

CURSIV • NR. 10 • 2012

An abstract painting with a textured surface, featuring a mix of colors including blues, greens, purples, and yellows, applied with visible brushstrokes.

Didaktik og socialisering i dagtilbud og indskoling

Nikolai Frederik Paulsen (red.)

Institut for Uddannelse og Pædagogik
DPU
Aarhus Universitet 2012

Didaktik og socialisering i dagtilbud og indskoling

Nikolai Frederik Paulsen (red.)

CURSIV

En skriftserie om didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. CURSIV udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

CURSIV er et tilbud til alle, som gerne vil følge med i den seneste forskning inden for didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. Skriftet henvender sig til forskere, lærere, pædagoger, studerende og politikere.

CURSIV er et peer-reviewed tidsskrift og pointgivende i det bibliometriske system.

Indholdet i de enkelte numre kan enten være organiseret omkring et tema eller handle om et enkelt fagområde.

Redaktion

Ansvarshavende redaktør: Hanne Løngreen, institutleder, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Chefredaktør: Mads Haugsted, lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Bag skriftet står herudover en redaktionsgruppe af medarbejdere fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), samt gæsterektører. Redaktionen kan kontaktes på email: mads@dpu.dk

Redaktion af dette nummer af CURSIV

Nikolai Frederik Paulsen, Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.

Kontakt og adresse

Iben Nørgaard
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, 2400 København NV.

ibno@dpu.dk
Tlf.: 8716 3565, <http://edu.au.dk/cursiv/>

Grafik og layout: Leif Glud Holm

Tekstpleje af dette nummer: Nikolai Frederik Paulsen

Tryk: One Way Tryk a/s - e-tryk.dk

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

© 2012, CURSIV, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) samt forfatterne.

Omslagets forside er et oliemaleri af Mads Th. Haugsted med titlen: *Roseaux qui se balancent*.

Illustrationen på omslagets bagside er en akvarel begået af Anna Frida (3år).

ISSN: 1901-8878
ISBN: 978-87-7684-958-0

Indhold

Forord	5
Æstetiske læreprocesser – de små leger, tegner og fortæller	9
<i>Stig Broström</i>	
Didaktik i dagtilbud og indskoling.....	31
To modtræk til det målbare børneliv	
<i>Anders Skriver Jensen</i>	
'Th, du har tegnet en mand!' – om det polycentriske børnebillede	47
<i>Ingelise Flensborg</i>	
Interaktionsmønstre i danske vuggestuer.....	71
<i>Ole Henrik Hansen</i>	
Bevægelsespraksis	87
– Om børns civilisering og socialisering i hverdagen	
<i>Søren Nagbøl</i>	
Om forfatterne.....	107

Forord

Det foreliggende nummer af *CURSIV* har fokus på det småbørnspædagogiske område der internationalt betegnes 'Early Childhood Education and Care', hvilket dækker området fra 0-8 år, altså både dagtilbud og indskolingen.

Dette nummer blev planlagt, da *CURSIV* 'tilhørte' det daværende Institut for Didaktik, hvor forfatterene dengang var hjemmehørende. Det begrundes artiklernes overvejende didaktiske afgrænsning. Vi skriver overvejende fordi Søren Nagbøls artikel netop bryder den didaktiske dimension med et socialisationsteoretisk og civilisationsteoretisk paradigme. Men nu hvor *CURSIV* er blevet tidsskrift for *Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)* vil et senere småbørnspædagogisk nummer af *CURSIV* i langt højere grad overskride den didaktiske tilgang og vil selvsagt rumme artikler med forfattere fra hele instituttet. Vi ser frem til en sådan udgivelse.

Den didaktiske vinkel på småbørnsområdet kalder vi dagtilbuds- og indskolingsdidaktik. Begrebet dækker teorier, diskurser, værdier, institutioner og praksisser relateret til omsorg, opdragelse, læring, udvikling, socialisering og dannelse for det 0-8-årige barn. Når vi taler om *praktikerne* i dagtilbuds- og indskolingsdidaktikken mener vi dagplejere, pædagoger i vuggestuer, børnehaver, på SFO'er og indskoling. Vi mener også børnehaveklasseledere og lærere i indskolingen. Også assistenter og medhjælpere er naturligvis inkluderet.

Kapitlerne i dette nummer af *CURSIV* har hver sit fokus, men strækker sig samlet set hele vejen fra dagplejen/vuggestuen ind i indskolingen. Det er med fuldt overlæg at vi med dagtilbuds- og indskolingsdidaktik strækker os helt ind i skolen. Hermed får man forsknings- og praksismæssigt mulighed for at etablere nogle fælles udsigtspunkter på tværs af de nuværende institutioner med henblik på bl.a. at tematisere overgange, samarbejde og kontinuitet. Som Dahlberg og Moss påpeger, er et snævert fokus på én institutionstype unødigt begrænsende, bl.a. mht. mulighederne for at skabe reformer og udvikling¹.

1 Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. New York: RoutledgeFalmer. (s. 24).

Dette nummer indledes med artiklen *Æstetiske læreprocesser, de små leger, tegner og fortæller* af Stig Broström, der peger på den udefra kommende målstyring og tendens til ensliggørelse og indsnævring af den pædagogiske praktiske mangfoldighed. Som modspil hertil argumenteres for børns trivsel som afsæt for dets læring, samt at trivsel og læring fordrer at barnet indgår i et aktivt samspil med andre mennesker. De sociale interaktioner i sociale praksisfællesskaber må samtidigt være præget af intersubjektivitet, altså at barn og pædagog (og andre børn) deler oplevelser, hændelser og ting, og hvor parterne gensidigt lever sig ind i hinandens mentale tilstand. Med dette afsæt giver han i artiklen et didaktisk udkast til en teori og praksis der medtænker æstetiske læreprocesser og skriver om at lege, male, tegne og fortælle som en vej til børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Artiklen rummer en teoretisk fremstilling af æstetiske og narrative processer og afsluttes med en praksisbeskrivelse, hvor børnene med udgangspunkt i fælles oplæsning iværksætter male- og legeaktiviteter. Artiklen kan læses som et bidrag til udvikling af en kritisk dagtilbuds- og indskolingsdidaktik.

Netop idéen om en kritisk dagtilbuds- og indskolingsdidaktik forfølger Anders Skriver Jensen i artiklen *Didaktik i dagtilbud og indskoling: 2 modtræk til det målbare børneliv*. I artiklen viser han hvordan samtidens uddannelsespolitiske strategier skaber et demokratisk underskud i forholdet mellem policy, forskning og praksis. Fokus på målbare resultater, kvalitetssikring, m.m. betyder at feltets praktikere må bruge bestemte metoder udviklet af feltets forskere, som selv må bruge bestemte forskningsmetoder for at indfri forventningerne fra det politiske niveau. Centraliseret decentralisering skaber en situation hvor mål og midler i stadig mindre grad er til forhandling, og således i stadig mindre grad underlagt demokratisk debat. I forlængelse heraf diskuterer Jensen 2 mulige modtræk for den didaktiske forskning: 1) Udvikling af en kritisk dagtilbuds- og indskolingsdidaktik; og 2) opdyrkning af potentialet i fremspirende forskningstilgange med postmoderne/poststrukturalistisk inspiration. Den kritiske didaktik medtænker bl.a. æstetiske læreprocesser som en del af barnets alsidige personlige udvikling.

I artiklen *'Th, du har tegnet en mand!' – om det polycentriske børnebillede* skriver Ingelise Flensborg om den del af æstetiske læreprocesser, der benytter visuelle former i læring og symboldannende processer. Her er det børns symboliseringer gennem tegning, hvor de visualiserer erfaringer og relationer mellem mennesker og mennesker og ting. Der vises en væsentlig forbindelse mellem børns rumlige orientering og deres visuelle repræsentationer, som betoner vigtigheden af aktivitet og bevægelse i læreprocesser. Der er således en sammenhæng mellem den rumlige orientering i omgivelserne og de symbolske repræsentationsformer for

rum, som børn anvender i førskolealderen og der gives i denne sammenhæng en oversigt over udviklingen af fysisk rumlig orientering.

Det visuelle designs betydning for udvikling af tænkning, og de billedmæssige udtrykks fastholdelse af erfaring samt deres fællesskabende funktioner er centrale i artiklen. Tegningens forskellige funktioner som hjælpemiddel for tænkning, læring og kommunikation bliver diskuteret ud fra nyere neurofysiologisk forskning, ligesom to forskellige måder at få styr på fænomenerne præsenteres: fortællerens og konstruktørens.

Ole Henrik Hansen skriver i artiklen *Interaktionsmønstre i danske vuggestuer* om en mulig sammenhæng mellem sprog, psykisk udvikling og socialitet. Rammen er det levede barneliv i den danske vuggestue, med de muligheder denne ramme sætter. Sprog og socialitet beskrives som udveksling af intentioner mellem omsorgsgiver og det lille barn i vuggestuen; og intersubjektivitet, betegner sociale handlinger hvor barnet reagerer på en ydre adfærd der afspejler omsorgspersonens affektive tilstand og det lille barns trang til at opnå en følelse af samhørighed, den empatiske tilstedeværelse som bygger bro mellem to mennesker. Socialitet indeholder således evne og vilje til at indgå i dialoger, verbale og nonverbale; en generel evne barnet besidder, der gør at spædbørn kan opfatte information flersanseligt, og dermed, som et subjekt, agere kommunikerende i fællesskabet, det at besidde en stemme. Sproglig socialisering indebærer således, at ageren i en social verden, i meningsfulde indlejrede symbolske handlinger, knytter barnets biologi og den konkrete handlende kultur sammen i en løbende sprogliggjort psykisk skabelsesproces. Spørgsmålet er hvilke pædagogiske rammer der muliggør disse processer i et vuggestueliv?

Søren Nagbøls artikel *Bevægelsespraksis – om børns civilisering og socialisering i hverdagen* drejer sig om genstandsfeltet barndom anskuet i et småbørnspædagogisk perspektiv. Den gør opmærksom på forskellige traditioner, der beskæftiger sig med småbørns socialisering og civilisering. I en kritisk dialog med interdisciplinært anlagte vidensfelter gennemgås - i forbindelse med mindre observationsstudier - metodologiske tilgange, hvor begreberne bevægelse, oplevelse og scenisk forståelse er i spil i analyser af småbørns livsbetingelser og trivsel i hverdagen. Opmærksomheden rettes mod det aktive barns hverdagsliv, hvor deltagende og nærværende voksne kan skabe nærvær og rum for spontane former for intersubjektive livssammenhænge, der styrker børns vitalitet, og ønske om at være virksomme i den omverden, de er afhængige af. Artiklen afsluttes med et oplevelsesanalytisk eksempel på et barns leg og læring i et tilfældigt opstået mellemværende med en voksen. Hensigten med bidraget er, at udarbejde nye

orienteringsmidler og praktikker, der skærper opmærksomheden på småbørns livssammenhænge nu om dage.

For at sikre kvaliteten er alle artikler fagfællebedømt. Vi takker de kritiske bedømmere for deres gode arbejde, som har bidraget til et kvalitetsløft.

Endvidere retter vi en stor tak til nummerredaktør Nicolai Frederik Paulsen (AU Kommunikation - AU Kommunikation, AR), som har læst kritisk korrektur og udsat alle artiklerne for en gennemgribende sprogvask. Og endelig stor tak til Leif Glud Holm, der med sikker og professionel hånd har holdt rede på skrift og fotos og sørget for layout af dette nummer af *CURSIV*.

Forfatterne, København, juli 2012

Æstetiske læreprocesser

De små leger, tegner og fortæller

Stig Broström

Abstract

Med udgangspunkt i det problem, at børnehavens pædagogik overintellektualiseres og i for høj grad indsnævres til alene at handle om skoleparathed, diskuteres aspekter af små børns læring, bl.a. social interaktion og intersubjektivitet, og der argumenteres for, at små børns læringsvirksomhed må have karakter af leg. Derfor indkredses et æstetik- og narrativitetsbegreb, som afsæt for udformning af æstetiske læreprocesser. Der redegøres for aspekter af lege- tegne- og fortælleaktiviteter som oplæg til udvikling af en børnehavepædagogik der ønsker at sammen-tænke børnehavens lege- og kreativitetstradition med et dynamisk læringsbegreb.

Keywords: børnehave, trivsel, læring, intersubjektivitet, æstetisk virksomhed, fantasi, kreativitet, narrativitet, tegne og male, leg.

Daginstitutionen før, nu og fremover

Dansk daginstitutionspædagogik har gennem hele forrige århundrede været karakteriseret af børns leg og praktisk-musiske aktivitet som omdrejningspunkt for barnets udvikling (Broström & Vejleskov, 2009). Denne tradition blev udfordret med et læringsbegreb indskrevet i Lov om Social Service (Socialministeriet, 1998) og Lov om Pædagogiske Læreplaner (Socialministeriet, 2004). Gennem det seneste tiår har pædagoger og teoretikere eksperimenteret med forskellige didaktiske

tilgange og modeller for at udforme praksisser, der medtænker såvel et lege- som læringsbegreb (Broström & Vejleskov, 2009). Men vi har også i tiltagende omfang set forsøg på at strømline og ensliggøre pædagogikken gennem indførelse af fælles standarder og kvalitetssikringsmetoder, hvilket Anders Skriver Jensen redegør for i kapitlet "Didaktik i dagtilbud og indskoling" i dette nummer af *CURSIV*. Der må manes til besindighed i forhold til indsnævring af den pædagogiske mangfoldighed og kreativitet. Vi må insistere på, at der gives plads til pædagogiske eksperimenter i bestræbelsen på at udforske mange måder at fortolke dynamikken mellem leg og læring. Denne artikel skal således også ses som en mulig måde at sammentænke børnehavens lege-, kreativets- og udviklingstradition med et dynamisk læringsbegreb. Derfor undersøges børns læring gennem æstetiske virksomhed. Begrundelsen er enkel: Som modvægt til en tiltagende intellektualisering af børnehavepædagogikken og en bevægelse mod måling af såkaldt objektive og kvantitative læringsresultater (Finansministeriet, 2009; KL, 2010), er det en nødvendighed at gøre opmærksom på den praktisk-musiske, kreative, æstetiske dimension. Dels for ikke at miste børnehavens traditionsrige fundament og dels fordi æstetiske processer rummer et stort læringspotentiale.

Hvordan små børn lærer

At læringsbegrebet er blevet en del af børnehavens tænkning og praksis betyder ikke, at det erstatter børnehavens traditionelle udviklingsbegreb. 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. Hertil kunne tilføjes, at læring drejer sig om tilegnelse eller konstruktion af kundskaber, færdigheder og handlemåder, altså at individet opnår ny kapacitet. Når dette nye grundlag integreres med andre læringsresultater eller kapaciteter, skabes der betingelser for, at individet så at sige konstruerer en grundlæggende ny struktur, hvilket netop definerer udvikling.

I det følgende vil jeg komme ind på nogle væsentlige dimensioner, der medvirker til børns læring. Først omtales trivsel som grundlag for læring. Dernæst argumenteres for, at læring først og fremmest skabes, når barnet er i samspil med andre mennesker, altså når det indgår i social interaktion, og at læring fremmes, når barnet udfordres og støttes af pædagogen, og når barn og pædagog etablerer fælles opmærksomhed og indgår i et gensidigt, dialogisk og anerkendende samspil (for en uddybning heraf se: Broström, 2007).

Trivsel som afsæt for læring

Trivsel betyder at have det godt, at føle sig tilpas og at have et godt liv. Barnet trives, når det overordnet set har en positiv vurdering og følelsesmæssig oplevelse af den aktuelle tilstand og af livet som helhed. Trivsel forstås som at få tilgodeset fysiske behov, behov for kropskontakt og tilknytning, at blive set og hørt samt behov for udforskning og læring (Broström, 2009a; Jørgensen, 2009; Pahuus, 2009).

Et barn i trivsel har lettere adgang til intenst at involvere og engagere sig i egen aktivitet og dermed både have glæde ved og få udbytte af aktiviteten. Tilstanden involvering er defineret med ord som koncentration og ivrighed for at fortsætte aktiviteten, indre motivation, en stræben efter at ville forstå genstanden man undersøger, lyst til at undersøge og skabe nyt (Laevers et al., 1991, s. 15). Med andre ord er trivsel et godt afsæt for barnets læring, udvikling og dannelse. Pædagogen må bidrage til at skabe et tæt følelsesmæssigt samvær og kommunikation med det enkelte barn præget af intersubjektivitet og fælles opmærksomhed. Disse nøglebegreber skal omtales i det følgende.

Social interaktion

Børns trivsel og læring styrkes, når de med Vygotskys (1978) ord indgår i mange varierede former for social interaktion, hvilket kan føre til udvikling af sprog, tænkning, målrettet hukommelse og opmærksomhed osv. En sådan udvikling sker ikke på en gang, men har et langt forløb. Sprog og tænkning 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 som en bevægelse fra "en interaktion mellem mennesker, 'interpsykologisk', til en indre psykisk indre konstruktion, 'intrappsykologisk'. 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, p. 57; 1982, p. 120).

Når grundlaget og kilden for barnets læring og udvikling henføres til de sociale relationer, må pædagogerne i deres tilrettelæggelse have fokus på den sociokulturelle praksis, på fællesskabsprægede situationer indenfor hvilke der sker en fælles meningskonstruktion, hvor såvel det enkelte barns som fællesskabets læring og udvikling foregår og kommer til udtryk. Med Lave og Wengers (1998, 1991) ord 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. I dette praksisfællesskab spiller pædagogen (ifølge den kultur-historiske skole) en vigtig

rolle. For eksempel betoner den amerikanske Vygotsky-fortolker Barbara Rogoff (1990, 1993) betydningen af, at børnene indgår i fælles virksomhed med pædagogen og herigennem skaffer sig færdigheder, værdier og viden om deres miljø. I denne virksomhed vejleder pædagogen børnene undervejs i processen, og derfor betegner Rogoff denne læringsform 'vejledt deltagelse' (guided participation). Vejledningen giver mulighed for at udfordre barnet hensigtsmæssigt, hvilket Vygotsky (1978) betegner nærmeste udviklingszone, dvs. at pædagogen bringer barnet i en situation, hvor det præsterer mere end det er i stand til på egen hånd, men som er muligt gennem et støttende samarbejde med pædagogen. Her har barn og voksen et fælles perspektiv; de undersøger sammen omverden og udforsker et fænomen eller spørgsmål. De har et fælles fokus, en fælles opmærksomhed og interaktionen er først og fremmest præget af intersubjektivitet.

