og Michala Schnoor. Foucaults teori om magt er et centralt element i det teoretiske grundlag.

I bogen gennemgås en række centrale begreber, der relaterer sig til narrativ evaluering. Begrebsgennemgangene afsluttes med tekstrammer, hvor begreberne omsættes til spørgsmål, der kan benyttes direkte i en narrativ evalueringspraksis. Der indgår to overordnede cases, som der løbende refereres til, således at sammenhængen mellem teori og praksis illustreres via konkrete handlingsforløb.

I bogen arbejdes der med en ekstern evalueringsfacilitator, der forestår evalueringsprocessen med organisationens aktører, og der en grundig beskrivelse af, hvordan dette arbejde kan foregå. Sidst i bogen gives forslag til, hvordan organisationen selv kan arbejde videre med at udvikle evalueringskapaciteten via den narrative evalueringsform. Bagest i bogen er der et teoretisk appendix, der fungerer som en udvidet ord-bog over de teoretiske begreber.

Bogens styrke er, at forfatterne trods de komplekse teoretiske begreber formår at binde teori og praksis sammen i en meget direkte og handlingsorienteret tilgang. Bogen henvender sig primært til organisationskonsulenter og ledere, der ønsker at benytte en evalueringsform, der styrker læring og ud-

vikling af praksis. Evaluering i et narrativt perspektiv er et rigtig godt bud på, hvordan man også i praksis kan gennemføre denne type evaluering i en organisation.

*Anmeldt af
Mai-Britt Herløv Petersen*

Mobning gentænkt

Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard (red.), *Mobning gentænkt*. Hans Reitzels Forlag, 2013. 400 sider. 350 kr.

Mobning gentænkt er skrevet i forlængelse af *Mobning – sociale processer på afveje*, som udkom i 2009. Flere af forfatterne har deltaget i et 5-årigt forskningsprojekt eXbus (2007-12), som har haft til formål at afdække mobning blandt børn i skolen. Bogen bygger bl.a. på en undersøgelse af mobning blandt 1052 elever i 7. – 8. klasse på Københavns Vestegn. De 11 forfattere, som indgår i denne antologi, repræsenterer en tværdisciplinær forfattergruppe, som med afsæt i en psykologisk baggrund trækker på filosofisk, sociologisk og litterær tradition og med et stænk af minoritetsfaglig og kvantitativ tilgang. Forfatterne deler en analytisk ambition om at forstå og formidle de komplekse og komplicerede sociale processer, der skaber fænomenet mobning. Forfatterne har samtidig det dobbelte sigte på bogen, at den skal bidrage til forskningens kundskabsudvikling på feltet og samtidig gøre det muligt for praktikere at bringe indsigten i mobningen som fænomen ind i det daglige arbejde. Der er tale om en bog af høj faglighed, og hvis pointer bygger på

et praksisnært videnskabeligt grundlag. Bogen handler om de mekanismer, dilemmaer og bevægelser, der er involveret i ekstrem eksklusion og mobning blandt børn og unge i skolen. Forfatterne belyser mobning via en lang række konkrete analyser i skolemiljøer. De voksnes roller inddrages i form af eksempler på, hvordan forældre, lærere og skoleledere forholder sig til mobning og vold blandt børnene. Særligt tre sider af mobningens fænomen gjorde stort indtryk: Børn, som gennem deres opvækst lever med den lidelse, mobning medfører i form af angst, usikkerhed og ensomhed.. og uden at voksne kommer dem til undsætning. Den tydelige sammenhæng mellem klassekultur og eksklusionsmønstre. Og eksemplerne på læreres og skolelederes måde at anskue barnet på, som gør opmærksom på, at det bliver mobbet. Bogens behandling af den digitale mobning og distribuerede vold i form af spil giver også ny indsigt og refleksion over, hvordan hele dette komplekse område kan anskues fra forskellige vinkler.

Da bogen er en antologi med kapitler, som behandler mobning ud fra forskellige vinkler, samtidig med at artiklerne er vævet ind i hinanden, kan læseren udmærket udvælge sig konkrete kapitler af særlig interesse. Bogen er dog så interessant med en række nye vinkler i måden at anskue mobning på, at læseren hurtigt bliver så grebet af indholdet – at de 400 sider er læst. Gennem det analytiske arbejde med gennemlæsning af de mange interview af børn og voksne skaber forfatterne nye forståelser af fænomenet mobning: *“Vi har således tænkt ind i/via/gennem/med/imod både teori og empirisk*

materiale”, som nævnt i indledningen. Forfatterne sammenligner begrebet gentænkt med anvendelsen af de gamle pergamentruller (palimpsester), som blev genbrugt, idet ny tekst blev skrevet oven på voksbelagte manuskripter. Det er således muligt at se det nyeste lag skrift og bag det skygger af tidligere skriftlag. På samme måde skabes mange lag oven på hinanden i forskningsprocesserne om mobning, og nye konturer opstår. En gen-adressering af et fænomen, som allerede har været studeret i en årrække. Bogen *Mobning gentænkt* inviterer til eftertænkning.

Bogen henvender sig til lærere og ledere inden for uddannelsesinstitutioner og pædagogiske institutioner, til forskere og administratorer inden for skoleområdet og det pædagogiske fagfelt. Bogen bør læses af psykologer, som arbejder i skoleverdenen. Der er tale om en virkelig fin bog, som bl.a. kan anvendes i dialogen mellem lærere/ledere og psykologer, når temaet eksklusion og mobning er på dagsordenen... eller når vi psykologer i samarbejde med fagfolk tager temaet op med forældre og børn/unge.

Elise Johanne Nielsen

Mellem ordene – Kommunikation i professionel praksis

Per Jensen & Inger Ulleberg. Forlaget Klim, 2012, 347 s., 299 kr.

Per Jensen er professor i familieterapi og arbejder ved masteruddannelsen i familieterapi i Oslo. Inger Ulleberg er lektor i pædagogisk og arbejder med læreruddannelse i Oslo.

Bogen henvender sig iflg. bagside-teksten til en række af professionsuddannelser, hvor kommunikation og relationer er i forgrunden.

Bogens ialt 18 kapitler er fordelt i tre dele: Relationsperspektivet – Kommunikationsteori – Kommunikation i professionel praksis.

I kap. 1 er på 30 s. Der gives en indføring i kommunikation i et relationsperspektiv. Samspil forstås som cirkulært; objektive sandheder i relationer findes ikke – der er forskellige tolkninger og måder at forstå på. Der gives eksempler på væsentlige konstateringer fra psykoterapien om relationen mellem terapeut og klient og på forskning vedr. relationer inden for forskellige professionsfelter.

Anmelderens første indtryk af denne bog er naturligvis farvet af hans fortid som bl.a. folkeskolelærer, seminarielæktor og underviser og censor ved professionsuddannelsen af lærere. Det tegner til at være en god bog. Den går lige til sagen, præsenterer sit stof i øjenhøjde hos studerende i professionsuddannelserne, stiller klare og udfordrende spørgsmål, vækker til eftertanke, præsenterer væsentlig viden på en klar og kortfattet måde, underbygger pointer og inviterer til eftertanke og samler godt op i sidste afsnit af kapitlet.

Kap. 2 giver en oversigt over kommunikationsteorier og viser bl.a., hvordan forskellige professionsuddannelser er præget af forskellige teorier. Fx er sygeplejefaget i Norge præget af en fænomnologisk tradition, mens det i Danmark er optaget af Habermas og den kritiske tradition. Meget klart opbygget og præcist udtrykt stof, der bl.a.

rummer en nyttig sammenligning mellem syv, teoretiske traditioner.

Kapitlerne 3 – 7 er relativt kort. De behandler systemisk kommunikationsteori – kommunikation og relationer – information i kontekst – cirkularitet og punktuering – digital og analog kommunikation. Også disse kapitler er velgennede til formålet: væsentligt stof – klart og præcist udtrykt.

Kap. 8 fordyber sig i metakognition og trækker på Bateson og Watzlawick. Der er et meget interessant afsnit om den strukturelle metakognition, hvor kontekstmarkører spiller en stor rolle for vores opfattelse af, hvor vi befinder os. Også arkitektur og møblering “kommunikerer”.

I det følgende fokuserer anmelderen på udvalgte områder i bogen. I kap. 11 om professionel praksis understreges nødvendigheden af, at alle patienter, klienter, elever m.fl. skal have mulighed for aktiv deltagelse og reel indflydelse. I det fyldige kap. 12 om interkulturel kommunikation underbygges betydningen af viden om forskellige kulturers særpræg og behov. Kap. 14 om dialog og anerkendelse ser på kvaliteten i samtalen og den ikke-vidende position, som er udviklet i en sprogsystemisk tradition.

Kap. 17 hedder: “At tale med børn, unge og familier”. Et ganske kort og efter anmelderens vurdering også noget for kort kapitel ift. hvor betydningsfuldt dette emne er. Her er ikke megen hjælp at hente for den unge lærer, der skal møde en familie.

Til gengæld afsluttes bogen med et fremragende kapitel om “relationel resonans”. En proces der indebærer, at et

møde med en klient udvikler gensidig resonans.

Sammenfattende er der tale om en god, grundig og velskrevet bog om et særdeles centralt emne i professionsuddannelserne. Der er meget, godt stof med, det udtrykkes klart og udfordrende, de studerende og deres lærere har her et udmærket værktøj, og bogen har en håndbogsagtig karakter, der inviterer til opslag og genopslag. Der findes mange, gode arbejdsspørgsmål, og der er en glimrende litteraturfortegnelse.

Bjørn Glæsel

Holdingerapi – en tilknytningsterapi (2. udgave)

Bent H. Claësson (red.) og Ulla Idorn (red.). Dansk Psykologisk Forlag, 486 sider, 498 kr

Claëssons og Idorns bog om Holdingerapi er en nyrevideret og opdateret udgave af den 7 år gamle ‘Holdingerapi’. I denne bog er mentaliseringsbegrebet tilføjet som en del af holdingerapiens teoretiske fundament, ligesom flere andre kapitler er omskrevet og udvidet.

Holdingerapi er anvendt i familieinstitutionsregi på 2 institutioner, hvorfra evidensbaserede undersøgelser er beskrevet.

De 11 familier, som i 1. udgaven havde fortalt om deres terapiforløb med holding, har i denne udgave suppleret deres beskrivelser med en opdatering af, hvordan det sidenhen er gået for dem og deres børn.

Bent H. Claësson er speciallæge i børnepsykiatri, og har mange års erfaring som praktiserende børnepsykia-

ter. Han har siden midten af 1980'erne arbejdet med holdingterapi og var i 1997 medstifter af Nordisk Forening for Holdingterapi.

Ulla Idorn er cand. pæd.psych. Hun er privatpraktiserende og arbejder med børn, unge og familier. Hun er siden efteruddannet i holdingterapi, systemisk familierapi, hypnose og choktraumeterapi. Hendes særlige erfaringsgrundlag er arbejde med adopterede børn.

Efter indledning, forord og en gripende fortælling forfattet af en taknemmelig mor, er denne bog om holdingterapi opbygget i 4 store dele med et afsluttende efterskrift. Alle disse 'kapitler' har flere bidragydere, alt efter om de enkelte afsnit formidler teoretisk indhold; case-fortællinger, hvor forældre har bidraget med deres oplevelser, eller om holdingterapi beskrives gruppeterapi på familieinstitutioner.

I *første* del argumenteres for, 'hvorfor holdingterapi virker'. Her defineres holding som begreb, idet der relateres til Winnicott's holdingbegreb og teoriudvikling omkring 'den gode nok mor' og 'container'-begrebet. Andre 'klassiske' teoriudviklere indenfor den psykodynamiske teoriramme omkring objektrelationer og tilknytning nævnes som f.eks. John Bowlby, ligesom der refereres til nyere teorier som f.eks. Daniel Stern.

Forskellige tilknytningsmønstre introduceres bl.a. i forbindelse med nervesystemets udvikling, og også tilknytningsforstyrrelser og forsvarsmønstre gradueres i præsentationerne af disse.

Der diskuteres forskellige holdninger, hvorvidt holdingterapi kan ansku-

es som omsorg eller overgreb, og hvilke forandringer barnet kan gennemgå under og efter en serie af ambulante holdingsessioner – med 'hjemmearbejde' i form af holdingøvelser i den mellemliggende perioder mellem sessionerne.