Intersubjektivitet

I dette nummer af *CURSIV* redegør Ole Henrik Hansen grundigt for begrebet intersubjektivitet. Med reference til Colwyn Trevarthen (1980) ses intersubjektivitet som en frivillig tilstræbt deling af oplevelser, hændelser og ting, altså at barn og pædagog gensidigt lever sig ind i hinandens mentale tilstand. Daniel Stern indkredser begrebet intersubjektivitet som

"En gensidig mental indtrængen, der tillader os at sige: 'jeg ved, at du ved, at jeg ved' eller 'jeg føler, at du føler, at jeg føler'. (...) To mennesker ser og føler omtrent samme mentale landskab, i hvert fald et øjeblik" (Stern, 2004, p. 91).

Forudsætning for at opnå en sådan gensidig indlevelse i den anden er, at barnet og pædagogen opnår en emotionel relation (Tomasello, 2003) og en fælles virksomhed, dvs. de retter deres samvær, kommunikation og opmærksomhed mod et fælles tredje, et fælles mål. Til bestemmelse af fælles opmærksomhed skriver Ole Henrik Hansen (2011), at den voksne indgyder barnet anerkendelse, dels ved at være i den fælles opmærksomhedszone sammen med barnet, dels ved at være positivt engageret i barnet. Engagementet har med van Manens (1993) ord karakter af pædagogisk kærlighed, hvilket også Daniel Stern (2004, s. 166) peger på. At møde omsorg, kærlighed, opmærksomhed og interesse fra andre medfører, at barnet oplever sig forbundet med et menneskeligt fællesskab og får dermed en tilhørsfølelse (Lindahl, 2002, p. 55). En pointe som formuleres eksplicit i fx den new zealandske læreplan Te Whariki.

Indenfor den kulturhistoriske skole anvender bl.a. den amerikanske Vygotsky-forsker James Wertsch (1985) begrebet intersubjektivitet i forbindelse med studier af sproglige aspekter ved barn-voksen samspil i undervisningsmæssige

sammenhænge. Wertsch argumenterer for, at den voksne må finde en måde at kommunikere med barnet på, således at barnet er i stand til at deltage, og som en vigtig dimension, blive i stand til selv at løse opgaven på en ny (kulturelt acceptabel) måde.

Men jagten på intersubjektivitet, gensidighed, anerkendende væremåde, den symmetriske dialog osv. skal ikke resultere i en praksis, hvor pædagogen ikke udfordrer barnet. Når man har etableret et fælles perspektiv og virksomhed, dvs. intersubjektivitet, gælder det om at skabe læringsmuligheder. Baseret på teorien om den nærmeste udviklingszone argumenterer Vygotsky for, at pædagogikken ikke skal være let og smertefri for børnene, hvormed han mener, at børn skal udfordres. Også både Wertsch (1998) og Rogoff (1990) advarer mod at forstå intersubjektivitet blot som en symmetrisk dialog.

Wertsch (1985, p. 225) er inspireret af den russiske sprog- og kulturfilosof Bakhtin (1981), der opfatter dialogen som mere end samtale, hvor to eller flere stemmer kommer i kontakt, og hvor man skiftes til at tale. Efter Bakhtins og Wertschs syn (også beskrevet af Olga Dysthe, 1997) kommer en ny kvalitet til, når dialogen rummer stemmer i konflikt. Intersubjektivitet betyder således ikke, at barn og voksen har en fælles eller overlappende subjektivitet, men at subjektiviteterne spiller sammen (derfor 'inter'). Pointen er at barn og voksen når hinanden, deres verdener mødes, men læreren/pædagogen udfordrer samtidigt barnet, således at der høres flere stemmer. I intersubjektivitet skal indgå en dobbeltproces, to modsatrettede og interagerende bevægelser. Både processer der skaber fælles mening og processer med konflikter og flerstemmighed spiller en afgørende rolle i barnets læring og udvikling. Altså ikke kun sameksistensen af mange stemmer, men (især) en dialogisk interaktion mellem disse mange stemmer.

Efter at have diskuteret og bestemt en række udvalgte forhold, som må medtænkes og tages i betragtning i forbindelse med refleksion over og tilrettelæggelse af børns læring, er vi nu kommet til artiklens egentlige ærinde: de æstetiske læreprocesser.

Æstetisk virksomhed

Begrebet æstetik rummer dimensionerne sansning, fornemmelse og følelse samt læren om det skønne og dets væsen. Begrebet er i nyere tid teoretisk videreudviklet bl.a. af den tyske filosof Alexander Baumgarten (1961) og har op gennem 1990'erne fået et internationalt gennemslag i pædagogisk teori og praksis. I æstetiske virksomheder får børn mulighed for at bruge sanserne og arbejde med form og udtryk, der på en eller anden måde symboliserer følelser og sanser (Henningens & Sørensen, 1995, p. 102).

I pædagogisk sammenhæng er æstetik bl.a. blevet forstået som et "bevidst arbejde med formgivning og symbolisering, skaben og refleksion, oplevelse og udtryk" (Grundskolerådet, 1994). Den æstetiske læring betegnes også sansekundskab eller fortrolighedskundskab (Buhl & Flensborg, 2011). Udtryksformerne kan være mange, for eksempel dramatisering, rolleleg, malning og tegning samt barnets egen historiefortælling. Legen, billedet og historien udtrykker en fortælling, en 'narration'.

Hvor æstetiske læreprocesser tidligere indtog en central plads i daginstitutionspædagogikken, har disse i dag tabt terræn i forhold til fagområder som matematik og læsning. Det skyldes selvsagt PISA-diskursen og Singapore-miraklet, men måske også det forhold, at der næppe kan loves nogen direkte sammenhæng mellem æstetisk aktivitet og børns læring. Eksempelvis rejser Vygotsky i *Educational psychology* (1997, p. 241) en kritik af tanken om en direkte forbindelse mellem ydre påvirkning og indre dannelse. Hans nedtoning af den æstetiske aktivitets mulige pædagogiske virkning betyder dog ikke, at æstetisk virksomhed ikke kan have en indflydelse, men at denne som oftest sker på en uventet og uforudsigelig måde (Vygotsky, 1997, p. 254). Det vil sige (heller ikke) æstetiske læreprocesser kan kontrolleres og pædagogiseres. Alligevel giver Vygotsky plads til at barnets dannelse kan foregå gennem social interaktion, kreativitet og leg. I *The Psychology of Art* (Vygotsky, 1971) skriver Vygotsky, 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 regler og regler der gælder i den virkelige verden, fx et racerløb. 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. Barnet kan skabe legehandlinger, der giver det mangfoldige oplevelser, og herunder også etikformer som hverdagslivet ikke giver plads til. I legens racerløb udtrykker det fx ondskab, død og hævn og drager erfaringer med mulige konsekvenser af sådanne handlinger. Det kan fx bruge ufine metoder for at vinde så som at punktere modstanderens bildæk eller spærre racerføreren inde. I legen reagerer legekammeraterne på disse legeudspil, men ikke med samme konsekvens som kunne forekomme i den virkelige verden. Men uanset det er der tale om erfaringer, som kan have indflydelse på barnets dannelse.

På baggrund af ovenstående kan man antage, at æstetiske aktiviteter kan have en dannende virkning på børnene. Men da dannelse ikke sker direkte og umiddelbart, må vi udvikle pædagogiske metoder så børnene på selvstændige måder kan bearbejde deres oplevelser. Med selvstændighed menes ikke individuel bearbejdning, men generelt bearbejdningsmetoder der håndteres i fællesskab med

andre, jf Vygotskys begreb 'social interaktion', ikke mindst i form af dialogiske samtaler præget af flerstemmighed.

Indre og ydre oplevelser kan lære mennesket at udtrykke sig æstetisk. Det vil sige som subjektets sansende, ekspressivt fortolkende, skabende, reflekterende og kommunikerende. Begreberne æstetik og narrativitet er sammenvævede og forbundne. Barnet lærer sig at håndtere en række æstetiske udtryksformer, såsom et billedligt sprog, en symbolsk tænkning og en følelsesorienteret kreativitet, som det bruger til at konstruere og udtrykke et budskab (visuelt, auditivt, sprogligt, bevægelsesmæssigt m.v.). Ingelise Flensborg beskriver processer i dette nummer af *CURSIV*, hvor hun omtaler sanselige erfaringer som både rummer følelser, oplevelser og refleksion.

Dette budskab kan barnet organisere narrativt, for eksempel i form af en historie, der fortælles i leg, billeder, skreven tekst osv. Begreberne æstetik og narrativitet skal indkredses i det følgende.

Fantasi og kreativitet

Begrebet æstetik er beslægtet med begreberne fantasi og kreativitet, der i vidt omfang (især indenfor småbørnspædagogikken) forstås som en iboende evne, som barnet realiserer via en fri og ustyret proces, hvor det nærmest er syndigt at stille krav til produktet (Langager, 1995; Schou, 1990, p. 21-22). Nordmanden Lars Løvlie (1990) betegner dette syn den 'ekspressive teori', som han relaterer til romantikkens idé om det frie subjekts stræben efter at realisere sine væsenskræfter. En tænkning den humanistiske psykologi videreførte gennem betoning om at udvikling er realisering af det indre, af personlighedens kerne hvilket sker gennem selvrealisering. Fx siger Charlotte Bühler og Allen (1974), at mennesket har en medfødt tendens til selvudfoldelse og kreativitet. Tilsvarende tillægger Maslow (1954) menneskenaturen en medfødt kreativitet: Kreativitet er en grundlæggende egenskab af almen menneskelig natur, en mulighed givet alle mennesker i vuggegave.

Som alternativ til ideen om det medfødte, kan man forsøge at placere kreativiteten udenfor individet ved at betegne individets indre skabende og overskridende virksomhed 'skabende fantasi' og det ydre udtryk for kreativitet (Broström, 1983). Vygotsky betegner de indre forestillinger som funderer sig på hjernens kombinatoriske evne, for 'forestilling' eller 'fantasi' (Vygotsky, p. 13). Med 'skabende fantasi' forstås en indre psykisk proces, hvor subjektet sammensætter forskellige forestillinger på en sådan måde, at der opstår nye forestillingsbilleder (Broström, 1983). Vygotsky (1995) viser, at fantasien er konstrueret af elementer fra virkeligheden, som kombineres på helt nye måder.

"Fantasiens skabende aktivitet er direkte afhængig af rigdommen og mangfoldigheden i menneskets tidligere erfaringer, da disse erfaringer udgør det materiale som fantasikonstruktionerne bygges af" (Vygotsky, p. 19).

Men fantasi er ikke bare kombination af tidligere erfaringer. Der kan også komme noget helt nyt til. I børns lege ses nu og da elementer der på ekspanderende måde vokser op nedefra. Dette peger Vygotsky også på. Han sætter den kombinatoriske eller kreative virksomhed overfor den genspejlende eller reproduktive virksomhed og argumenterer for, at den skabende fantasi (forestilling, fantasi og indbildning) danner grundlag for de kreative aktiviteter indenfor alle kulturens områder og muliggør de kunstneriske, videnskabelige og tekniske skabende frembringelser (Vygotsky, 1995, p. 13).

Når fantasien forstås som en psykisk proces i individet kan vi med Vygotsky, og i overensstemmelse med Drotner (1991), forstå 'kreativitet' (eller skabende virksomhed) som den indre og ydre proces, hvorigennem fantasien omsættes til et synligt æstetisk udtryk eller produktion. Vygotsky (1995, p. 14) beskriver vejen fra fantasien til de ydre manifestationer og betegner det ydre produkt som en 'krystalliseret fantasi' (Vygotsky, 1995, p. 14, 15; Vygotsky, 2014, p. 11, 20). Den kreative proces fører noget med sig, ofte et synligt eller hørligt produkt, om end dette kan være flygtigt som fx børnenes rolleleg, dans og sang.

Æstetikbegrebet relateres ofte til kunsten, men i pædagogisk sammenhæng kan det være mere relevant at knytte det æstetiske til sanserne, med andre ord til det som Løgstrup (1995) karakteriserer som (en del af) den menneskelige bevidstheds to bestanddele: sansning og forståelse, der begge giver adgang til virkeligheden. Her knytter forståelsen sig til det intellektuelle og sansningen til det æstetiske, hvilket er i overensstemmelse med det græske 'aesthetic', der netop sætter sansning og perception i centrum.

I modsætning til det rationelle og verbale sprog tilbyder den æstetiske tilgang et billedsprog, et symbolsk sprog. Der er tale om en sanselig symbolik, da de æstetiske processer forløber via sansningen. Det sansede taler direkte til individet, så fx læsning af et digt (eller forståelse af en leg) betyder ikke blot at afkode det som ordene (eller legens delhandlinger) betyder, men netop det, der ligger ud over, altså en tolkning af det symbolske sprog. Her gælder det om at anlægge en helhedsbetragtning. Fx vil en far-mor-og-børn leg ikke hente sin betydning gennem de enkelte handlinger (fx mor laver mad), men gennem betragtning af handlingernes helhedsmæssige udtryk (Hohr, 1992).

I et æstetisk udtryk eller produkt indgår en række forskellige symbolske sprog: det visuelle, auditive, krop og bevægelse (Schnedler & Seeberg, 1998). Disse symbolsprog kan børnene bruge i deres narrative udtryk: i deres leg, tegning

og historiefortælling. Sådanne forløb kan være båret af det æstetikbegreb, som kan karakteriseres som en virksomhed, der vægter det sansende, inddrager det følelsesmæssige, modtager og bearbejder indtryk på en skabende, fortolkende, fantasifuld og kreativ måde og som i sit udtryk gennem et billedligt symbolsprog betjener sig af et bevidst reflekteret formsprog.

Narrativitet

Som ovenfor beskrevet skaffer mennesker sig indsigt i verden gennem to grundlæggende og forskellige måder, nemlig intellektuel og æstetisk virksomhed. Disse to tilgange til at organisere og håndtere viden om verden på, udtrykkes ifølge Bruner (1998) på to måder. Dels i naturvidenskabens fortællinger, den logisk-videnskabelige tænkning, der overvejende bruges til at forklare den konkrete verden, og dels i den narrative konstruktion af virkeligheden. Den narrative tænkning og udtryk, som Bruner eksemplificerer med sang, drama, fiktionslitteratur og teater, ses som afgørende redskaber og erkendemåder til at konstruere vores liv og 'sted', til at give næring og identitet indenfor den kultur, barnet vokser op i.

For yngre børn er den narrative tilgang til verden en umiddelbar håndterbar måde at forstå verden på. De skaber egen forståelse af verdenen og af sig selv ved så at sige at konstruere deres verden, hvorigennem de således både skaffer sig identitet og på sin egen nyskabende måde finder sig til rette i verdenen, med andre ord opnår en dannelse, jf Theodor Litts (1963) definition: at bringe forholdet til sig selv og til verden i orden. Denne vending kan moderniseres eller suppleres med Berit Baes idé om at støtte barnet i at udtrykke sin oplevelsesverden hvorigennem det kan danne en verden, der hænger sammen (Bae, 1988).

Bruner (1998, p. 205) peger på, at den narrative tænkning er en konstruktion af virkeligheden, hvor vi bruger fortællingen og andre narrativer til at opbygge en vision af os selv i verden, og vi får identitetsmodeller og handlingsmønstre gennem de fortællinger, vi får fra den kultur, vi lever i.

Fortællingerne kan forstås som meningsytringer, som samtidigt er igangsættende og styrende for yderligere meningsøgning. Narrativerne er en form for gengivelse af virkeligheden, men en kreativ gengivelse set gennem producentens bevidsthedsfilter. Altså, med det græske ord *mimesis*, der er en subjektiv, kritisk og forvandet repræsentation.

Den norske legeteoretiker Faith Guss (2005, p. 233), hævder, at "*mimesis* implicerer en transformation af en model i en fortolket form. I *mimesis* er den originale model ikke mere synlig i den nye form." Poul Ricœur definerer tilsvarende det at fortælle med reference til *mimesis*begrebet, som han forstår som "en slags metafor for virkeligheden (...). Den refererer til virkeligheden, ikke for at kopiere

den, men for at lægge et nyt indhold i den" (Ricaeur, 1981, p. 292), hvilket også betones af Ingelise Flensborg i dette nummer af *CURSIV*. Når denne forståelse af gengivelse bruges i relation til det (op)læste skønlitterære værk, som børnene skal gengive, er der mere tale om meddigtning end genfortælling.

Bruner (1986, p. 14) skriver, at de gode narrationer – først og fremmest den mundtlige og skriftlige fortælling (men også tegning og leg som fortælling) – konstruerer to landskaber på en gang. Dels et ydre landskab (landscape of action) og et indre landskab (landscape of consciousness). I det ydre landskab udfolder fortællingen sig. Her beskrives den scene, de agerende handler i, og handlingerne og hensigterne beskrives. I det indre landskab kommer fortællerens og de agerende personers tænkning og følelser til udtryk.

Den meningskaben der udfoldes i de to landskaber har både en lærende og udviklende funktion. Bruner hævder, at det narrative har en strukturerende funktion for børns tænkning, og den skotske psykolog Margaret Donaldson (1993, p. 84) viser, at dette konstruktionsmønster (construct mode), der både retter sig mod såvel intellektuelle som værdikonstruktioner, kan ses som et særligt udviklingstrin i børnehavebarnets liv.

Når man iagttager børns narrative virksomheder og ikke mindst børns leg, ses denne konstruktionsdimension tydeligt. I legen tilegner de sig på den ene side den kulturelle virkelighed, men det foregår ikke som en kopi. Det er en mimetisk og skabende omdannelse, hvor børnene skaber en social konstruktion af deres syn på verdenen.

Gennem social interaktion konstruerer det enkelte barn sin mening og forståelse ved at det selv reflekterer (i egen psyke) samtidig med, at det forholder sig til de andres psyker i samtale og handling i praksisfællesskabet, hvor de forhandler sig til roller, handlinger og skaber mening i legen.

At skabe mening er at forstå sig selv og sin verden. Og netop legen er medium for meningskabelsen. Den svenske legeforsker Gunilla Lindqvist (2003, p. 17) skriver, at

"Leg skaber mening. Leg er et dynamisk møde mellem et barns indre liv (følelser og tænkning) og dets ydre verden. Når børn leger, skaber de en fiktiv situation og udformer handlinger. Leg reflekterer virkeligheden på et dybere niveau og skal ikke fortolkes som en realistisk repræsentation af en bestemt handling."

Børnene er storproducenter af narrative funktionsmåder, og gennem deres leg, tegning, fortællen og fabulerende samtaler skaber de mening om dem selv og verden.