De forskellige deltageres roller i terapiforløbet defineres, ligesom forskellige betydningsfulde elementer fra normale udviklingsforløb beskrives – og risici hvis f.eks. også moderens evne til samspil er forstyrret gennem hendes egen oplevelser under sin opvækst.

Sterns teori om selvoplevelsens udvikling gennemgås, og hvordan den nyeste neuropsykologiske forskning om hjernens udvikling påvirkes af det tidlige samspil med den primære omsorgsgiver – samt forfatterens tro på holdingterapi kan reaktivere barndommens hæmmede eller standsede udviklingsprocesser.

Mentaliseringsbegrebet introduceres, og betydningen af de narrative aspekter i barnets og forældrenes oplevede historie pointeres. Det teoretiske afsnit efterfølges af en faders og hans datters fortællinger om deres oplevelser med og efter holdingterapi.

Herefter følger et afsnit om holdingterapi i familieinstitutionsregi, hvor forstanderen præsenterer sin institution og dens miljø, inden selve miljøterapien beskrives på baggrund af Daniel Sterns teori om 'det indre barn', og hvordan man kan arbejde med tilknytning til dette 'indre barn' – samtidig med det terapeutiske holdingarbejde med det 'ydre barn'. Afsnittet afsluttes med eksempler på arbejdet med holdingterapi på familieinstitutionen.

I det næste afsnit beskrives instinkternes betydning i holdingterapien,

idet tilknytningsprocessen er drevet af tilknytningsinstinktet i den gensidige proces. Der relateres til dyreadfærdsforskeren Konrad Lorenz forskning omkring hierakiet hos pattedyr. Denne tænkning relateres herefter til familiehierakier, som kan være fastere eller løsere i forskellige familier.

Denne hypotese illustreres af forskellige eksempler, hvordan svækkelse af hierarki og tilknytning/relation kan ses og behandles i familier med børn, der lider af ADHD, ADD, OCD, autisme eller andre psykiske lidelser. Disse eksempler efterfølges af forskellige eksempler og historier om, hvordan bl.a. tilknytningsforstyrrelser, jalousi og skyldfølelser kan svække hierakiet i familier

I følgende afsnit præsenteres en særlig form for choktraumeterapi – SEMetoden (Somatic Experiencing) i forhold til holdingterapi, efterfulgt af et par case-beskrivelser, hvor bl.a. disse to terapiformer har været integreret.

Herefter følger et afsnit, hvor begrebet 'skam' tages under behandling med henblik på hvordan skam kan takles i holdingterapien – illustreret gennem forskellige case-eksempler.

Empati-begrebet defineres også samtidig med at empatiforstyrrelser beskrives gennem forskellige cases i forbindelse med holdingterapeutiske forløb.

I afsnittet 'tanker og idéer til holdingterapeuter' beskrives, hvordan kvaliteten af relationen mellem terapeut og klient/-er kan optimeres, og der gives ovenikøbet en huskeseddel hertil.

Herefter følger en beskrivelse, hvordan 'mini-holding' kan anvendes som f.eks. opfølgende forløb på holdingtera-

piforløb, ligesom det beskrives, hvorledes 'psykisk holding' kan foregå.

Det beskrives, hvorledes bedsteforældrenes og slægternes kulturer kan påvirke forældrenes forhold til deres børn, og hvordan generationerne kan støttes i konfrontationer mellem generationerne.

Et kapitel beskriver hvorledes holding og hjernebølgetræning kan kombineres i terapiforløb, som beskrives gennem et par cases.

Også børns tegninger kan anvendes til at bevidne, hvilken ændring barnet oplever, før og efter en periode med holdingterapi. Til dette formål bedes barnet tegne 'en ridderborg med en prins og en prinsesse', og flere tegneeksempler viser, hvorledes farver, form og udtryk ændres i tegningerne før/efter terapiforløbet – med eksempler på tolkning.

Eksempler på adopterede børns tegninger viser også, hvorledes disse børn i løbet af holdingterapien gennem tegning og samtale støttes i at bearbejde sorg og traumer i forbindelse med adoptionsprocessen.

Første del af bogen afsluttes med et afsnit om stress hos børn. Her defineres forskellige stresstyper, og hvordan akut stress er forskellig fra kronisk stress. Det vises, hvordan stress kan måles på forskellige stressscore-tests – samt eksempler på, hvordan holdingterapi kan hjælpe børn med forskellige typer af stress.

I bogens 2. del fortælleres om holdingterapi i familier med adopterede børn.

Det beskrives, hvorledes tilknytningen er forstyrret i sådanne familier, og hvilke traumer børnene kan lide af i

disse familier. Samtidig hermed beskrives gennem rørende case-eksempler, hvordan holdingterapien har hjulpet børnene og deres adoptivforældre – umiddelbart efter terapien såvel som flere år efter.

I bogens 3. del fortælles om, hvordan holdingterapi virker på børn med forskellige diagnoser såsom angst, depression, OCD, ADHD og autisme. De forskellige lidelser beskrives, samtidig med at der også her illustreres med fine små og længere case-stories, der beskriver episoder fra før, under og efter terapierne.

Bogens 4. del fortælles om holdingterapi i plejefamilier og på institutioner.

Det beskrives, hvorledes holdingterapi kan hjælpe plejeforældre og -barn med at etablere den tætte relation, som er så vigtig for barnet at etablere – og gennem case-eksempler illustreres, hvorledes dette kan gøres med helt spæde såvel som med ældre børn.

Herefter følger et afsnit, hvorledes pædagogisk holding kan gennemføres som en miljøterapeutisk metode på institutioner.

Afslutningsvis vises skema, hvor forskelle og ligheder mellem miljøterapeutisk/pædagogisk holding og holdingterapi dokumenteres.

Bogen afsluttes med et kort efterskrift, hvor holdingterapiens fordele ridses op med håb om at man forskningsmæssigt på et tidspunkt vil kunne samle viden om og dokumentere effekten af holdingterapi – samt at der etableres uddannelse i Danmark.

Denne bog om holdingterapi og terapiens meget brede anvendelse og effekt

kan efter min mening anses som en grundbog om emnet. Den giver en grundig introduktion til terapien, ligesom den definerer forskellige begreber samt beskriver forskellige diagnostiserede psykiske lidelser. Samtidig hermed øser forfatterne af deres brede erfaring, idet bogens temaer illustreres af oplevelser under terapiforløb. Forældrenes fortællinger af de terapiforløb, som de har gennemlevet sammen med deres børn og den effekt, disse har haft i familierne på kort og langt sigt er bevægende.

Bogen kan anbefales som en grundig introduktion til denne terapiform.

*Grete Binger
Psykolog*

Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse 0 til 6 år.

Jørgen Lyhne. Dansk psykologisk Forlag, 112 s., 498 kr.

Dansk Psykologisk forlag har udgivet nyt materiale til anvendelse af pædagoger der skal præstere udviklingsbeskrivelser af børn i småbørnealderen.

Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse 0 til 6 år er et nyt dansk materiale til brug i det pædagogiske arbejde. Materialet er udviklet i samarbejde med to danske eksperter i pædagogisk psykologi og neuropsykologi, Anne Vibeke Fleischer og Dorte Damm. Materialet er et enkelt og præcist redskab til at belyse barnets kompetencer og udviklingspotentialer – sådan som de udspiller sig i et relationelt og pædagogisk miljø. Materialet har sammen-

hæng med læreplanlovens seks temaområder og kan bruges i det pædagogiske arbejde med barnet og til at understøtte samarbejdet med forældrene. Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse 0 til 6 år har været igennem en landsdækkende afprøvning på 28 institutioner geografisk fordelt i alle regioner af Danmark. Afprøvningen er foretaget med børn i såvel 'normalområdet', som børn med 'særlige behov'. På den medfølgende cd-rom er der en elektronisk udgave af alle spørgeskemaerne, hvor alle svar kan plottes ind, så trinværdier og samlede værdier udregnes, og der automatisk generes en udviklingsprofil på det enkelte barn.

Efter flere år med Kuno Beller materialet som det eneste pædagogiske udredningsmateriale – har vi her (omskider) fået en ny og moderne udgave at arbejde med. Samtidig imødekommer materialet fagfolks efterspørgsel efter redskaber og evidensbaserede metoder.

Poul Skaarup Jensen

Den etiske udfordring i en global tid er et signalement af vores samtid, domineret af markedsøkonomiens betingelser

Nadja U. Prætorius: *Den etiske udfordring i en global tid*
Dansk Psykologisk Forlag, 2013. 295 sider, 378,-kr.

Nadja U. Prætorius (NUP) beskriver, hvordan overforbrug på alle niveauer i samfundet idealiseres, og hvordan der gives frit spil for stadig mere ustyrlige

markedskræfter, som truer vores fælles eksistensgrundlag på Jorden.

Men NUP begrænser sig ikke til blot at analysere og reflektere over vores aktuelle eksistensvilkår og vores måder at tilpasse os til disse på. Hun skitserer også konturerne af et nyt paradigme, som kan bryde med nyliberalismens fremmedgørelse og med den eksisterende rovdrift på ressourcerne. Det nye paradigme indebærer mere autentiske og solidariske forholdemåder, der også skal sikre fremtidens generationer på Jorden.

I Den etiske udfordring i en global tid, bevæger NUP sig ikke alene overbevisende omkring i psykologien og i beslægtede videnskaber som socialantropologi og neurologi, men hun inddrager også økologiske, økonomiske og historiske dimensioner og formår derved både at præsentere en høj grad af sammenhæng og at bevare kompleksiteten i sin fremstilling.

Den røde tråd gennem bogen er, at vi har et eksistentielt valg mellem på den ene side fremmedgørelsen i form af en ureflekteret internalisering af og tilpasning til de ydre krav om at leve op til de nyliberalistiske idealer, der medfører negative konsekvenser som bl.a. stress, dehumanisering, umyndiggørelse og angst for ikke at slå til i den stadig øgede konkurrence om uddannelse, arbejde og ressourcer, og på den anden side fordybelsen med autenticitet, nærhed, forbundethed med andre mennesker, ro og kontakt med det ægte i os selv og i andre.

Det eksistentielle valg ses som muligheden for at foretage modtræk mod markedsøkonomiens fremmedgørelse og den øgede styring, kontrol, krav om

målopfyldelse, incitamentet gennem straf og det dermed sammenhængende signal om mistillid til medarbejdere, der er en del af nyliberalismens menneske- og samfundssyn.

For NUP er alternativet til fremmedgørelsen således at vende blikket indad for derved at finde det "virkelige og ægte" og roen i os selv. Denne kontakt med det autentiske i os selv vil ifølge NUP føre til, at vi vælger at prioritere forbundetheden med andre højere og bliver villige til at afstå fra overforbrug og materielle goder på andres bekostning. Gennem det eksistentielle valg, ved at se ind i os selv, kan vi bryde markedets logik om overforbrug og skabe en mere bæredygtig tilværelse for alle mennesker.

Under læsningen af bogen blev jeg mange gange inspireret til at tage små refleksionspauser, hvor jeg gjorde mig mange tanker om, hvordan jeg selv aktuelt føler mig fanget i implicite forventninger fra arbejdslivet, hvordan jeg selv er med til at opretholde og forstærke kravene til f.eks. kompetenceudvikling og engagement i arbejdet, men også hvordan jeg forsøger at manøvrere i den fremmedgørende retorik i arbejdslivet, og hvad det er for magtforhold, der ligger bag begreber som fx: vækst, ansvar, selvledelse, anerkendelse, ejerskab mm i forskellige arbejdsmæssige kontekster, og hvordan jeg forvalter mit liv som familiefar, arbejdskraft og konsument under de eksisterende betingelser.

For NUP går vejen til et paradigmeskift gennem de potentialer og ressourcer, vi mennesker har til at fordybe os i egne indre processer. Det er gennem

indre fordybelse, vi når frem til mere solidariske valg.

Forfatterens udgangspunkt og vægt på den indre fordybelse indebærer paradoksalt nok, at hun forsøger at bekæmpe nyliberalismens individualisering gennem yderligere individualisering. Også gennem sit valg af en antropologisk filosofiske tilgang, som tilsyneladende er realisme (fx omtaler hun bl.a. "det virkelige" og "det ægte" i os selv i modsætning til det fremmedgjorte), bekæmper hun nyliberalismen med dens egne midler.

Den etiske udfordring i en global tid er en bog, som giver rigtig meget stof til eftertanke.