Narrative mønstre

Et afgørende karakteristika ved et narrativt forløb er beskrevet af Aristoteles, der omtaler fortællingen som en helhed af kronologisk ordnede begivenheder med en særlig struktur, nemlig en begyndelse, midte og slutning (Aristoteles, 1993).

Aristoteles taler om den grundplan, der får historien til at 'virke'. I en god fortælling fremstilles noget, som virker overbevisende, også selv om det i sig selv ikke kan lade sig gøre (Aristoteles, 1993). Bruner (1999, p. 52) definerer fortællingen som en unik sekvens af begivenheder, hvor mennesker optræder som personer eller aktører. Med andre ord indgår et antal personer i nogle situationer, der ændrer sig fordi de indgår i interaktion med hinanden, og der skabes (ofte) en dramatisk situation, som personerne så løser eller giver et nyt udsende og som ofte bringer historien til en afslutning.

Når fortællingen gengiver det, der skete, i samme orden som det skete, taler Bruner (1999) om et fabula. Men når begivenhedernes forløb dramatiseres, fx udelades visse begivenheder og andre ændrer karakter (samtidigt med at begyndelse, midte og slutning fastholdes) betegnes dette nye begivenhedsforløb plot. Fabula er forudsætning for plottet. Man må have en kæde af begivenheder, men for at skabe en spændende fortælling må man have en uro, et brud med det konventionelle. Ved at indføre plottet, der så at sige er fortællingens sjæl, gives der mulighed for fornyelse.

Foruden mønstret begyndelse- midte - afslutning er et narrativt forløb karakteriseret af, at fortællingens indledende balance og ro bliver brudt af en dramatisk hændelse, således at der opstår uro. Fortællingen får liv ved at de involverede personer stræber efter at genoprette roen og harmonien. Og ofte er der tale om at en ny situation opstår, en ny balance. Med andre ord ses mønstret: balance – uro – ny balance. I forlængelse heraf kan der opregnes fire typiske træk ved en fortælling:

For det første et overordnet mønster (fabula), der kæder hændelser og handlinger sammen. Når der så tilføjes et brud, en intrige, taler man et plot, der får historien til at fungere. Bruners (1999) pointe er som sagt, at det er spillet mellem fabula og plot, der skaber den gode fortælling. Den meningsskabende effekt udspringer af sammenstødet mellem det konventionelle (fabula) og det exceptionelle (plot), altså at der sker et brud, noget uventet opstår. Det betyder, at i fortællingen, legen eller tegningen gør de involverede personer noget på en ny måde, de forholder sig anderledes til sagen, bruger sproget på en anden måde end tidligere.

Et andet karakteristikum ved et narrativt forløb er, at det er kronologien der tæller og ikke om fortællingen er virkelig eller opdigtet (Bruner, 1999). Med andre ord er det rækkefølgen af historiens sekvenser, der gør den til en fortælling og ikke hvorvidt de enkelte handlinger repræsenterer noget, der virkelig er sket eller om der er tale om digt og fantasi.

Som tredje kendetegn skal fremhæves at en fortælling magter at skabe forbindelse mellem det usædvanlige og almindelige, altså er fortællingen i stand til på en unik måde at håndtere afvigelser. I fortællingens univers er vi villige til at gå langt ind i en usædvanlig, mærkelig og helt usandsynlig situation fordi vi fra første færd søger at fortolke og forstå det usædvanlige; at finde en mening i gal-skaben. Som læser er man drevet af et narrativt begær (Brooks, 1992).

Det fjerde træk er den særlige dramatiske kvalitet, der præger en fortælling, altså de problemer, vanskeligheder, uro, modsætninger og lignende, hvormed menes at der skabes modsætning mellem flere af de opstillede dimensioner, fx at hovedpersonen iværksætter handlinger, der ikke synes at kunne indfri de opstil-lede mål.

Disse karakteristika kommer mere eller mindre til udtryk i børnenes æstetiske og narrative udtryksformer: fortællinger, lege og tegninger.

Fortælling

Selv helt små børn har lært at fortælle historier i overensstemmelse med den nar-rative logik, hvilket for eksempel kommer til udtryk i det nordiske kulturprojekt Sagofärden (Broström, 1999a; Broström, 2001), hvor nordiske børn fortalte og fik nedskrevet deres egne historier, som blev rundsendt imellem tværnordiske bør-negrupper. For eksempel fortalte Freja på fire år en kort historie, som udtrykker den narrative grundstruktur gennem blot få sætninger.

“Der var engang en ulv, som boede langt væk fra sin mor, og så kom faren, og så gik de hjem til moren. Så er den bare slut” (Freja, 4½ år).

Fortællinger har både begyndelse, midte og afslutning samt mønstret ro-uro og ny harmoni. I fortællingen brydes harmonien straks; der formuleres et problem og dermed et plot; problemet løses og der genetableres ro og harmoni. ‘Der var engang en ulv’; det er begyndelsen, harmonien. Problemet formuleres med sæt-ningen: ‘Ulven boede langt væk fra sin mor.’ Det er et problem, da en adskillelse fra mor af små børn kan opfattes problematisk og for nogle traumatisk. Næsten inden fortællingens højdepunkt rigtigt er udfoldet og dramatiseret, bliver en løsning introduceret, nemlig ‘så kom faren, og så gik de hjem til moren.’ Hermed løste Freja problemet, og hun afslutter fortællingen med ‘så er den bare slut.’

Leg

Observationer af børns leg afdækker en tilsvarende narrativ struktur. I rollelegen afløser den ene legesekvens den anden. Fx i en far-mor-børn leg hvor børnene sover, står op og spiser morgenmad, kan et barn foreslå, at de skal på skovtur

og lige pludselig kommer en heks ud af skoven og gør dem alle bange, hvorefter en jage-og blive-jaget leg med et er etableret. Legen rummer således ikke bare en historie men en række af historier. Den norske filosof Kjetil Steinholt (1999) og sprog og litteraturforskeren Michail Bakhtin (1968) argumenterer også for, at der ligesom i karnevalet bringes mange historier sammen i legen.

Fortællingen og børnenes rolleleg følger i et vist omfang også samme mønstre. Nogle drenge blev fx enige om, at lege politi og røvere. Her har børnene en idé, som skal strukturere legen. Efter legetemaet var fastlagt diskuterede drengene, hvem der skulle være politibetjente og hvem røvere. I rollelegen følger så en fase, hvor børnene definerer den situation, den kontekst, som realiseringen af rollerne foregår indenfor. Eller med Elkonins (1988) ord 'den imaginære legesituation'. Fx sagde den ene dreng: "Så legede vi, at politiets motorcykler stod her". Og den anden dreng peger på hjørnet og siger: "Ja og så var fængslet her." I fortællingen forsøger fortælleren tilsvarende at beskrive konteksten, som nogle af de omstændigheder, som historiens personer agerer i.

Da drengene i politilegen havde klargjort personerne og den givne kontekst var drengene parate til at planlægge de legehandlinger, de ville udføre. Den ene dreng foreslog, at han ville race rundt på motorcykel med horn og blåt blink. "Ja", supplerede den anden, "og så var det, at de så mig lave indbrud i banken." "Ja og så fangede jeg dig, og førte dig hen til fængslet". Børnene formulerede en række legesekvenser, de udarbejdede så at sige et manuskript, som danner udgangspunkt for og som styrer deres fælles leg.

Pædagogen kan sammen med børnene skabe en særlig legeverden, hvor der både udfoldes forskellige former for rollelege og mere planlagte lege, hvor børn og voksne sammen eksperimenterer med både form og indhold, dvs. legen bevæger sig hen imod dramatisering og teater, fx rammeleg (Broström, 1999b) og æstetisk leg (Lindqvist, 2003).

Tegning

De narrative mønstre som ses i børns fortællinger og lege kommer i et vist omfang også til udtryk i deres tegneprocesser. Ud over at tegningen har fokus på et indhold, rummer mange tegninger også et bevægelses- og udviklingsperspektiv. I tegningen gemmer der sig et handlingsforløb, der nu og da bliver udfoldet. I hverdags sproget bruger vi også vendingen at et billede fortæller en historie.

Kress og Leevuen (1996) skelner mellem sådanne to typiske mønstre i børns tegninger: begrebsmæssige (indholdsmæssige) og narrative (fortællende) mønstre. De begrebsmæssige mønstre viser særegenhederne ved de tegnede genstande, samt hvordan disse kan bruges til at beskrive og forstå omverden. Børnene bruger

begreberne til at begribe verden. De narrative mønstre derimod viser, hvordan handlinger og begivenheder udfoldes, identificerer forandringsprocesser samt forskellige rumlige arrangementer og situationer (fx både en lufthavn og en politistation samt politibilen på vej mod lufthavnen). Som en parentes skal nævnes, at hvor jeg vægter den begrebsmæssige (concepts), altså den indholdsmæssige dimension, ved en tegning, er Ingelise Flensborg i sit kapitel mere optaget af tegningens formmæssige side (precepts).

De norske forskere Ekern og Zacharisen (2006) konstaterer, at børns tegninger ofte er karakteriseret af sådanne narrative mønstre. Ved siden af den genstands- og indholdsmæssige dimension (fx barnet tegner bilen), indgår også en form- og processide. Tegningerne rummer action og drama, hvilket både kommer til udtryk i en enkelt tegning og/eller over flere tegninger evt. i form af en tegneserie. De beskriver, at børnene ofte gav tegningerne en fortællende dimension ved at bringe bevægelsen ind. For eksempel ved at forsyne bilen (genstandssiden) med fartstreger for at markere at den tegnede bil kører stærkt, eller at tegningen overstrøs af prikker eller småstreger for at illustrere blæst og regnvejr, samt spor i sneen for at vise kattens vandring forbi ulvens hule (Ekern og Zacharisen, 2007, p. 177). Fra danske børnetegninger ses et eksempel på drenge, der i børnehaven tegnede bombefly, der kastede bomber ned over menneskene. I løbet af tegneprocessen var børnenes tegnepapir helt overfyldt af streger og krasserier, der illustrerede talrige eksplosioner, hvilket førte til meget kaotiske tegneprodukter, hvor de oprindelige bevægelser så at sige skyggede for hinanden (Broström, 2011).

Fordi det endelige resultat af sådanne bevægelses- og udviklingstegninger som oftest får et noget rodet udseende, betegner de engelske kunsthistorikere Wilson & Wilson (refereret i Ekern & Zacharisen, 2006) dette tegneudtryk 'visuel historiefortælling' bestående af sammenrodede lag-på-lag billeder. Det skal ikke forstås som en kritik af tegneproduktet, da sådanne handlingstegninger, eller 'fortællende tegninger' som Ekern og Zacharisen (2006) betegner dem, skal vurderes i et processuelt lys. Med andre ord skal man følge tegneprocessen og lytte til børns udtryk og fortællinger. Her skal selve tegneproduktet ikke udsættes for æstetiske vurderinger. Den skal med Mouritsens (1996) ord vurderes som en fortælling, der henter sin værdi i den givne situation. Hvis man ikke kender til den skabende proces, men kun ser på produktet kommer man til at tillægge børnene helt fejlagtige (manglende) tegnefærdigheder. Med Wilson & Wilsons ord består den visuelle historiefortælling af lag på lag tegninger, hvilket kan bidrage til et forvirret billede.

Tilsvarende har Kirsten Meisner Christensen (2000) analyseret børns billeder ved hjælp af de fem narrative elementer som Bruner (1999) omtaler plot og fabula, det ydre og indre landskab samt temporaliteten. Hun illustrerer bl.a. dette

vha. et billede af en sæl tegnet af en 10-årig pige. Billedet forestiller en sæl, der stikker hovedet op af vandet, hvilket Christensen forstår som plottet. Dette giver kun mening for betragteren, når man forestiller sig den sammenhæng, billedet hører hjemme i, nemlig det underliggende kronologiske forløb: en sæl der svømmer rundt i vandet, den stikker hovedet op, den dykker ned og svømmer videre. Det der driver historien videre, er det forhold, at betragteren ved, at en sæl kun forbliver i den afbillede situation et øjeblik (Christensen, 2000).

Naturligvis vil det pædagogiske oplæg være medbestemmende for i hvilket omfang det narrative slår igennem i børns tegninger. Fx kan pædagogen opfordre børnene til at lave billedserier, altså så at sige tegne begyndelse, midte og slutning, hvilket vil ansprende til også at udfolde de øvrige narrative elementer. Når der på den ene eller anden måde gives plads til fortælledimensionen, kommer denne ofte til udtryk i børns tegninger – og nogle gange ledsaget af barnets aktive motorik og bevægelse.

I det følgende afsnit rejses nogle didaktiske overvejelser, der rummer æstetiske og narrative udtryksformer.

Børnene leger, tegner og fortæller

I børnehaven kan man knytte lege-, tegne og fortælleaktiviteter til oplevelser, som børn og pædagoger har haft sammen. Udgangspunktet kan fx være børnenes besøg hos en gammel fisker på havnen, udflugten i skolen hvor de fandt dyrespor, dukketeater på biblioteket eller måske oplæsning af en ny børnebog. Sådanne oplevelser bliver bearbejdet via æstetiske aktiviteter: børnene fortæller deres historie, som danner udgangspunkt for en samtale, hvorefter de tegner og maler episoder fra oplevelsen og fortællingen, enten individuelt, i par eller en lille gruppe; de fælles oplevelser, samtaler og tegninger inspirerer til sidst (eller først) børnene til sammen med pædagogerne at konstruere et lege- dramaforløb.

I det følgende refereres enkelte aspekter fra et forløb, hvor en gruppe store børnehavebørn, på baggrund af oplæsning af H.C. Andersens *Fyrtøjet*, førte samtaler om historien og efterfølgende iværksatte tegne- og male- og legeaktiviteter (Broström, 2005, 2009b).

Tegne- og male

Fire piger placerede sig omkring et bord, hvor der var spændt en rulle papir ud. Her blev etableret et tegnebord (se også Ingelise Flensborgs artikel). Tegnebordet gav pigerne særlige muligheder for at skabe relation og interaktion mellem de figurer de tegnede. Pigerne begyndte at snakke om, hvad de ville tegne. "Jeg tegner

soldaten,” sagde en af pigerne, hvortil en anden sagde: ”Det gør jeg også”, og en tredje sagde: ”Men jeg laver hunden,” hvorefter de hver for sig begyndte at tegne. Men fordi deres tegninger af de enkelte figurer straks kom til at stå i relation til hinanden, fik de herigennem mulighed for at skabe en tegnefortælling. Pigerne var meget optagede af at tegne, de kommenterede både deres egne og de andres tegninger, og de grinte og hyggede sig: ”Og sorte sko til soldaten.” ”Jeg skal også lave sorte.” ”Prøv lige at se her. Jeg har tegnet huse, det er byen.” Pædagogen vendte tilbage til pigernes tegnebord og straks sagde en af pigerne: ”Kom og se, jeg har tegnet heksen.” En anden sagde: ”Men se lige her, det hule træ”.



Ill. 1: Fire piger tegner heksen og soldaten fra Fyrtøjet; tegningen i udsnit

Pigerne samarbejdede, udvekslede løbende synspunkter, men de udfordrede ikke hinanden; de diskuterede ikke verbalt, hvor de enkelte figurer fra eventyret skulle placeres i forhold til hinanden, ligesom de heller ikke eksplicit kommenterede handlingsforløbet. Fordi pigerne havde god tid til at eksperimentere med deres individuelle tegninger kom de frem til en situation, hvor de så at sige kommunikerede med deres hænder og farverne – de var i aktiv interaktion. De tegnede til hinanden og i tegneprocessen inviterede de hinanden og skabte en fælles tegning,

der udtrykte et narrativt mønster: Soldaten kom gående, mødte heksen, man ser det hule træ og også den nærliggende by.

Leg

Oplæsningen af Fyrtøjet blev også bearbejdet i forskellige former for leg, såvel fri leg som målrettet og opgavegjort leg, både i voksenstyrede og børneorganiserede legeformer. I det følgende beskrives aspekter af et legeforløb, hvor pædagogen for så vidt optræder som legeleder.

Børnene sad i rundkreds på gulvet og pædagogen fortalte, at de nu skulle lege Fyrtøjet. Børnene begyndte straks at råbe op om, hvem de gerne ville være, men pædagogen sagde, at denne gang var det hende, der bestemte, hvilke roller børnene skulle have. Hun tog først nogle forskellige rekvisitter frem: En sabel og kasket til soldaten, et tørklæde og et forklæde til heksen, et lille stykke stearinlys og et 'fyrtøj' (lighter) og en krone til prinsessen. Disse rekvisitter gav anledning til samtale om eventyret og om alle de personer og figurer, der optræder. Det fungerede som en god og nærværende gennemgang og repetition af historien. Herefter spurgte pædagogen børnene om, hvilke personer der er med i eventyret, og samtidig med at børnene nævnte de forskellige personer og figurer, fordelte pædagogen rollerne. Efter fordeling af rollerne indledte pædagogen dramatiseringen af Fyrtøjet. Hun skabte grundlag for, at børnene kunne dramatisere sekvens for sekvens ved løbende at spørge børnene om handlingen og ved selv at forklare og iscenesætte.

Pædagogen sagde: "Vi skal lige have en sabel til soldaten, og så kommer du fløjtende herovre fra." Hun førte børnene over til heksen og spurgte: "Hvad siger heksen?" Pigen der var heks sagde sin replik, og soldaten kravlede op i træet. "Og her sidder så de tre hunde." En dreng der spillede hund sagde: "Jeg er Rundetårn." "Hov," sagde pædagogen, "vi mangler en hund. Benno, kan du være Møllehjul?" Pædagogen løftede hundene ned på tæppet, som et barn havde bredt ud, og henvendt til soldaten sagde hun: "Så må I tage så mange penge I vil." Da scenen med soldaten og de tre hunde var gennemspillet og soldaten skulle tilbage til heksen, gjorde pædagogen et lille ophold. Hun spurgte soldaten: "Hvad skal du ha' med op til heksen?" "Fyrtøjet selvfølgelig". Og heksen sagde: "Gi' mig det så". Men soldaten svarede: "Du får det ikke og nu hugger jeg hovedet af dig" – og således fortsatte legen.

På denne måde ledte pædagogen børnene gennem historiens forskellige faser. Nok var der en vedvarende stabil og støttende pædagoghånd, men børnene blev løbende inddraget og havde formentlig en oplevelse af, at de var medbestemmende og havde indflydelse på, hvordan dramatiseringen forløb. Også tilstede-

værelsen af de forskellige rekvisitter var medvirkede til, at børnene havde let ved at gå ind i de forskellige roller og udføre de tilknyttede handlinger.

I denne legeform, 'pædagogen som legeleder', havde pædagogen, som navnet markerer, en tydelig og styrende rolle. Det havde sine fordele, men også sine ulemper. Her rejses et klassisk spørgsmål om balancen mellem den frie leg og en legeform, hvor pædagogen indgår med en aktiv rolle. Når de æstetiske virksomheder bruges som middel til bearbejdning af et (fagligt) stof, må pædagogen påtage sig en interaktiv rolle.

Konklusion

Ved at geninstallere nogle af børnehavens karakteristiske kendetegn, nemlig de æstetiske læreprocesser, her illustreret ved børns fortælle-, tegne og legevirksomheder, har jeg søgt at vise et modtræk til den tiltagende indsnævring af dagtilbudspædagogikken i form af implementering af kvalitetssikringsprogrammer og snævre standarder. Børnehaven skal ikke krybe i skjul og bare fastholde den rene legebørnehave og afvise kravet om læring. Men den skal heller ikke ukritisk kaste sig i armene på accountability-tænkningen og alene se børnehaven som en del af statens samlede uddannelsespolitiske strategi. Børnehaven skal på én gang både bidrage til en 'her-og-nu' trivsel og skabe de bedste forudsætninger for en god skolestart. Jeg har forsøgt at genrejse en blandt flere vigtige elementer – de æstetiske læreprocesser, som må indgå i denne strategi. At insistere på, at denne dimension må geninstalleres i børnehaven er nok et skridt på vejen, men omvendt uden særlig betydning, hvis ikke indskolingen tager et tilsvarende skridt. Hermed lægges op til et udvidet samarbejde mellem børnehaven, SFO og indskolingen.

Litteratur

- Aristoteles (1993). *Poetik*. København: Hans Reitzel.
- Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvpoplevelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4 (88), 212-227.
- Bakhtin, M.M. (1968). The Role of Games in Rabelais. *Yale French Studies*, 41.
- Baumgarten, A. (1975). *Aesthetica*. Hildesham: George Olms.
- Brooks, P. (1992). *Reading for the plot*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
- Broström, S. (2011). Oppdragelse til fred. Et gjensyn. *Børnehagefolk*, 27 (1), 25-35.
- Broström, S. (2009a). Trivsel, omsorg og læring i småbørnspædagogikken - på vej mod educare. In M. Carlsson, V. Simovska & B. Bruun Jensen (red.). *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme – teori, forskning og praksis* (pp. 221-229). Århus: Århus Universitetsforlag.

- Broström, S. (2009b). Reading of literature and reflection by means of aesthetical activities. *Nordisk Barnehageforskning*. (2), 13-33.
- Broström, S. (2007). Læring og den kulturhistoriske skole. In T. Ritchie (red.), *Teori om læring – en læringspsykologisk antologi*. København: Billesø & Baltzer.
- Broström, S. (2005). *Fuld fart mod skolestart. Pædagogiske metoder til at forberede børnene*. Århus: Dansk Pædagogisk Forum Forlaget.
- Broström, S. (red.). (1999a). *Jeg vil li' fortælle en historie*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Broström, S. (1999b). Drama-Games with six-year old children. Possibilities and limitations. In: Y. Engeström & R-L. Punamaki (Ed.) *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (2009). *Didaktik i børnehaven. Planer, principper og praksis*. Frederikshavn: Dafolo forlag.
- Buhl, M. & Flensborg, I. (2011). *Visuel kulturpædagogik*. København: Hans Reitzel.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendal.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bühler, C. & Allen, M. (1974). *Introduktion til humanistisk psykologi*. København: Gyldendal.
- Chambers, A. (1994). *Tell me: Children reading and talk*. Stroud: Thimble Press.
- Christensen, M.K. (2000). *Billeders forankring i det narrative: et bidrag til sprogliggørelsen af den billedfremstillende virksomhed*. København: Center for Billedpædagogisk Forskning.
- Diamond, E. (1997). *Unmaking Mimesis*. New York: Routledge.
- Donaldson, M. (1993). *Human minds*. London: Allen Lane. The Penguin Book.
- Drotner, K. (1991). *At skabe sig - selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.
- Ekern, K. & Zachrisen, B. (2006). *Tegning som lek*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 13.
- Elkonin, D.B. (1988). *Legens psykologi*. København: Progress.
- Finansministeriet. (2009). Om projekt Faglige Kvalitetsoplysninger på dagtilbudsområdet. Hentet den 6.3.2012 fra <http://www.fm.dk/Arbejdsomraader/Offentlig%20modernisering/Kvalitet%20og%20styring/Faglige%20kvalitetsoplysninger/~media/Files/Offentlig%20modernisering/Kvalitetsreformen/Projektbeskrivelse%20paa%20dagtilbudsområdet.ashx>

- Grundskolerådet. (1995). *Indtryk, udtryk, avtryk. Handlingsplan for styrkelse av de estetiske fagene i skolen*. Oslo.
- Guss, F. (2005). Reconceptualizing Play: aesthetic selv-definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (3), 233-243.
- Hansen, O.H. (2011). Pædagogisk Kærlighed - Et begrebsligt ståsted for fremtidens vuggestuepædagogik. *Gjallerhorn*, 2011(14), 36-43.
- Henningsen, S.E. & Sørensen, B. (1995). *Danskfagets didaktik*. Århus: Dansklærerforeningen.
- Hohr, H. (1992). Det estetiske i socialisationsteoretisk perspektiv. *Nordisk Pedagogik*, 1, 41-51.
- Illeris, K. (2002). Læring. In K. Schnack, (red.), *Psykologisk opslagsbog*. 3. udgave. København: Ejlers' (pp. 217-228).
- Jørgensen, S.P. (2009). Trivsel fra en psykologisk synsvinkel. *Rapport fra konference om børns trivsel 4. maj 1999*. København: Højvangsseminariet.
- Kommunernes Landsforening. (2010). *God kvalitet og høj faglighed i dagtilbud*. København: Kommuneforlaget.
- Kress, G. and T. van Leeuwen (1996). Reading Images. *The Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge.
- Langager, S. (1995). Specialpædagogik og det æstetiske perspektiv. *Specialpædagogisk debat*, 1. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Lave, J. & Wenger, E. (1998). Situeret læring ved legitim perifer deltagelse. I: Hermansen, M. (red.) *Fra læringens horisont, en antologi*. Århus: Klim.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda- vägledda - lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindqvist, G. (2003). The dramatic and narrative patterns of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, (1), 69-78.
- Litt, T. (1963). *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. 4 Hrsg., Heidelberg.
- Løgstrup, K.E. (1995). *Kunst og erkendelse. Kunstfilosofiske betragtninger*. København: Gyldendal.
- Løvlie, L. (1990). Den æstetiske erfaring. *Nordisk Pedagogik*, 1-2, pp. 1-18.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Pahuus, M. (2009). Børns Trivsel i et livshistorisk perspektiv. *Rapport fra konference om børns trivsel 4. maj 1999*. København: Højvangsseminariet.
- Ricœur, P. (1981). *Hermeneutics and the human science*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- Schnedler, C.J. & Seeberg, T. (1998). *Den praktisk musiske dimension i undervisningen: forløb og erfaringer: En introduktion*. København: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.
- Schou, L.R. (1990). Undervisningens æstetiske dimension. *Nordisk Pedagogik*, 1-2, pp. 19-29.
- Socialministeriet. (2004). *Lov om ændring af lov om social service. Pædagogiske læreplaner for børn i dagtilbud til børn*. København: Socialministeriet.
- Socialministeriet. (1998). *Vejledning om dagtilbud m.v. til børn efter lov om social service*. København: Socialministeriet.
- Stern, D.N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W.W. Norton & Company.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Trevarthen, C. (1980). The Foundations of Intersubjectivity: Development of Interpersonal and Cooperative Understanding in Infants. In D.R. Olson (Ed.), *The Social Foundations of Language and Thought Essays in Honor of Jerome S. Bruner*. New York: W.W. Norton & Company.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt*. Nordås: Caspar Forlag.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher psychological Processes*. Cambridge and Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Vygotsky, L.S. (1997). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.). *The collected works of L.S. Vygotsky*, 1. Problems of general psychology (pp. 143-285). New York: Plenum.
- Vygotsky, L.S. (1982). Spørgsmålet om undervisning og den intellektuelle udvikling i skolealderen. In L.S. Vygotsky et al. *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busk.
- Vygotsky, L.S. (1971). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wertsch, J.W. (1998). *Mind in action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J.W. (1985). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

English summary

This chapter concerns reading of fiction, children's drawing and play. These dimensions are seen as integrated parts of both the original kindergarten tradition and current early childhood education and care. We can, however, observe how policy-makers and day-care professionals afford a lower priority to aesthetic activities in favour of reading, writing and arithmetic and accompanying tests. Based on an active learning theory about social interaction and inter-subjectivity between child and pedagogue, the author argues for a reinstatement of aesthetic activities like storytelling or narration, drawing and play. By means of Vygotsky's theories on fantasy and creativity, and Bruner's narrative theories, the author further develops theories about children's play, drawing and storytelling. These cornerstones and new constructions are a basis for the introduction of an educational approach that involves literature, dialogue and aesthetical means and processes such as children's storytelling, drawing and play. The chapter closes with a description of practice where a group of children and their pedagogues carry out a reading session followed by conversation, drawing and play.

Keywords: børnehave, trivsel, læring, intersubjektivitet, æstetisk virksomhed, fantasi, kreativitet, narrativitet, tegne og male, leg.

Didaktik i dagtilbud og indskoling

To modtræk til det målbare børneliv

Anders Skriver Jensen

Abstract

Dagtilbud og indskoling anno 2012: Tidens uddannelsespolitiske strategier skaber et demokratisk underskud i forholdet mellem policy, forskning og praksis, både i Danmark og internationalt. Forskningen går fra at være fri til at være organiseret i projekter udbudt af det politiske niveau, mens praksis sideløbende går fra at være fri til at være baseret på samme forskning. Målstyring rationaliserer daginstitutions- og indskolingslivet. I artiklen skitseres to forskningsmæssige opgaver der kan adressere det demokratiske underskud: 1) Udvikling af en kritisk dagtilbuds- og indskolingsdidaktik; og 2) opdyrkning af potentialet i fremspirende forsknings-tilgange med postmoderne/poststrukturalistisk inspiration. Artiklen gør således opmærksom på en væsentlig begrænsning i samtidspædagogikken, og viser (med hovedvægt på forskningssiden) hvordan denne begrænsning kan overvindes.

Forskningskontekst

Idéerne i artiklen udspringer af mit igangværende ph.d.-projekt, hvor jeg udforsker mulighederne for forandrende opbrud mht. fag og læreplanstænkning i børnehave, SFO og indskoling. Jeg undersøger forskning, policy og praksis vedr. sprogstimulering og læseindlæring fra børnehaven frem til 2. klasse. Målet er at (gen-)åbne feltet for politiske og filosofiske dimensioner. Derfor kombinerer jeg

elementer fra kritisk didaktik (Broström, 2012; Klafki, 2005) med fremspirende postmoderne/poststrukturalistiske tilgange.

I nærværende artikel vil jeg skitsere denne kombination af kritisk didaktik og poststrukturalistiske idéer.

Tabet af afgørende værdier?

Verdensorganisationen for småbørnsopdragelse går under forkortelsen OMEP (Organisation Mondiale pour l'Éducation Pré-scolaire). OMEP blev dannet i 1949 med det formål at varetage børn under 8 års interesser på tværs af landegrænser. I dag repræsenterer OMEP pædagoger, lærere, forskere og andre interessenter fra mere end 70 lande, og har rådgivende status hos vigtige børne- og uddannelsespolitiske aktører som bl.a. UNESCO og UNICEF.

En særdeles skarp 'verdenserklæring' blev vedtaget i 2010 på OMEP's kongres i Göteborg:

[...] vi må forsvare FN's Børnekonvention, særligt børns ret til leg og trivsel i alle lande og i alle uddannelsesprogrammer.

På grund af politiske og finansielle problemer overbetoner de fleste regeringer verden over i denne tid hurtig udvikling af børnenes læse- og matematikfærdigheder i forbindelse med skolestart. Dette medfører en dramatisk begrænsning af den helhedsorienterede tilgang til daginstitutions- og indskolingspædagogik.

Denne udvikling er ødelæggende for daginstitutions- og indskolingspædagogikkens grundlag og ånd. Den medfører tabet af afgørende værdier, kreativitet, fantasi, åbenhed, og alsidige udtryksformer, og påvirker således fundamentalt retten til- og glæden ved læring gennem leg. (OMEP, 2010, oversat af forfatteren).

Ifølge OMEP er de fremherskende tilgange til daginstitutions- og indskolingspolicy altså potentielt på kollisionskurs med FN's Børnekonvention! Men hvordan er vi kommet hertil? I det følgende opridses fremkomsten af accountability-diskursen.

Accountability

I de tidlige 1980'ere blev størrelsen af, og væksten i, den offentlige sektor problematiseret, og en moderniseringsreform blev sat i gang (*Fra nutid til nytid*, 1986; Jensen, 2004; Rasmussen, 2004, 2007). Siden da er interessen for markedssimulering i den offentlige sektor tiltaget i styrke, og nu er den indskrevet i dominerende diskurser om kvalitetssikring og 'accountability'. Accountability er et begreb som,

når det bruges om offentlig forvaltning, handler om decentralisering og målstyring. Staten blander sig ikke i hvordan en offentlig ydelse leveres, men er optaget af at holde leverandøren ansvarlig for om ydelsen lever op til specifikke målbare normer. Hertil introduceres standarder (der udtrykker krav og definerer kvalitet) og tests (der afdækker om kravene er indfriet). Accountability i uddannelsessystemet bliver begrundet med krav om øget faglighed, aflastning af centraliseret styring og/eller grundlæggende omstilling af velfærdssamfundet (Rasmussen, 2004, 2007).

Nedenfor nævnes tre konkrete eksempler på hvordan accountability-diskursen slår igennem i dagtilbuds- og indskolingspædagogikken:

For det første står Finansministeriet (2009) bag en pakke med pædagogiske kvalitets-indikatorer, og en række målemetoder som kommunale daginstitutioner kan bruge til at dokumentere og sammenligne deres resultater i de såkaldte 'kvalitetsrapporter'. Kvalitetsrapporterne skal bidrage til at lette tværkommunal sammenligning af resultater (Kvalitetsrapporter, 2012). Kvalitetssikring vil givetvis fremme ensartet, 'bedste' praksis og konkurrence mellem institutionerne. På samme tid undermineres kontekstuelle værdier og vidensformer (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, pp. 4-6), for hvem kan (eller vil) argumentere imod ekspert-defineret kvalitet som er blåstemplet af forvaltningen?

For det andet efterspørger særligt de pædagoger, som arbejder med sprogsstimulering, empirisk viden og normbaserede beskrivelser af børns sproglige udvikling (Bleses, Vach, Wehberg, Faber, & Madsen, 2007, p. 9).

For det tredje blev en planlagt indførelse af nationale mål for skoleparathed italesat som en naturlig forlængelse af læreplanerne, da daværende socialminister Benedikte Kiær og daværende undervisningsminister Troels Lund Poulsen i efteråret 2011 arbejdede på et skoleparathedsudspil (Socialministeriet, 2011b): "Målene vil blive udarbejdet i tæt samarbejde med kommunale praktikere og forskerne fra bl.a. skoleområdet, så det sikres, at der er fokus på kravene til skolestart".

Input-praksis-output: Et demokratisk underskud?

På forskellig vis peger bl.a. Biesta (2007, 2011), Dahlberg, Moss & Pence (2007) og Hatch (2002) på at accountability som dominerende uddannelsespolitik (og markedsorienterede moderniseringstiltag generelt) fører til et demokratisk underskud mht. til forskning og praksis i dagtilbuds- og indskolingsområdet. I det følgende vil jeg uddybe dette.

For praksis ser det sådan ud: Input i form af standarder for kvalitet, trinmål, og indikatorer og output i form af tests og evalueringer fører på det formelle plan til mål- og resultatstyring af 'leverandørerne' (daginstitutioner og skoler), der er

i indbyrdes konkurrence mht. at levere 'ydelser' (pædagogik) af den forventede kvalitet (Rasmussen, 2004, 2007). På det uformelle plan fører tiltagene til subtile former for selvkontrol hos pædagoger og lærere. Det demokratiske underskud ligger i at de parter der er direkte berørt - børn, pædagoger og lærere - i mindre grad har indflydelse på mål og begrundelser for pædagogikken. De som arbejder med pædagogikken (og de som bliver 'udsat' for den, nemlig børnene) arbejder med- og er underlagt andres mål (Dahlberg & Moss, 2005), mål som først angives og operationaliseres til input fra det politiske/administrative niveau, og derefter udføres af en pædagogisk praksis, der i stigende grad bliver holdt ansvarlig for et tilfredsstillende output i form af tests og evalueringer.

"[Quality] tells you whether the institution-as-machine is working according to specification: is it producing objectives a, b and c?" (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, p. xi). Disse mål (input) er ikke til forhandling. Men pædagoger og lærere er stadig selv- og medbestemmende i den forstand at der ikke (umiddelbart) foreskrives hvilke metoder de skal anvende for at nå disse mål. Men hvilken selv- og medbestemmelse er dette - spærret inde i det Rasmussen (2004, 2007) kalder 'den sorte boks' mellem input og output? Med accountability er pædagogisk praksis fri og decentraliseret, og dog fanget i diskurser om kvantificerbart udbytte, og begrænset til andres mål; et demokratisk underskud.

Forskningen bliver i stigende grad finansieret gennem offentlige, strategiske udbud som fokuserer på effekter og 'hvad der virker'. Sprogpakken er et eksempel på et forskningsbaseret sprogpædagogisk efteruddannelsesprogram til 34,5 millioner kroner som blev sat i udbud af Servicestyrelsen. Et konsortium bestående af 5 væsentlige aktører vandt udbuddet med en særdeles evidensorienteret projektbeskrivelse, der forstår 'forskningsbaseret' som 'evidensbaseret' (Konsortiet, 2011).