Henning Strand

Hypnose i terapi og supervision

Grethe Bruun og Per Nilsson. Dansk Psykologisk Forlag, 254 sider, 298 kr

Grethe Bruun og Per Nilssons bog om Hypnose i terapi og supervision giver en introduktion til at arbejde med hypnose.

Grethe Bruun er selvstændig psykolog, og Per Nilsson er praktiserende læge, og begge anvender hypnose som supplement til de metoder, de i forvejen anvender i terapi eller i supervision.

Begge er de inspireret af den amerikanske psykiater og psykolog Milton H. Erickson, som arbejdede med hverdagstrance, og hvor terapeutens eller supervisors opgave er at facilitere et konstruktivt 'klima' for forandring samt medvirke til at skabe forventning om forandring.

Bogen består af to dele, idet der i de første ti kapitler præsenteres metoder samt anvendelse af hypnose i terapi. Den anden del af bogen har hypnose i supervision som fokus – individuel såvel som gruppesupervision.

I første kapitel introduceres trance-tilstanden som en ændring af hverdagsbevidstheden, og når man i flg. forfatterne anvender trancetilstanden som arbejdsfelt i terapi og supervision, gives mulighed for klienten eller supervisanden at udforske sin indre verden samt sin forståelse af den ydre verden. Det forklares, at alle i hverdagen kan opleve denne trancetilstand, når vi f.eks. 'falder i staver', 'falder fra' – eller når vi 'går i vores egne tanker'. I kapitlet beskrives forskellige metoder, som 'krydres' med selvoplevede eksempler og historier fra Ericksons praksis.

I andet kapitel beskrives hypnosens fænomenologi – hvordan den hypnotiske trance manifesteres subjektivt og objektivt. Det forklares, hvad den hypnotiske trancetilstand egentlig er, hvordan trance kan induceres, og det beskrives, hvordan dissociation og andre mentale tilstande som f.eks. tidsopfattelse, re- og progression kan opleves som trancefænomener med egen logik.

I næste kapitel fortælles, hvordan klienter kan arbejde med hypnose, der gennem interview kan 'skræddersys' til den enkelte klient. Terapien bygger således på relationen mellem terapeut og klient, og forskellige interviewmetoder bliver herefter beskrevet – omhyggeligt efterfulgt af illustrerende case-stories.

Herefter gennemgås grundigt forskellige måder, man kan invitere klienten ind i trance.

Det hypnotiske sprog introduceres som 'det rummelige mulighedsskabende sprog' på baggrund af et konkret praksisforløb. Det beskrives, hvordan terapeuten gennem det indledende interview lytter sig frem til klientens egne udtryk for sansninger og oplevelser, som de kan 'aflæses' i hans/hendes måde at udtrykke sig på – som stikord, der kan anvendes som en rød tråd gennem den hypnotiske induktion og intervention for at skabe et 'inner locus of control' for klienten. Kapitlet afsluttes med en historie som et eksempel på en tranceinvitation efterfulgt af en analyse af, hvordan det hypnotiske sprog er brugt som invitation til fordybelse og trance.

I det følgende kapitel fokuseres på begrebet 'utilization'. Her fortælles om, hvordan man kan nyttiggøre alt i terapien, når man skræddersyr sin terapi til klienten, idet alt, hvad klienten bringer ind i samtalen med terapeuten, og alt, hvad der dukker op under forløbet, kan anvendes under terapiprocessen – og igen grundigt illustreret med et eksempel fra praksis.

Herefter beskrives, hvordan erindring ikke 'blot' bliver verbalt bragt frem gennem samtale, men at al erindring også er somatisk baseret, og at klienten gennem trancetilstanden får mulighed for at lytte ind i kroppens narrativer, således at de kropslige fornemmelser samt de billeder og metaforer, der dukker op under trancen, kan medvirke til en somatisk forankring af såvel problem som ressourcer – og at alle sansekvaliteter i denne somatiske forankring kan udtrykkes gennem sproget.

Også 'eksternalisering' kan anvendes som arbejdsmetode, når problemstillinger kan italesættes som adskilt fra personen og derved bliver objekiveret. På denne måde kan der skabes mulighed for at klienten i stedet for at opleve sin tilstand omfattende hele sin person, i stedet gives mulighed for at opleve en identitet med flere facetter og ressourcer. Når tilstanden kan sprogliggøres som noget udefrakommende og ikke en egenskab ved personen, skabes der mulighed for at klient og terapeut sammen kan undersøge problemet, og hermed mulighed for umiddelbar lettelse og evt. håb om forandring – eksternaliseringen skaber således mulighed for sprogligt at åbne for nye fortællinger. Og – igen – illustreres dette fint ved hjælp af en case-story.

I det efterfølgende kapitel beskrives, hvordan historier kan 'vikle sig rundt' om en problemstilling, idet terapeuten i terapien lytter til klientens fortælling – men herudover også lytter til de fortællinger, der udfoldes over/under linjerne i fortællingen, eller de mange nonverbale 'spor' som dukker op kropsligt, mimisk, i intonationen m.m.m. På denne måde rummer klientens historie ikke blot de forholdsvis få fortællinger, som de fleste mennesker bevidst kan huske og genfortælle – men underliggende ligger et helt skatkammer af glemte 'efterladte erindringer', som gennem terapien kan inviteres til at leve og på denne måde fremme nye historier eller berige den oprindelige fortælling. Dette illustreres gennem cases, hvor terapeuten har formået at 'vikle' små detaljer fra klientens historie rundt om en problemstilling som en

del af interventionen i terapeuten trancetale.

Første del af bogen afsluttes med et kapitel om, hvordan 'fremtidsforestillinger trækker i nuet, og nuet skubber til fremtiden'. Her forklares, at terapeuten i interviewet med klienten forsøger at undgå spørgsmål om 'hvorfor', fordi klienten ofte ved sådanne spørgsmål vil være tilbøjelig til selvbebrejdelser i sine forsøg på at skabe 'indsigt'. I stedet fokuseres i hypnose på at arbejde med progression for gennem nyttiggørelse af klientens forhåndenværende ressourcer at give klienten 'udsigt' til at komme videre i sit liv. Her fokuseres på at invitere muligheder for klienten til at skabe sig forestillinger om fremtiden, ved at klient og terapeut i fællesskab opstiller realistiske mål for terapien og starter med at se på de enkelte skridt – og ikke mindst skridtets rækkefølge frem mod målet. På denne måde planlægges fremtiden i nutiden ved at bestemme retning og tidspunkt for det næste skridt – og hvert skridt eller valg har betydning. Flere eksempler på metode illustreres efterfølgende med historier fra praksis.