I forlængelse af Sprogpakken udbød Servicestyrelsen (2011) et decideret sprogforskningsprojekt til 6,4 millioner kroner. Her havde man ikke overladt noget til tilfældighederne, men skrevet effekt- og evidensbaserede tilgange helt frem i selve udbudsmaterialet:

[P]rojektet gennemføres som et effektstudie. På baggrund af litteraturgennemgang og kortlægning udvælges de(n) indsats(er) og metode(r), der vurderes at have størst effekt. Disse indsatser og metoder testes herefter i et RCT studie [et såkaldt lodtrækningsforsøg] (p. 14)

Som det udtrykkes af Undervisningsministeriet (2010a), med henvisning til Danmarks Evalueringsinstitut, opfordres kommunalbestyrelser til at trække pædagogikken fra "syns'ning til viden/evidens" ved at vedtage et læringsgrundlag "der bygger på viden om og evidens for, hvordan børn og unge lærer bedst. Det

kommunale læringsgrundlag skal derefter omsættes til lokale – operationelle – læringsgrundlag på de enkelte skoler” (p. 6). Som sagt: De som arbejder med pædagogikken (og de som bliver ‘udsat’ for den, nemlig børnene) arbejder med- og er underlagt andres mål. Men det går videre endnu, for med evidens-baserede pædagogiske koncepter arbejder pædagoger og lærere endda med andres midler; fra praksis og idéer baseret på syns’ning (“left to the opinion of the educators” – Biesta (2007), p. 2) til målrettede interventioner baseret på viden/evidens, som er tilvejebragt af forskning bestilt, tilrettelagt og finansieret af policy-niveauet.

Som Biesta (2007) peger på, går forskningen fra at være fri til at være orienteret mod udbudte midler som skal understøtte policy, mens praksis sideløbende går fra at være fri til at være baseret på omtalte forskning. Dette tab af frihed indebærer en gradvis instrumentalisering af 0-8-års feltet, og en (delvist skjult) centralisering af magten. Kampmann (2011) kalder det “centraliseret decentralisering” – et demokratisk underskud!

Demokratisering af forholdet mellem policy, forskning og praksis

Jeg understreger her at jeg alene begrundet behovet for en demokratisering af forholdet mellem policy, forskning og praksis ud fra betragtninger om tab af frihed, selv- og medbestemmelse som konsekvens af en (delvist sløret) omfordeling af magten i dagtilbuds- og indskolingspædagogikken: Stat og forvaltning bestemmer pædagogiske mål og finansierer forskning der bestemmer pædagogiske midler til at nå disse mål. Hvorvidt disse mål og midler evt. er ønskværdige og gode er en helt anden diskussion (se bl.a. Biesta, 2007, 2011). Med reference til bl.a. den tidligere omtalte verdenserklæring fra OMEP (2010), konstaterer jeg at der, som minimum, ikke er konsensus om retningen på, og konsekvenserne af, den aktuelle fremherskende policy på området, hvorfor en demokratisering synes absolut nødvendig!

Med vægt på forskningssiden nærmer jeg mig spørgsmålet om mulighederne for en radikalt demokratisk udvikling af forholdet mellem policy, forskning og praksis. Jeg ser følgende 2 overlappende opgaver som de vigtigste:

- At bidrage til (gen-)rejsningen af en kritisk dagtilbuds- og indskolingsdidaktik.
- At opdyrke det kritiske potentiale i nyere kvalitative forskningsmetoder inspireret af poststrukturalistiske idéer, og indarbejde dette potentiale i den kritiske dagtilbuds- og indskolingsdidaktik.

Intentionen er at bidrage med nye muligheder for kritik ved at videreudvikle et kritisk didaktisk perspektiv, som er orienteret mod 0-8-års området, og som kan eksistere side om side med andre af samtidens kritiske tilgange.

I det følgende vil jeg uddybe ovenstående 2 opgaver.

En kritisk dagtilbuds- og indskolingsdidaktik

Didaktik er det område af pædagogikken som handler om mål, midler, indhold og kriterier for dette indhold, med henblik på alsidig personlig udvikling/dannelse. Didaktik kan derfor forstås som "læren om dannelsens indhold" (Schnack, 1999, p. 2). Klafki (2005, p. 110) beskriver didaktikken som en videnskabelig pædagogisk disciplin hvis genstand er "alle former for intentional (målrettet), systematisk forud gennemtænkt 'undervisning' (i den bredeste betydning af reflekteret hjælp til indlæring) og med henblik på den indlæring, der finder sted i forbindelse med en sådan 'undervisning'". I dansk didaktik har forestillingen om læreren som ansvarlig planlægger af undervisningen og indholdet (modsat en der primært omsætter givne retningslinjer og indholdsbestemmelser) spillet en betydelig rolle (Schnack, 1999, p. 4).

På daginstitutionsområdet blev didaktiske temaer som planlægning, valg af indhold og målrettede aktiviteter introduceret som 'struktureret pædagogik' sidst i 1970'erne (Broström & Rasmussen, 1981). I tråd med tidsånden (Nordenbo, 1995) var også denne tilgang forbundet til marxistisk tænkning. I 1993 blev daginstitutionerne ved lov pålagt at udarbejde årlige 'virksomhedsplaner', som bl.a. skulle indeholde beskrivelser af mål og indhold i pædagogikken. Ved en revision af Dagtilbudsloven i 1998 blev læringsbegrebet en obligatorisk kategori i det pædagogiske arbejde, og i 2004 blev 6 obligatoriske læreplanstemaer fastsat ved lov. Samtidigt blev den enkelte daginstitution afkrævet dokumentation for arbejdet med disse temaer. Da pædagoguddannelsen blev revideret i 2006 indførtes obligatorisk undervisning i didaktik (Broström, 2011a).

Jeg vil omtale didaktik i 0-8-års området som dagtilbuds- og indskolingsdidaktik. Denne didaktik er baseret på omsorg som en central kategori, idet barnet næppe "opnår en personlig læring og dannelse, hvis relationen mellem barn og voksen ikke er præget af dialog, gensidighed og den voksnes anerkendende og empatiske indstilling til barnet" (Broström, 2002, p. 159). I forlængelse heraf skal undervisning forstås som den engagerede voksnes hjælp og støtte til barnets aktive konstruktion- og tilegnelse af viden og evner (Broström, 2006, p. 397). En sådan didaktik arbejder med ansatser til et æstetisk og helhedsorienteret greb om leg og læring (se Broströms artikel i dette nummer).

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki, som har inspireret meget nyere dansk folkeskole-didaktik, peger på relevansen af didaktik og dannelse også i daginstitutioner (Klafki, 2005, p. 61). I en Klafki-inspireret forståelse af børnehavepædagogikkens formål og indhold må bestræbelser på bl.a. skoleparathed aldrig overskygge det egentlige dannelsesmæssige indhold, forstået som indhold, aktiviteter og samværsformer der støtter det enkelte barn i at udvikle selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner (Klafki, 2005).

Som Hopmann & Riquerts (2000) bemærker, spiller dannelsens indhold, og kriterier for dette indhold, en væsentlig rolle i aktuel didaktisk tænkning, ligesom der i dag er en "consensus among all versions of Didaktik that Didaktik has to be critical, and even resistant, if state requirements do not fit into what Didaktik believes is good for the students" (p. 9). OMEP's (2010) verdenserklæring synes at være et eksempel på en sådan kritik af forholdet mellem "state requirements" og barnets bedste (og i dette tilfælde: barnets rettigheder). Allerede i 1980'erne påpegede Klafki (2005) at det ikke er "en dannelseseoretisk [didaktisk] argumentations opgave at tilpasse sig de for tiden dominerende konservative trends" (p. 72).

Det ses at dagtilbuds- og indskolingsdidaktikken inddrager en samfundskritisk dimension. Denne didaktik arbejder med en høj grad af lokal frihed til at udvikle pædagogisk praksis; didaktikeren (forsker, lærer, pædagog) har en væsentlig medbestemmelse i forhold til fastsættelse af mål såvel som midler.

Didaktikken er samfundskritisk

Derfor er didaktikken, som den her er skitseret, også velegnet til at stille spørgsmål til tidens dominerende praksisser, teorier, institutioner og diskurser, herunder accountability og moderniseringsprogrammer generelt (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, p. 2, parafraseret). Se f.eks. Broström og Jensen (in press) for et eksempel på hvordan literacy-pædagogik kan stille spørgsmålstegn ved de dominerende sandheder på sprogstimulerings- og begynderlæser-feltet, for at gøre plads til en tværgående, eksplicit dannelsesorienteret og alsidigt personligt udviklende literacy-pædagogik.

En dominerende diskurs fremstår ikke som en partikulær diskurs (en blandt flere), men i stedet som sund fornuft (ingen alternativer). Didaktikken må derfor udfordre hvad der fremstår som sund fornuft, og tendenser til hvad Moss (2007, p. 17) kalder afpolitisering af pædagogikken. Didaktikken må netop være politisk i en udstrækning som gør det muligt for den at bidrage til det Foucault (citeret fra Dahlberg, Moss & Pence, 2007, p. 144) kalder "the real political task" - nemlig at kritisere "the workings of institutions which appear to be both neutral and independent", og at gøre policymakers opmærksomme på "a growing movement that

questions narrow and impoverished technical questions of the 'what works? variety'" (Moss, 2007, p. 17).

Ifølge Den Danske Ordbog handler politik om at fastsætte og fordele værdier, og om at påvirke samfundsudviklingen. En smiley-baseret rangordning af samfundsvidenskabelige forskningsmetoder (Holm, 2011) og produktion af nationale mål for skoleparathed (Socialministeriet, 2011b), såvel som erklærede frigørende, solidaritetsorienterede didaktiske tilgange (Broström, 2008; Klafki, 2005) er i denne forstand værdifastsættende aktiviteter, og er derfor at forstå som aktiviteter med politisk indhold. Forskning i noget så fredsommeligt som børns læring og udvikling kan ikke unddrage sig et vist politisk indhold, idet denne forskning bl.a. må bygge på en grundlæggende (menneskelig, værdiladet) fastsættelse af hvad der tæller som læring (Bråten, 2002; Sfard, 1998); en fastsættelse der kan få vidtrækkende konsekvenser for hvordan institutioner, børn og voksne i dagtilbuds- og indskolingsfeltet vurderer aktiviteter, adfærdsformer, sig selv og hinanden. Et læringssyn er politisk i den forstand at det er et greb der tilgodeser visse diskurser, grupper, tænke måder og praksisformer, mens det samtidigt marginaliserer visse andre. At definere sine begreber med afsæt i forskningslitteraturen er således blot et træk ved traditionelt akademisk håndværk, og ikke en måde at påberåbe sig uvildighed og/eller på anden vis unddrage sig det politiske.

Et legitimerende grundlag

Kritisk dagtilbuds- og indskolingsdidaktik har et særligt behov for at legitimere sig fordi den søger at overskride samtidens dominerende forvaltningsmæssige rationaler, og derfor ikke kan begrunde sig alene i disse (Broström, 2012). Kritisk dagtilbuds- og indskolingsdidaktik må så at sige selv løbende udarbejde og revidere et legitimerende grundlag at arbejde ud fra – både mht. forskning og praksis.

Et legitimerende grundlag kan bestå af nedslag i progressive passager om demokrati, solidaritet, alsidig personlig udvikling, m.m. i f.eks. Dagtilbudsloven (Socialministeriet, 2010a), Folkeskoleloven (Undervisningsministeriet 2010b), OMEP's Verdenserklæring (OMEP, 2010), BUPL's pædagogiske profil (BUPL, 2007), DLF's Morgendagens folkeskole (DLF, 2009), sågar uddrag fra en OECD-rapport (Dumont & Istance, 2010) og evt. kommunale børne- og/eller læreplanspolitikker (f.eks. Møller, Baunkilde, Froberg & Hundahl, 2007). Således henter didaktikeren progressive tekststykker ud af en bred vifte af politiske dokumenter, med henblik på at sammenstykke en solid rygdækning til at overskride de dominerende politiske tendenser med sit arbejde. Selvom tekniske rationaler og accountability-tænkning nok er dominerende uddannelsespolitiske strategier (Rasmussen, 2007), er der stadig masser af sprækker og modsætninger at finde og udnytte, og dette er udgangspunktet for sammenstyknings af et legitimerende grundlag.

Postmoderne/poststrukturalistiske idéer?

Klafkis kritiske didaktik har traditionelt underkastet didaktiske foranstaltninger og dokumenter en Habermas-inspireret ideologikritik, med det formål at afsløre "ureflekterede, samfundsmæssige forestillinger, som er påviseligt fejlagtige" (Klafki, 2005, p. 134). Kritisk teori og ideologikritik har siden fået selskab af bl.a. nyere perspektiver på diskurs, magt, kontekst og identitet.

Med disse perspektiver er fronterne nu trukket anderledes op: Der er ingen historiske lovmæssigheder, og der er ingen universelle målestokke, og derfor ingen objektive positioner hvorfra man kan udråbe hvilke samfundsmæssige forestillinger der er påviseligt sande eller forkerte. Dikotomier som rationel > irrationel og frigørende > fremmedgørende påkalder sig skepsis: Rationel – fra hvilket perspektiv?

Hvis didaktikken vil arbejde på de nye fronter, med diskurs og kontekstuelle vidensformer, må den didaktiske forsker overskride det universelle og dikotomiske, uden at forkaste selve idéerne om demokrati, solidaritet, frigørelse og de tilhørende værdier. Kritik af universalisme betyder hverken at alt er tilladt eller at alt er lige gyldigt (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, p. 14). Men hvad gør man så med viljen til sammenhængende forandring i en verden af brudstykker?

Som en pædagogisk-politisk skrammelkunstner, en didaktisk 'bricoleur' (Denzin & Lincoln, 2005), må didaktikeren sammenknytte fragmenter fra 1) den didaktiske faglitteratur; 2) de store idéer og temaer, man har fundet rygdækning for i div. strategipapirer og lovtekster (det legitimerende grundlag); og 3) sine subjektive erfaringer, værdier, udsyn, håb og drømme for en mere retfærdig og demokratisk verden. Den 'didaktiske bricolage' kontekstualiserer de store/universelle idéer med udgangspunkt i et eksplicit forskersubjekt. Således er den kritiske dagtilbuds- og indskolingsdidaktik ikke bare faglig, men også eksplicit personlig og politisk, og det er med denne kobling den overskrider både universalismen og relativismen.

I forlængelse heraf eksperimenterer jeg selv med at skrive det personlige, det politiske og det faglige sammen i didaktiske ansatser. Med subjektive/performative greb inspireret af bl.a. Denzin (2009), laver jeg andetsteds en flerstemmig, subjektiv bricolage af teaterscener delvist baseret på egne oplevelser, nyhedsklip, og traditionel akademisk argumentation. Dagsbogs-optegnelser og personlige e-mails skrives sammen med store fortællinger som Syndfloden og Modernisering (Jensen, in press).

Jeg mener derfor ikke at de førømtalte didaktiske foranstaltninger og dokumenter skal vurderes på hvorvidt de formidler påviseligt fejlagtige samfunds-

mæssige forestillinger eller ej, men i højere grad på hvorvidt de bidrager til at fremme "a multiplicity of languages about early childhood" (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, p. 4). De bør også holdes op på hverdagens tab af frihed, selv- og medbestemmelse. De bør holdes op på demokratiske, frigørende perspektiver. Det væsentlige er at den didaktiske kritik ikke selv formuleres i absolutte, universelle termer, men at store idéer om demokrati, solidaritet m.m. forankres i kontekstualiserede udkast formuleret i brudfladerne mellem det politiske, det personlige og det faglige.

Hvad kalder man de omtalte bestræbelser på at håndtere og producere kontekstuel viden og betydningsskabelse, og at overskride grænserne mellem det faglige, det personlige og det politiske? Uden at abonnere på didaktik-begrebet kalder Dahlberg, Moss & Pence (2007) det for postmodernisme. Mac Naughton (2005) kalder det poststrukturalistiske idéer. Jeg er tilbøjelig til at tilslutte mig Koro-Ljungbergs (2008) pragmatiske tilgang: "[I]t can be called postmodern/poststructural" (p. 222).

Ifølge Richardson (2001, p. 878) er kernen i poststrukturalisme skepsis overfor universel og/eller autoritativ viden, og de diskurser, teorier og metoder der påstår at producere en sådan viden. Ifølge Rhedding-Jones (2005) er poststrukturalisme kendetegnet ved dekonstruktion af diskurs og tekst med henblik på at bestride betydninger. Poststrukturalisme er teoretisering i, og af, den postmoderne samtid: "Poststructuralism theorizes the postmodern" (p. 124).

Det vigtige er ikke en strid på paradigme-labels, eller hvilket begreb der bedst indrammer samtiden. Det vigtige er mulighederne for forskningsmæssigt at arbejde frem mod en radikal demokratisering af forholdet mellem forskning, policy og praksis:

"Postmodern democracy cannot succeed unless critical qualitative scholars are able to adopt methodologies that transcend the limitations and constraints of a lingering, politically and racially conservative postpositivism" (Denzin, 2009, p. 256).

Jeg vil ikke underkende faglige diskussioner om hvordan man bedst navngiver og kategoriserer disse overskridende metodologier. Mit ærinde er først og fremmest at argumentere for en bred og mangfoldig dagsorden for forskning i dagtilbud og indskoling. En dagsorden hvor disse overskridende metodologier overhovedet har en plads.

Konklusion

Pædagogisk forskning kan være mere eller mindre i takt med den dominerende politiske diskurs (Kampmann, 2003), og i forlængelse heraf træffer forskeren altid

(om end ikke altid bevidst) et personligt/politisk valg: Man kan lave strategisk, konventionel forskning i overensstemmelse med den fremherskende politiske diskurs, eller man kan vælge at udforske, og således give stemme til, det hengemte og marginaliserede (Mac Naughton, 2005, pp. 175-176).

At påberåbe sig tidens dominerende diskurser om evidens, effekt m.m., er en paradigmatiske markering, men det er også en måde at understøtte accountability-orienteret uddannelsespolitik; accountability har brug for netop denne type forskning som grundlag for reform- og implementeringsinitiativer der skal effektivisere den offentlige sektor.

Kritisk dagtilbuds- og indskolingsdidaktik vil ikke pege fingre af tidens dominerende tilgange til pædagogisk forskning og praksis, men forsøge at bidrage til at skabe rum og mulighed for flere relevante perspektiver på aktuelle småbørnspædagogiske problemstillinger (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, p. 2; Moss, Dahlberg & Pence, 2000, p. 113). Som alle sociale situationer kalder et stykke pædagogisk virkelighed på "multiple representations" (Denzin, 2010, p. 38) - flere parallelle forståelser (og metoder til at frembringe disse forståelser), både kvantitative og kvalitative. Således vil jeg ikke 'tilbageerobre' 0-8-års pædagogikken. Hensigten er at bidrage til at skabe nysgerrige og kritiske rum her og nu; pædagogen og læreren, såvel som forskeren, må agere som kritisk didaktiker (Broström, 2011b), men det kræver rum der overskrider implementeringsorienteret policy. Det kræver en radikal demokratisering af forholdet mellem policy, forskning og praksis.