Anden del af bogen omhandler supervision – supervision af hypnose og supervision med hypnose.

Supervision af hypnose defineres med at supervisanderne til supervisionen medbringer terapier eller supervisioner, de selv har anvendt og erfaret. Disse tages således op til drøftelse i supervisionen, hvorved supervisionen kan inspirere de andre supervisander til at bruge hypnose i eget arbejde. Til dette arbejde anvendes de metoder, som har været beskrevet i 1. del af bogen.

Supervision med hypnose defineres ved, at supervisor anvender hypnose som en arbejdsmetode i supervisionsrummet. Her kan hypnose bruges som en ramme, der kan kombineres med andre supervisionsmetoder.

I resten af bogen gives der forskellige modeller for, hvordan hypnose kan bruges i supervision.

Kapitel 11 beskriver forskellige anvendelige modeller som f.eks. *'Tørresnoren i supervisionsgrupper'*, hvor supervisor og supervisionsgruppens medlemmer efter det indledende interview med supervisanden, hænger ideer og fortællinger op på en metaforisk tørresnor, hvorfra supervisanden selv vælger, hvad han/hun vil tage ned og med.

En anden supervisionsmodel er *'Ekkodalen'*, hvor gruppedeltagerne i første runde af gruppesupervisionen *'kaster'* supervisandens egne ord ordret tilbage – som et ekko. Efterfølgende gives eksempel på, hvorledes et sådant forløb konkret har fundet sted.

Et tredje eksempel er *'supervison med kreativ problemløsning i hypnose'* – en model der har rødder i Ernest L. Rossis model om kreativ problemløsning. Rossi opdeler terapien op i fire faser, som kan bruges som en skabelon enten ved at lade faserne følge hinanden kronologisk, eller man kan vælge at *'springe'* mellem dem. Herefter gennemgås faserne grundigt med eksempler på spørgsmål, supervisor kan anvende i supervisionen.

I kapitel 12 beskrives, hvordan man i supervision kan anvende hypnose sammen med historier.

Historierne kan være små fortællinger, der kan bruges som kollektive temaer i supervisionsgrupper – ligesom

de selvfølgelig også kan bruges i individuel supervision. Her forsøger supervisor at finde noget, der indirekte spejler, støtter eller udfordrer supervisandens proces, og her foreslås også ord-sprog taget i anvendelse. Som eksempel på en sådan proces fortælles om en konkret supervision, og hvordan supervisionsgruppen producerer en historie til supervisanden, som efterfølgende er inviteret i trance, så han/hun har kunnet fordybe sig i historien/erne uden at skulle behøve at forholde sig til af- eller bekræfte fortællingerne.

I sådanne supervisionsgrupper er det supervisors opgave at *'sætte scenen'* for supervisionsprocessen med klare aftaler og tydelige roller – man kan sige, at supervisor som en dirigent styrer processen, for at supervisand såvel som gruppen kan agere i en sikker ramme.

Efterfølgende gives en trin-for-trin oversigt over, hvordan en supervisionsgruppe kan arbejde med resonans, trance og storytelling fra gruppen.

I resten af kapitlet gives eksempler på sådanne historier, som grupper har produceret i supervision, samt eksempler på historier, som har været anvendt som *'opvarmning'* i starten af supervisioner, hvor historierne har været brugt som *'et fælles tredje'* i hypnosen.

I kapitel 13 beskrives, hvordan supervisor kan opbygge en supervision i moduler og således skabe progression i supervisionen, hvilket demonstreres ud fra konkrete eksempler og metoder som f.eks. supervisionsmetaforer som *'hønningdepoter'* i *'Hønningkrukkelandet'* og *'Problemlandet'*, og hvordan man kan bygge metaforiske broer imellem dem. Som eksempler på andre

'trancerejser' beskrives, hvordan man ville kunne gå tilbage i tid til sin 4års fødselsdag. En anden metode kunne være at vælge forskellige billeder til en 'billedrejse', hvor man vælger et billede, 'det modsatte billede' og 'det tredje billede, for at arbejde med polariseringen mellem de to billeder/situationer og integrationen i det tredje billede.

Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af, hvordan metoden kan opleves som 'depot-supervision', som man kan tage med sig ud af supervisionsrummet for efterfølgende at reflektere over sine indtryk. På denne måde kan en vellykket supervision af supervisanderne opleves som 'langtidsvirkende'.

I 14. og i det afsluttende kapitel 15 beskrives med grundige trin-for-trin-eksempler, hvordan en hypnosupervision ofte udgøres af en tredelt struktur, idet forankring af indre jeg-styrke sikres gennem en tranceinvitation, hvorefter fokus sættes på problemstillingen, for til sidst at fokusere på ressourcer og orientering ind i fremtiden. Disse moduler sikrer progression i supervisionen, og bogen afsluttes med flere øvelser – alle med grundig vejledning.

Grethe Bruuns og Per Nilssons bog 'Hypnose i terapi og supervision' giver en grundig og spændende introduktion i, hvordan man kan arbejde med hypnose. Bogen gennemstrømmes af forfatterens store viden og erfaring på dette felt, som tydeligt mærkes gennem den grundige indføring i de mange metodebeskrivelser – samtidig med de mange konkrete praksiseksempler med spændende, finurligt sjove og kloge historier.

Det er en bog, som jeg på det kraftigste kan anbefale som en god vejleder og samarbejdspartner udi hypnosearbejde.

*Grete Binger
Psykolog*

Tredje generations coaching – En guide til narrativ-samskabende teori og praksis

Reinhard Stelter. Dansk Psykologisk Forlag – erhvervspsykologiserien, 319 sider, 349,50 kr

Reinhard Stelters bog om tredje generations coaching er ikke blot en meget grundig introduktion til at arbejde narrativt med coaching. Bogen starter med en begrebsafklaring omkring coaching, samtidig med at forfatteren også foretager en opsummering af tidligere coachingformer og –teorier, samt forskning og praksiseksempler.