Policy-instanser (både statslige og kommunale) kan spille en væsentlig rolle ved at støtte mangfoldige, lokale udviklingsprojekter, og ved at skabe lovmæssige rammer for tilstrækkeligt brede forståelser af kvalitet, osv. (OECD, 2006; Press & Skattebol, 2007). Men uanset bevægelser i policy må engagerede, kompetente didaktikere på tværs af universiteter, university colleges, kommunale forvaltninger, skoler, SFO'er og daginstitutioner både skabe, finde, vedligeholde og udvide kritiske didaktiske handlerum. I denne artikel har jeg skitseret accountability som en forvaltningsdiskurs der skaber et demokratisk underskud som begrænser disse didaktiske handlerum. Jeg har også argumenteret for hvordan en kritisk dagtilbuds- og indskolingsdidaktik forskningsmæssigt kan udvides med postmoderne/poststrukturalistiske idéer, med henblik på at overskride accountability-diskursen og dens konsekvenser.

Referencer

Biesta, G.J.J. (2007). Why "What Works" Won't Work. *Educational Theory*, 57(1), p. 1-22.

- Biesta, G.J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Aarhus: Klim.
- Bleses, D., Vach, W., Wehberg, S., Faber, K., & Madsen, T.O. (2007). *Tidlig kommunikativ udvikling : værktøj til beskrivelse af sprogtilegnelse baseret på CDI-forældrerapportundersøgelser af danske normalthørende og hørehæmmede børn*. Odense: Syddansk Univ.-Forl.
- BUPL. (2007). BUPL's pædagogiske profil. BUPL. Retrieved from [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8FMBWD/\\$file/BUPL_p%C3%A6dag_profil_07.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8FMBWD/$file/BUPL_p%C3%A6dag_profil_07.pdf)
- Broström, S. (2002). Opdragelse, undervisning og omsorg. In S. Henriksen & A.D. Bentzen (Eds.), *Hvis er barnet?* (pp. 147-166). Forlaget Børn og Unge.
- Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child and youth care forum*, 35, pp. 391-409.
- Broström, S. (2008). Transition to school - liberation or adjustment? Presented at the EECERA Annual Conference: Reconsidering the Basics in Early Childhood Education, Stavanger.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første Steg*, (2).
- Broström, S. (2011a). Efter Karsten og Wolfgang. *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence - inspireret af Karsten Schnack* (pp. 19-26). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Broström, S. (2011b). Pædagogen som didaktiker. *Vera*, (54), pp. 22-27.
- Broström, S. (2012). *Børnehavens didaktik - nu og i fremtiden*. Tiltrædelsesforelæsning til mso-professorat, DPU, København.
- Broström, S., & Jensen, A.S. (in press). *Sproghistorier: Dokumentation af literacy i børnehave, SFO og indskoling*. København: Dafolo. (Forventet udgivet i 2012).
- Broström, S., & Rasmussen, K. (1981). *En nødvendig pædagogik : dialektisk, struktureret pædagogik : introduktion og viderudvikling*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. In I. Bråten (Ed.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Denzin, N., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction. In N. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., & Giardina, M.D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), pp. 769-782.

- Denzin, N. (2006). Analytic Autoethnography, or Déjà Vu all Over Again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), pp. 419-428.
- Denzin, N. (2009). A critical performance pedagogy that matters. *Ethnography and Education*, 4(3), pp. 255-270.
- Denzin, N.K. (2010). *The Qualitative Manifesto: A Call to Arms*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- DLF. (2009). Baggrundspapir til folderen "Morgendagens folkeskole – en fælles forpligtigelse". Retrieved from <http://www.dlf.org/files/DLF/Fremtidens%20skole/Baggrundspapir.pdf>
- Dumont, H., & Istance, D. (2010). Analysing and designing learning environments for the 21st century. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning* (pp. 19-34). OECD.
- Finansministeriet. (2009). Om projekt Faglige Kvalitetsoplysninger på dagtilbudsområdet [On Project Quality Information in the Day-care Sector]. Retrieved from <http://www.fm.dk/Arbejdsomraader/Offentlig%20modernisering/Kvalitet%20og%20styring/Faglige%20kvalitetsoplysninger/~media/Files/Offentlig%20modernisering/Kvalitetsreformen/Projektbeskrivelse%20paa%20dagtilbudsomraadet.ashx>.
- Fra nutid til nytid: Modernisering af den offentlige sektor*. (1986). Frederikshavn: Dafolo.
- Hatch, J.A. (2002). Accountability Shovedown: Resisting the Standards Movement in Early Childhood Education. *Phi Delta Kappan*, 83(6), pp. 457-462.
- Holm, A. (2011). Hvad ved vi om effekter af tidlig indsats – en ufuldstændig oversigt. Presented at the Kick-off for Taskforce for Fremtidens Dagtilbud, København. Retrieved from <http://www.sm.dk/TEMAER/SOCIALE-OMRAADER/BOERN-UNGE-OG-FAMILIE/DAGTILBUDSOMRAADET/FREMTIDENS-DAGTILBUD/KICK-OFF%20DAG/Sider/default.aspx>.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). Starting a Dialogue: A Beginning Conversation Between Didaktik and the Curriculum Traditions. In S. Hopmann, K. Riquarts, & I. Westbury (Eds.), *Teaching as a Reflexive Practice* (pp. 3-11). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jensen, A.S. (in press). The Deluge. *European Early Childhood Education Research Journal* (forventet udgivelse i 2014). Forfatterversionen kan i mellemtiden hentes her: http://pure.au.dk/portal/files/40654763/The_Deluge_full.pdf
- Jensen, A.S., Broström, S., & Hansen, O.H. (2010). Critical perspectives on Danish early childhood education and care: between the technical and the political. *Early Years*, 30(3), pp. 243-254.
- Jensen, K. (2004). *Professionsfagenes krise: en udfordring til lærer-, pædagog- og sygeplejuddannelserne*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi - fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi*, 14(2), pp. 79-93.
- Kampmann, J. (2011). Expertise, Qualifications and Common Sense: Contested concepts, policies and practices. Presented at the *EECERA 2011*, Geneva.
- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (2nd ed.). Århus: Klim.
- Konsortiet. (2011). TILBUD: Efteruddannelse, temadage og undervisningsmateriale om børns sprog. Se mere her: <http://www.servicestyrelsen.dk/born-og-unge/dagtilbud/udbud-2011/efteruddannelse-temadage-og-undervisningsmateriale-om-borns-sprog2011>
- Koro-Ljungberg, M. (2008). Positivity in qualitative research: examples from the organized field of postmodernism/poststructuralism. *Qualitative Research*, 8(2), pp. 217-236.
- Kvalitetsrapporter om dagtilbud nu på nettet. (2012, January 12). *Børn & Unge*, 43(1), p. 30.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying poststructural ideas*. London and New York: Routledge.
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2000). Getting Beyond the Problem with Quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), pp. 103-115.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Research Journal*, 15(1), pp. 5-20.
- Møller, E.S., Baunkilde, B., Froberg, S., & Hundahl, L. (2007). *Pædagogiske læreplaner i Ballerup kommunes dagtilbud 0-5 år*. Ballerup Kommune. Retrieved from <http://www.ballerup.dk/sites/default/files/m/24190/Paed.laererplaner.pdf>
- Nordenbo, S.E. (1995). Danish Didactics - An Outline of History and Research. In S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum* (pp. 165-183). Kiel: IPN.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OMEP. (2010). *World declaration about the right and the joy to learn through play*. OMEP. Retrieved 02-02-2012 from http://www.omep.org.se/digitalAssets/1316/1316663_omep-world-declaration-2010-eng.pdf
- Press, F., & Skattebol, J. (2007). Early Childhood Activism, Minor Politics and Resuscitating Vision: a tentative foray into the use of "intersections" to influence early childhood policy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(3), pp. 180-191.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne : politik, profession, pædagogik*. Kbh.: Hans Reitzel.

- Rasmussen, J. (2007). Accountabilitypolitik. *Unge Pædagoger*, (6), pp. 3-21.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Richardson, L. (2001). Poetic Representation of Interviews. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research : context & method* (pp. 877-891). Thousand Oaks Calif.: Sage Publications.
- Richardson, L. (2006). Skirting a Pleated Text. In S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Emergent methods in social research* (pp. 1-11). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schnack, K. (1999). Er didaktik og curriculum det samme? Unpublished.
- Servicestyrelsen. (2011). Forskningsprojekt om sproglig udvikling hos børn i dagtilbudsalderen. Servicestyrelsen. Retrieved from <http://www.servicestyrelsen.dk/filer/born-og-unge/puljer-og-udbud/UdbudsmaterialeForskningi-brnssprog.pdf>
- Sfard, A. (1998). On Two Methaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 2(27).
- Socialministeriet. (2011a). *Dagtilbudsloven*. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137202>
- Socialministeriet. (2011b, April 20). Overgangen fra daginstitution til skole skal styrkes (20.04.2011). *Vis Nyhed - Socialministeriet*. Retrieved May 13, 2011, from <http://www.sm.dk/Nyheder/Sider/Vis%20Nyhed.aspx?NewsItem=627>
- Undervisningsministeriet. (2010a). *Elevernes alsidige udvikling - faghæfte 47*.
- Undervisningsministeriet. Retrieved from <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling>
- Undervisningsministeriet. (2010b). *Folkeskoleloven*. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039>

English summary

This paper identifies significant limitations in contemporary early childhood education and care (ECEC), and shows how these limitations can be addressed: It begins with a discussion of possible connections between accountability policy and a growing democratic deficit in ECEC. Then it outlines a critical Didaktik for ECEC. This Didaktik draws on emergent postmodern/post-structural approaches to address the democratic deficit.

Keywords: dagtilbud, indskoling, didaktik, kritik, demokrati daycare services, first years of school, Didaktik, critique, democracy.

'Th, du har tegnet en mand!'

– om det polycentriske børnebillede

Ingelise Flensborg

Abstract

Artiklen omhandler tegneudtryk hos de 3-6 årige ud fra en læringsteoretisk tilgang som skal vise tegneaktivitetens betydning for læring og tænkning, samt for orientering i rumlige sammenhænge. Den tidlige symbolbrug, som tegningerne er et udtryk for viser børns interesser for formdannelse og betydningsproduktion i visuel form.

I artiklen vises det, hvordan børns tegninger er forbundet med deres bevægelsespraksis og hvordan deres rumlige orientering får betydning for deres visuelle repræsentationer. Mindre børn ser et motiv fra flere synsvinkler, som vi gør, når vi er i bevægelse. De har et naturligt perspektivisk syn og ser ikke fra et afgrænset feltperspektiv. Når de mindre børn skaber et rumligt miljø gennem opstillinger af grafiske tegn på papiret, benytter de et referencesystem, som ligner det de anvender i deres kropslige erfaringer i det fysiske miljø.

Artiklen viser desuden, hvordan visuelt design som sådan er med til at udvikle kognitive kapaciteter. Denne grundlæggende betydning af tegneprocessen er påvist i det sidste årti gennem neurofysiologisk forskning.

Prolog

Mennesker bliver født med paratheder eller kognitive strukturer til at opfatte og forstå omgivelserne. Disse medfødte strukturer til at samle informationer og danne rumlige forestillinger bliver aktiveret gennem barnets interaktion med verden.

Perception er altid en interaktion mellem bestemte objekter eller en bestemt begivenhed og et generelt skema. Perception er en generalisering af objektet (assimilation) eller en differentiering af skemaet (akkommodation).

"Et barn sidder og bygger et tårn af klodser, og bevægelserne bliver mere og mere varsomme. Blot én uforsigtig bevægelse og hele tårnet styrter sammen. Varsomheden, som barnet må præstere for at få tårnet så højt som muligt, er en afprøvning af tyngdekraften, der virker på hver enkelt klods. Barnet må balancere. Balancen bliver mere og mere krævende, jo højere tårnet bliver. Med andre ord: Idet barnet bygger tårnet op, opbygger det samtidig sig selv, thi tårnet opstår af bevægelsernes varsomhed. Barnet identificerer sig med det, som det gør - og ikke kun i form af fx verbalsproglige begreber. Nej, barnet bliver det, som det gør." (Kückelhaus, 1986)

Ovenstående er et eksempel på strukturbygning, som viser at det lille barn på 14 mdr. allerede er i gang med at forbinde ydre og indre strukturer. De ydre strukturer i klodserne og den organisation af dem, som barnet foretager, giver det erfaringer, som assimileres. Den aktive tilpasningsproces udbygger de strukturer, som barnet allerede har etableret. Når barnet opdager, at tårnet kan have andre funktionsmuligheder eller kan repræsentere strukturer fra omverden, sker der en akkommodation. Herved gør barnet nye erfaringer, som ikke blot er at tilføje til det eksisterende, men også betyder, at tidligere indre strukturer kan fungere anderledes i fremtiden, og at nye erfaringer kan assimileres.

Perception skaber forbindelse med kulturens strukturer og symboler og er forudsætning for at danne betydning og mening. Den symbolske leg og den tredimensionelle konstruktion er to måder, hvorpå barnet repræsenterer erfaring eller forestillinger. Barnets symbolske leg i en kombineret brug af objekter, bevægelser og sprog udvikler barnets kompetence i fortælling, metaforproduktion og dramatisk ageren. Tredimensionel konstruktion indeholder betydningsfulde artikulationer af rumlige relationer som: Oppe/nede, på/under, foran/bagved, tæt på/langt fra.

Indledning om børns tegninger

Børns billeder i de første år af deres udvikling er ikke billeder i traditionel forstand. De mindste børns 'billeder' er streger, cirkler, kruseduller, prikker og kryds. Hvorfor ser de sådan ud og er der overhovedet nogen betydning i dem?

Hvordan udvikler barnet disse grafiske spor, og hvornår bliver de til strukturer og symboler, som den voksne kan genkende og tillægge betydning: Ih, du har tegnet en mand!

Artiklen har en læringsteoretisk tilgang, der primært skal vise tegneaktivitetens potentialer for barnets orientering og tænkning. I forlængelse heraf beskriver jeg hvordan den læringsteoretiske tilgang til børns tegning kan omsættes til pædagogisk praksis. Det vil sige, at jeg ser tegneaktiviteten i et tegnproducerende fællesskabsperspektiv (community of practice) ved 'tegnbordet' i børnehaven eller i indskolingen.

Børnehavebørns tegninger er et eksempel på en tidlig symbolbrug. Børn indtager ikke faste synspunkter i tegneprocessen, men bevæger sig i deres formdannelse rundt på papiret, som de bevæger sig i deres omverden. De samler syns- og bevægelsesindtryk i enkle figurer og i polycentriske rumlige relationer. Sådan konkretiserer og abstraherer børn kropslige erfaringer og giver dem form. Tegningerne er både orienteringsredskaber, kommunikationsmidler og erindringsbærere. Tegninger er udtryk for sansemæssige erfaringer, og tegneprocessen er æstetisk læreproces; der er læringspotentialer i tegneprocessen.

Forskningsresumé

Psykologen Rhoda Kelloggs undersøgelser af mange tusinde børnetegninger fra hele verden (Kellogg, 1970) har vist, at der er mange lighedselementer i mellem de mindste børns tegninger. Deres orienteringsmønstre for rumlige relationer følger en bestemt udvikling, der ikke er præget af de enkelte kulturers konventioner, men derimod er relateret til neurofysiologiske og fysiske omstændigheder. Der er en tydelig og lignende udvikling af organiseringer af figurer i et billedrum i tegninger fra mange forskellige kulturer, og der er mange fællestræk mellem børns rumgengivelsesmetoder (Britch, 1972, Golomb, 1987). Både indre og ydre faktorer former et barns tegneudvikling, og der eksisterer givetvis et universelt sæt af mulige mønstre og basale grafiske enheder, hvoraf der indenfor fx et kulturelt fællesskab benyttes en lille del (Kellogg, 1970).

Nyere forskning om rumlige og visuelle struktureringers betydning for tænkning viser, hvordan visuelle designs påvirker tænkning og processer (Kirsch, 2005). Det letter tænkeprocessen, når der er visuelle former til at vise relationer og sammenhænge. Min egen forskning i børns tegninger viser, hvorledes en strukturering, formdannelse og rumlig orientering allerede dannes i de første repræsentationer i børnehavealderen, og hvordan repræsentationerne er påvirkede af barnets bevægelser og aktivitet (Flensborg, 1994). Det ser ud som om disse første

strukturer og rumlige orienteringsskemata er de første forsøg på rumlig organisering og således basale i udviklingen af visuelle repræsentative kompetencer. Der gives kognitive og perceptuelle udviklingsmuligheder gennem en aktiv deltagelse i tegneprocesser.

Artiklen introducerer tidligere forskning i børns tegninger og viser, hvordan bevægelse og aktivitet er basale udgangspunkter for erkendelse, skaber orientering og medvirker til dannelse af de formstrukturer, som anvendes i visuelle repræsentationer.

Børn tegner og maler og ...

Når børn tegner, taler de indbyrdes og med de voksne. De gestikulerer, tegner og farvelægges og henleder opmærksomheden på forskellige detaljer. De danner mønstre og former og kommenterer andre børns tegn eller efterligner gode løsninger, som sidekammeraten har fundet. Tegningerne repræsenterer både visuelle formdannelse, som medvirker til børns identifikation af kontraster, relationer og repræsentative grafiske former (Clansey, 2005). Samtidig er tegning en udveksling eller kommunikation af brugbare figurer og mønstre.