Reinhard Stelter er leder af Coaching Psychology Unit og forskningsleder ved Institut for Idræt ved Københavns Universitet. Han er ph.d. i psykologi og professor i sport- og coachingpsykologi. Herudover er han fagkoordinator på Master of Public Governance ved Copenhagen Business School m.m.m.

Stelters bog om tredje generations coaching er meget systematisk opbygget, idet hvert kapitel starter med en kort introduktion omkring temaer, der tages op i kapitlet, hvorefter disse temaer beskrives grundigt for til slut at opsummeres i et afsluttende afsnit.

Efter det første introduktionskapitel, hvor forfatteren rammesætter sin egen

holdning til hvilke krav, man bør stille til coaching som middel til læring og udvikling.

Reinhard Stelter ser selvdannelsesperspektivet som coachingens centrale formål, og coaching ser han som en form for 'fødsleshjælper' til refleksion og mulige svar, som kun man selv har mulighed for at finde. Stelter ser således coaching som en hjælp til selvhjælp – en støtte til personens egen selvdannelsesproces.

Stelter præsenterer forskellige metaforer, som skitserer hans eget perspektiv på coaching, samtidig med han præsenterer forskellige definitioner på coaching, samt hvilke formål og dermed også indhold disse forskellige teoretiske traditioner lægger vægt på.

I andet kapitel beskrives coachings afsæt og udvikling, hvor forfatteren sætter fire perspektiver på coaching for at give et overordnet teoretisk perspektiv og indsigt i coachingens afsæt og udvikling. Forfatteren ønsker på denne måde at markere coachings grundlæggende forankring i forhold til fremtrædende samfundsmæssige fænomener som sociale forandringsprocesser, identitet, læring og ledelse. Denne overordnede socialvidenskabelige forankring, mener forfatteren, er i et vist omfang bestemmende for den måde, coaching og coachingpsykologi bør udformes i teori og praksis.

Tredje kapitel kan ansues som bogens meget centrale kapitel, hvor flere interventionsteorier fra coaching og coachingpsykologi præsenteres, og hvor coaching betragtes som en særlig dialogform med fokus på det relationelle og samskabende, som samtalens hovedingrediens.

Tre centrale grundintentioner fremlægges, hvordan coachen søger at udvikle relationen til sin coachee, og forfatterens intention er gennem denne 'grovstruktur' over de tre coachinggenerationer at skabe klarhed over, hvordan coaching kan adskilles i forhold til coachingens grundlæggende ambition og formål med samtalen.

Coaching i sine forskellige udformninger har fælles ontologisk og epistemologisk ståsted, påpeger forfatteren, som også gennemgår centrale præmisser for coachingintervention, som støtter coachens og coachingpsykologens intentionelle fokus på at skabe det reflekterende rum, som der arbejdes ud fra i tredje generations coaching. Her er det vigtigt, at coachen har fokus på to centrale grundorienteringer, nemlig evne til perspektivskift – og blik for det situationsspecifikke.

Mange teoriudviklere er præsenteret i afsnittet om basisteorier og deres anvendelse i coaching, ligesom coachingmetodologi defineres og beskrives, inden kapitlet afsluttes med at inddrage supplerende teorier med forskellige tilgange til coaching.

Efter at forfatteren i den første halvdel af bogen har 'bredt en vifte ud' af historik og præsentation af de mange forskellige teorier, som tilsammen er – og har været – med til at præge den tredjegenérations coaching, som er bogens hovedfokus, veksles i bogens anden halvdel over til at fortælle om narrativ-samskabende coaching i teori og praksis.

Det epistemologiske grundlag præsenteres, og forskellige aspekter nævnes som ingredienser til tredje genera-

tionscoaching med fokus på samskabelse af mening i coachingprocessen.

I femte kapitel fortæller forfatteren om 3 casestudier fra egen praksis efterfulgt af refleksioner over den enkelte case. Disse følges op med forskningsresultater, hvor en række specialestudierende i et forskningsprojekt har gennemført interviewundersøgelser blandt udvalgte gruppecoachingdeltagere, og to deltagerfortællinger er medtaget for at demonstrere, at gruppecoaching kan have en markant indflydelse på deltagerens selvopfattelse og identitet, ligesom fortællingerne viser, at deltagerne gennem gruppecoachingen er blevet mere handlekraftige, beslutsomme og er blevet i stand til at skabe ny mening.

Denne kvalitative gennemgang efterfølges med en beskrivelse af en undersøgelse, der bygger på et randomiseret, kontrolleret forskningsdesign, hvor effekten af narrativ-samskabende intervention dokumenteres.

Sjette kapitel har fokus på professionspraksis mellem forskning, viden og refleksion, hvor der reflekteres over evidensbaseret praksis og praksisbaseret evidens.

Forfatteren fortæller om sin anskuelse af coaching som et interdisciplinært felt med mange vidensdomæner, hvor der inddrages viden fra forskellige vidensfelter, som på forskellig vis har indflydelse på coachingens udformning og udvikling.

Det beskrives, hvordan praktikerens inden for coaching og coachingpsykologi kan være proaktiv og selvreflekterende i sin stræben for at skabe den professionelle viden, der er nødvendig

for videreudvikling af hans/hendes professionsfaglighed.

I syvende kapitel inddrager forfatteren andres coachingpraksis, som repræsenterer et bredt udsnit af aktuelle coachingtilgange. Formålet er dels at vise, hvordan praktikere kan reflektere over egen praksis; dels at vise hvilke generaliserende konklusioner, der kan uddrages af disse refleksioner, og herudover sammenkobles disse til foreliggende forskning.

I det afsluttende og ottende kapitel reflekterer forfatteren over sine tidligere bøger om coaching samtidig med at han fortæller, at han med denne sin nyeste bog om coaching ønsker at invitere 'folk til at gå i dialog', så synergien i en sådan dialog kan være igangsættende for en fælles bevægelse, hvor 'alle parter' indtager en position af anerkendende interesse for hinanden og er villige til at lytte for at lære – så processen kan medvirke til en fælles meningsdannelse 'hen imod en ny forståelse for alle parter'.