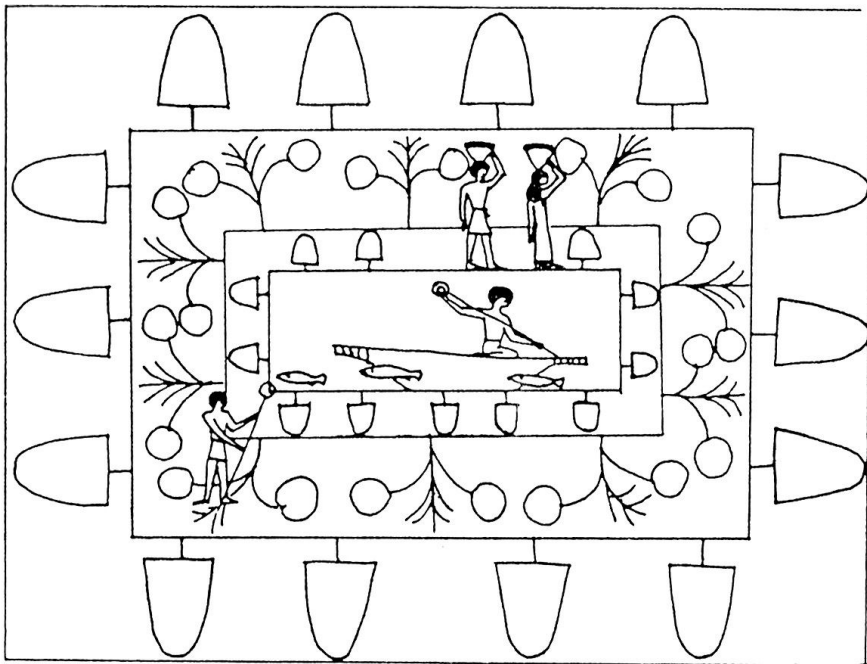
Tegningens hjælp til tænkningen (Kirsch, 2005) viser betydningen af tegning som navigationsværktøj. Afsættet til denne funktion starter i 3-5 års alderen og de første visualiseringer er en orientering i omgivelserne eller i fantasiverdener. En tegning af et sted eller rum kan kommunikere en bevægelse eller en fortælling gennem et univers, et område som et overblik over, hvad der findes, og i hvilke relationer, det findes. Visuelle former repræsenterer simultant, så de kan 'gribes' i et blik. De kan fungere som modeller, der giver barnet overblik over en situation eller en fortælling.

Forskning om børnetegning

Der er teorier om både medfødte som kulturelt betingede former for rumlig erfaring og orientering. Jeg skal kort præsentere nogle af de teorier, der beskriver, at den rumlig-grafiske tegnproces hos mindre børn er en proces, der trækker på grundlæggende mentale organiserings og orienteringsevner. Desuden vil jeg fremhæve de tegnproducerende 'praksisfællesskaber', i hvilke børn er 'medlemmer' på forskellige niveauer, såsom familien, børnehaven, klassen etc. (Wenger, 1998). Jeg viser, hvordan de lokale fællesskaber igennem udvekslingen mellem de enkelte subjekter influerer på tegnproduktionen fra den tidligste fase af symboldannelsen (Köhler og Pedersen, 1978, Brasswell, 2006).

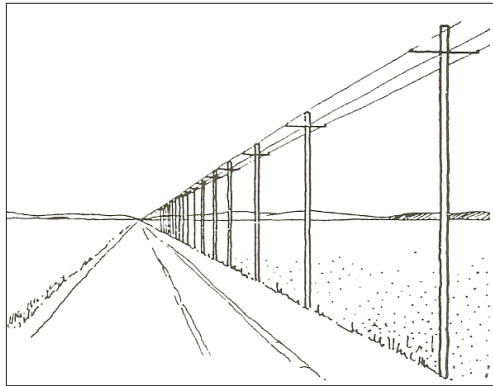
De fleste teorier omhandler de figurer, der anvendes af børn, og her dokumenteres tydelige kulturelle påvirkninger af børns tegninger (Hagen, 1985,

Wilson og Wilson, 1982) Figurfremstillinger er afhængige af etablerede kulturelle konventioner, og børn udvikler med tiden et repertoire af former, som bliver anvendt i forskellige situationer og med forskellige hensigter (Flensborg 2003). Flere forskere har vist, at tegnproduktive praksisser er bestemt af konventioner. I min senere beskrivelse af *Tegnebordet* som intersubjektivt udvekslingssted vil nogle af disse praksisser blive omtalt. Braswell (Braswell, 2006) forsøger at identificere grammatiske konventioner, som giver regler for kombinationer af grafiske billedelementer og retningslinjer for rumlige relationer mellem figurer. Han refererer i tilfældet med rumlige forhold udelukkende til Wilson (Wilson, 1985), som i en undersøgelse af ægyptiske børns tegninger fandt eksempler på anvendelse af kulturelle konventioner. Tegninger fra oldtidens Ægypten viser synlige lighedspunkter med børnetegninger fra mange kulturer i anvendelsen af flere synsvinkler og basislinjer i ét billede (ikke blot i ægyptiske børns tegninger). Ill. 1.



Ill. 1. Ægyptisk tegning med udfoldning af rum og skiftende synsvinkler.
Se også børnetegning side 56 ill. 6b

Der er her tale om rumgengivelser i et naturligt perspektiv (Gibson, 1979), som vi genfinder i tegninger fra børnehavealderen. Et naturligt perspektiv er det, der strækker sig rundt om os, når vi bevæger os og drejer hovedet (kunstigt perspektiv er ét, hvor vi sidder stille og benytter en begrænset synsvinkel, som i linearperspektiv, der er dominerende i europæiske kulturer. Se Ill. 2 nedenfor.



III. 2. *Linearperspektivisk udsnit eller centralperspektiv*

Bevægelser indflydelse på den visuelle repræsentation

Jeg har i min forskning fokus på det rumlige arrangement af figurene på billedfladen, fordi sammenligninger af børnetegninger fra flere undersøgelser, nationalt som internationalt (fx MC Fee, 1970, Kellogg, 1969, Petersen, 1997 og Flensburg, 1994) viser, at de rumlige layout af billedfladen i børns tegninger har mange fælles træk på tværs af kulturer. Jeg har undersøgt børns udvikling af orientering i omgivelserne i relation til deres visuelle repræsentation af rumlige layout og sammenlignet med Piaget og Hart (Hart, 1973, Piaget, 1956) der har vist en lignende udvikling i rumlig relationering. Det drejer sig om en bevægelse fra et egocentrisk orienteringssystem over brug af 'landmærker' for orienteringen i rum til mere abstrakte orienteringssystemer som fx kort og diagrammer.

Jeg viser, hvorledes det rumlige arrangement af figurer indenfor en given scene primært er influerede af *barnets bevægelser* og af dets skiftende positioner. Disse forhold kan gengives i tegneprocessen med hjælp fra de neurale processer i hjernen, som grupperer og sammenbinder træk. Hjerneforskningen (Stafford, 2008) har dokumenteret, at den kinæstetiske sans er en central faktor i synsprocessen. Bevægelse i relation til at se er undersøgt i nyere studier af neuroner (Petitot, 1999), hvor det bliver demonstreret, at al perception nødvendigvis bliver associeret med en bevægelsesfunktion (Stafford, 2008, p. 35, Gibson, 1979 - som fx opleves i billedkunstneren Olafur Eliassons installationer, hvor den visuelle orientering ofte afløses af en kinæstetisk).

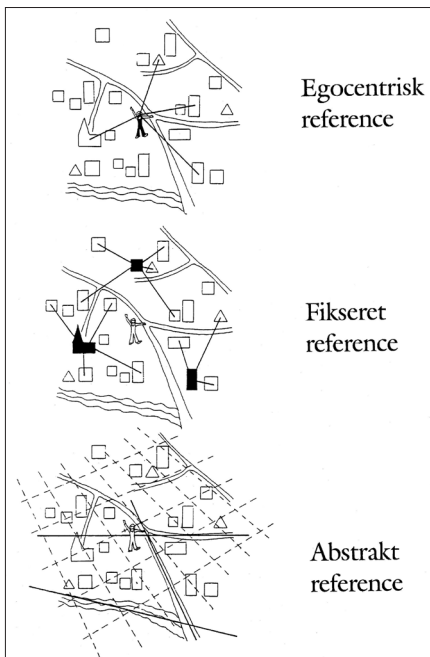
Den teoretiske og empiriske tilgang til børnetegninger understreger de interne processer i den kognitive udvikling og skal ikke ses som modsætninger til indflydelsen af sociale og kulturelle processer, men i et (nyt) neurologisk perspektiv af medfødte strukturer, som leder vor udvikling (Stafford, 2008).

Barbara Stafford understreger, at alle interne systemer er i uafbrudt interaktion med de skiftende omgivelser og har været det gennem hele deres udvikling, og hun antager:

"That expression is embedded within the basic compositional organization of nature as well as the basic structure of the mind. Then and now, constant properties like form, direction, and hue clearly discernible in elementary geometric shapes, diagrammed verticals and horizontals, and color primaries were thought to comprise a body-based semiotic system connecting sensory with cognitive events."
(Stafford, 2008, p. 39)

Konstruktion af referencer

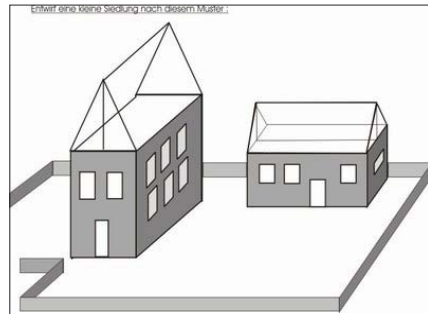
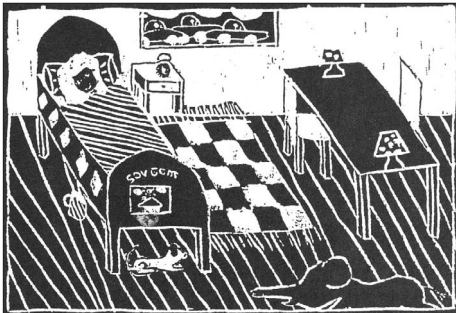
Referencerammer for orientering i det fysiske miljø er beskrevet og analyseret af Piaget og undersøgt af bl.a Hart og Moore (1973) og Pick og Lockman (1981). De skelner overordnet mellem egocentriske og centriske referencerammer, som de 'nøgler' der anvendes til at bestemme objekters position i rum. Udviklingen går fra egocentriske – brug af egen krop (hvor det er genstandene og andre mennesker i forhold til mig, der er centrum i verden) til ydre referencepunkter som landmærker (dér bor min mormor og dér ligger børnehaven, og her er jeg) og sidst til geografiske koordinater (jeg bor på 3. vej til højre efter Valby Langgade).



III. 3. Udviklingsbestemte referencer i det fysiske miljø – først kroppen som primær reference, derefter kendte landmærker og senere abstrakte modeller af rum som fx kort

Tegning i faget billedkunst – pædagogiske undersøgelser som grundlag for og oplæg til forskningsfeltet

I min tidligere praksis som billedkunstlærer har jeg undervist i linearperspektiviske regler fra 5. kl., og eleverne har så derefter tegnet et givet miljø ud fra iagttagelse. Der blev dog næsten aldrig produceret repræsentationer med linearperspektiviske konstruktioner, men eleverne benyttede adskillige andre rumlige fremstillingsmåder (blandt andre de, som vi genkender fra egyptiske oldtidstegninger og som Gibson kalder naturligt perspektiv) til at vise scenerier i billeder. Da dette forhold ikke var behandlet i de hidtil 'herskende' teorier (Eng, 1959, Lowenfeldt, 1976, Pedersen, 1991, Braswell, 2006), undersøgte jeg forholdet gennem 5 eksperimenterende undervisningssessioner og 615 tegninger af scenerier (ikke tegninger af enkeltstående figurer eller portrætbilleder). Jeg fandt, at linearperspektivet ikke blev anvendt som den dominerende konvention for rumgengivelse, og at der kun var sporadiske forsøg på andre former for perspektivtegning (fx parallelperspektiv eller aksionomisk perspektiv). Andre former for projektioner er åbenbart mere tilgængelige for børn til at placere og relatere dele af rumlig information på et papir. Det viste sig, at eleverne anvendte forskellige rumlige repræsentationsstrategier, som bl.a. kendes fra det gamle Egypten, byzantinske og europæiske middelalderbilleder, samt indiske og kinesiske rumfremstillingsmetoder (Flensburg 1994).



III. 4a og 4b. Forsøg på parallelperspektiv i forestillingstegning fra 5. kl. og en stiliseret model af parallelperspektiv

Mange synsvinkler – den polycentriske børnetegning

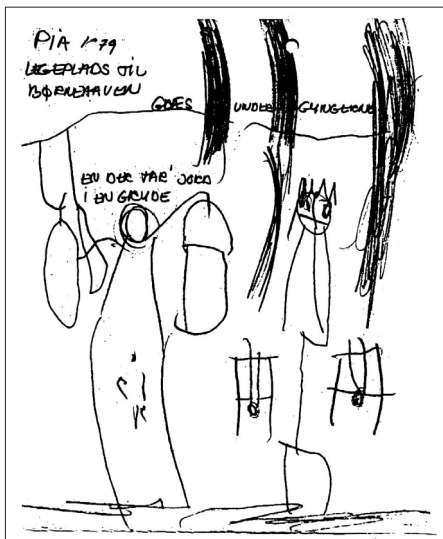
For at indkredse den rumrepræsentative strategi hos de 3-6 årige børn, studerede jeg en række perceptionsteorier af såvel gestaltteoretisk som konstruktivistisk og en økologisk tilgang (Arnheim, 1971, Gombrich, 1972, Hagen, 1986, Marcussen, 1984, Gibson, 1979.) Jeg ville finde en forklaring på de mange anvendte synsvinkler i tegningerne. James J. Gibsons teori *The Ecological Approach to Visual Perception*

som introducerede en betragter i bevægelse, som ser i et naturligt perspektiv, var relevant.

Gibson skelner mellem det naturlige perspektiv og det kunstige perspektiv. Kunstigt perspektiv leder til en række regler for at afbilde rum, bygninger gader og andre forhold fra en fikseret position – et observationspunkt, som vi kender det fra linearperspektivet (på engelsk: artificial perspective). Naturligt perspektiv, derimod, fører til økologisk optik, hvor synsprocessen sker fra en 'path of observation' eller fra et punkt, hvori vi bevæger hovedet og ser i forskellige retninger (en mangfoldighed af synsvinkler opstår).

Invariante træk

Gibson viser, hvordan vi via bevægelse 'ekstrapolerer' invariante træk i omgivelserne fra deres grundlæggende basale egenskaber og kvaliteter dvs. størrelse, form, forandringsmuligheder, mønstre og rumlig orientering. Det visuelle system kan ekstrahere optiske invarianter ud af en stimulusflydende visuel verden. "Det kan derefter visualisere disse uberoende af denne 'primære' situation" (Lindgren, 2005, p. 119). De første repræsentationer indeholder de enkleste invarianter, der hjælper til at visualisere bevægelser (røg, der bølger, accelererende fart, eksploderende udbrud og andre grundlæggende vitalitetsformer), som angiver forskellige forhold fx oppe og nede og ved siden af, samt grundlæggende geometriske former. De ældste børnehavebørns og børn i skolestarten viser rumlige layouts, hvor de gen-etablerer og repræsenterer forenkledede træk fra den visuelle verden i et naturligt perspektiv, hvor der er adskillige synsvinkler. De trækker på erfaringer fra den omgivende verden, hvor de bevæger sig, og ikke fra et statisk synspunkt.

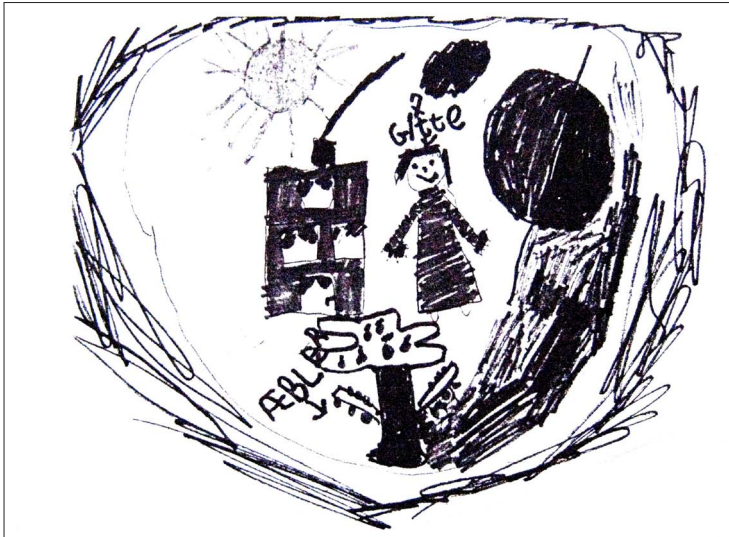


III. 5. Gyngen erfaret som bevægelse og visualiseret som grafisk spor, en grafisk vitaliseret bevægelse. Der er også tegn for føddernes slæben hen over jorden under gyngningen (de sorte streger er indekser på bevægelsen hen over jorden). Pia gynger, og overfor hende sidder 2 børn i gynger, der vender mod Pia. Ved siden af står en, der har jord i en gryde. (Bodil Havskov Jensen, 1986)



III. 6a. S/H Skiftende positioner alt efter de former, som udvikles. Op/med relationer i billedet er endnu ikke udviklet. Tilfældig realisme opstår, når en form tilfældig opstår og ses at minde om noget. Barnet tydeliggør den så med flere kendetegn, som fx knurhår.

III. 6b. 'Toget kører forbi mig og min far, der har plukket æbler' (Emma 4 år.)



III. 7. Delvis egocentrisk reference – Gitte 7 år. Op/ned er etableret. Vi kan aflæse tegningen uden at skulle vende papiret. Tegningen viser Gitte, der står i midten af sin verden i form af æbletræ, hus, sol og jord

Børnenes egne tegninger er således meget informative med hensyn til hvad, hvor og hvordan noget er foregået, og deres tegnemåde er ud fra det naturlige perspektiv, hvor deres polycentriske tilgang til verden bevares. I det følgende skal jeg give flere grunde til at lade børnehavebørn tegne i overensstemmelse med deres rumlige udvikling og vise, hvordan udviklingen kan ledes mod det næste trin og ikke forceres ind i en enøjet kulturel konvention.

Rumlig orientering eller udvikling af referencer i omgivelserne

For yderligere at afprøve den opstillede hypotese om bevægelsens og orienteringens indflydelse på den visuelle repræsentation sammenlignede jeg tegneteoriene med flere almene teorier om børns rumlige udvikling i de fysiske omgivelser (Shemyakin, 1962; Piaget, 1970; Hart & Moore, 1973; Appleyard, 1973; Pick & Lockmann, 1981; Downs, 1985). Jeg fandt et sammenfald mellem de to former for rumlig orientering. De referencesystemer, som blev anvendt efter ovenstående forskeres empiriske undersøgelser, kunne sammenlignes med rumlige organiseringer i tegninger. Jeg udviklede derefter en række referencekategorier, hvormed de 615 børnetegninger blev analyseret (Flensborg, 1994)

Iagttagernes bevægelser muliggør at der i perceptionsprocessen spores invariante træk i den omgivende visuelle verden. Igennem skiftende synsvinkler tegnes et mønster af noget vedvarende. Det kan være invariante træk i bevægelser, som fx en bestemt rytme, hvormed noget bevæger sig, vokser op falder sammen. Det kan være invarianter af former, hvorigennem en struktur erfares, selvom synsprocessen er glidende med stadige successive overlapninger af synsfelter. Det gælder også invarianter i forhold til at noget opfattes som det samme selvom det ses langt fra, tæt på (delvist skjult eller med forskellig belysning) (Gibson, 1979, p. 221). Ved at benytte Gibsons økologiske tilgang til visuel perception bliver børns rumlige repræsentationer knyttet til en dynamisk perception. Gennem bevægelse i rum, og ved at se sig omkring til alle sider, erfarer barnet, hvad omgivelserne tilbyder, og udtrækker (stiliserer) invarianter til at 'stabilisere' det sete fra den flydende strøm af synsindtryk.