Reinhard Stelters bog om tredje generations coaching er efter min mening ikke blot en 'guide til narrativ-samskabende teori og praksis', men den er et meget stort og gennemført værk til både beskrivelse af, hvad coaching har været, kan være – og hvad forfatteren mener, at coaching bør være – nemlig en narrativ og samskabende dialog, hvorigennem refleksioner kan skabe selvudvikling på baggrund af ny meningskaben og herigennem nye muligheder.

*Roskilde den 20. maj 2013
Grete Binger
Psykolog*

Sprogpsykologi – Det teoretiske grundlag

Søren Beck Nielsen: Samfundslitteratur, 2012, 152 s., 175 kr.

Ifølge bagsideteksten diskuteres det, hvordan sprog er en forudsætning for psykologisk udvikling, og hvordan koblingen mellem sprog og psykologi gør det muligt at finde mere præcise svar på forholdet mellem sprog og forståelse. Bogen er den første, større sammenhængende introduktion til forskningsdisciplinen sprogpsykologi på dansk. Bogen henvender sig ifølge bagsideteksten primært til studerende på lange, videregående studier.

I det første kapitel redegøres der helt kort for de videnskabsområder, der bringes sammen i den tværvidenskabelige sprogpsykologi. Sprogvidenskaben, som har et langt forløb bag sig, og som siden er udmøntet i forskellige typer af lingvistik og semantik, og psykologien med en lige så gammel historie med en række typer som udviklingspsykologi, personlighedspsykologi og kognitiv psykologi m.fl. Sprogpsykologi sammentænker disse to omfattende discipliner. Et af de helt store spørgsmål er, hvad forholdet mellem sprog og forståelse er.

I kap.2 introduceres William James, der er en af psykologiens første og største pionerer. Han beskæftigede sig bl.a. med tænkning og associering og gjorde op med de dengang udbredte og stadig forekommende simple forestillinger om sammenhængen mellem tænkning og sprog – fx at sproget i et 1:1 forhold klart og tydeligt udtrykker tankerne.

I kap.3 beskrives bevægelsen inden for det 20. århundredes sprogvidenskab, som går fra sprogets struktur til sproget som brug. Centrale repræsentanter er Noam Chomsky og hans transformationsgrammatik, Saussure og den strukturalistiske grammatik og sproghandlingsteoretikerne Austin og Searle. Sidstnævnte argumenterer for, at sproghandlinger altid kan henføres til en af fem afgrænsede typer: repræsentativer, direktiver, kommissiver, ekspressiver og deklarativer. Nyttens af klare og afgrænsende modeller diskuteres: jo – modeller klargør indholdet – og jo – modeller simplificerer ud i urimeligheder. Sidst i kapitlet er der en meget underholdende gennemgang af principper for høflighed, formuleret af Geoffrey Leech.

Kap.4 handler om sprogets betydning for personligheden og personlighedsopfattelser. Der lægges ud med Gordon Allports trækteori fra 1930'erne. Teorien udsprang af sproglige iagttagelser, idet han analyserede det engelske sprog og fandt 18.000 ord, primært adjektiver, der brugtes til at beskrive personlig adfærd med. Ordene blev samlet i grupper, der udgjorde personlighedstræk. Hans Eysenck udformede en særdeles udbredt og også i dag anvendt personlighedsmodel, hvor forskellige krydsninger mellem to skalaer udgør personlighedstræk: den lodrette akse er "stabil – ustabil", og den vandrette er "introvert – ekstrovert".

Over for disse står socialkonstruktivismen ved Kenneth Gergen og John Shotter. Også her får sproget en stor plads, men på en ganske anden måde: personligheden er ikke en medfødt kerne, bestående af forskellige træk eller

egenskaber – personligheden konstitueres i de relationer, hvori vi indgår.

Hertil kommer en omtale af diskurspsykologien (Potter og Edwards) og konversationsanalysen (Harvey Sachs)

I kap.5 gennemgås barnets udvikling gennem sprog, leg og historier. Der er en fyldig omtale af George Herbart Meads, Lev Vygotskys og Jerome Bruners hovedtanker. Hos Mead ses det, hvordan børn udvikler forståelse for helheder og sprogets rolle, Vygotsky understreger sprogets betydning som grundlaget for den psykiske udvikling, og Bruner viser den store betydning, og Bruner viser den store betydning, historier spiller for mennesket.

Kap.6 afslutter bogen. Der fokuseres på sprogpsykologiens muligheder: en generel bevidsthedsudvidelse, som hjælper til at oplyse om, at det sproglige og psykologiske forhold griber ind i hinanden på de mest afgørende områder. Desuden kan de fleste af bogens diskuterede og eksemplificerede teorier med lidt kreativitet omsættes til anvendelig viden i forhold til konkrete kommunikationsprocesser – og det gives der eksempler på.

Hvordan er det så lykkedes for Søren Beck Nielsen at skrive denne, første større introduktion til forskningsdisciplinen sprogpsykologi? Det er på mange måder en udmærket bog. Emnet præsenteres absolut interessevækkende, og de kapitler, der gør rede for hen-

holdsvis de store psykologer (kap.2) og de store sprogteoretikere (kap.3) er glimrende: præcise beskrivelser, gode analyser, og et letløbende sprog. Det samme kan siges om kapitlet om barnets udvikling (kap.5).

Det vil altså sige, at psykologien i høj grad må forstås ud fra et sprogligt perspektiv, og at sprogteorien i høj grad må forstås ud fra et psykologisk perspektiv. Men hvad så, hvis forståelsen skal være tværvidenskabelig? Det er det forfatteren lægger op til og arbejder sig ind på livet af i kapitel 4 – bogens største kapitel. De enkelte elementer fremlægges klart nok, men analysemodellen frembringer ikke helt den nødvendige klarhed. Det ses egentlig også i det sidste afsnit i kapitlet, som er en afrunding; hvor de øvrige kapitlers afrunding er meget præcis, kniber det her.

Det er da også uhyre vanskeligt at definere tværvidenskabens væsen. Skal ambitionen være at vise, at to videnskabsområder, når de anvendes til at belyse og supplere hinanden, er bedre end videnskaberne hver for sig? Eller kan der opnås konsensus om, at sprogpsykologi er noget andet og mere end både psykologi og sprogvidenskab? Denne anmelder kan ikke se tydeligt, hvor forfatteren befinder sig på dette område.

Bjørn Glæsel