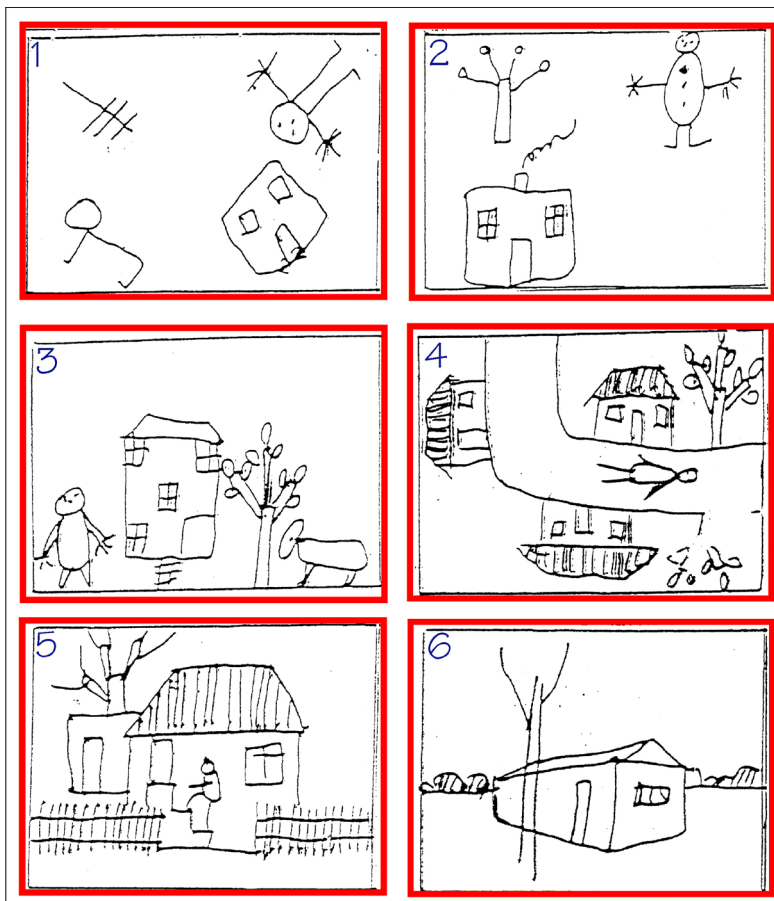


III. 8. 'Jeg går på stylder' Himlen er over mig, træerne langs vejen.
Biler kører i fart (røg og fartstreger) på vejen

Foreløbig sammenfatning

Med Gibsons undersøgelser af perceptionsprocessen (Gibson, 1979) som grundlag for mine undersøgelser af tegneprocesser hos de 3-6 årige, har det været understøttende for min forskning, at se hvorledes nyere neurobiologisk forskning bekræfter antagelsen om bevægelsen som en central funktion i perceptionsprocesser (Stafford, 2008, p. 35).

Jeg antog, at den kropslige interaktion med omgivelserne er bestemmende for udvikling af rumlig repræsentation. Det fremgår af analysen (Flensborg, 1994), at interaktionen er basal for udvikling af de strukturer, som børn anvender i deres orientering og i deres fremstilling af rumlige forhold. Børn opbygger et relationelt referencesystem af strukturer, som de oversætter til grafisk form og som fungerer som et kognitivt kort (et overblik over de rumlige relationer). Tegneprocessen er del af et kommunikationssystem og en orienteringsproces.



III. 9. Billedtekst til ovenstående billedserie over udviklingen af repræsentationer af rum/ rumlig layout

Illustration 9 er et forenklet udviklingsskema fra rumlig egocentrisk orientering med skiftende retninger på papiret i (1), over orientering op/ned i forhold til en læse-retning (2) og fikseret grundflade- relationer af det, der befinder sig sammen på jordplanet i 3 til mange synsvinkler (4) i bevægelse ned ad gade, og udfolding i billedfladen til overlapninger (i en kulturel forståelse af billedfladen, hvor vi ser fra ét sted) (5) og til sidst kunstigt (linear)perspektiv i 6, hvor der ses fra et fast punkt. (1,2,3,4 findes til ca. 7 år, 5 findes først fra ca. 8 år, og 6 ses sjældent før 12 år (Britch 1972).

Rumlig viden

Ved at benytte forskning om referencesystemer i analysen af børnetegninger bliver rumlig kognition stedsviden, som er evnen til at frembringe repræsentationer med rumlige relationer, en slag rumlig viden.

“(It) is a system of rules and representations that allow the perceiver to plot spatially their sequential experiences relative to unitary framework, and then to perform inferences on that description predicting properties of the spatial layout that have not been directly experienced” (Landau & Gleitmann, 1984).

Perceptuel læring

Læring kan finde sted gennem en bredt funderet formaktivitet, hvor individet perciperer og bevidst skaber betydning gennem flere former for aktiviteter fx visuelle former, musik, dans etc. Formgivning er udtryk for interaktioner mellem individ og omverden, og en udvikling af indsigt i interaktioner og relationer. Der er en sanselig erfaring, der består af både følelse, oplevelse og refleksion (her i form af visualisering) der bliver et redskab i mødet med verden. I interaktionen med kulturens sanselige symbolsystemer udvikler barnet følelser videre til bevidst oplevelse, som er grundlaget for analytisk tænkning. (Hohr, 1996, p. 21)

J.J. Gibsons begreb ‘pick-up of information’ handler om aktiv søgen efter information, som kan være udforskende (exploratory) eller udførende (performatory) (Gibson, 1979, p. 149). Ved den førstnævnte søges ny viden og identifikation og ved den anden en udøvelse af en opfanget information for at handle og herved producere et resultat. Børns tegninger er performativ informationsopsamling, forstået som en udførende aktiv opsamling af information. Tegningerne har mange forskellige funktioner for børn, både i deres repræsentationer af faktiske forhold og i repræsentationer af forestillinger.

Fortælleren og konstruktøren

Evnen til at bruge symboler fx sprog, gestik, billeder, skulptur, musik og dans bliver ofte betragtet som et garantistempel for menneskelig erkendelse. Børn i 5-6 års alderen kan bruge flere symbolsprog. Flere af disse er grundigt undersøgt, fx som ovenfor børnetegningens udvikling. Undersøgelser af relationerne mellem symbolsprogene (det multimodale) ligger bl.a. bag Howard Gardners teorier om de multiple intelligenser. I en af de empiriske undersøgelser bag teorien blev 9 børns sprog, symbolske leg, todimensionelle afbildninger og tredimensionelle konstruktioner undersøgt (Shotwell, 1980, Wolf, 1988). Børnene i undersøgelserne var fra 2 til 5 år og undersøgelsen viser den begyndende symbolbrug.

Her følger en beskrivelse af to typer eller kognitive stilarter, to måder at opnå kompetence, at få hold på tingene, nemlig hhv. Fortælleren og Konstruktøren (Shotwell, m.fl. 1980)

Konstruktører

Konstruktører viser en stærk interesse i formmæssig brug af materialer. De har stor interesse i genstandsverdenen omkring sig. Hvorledes den er sammensat, hvad den kaldes, og hvordan den kan udforskes, forandres og varieres. Børn som er mere interesserede i materialers mekaniske muligheder og i deres udformning end i deres brug som kommunikationsmidler, hører til i denne kategori. Når de får et sæt klodser, er de først og fremmest interesserede i deres fysiske dimensioner. De udforsker symmetri, balance, akser, mønstre eller dynamiske relationer mellem klodserne gennem sammenligning af et antal små klodser med et antal større. De foretager inddelinger af klodser med forskellige karakteristika, fx de runde for sig og de firkantede for sig. De benytter en høj grad af kropslig tænkning i deres balancering og konstruktion.

Fortællere

Disse børn udviser en interesse i sekvenser af mellemmenneskelige begivenheder, som har en fortællende eller dramatisk struktur. De udviser en stærk interesse i personer og følelser, og de søger at inkorporere objekter i mellemmenneskelige udvekslinger eller at udforske deres repræsentationsværdier som en mulighed for at dele erfaringer med andre i en kommunikativ situation. Når disse børn får en samling klodser kalder de fx den store klods for mor(!) og den lille for baby og bruger dem som dukker i et handlingsforløb. Den lille fortæller leger typisk med objekter og med andre mennesker i en vekselvirkende leg, hvor fx objekter læg-

ges i hånden på en voksen og tages igen, hvorimod konstruktøren er fascineret af relationerne mellem to genstande: Bold lægges i kop og tages ud igen.

I 3 årsalderen begynder børnene at benytte hinandens stil. *Konstruktørens* klassifikationer bliver så artikulerede, at de kan indeholde en begivenhed og *fortælleren* udvikler det fortællende til at placeres et sted. Fortælleren erfarer selvfølgelig også relationer mellem genstande i rummet, men der lægges altså vægt på forskellige relationer.

Det ser ud til at de forskellige tilgangsveje smelter sammen efterhånden, men ved nye ukendte situationer vender børnene tilbage til de tidligst etablerede undersøgelsesmåder. Ved 4 års alderen er der stadig stor forskel i deres måde at strukturere en begivenhed på, selvom både det fortællende og det konstruktive udføres med en kompetence hos dem begge.



Ill. 10. Der øves former. Se også billede og tekst side 24

Tegnebordet

Der kan være forskellige hensigter med tegneaktiviteten, som bestemmer hvilken slags repræsentation, der er mest brugbar i en bestemt situation. Kommunikative og legende hensigter, organiserende hensigter og erindringsholdere mv. får indflydelse på hvilke elementer der medtages, samt selvfølgelig på de repertoarer børn har til rådighed (kender og kan anvende) i en bestemt alder; en 6-årig har flere til rådighed end en 4-årig.

Tegnebordets praksis

Hver dag er der mange børn, der tegner i de danske børnehaver. Ofte tegner børnene i uformelle tegnefællesskaber, hvor børnene selv vælger at deltage, når de har lyst, og nogle steder tegner de især om morgenen, når børnene ankommer til institutionen.

I børnehaven Æblehuset er der arrangeret et bord med blyanter, papir og farver og med stole til både voksne og børn, som de kan sætte sig ved, når de ankommer om morgenen til børnehaven (Andersen, 2004). Her kan børn og voksne sætte sig og tegne sammen en stund, inden den voksne skal videre. Barnet tegner og ser over på de andre børn. Hvad har de tegnet? Prøver at lave noget lignende eller spørger mor eller far, om de vil tegne noget. Den igangsættende tegning kan være en begivenhed fra dagen før eller fra barnets hjem, og de bruger tegningen til at 'få form på' nogle erfaringer og følelser. I legen og i tegnefællesskabets kommunikation forgrener aktiviteten fra individuelle til interpersonelle forhold. Når børnenes individuelle rum overlapper hinanden, opstår der personlige relationer mellem enkeltindivider, som danner baggrund for samhørighedsfølelse og kærlige forhold, f.eks. venskaber og intense legerelationer. Ved tegnebordet opstår engagerede samtaler imellem børnene: "Æstetiske ytringer blandet med en udveksling af historier om deres billedfortællinger. Tegninger imiteres i et intenst spiralformet forløb, og især drengene er mestre i at udvikle fantasifulde billedhistorier" (Andersen, 2004, p. 41). Når barnet arbejder intenst og fordybet ved morgentegnebordet, inddrages deres personlige potentiale og den enkelte opdager sit selv, følelsen af 'mig', en identitetsfølelse.

Tegnebordet som overgang mellem hjem og institution

Den psykiske og sociale sammenhæng som børn tegner i, har indflydelse på deres semiotiske praksisser (deres måder at producere tegn og betydning på). I børnehaven kan man samles om et bord og tegne sammen og her etableres en hel anden situation, end når et barn tegner hjemme. Man har lejlighed til at kopiere og lære af hinanden, til at demonstrere tegnemåder og forhandle, hvad der er bedst i den ene eller anden kommunikation, hvilke tegn der er bedst i en formidling.

Børnehaveleder Jytte Andersen har i et speciale fra 2004 (Andersen, 2004) skrevet om tegnebordets funktioner: "I den kreative proces stræber barnet efter uafhængighed, efter at engagere sig i et meningsfuldt samspil med verden, en gensidig proces, hvor selvberigelse veksler med opdagelsen af mening i den verden, vi ser". I takt med barnets voksende evne til at forstå sig selv som socialt individ, skabes evnen til at involvere sig som deltager i meningsfulde fællesskaber (Lave & Wenger, 98). Wenger definerede et praksisfællesskab som en gruppe

individer forbundet af fælles mål og interesser (Wenger, 1998). Tegneaktiviteter forekommer en vis tid i en gruppe, og kan repræsentere en del af gruppens fælles interesser. Børnene lærer af hinanden og af de voksne, som det er tilfældet i andre kulturelle praksisser. De skiftende deltagerroller og indtræden i det tegnproducerende fællesskab foregår gradvist. Små børn reproducerer ikke bare de tegn, der vises dem, men udvikler grafiske ækvivalenter for genstande, alt efter hvad de ønsker at vise eller kommunikere med deres tegning (Arnheim, 1974, Darras & Kindler, 1998). Børns første semiotiske produktion er motiveret af ønsket om at genskabe handlinger gennem gestik eller tegn, der har en perceptuel eller dynamisk lighed med sin referent (Kindler & Darras, 1998). Aktiviteten giver dem en aktiv tilgang til og forståelse af ikoniske tegn og visuelle fænomener. Yderligere processer hjælper børn med at skabe grafiske ækvivalenter for objekter og begivenheder. Bernard og Kindler fremhæver at de tidlige processer er endogene eller neurofysiske som jeg har beskrevet tidligere i artiklen, men de understreger også betydningen af forbilleder, at lære fra andre og væsentligheden i at andre spørger til tegningens betydning (Kindler & Darras, 1998).

Bevægelser og mimesis som centrale erfaringsgivere

Den tyske professor i pædagogik Christoph Wulf har med kroppen som omdrejningspunkt i en årrække forsket i, hvordan vi ser og afkoder hinandens bevægelser, og hvordan vi bruger disse bevægelser til at danne betydninger i de måder vi omgås hinanden på. Bevægelserne udforsker han ud fra forskellige kategorier bl.a. ritualer, gestik, performativitet.

Et af de begreber han har gjort meget ud af, er begrebet mimesis. Sammen med sin kollega, antropologen Günther Gebauer, har Christoph Wulf karakteriseret mimesis som en selvstændig handling, der forholder sig til andre handlinger i verden. Mimesis rummer et fremstillende eller fremvisende aspekt. Der er således tale om mere end efterligning eller kopiering af det, der iagttages. Der er tale om en social handling, hvor der fortolkes og der gives nyt udtryk. Herved tilføres mimesis et æstetisk aspekt. Når oplevelsen formuleres gennem et bevidst forarbejde opstår et udtryk, et sanseligt symbol. Det indeholder en betydningsdannende dimension. Mimesis ses som en måde at lære på igennem at se, afkode og danne betydning af kroppens bevægelser. Wulf er optaget af dette i relation til uddannelse og dannelse (Buhl & Flensborg, 2011). Wulf mener, at vigtige dele af den kulturelle læring i grundskolealderen sker gennem mimetiske processer. I disse bliver billeder, skemata, forestillinger om andre mennesker, om sociale situationer, begivenheder og handlinger kropsliggjorte og internaliseret i den mentale forestillingsverden. Derved skabes en praktisk viden, hvorigennem børn får færdigheder i at lære og handle fælles, at leve og at være.

"Bevægelser er det medium hvormed mennesker deltager i andres verdener og selv bliver en del af deres samfund. De fremkalder forbindelser og danner kæder af verdener, der vekselvis forandrer sig. I bevægelserne overlapper det naturlige og det samfundsmæssige, det individuelle og det almene hinanden. I et symbolsk konstitueret bevægelsesrum bliver kroppen gjort disciplineret, civiliseret og lærevillig" (Gebauer og Wulf 2001, p. 21).

Også I en billedpraksis må rummet opfattes som en arena AT BEVÆGE SIG I og ikke bare et sceneri at betragte: Når det lille barn fra ca. 1 1/2 års alderen begynder at skrive, sker der følgende: Bevægelsen af værktøjet over overfladen af fx papiret både føles og ses. Bevægelserne afsætter spor. Den permanente sporsætning interesserer barnet. Hvis barnet tegner mere, vil det begynde at bemærke forskellige forhold, dog uden at kunne sætte ord på:

- kvaliteten kaldet lige er forskellig fra kurvet
- sporet kan begynde og slutte, eller det kan fortsætte
- et fortløbende spor kan skifte retninger med et sæt som fx zig-zag linjer
- en linje kan forbinde forskellige mærker og prikker kan sættes på en linje og dermed lave forløb over papiret
- et fortløbende spor kan komme tilbage til sit begyndelsespunkt og herved danne en lukket form
- et fortløbende spor er velegnet til at producere en invariant, kaldet overskæring, dvs. den etablerer forbindelser
- spor kan være parallelle
- et spor oven på et andet føjer ikke noget til, men kan skjule de foregående.

Disse spor bemærkes af barnet i dets egne produktioner, men også i de bøger, som det allerede ser i vuggestuen. Efterhånden vil nogle af de spor/invarianter, som kom til syne i den omgivende orden eller felt, begynde at blive identificeret med de grafiske invarianter (Reed & Jones, 82)

Selvom børn bliver påvirkede af kulturelle former og grammatiske konventioner i deres formdannelse, har det været min hensigt her at vise indflydelsen af et naturligt perspektiv, som viser at børns erfaringer er åbne for flere perspektiver. Børns måde at afbilde på, viser os noget om dets orientering i verden. De kognitive mønstre, som disse tegninger er resultatet af, er i en konstant udviklingsproces, som selve tegneprocessen bidrager til. Tegning er en seriøs beskæftigelse; det er en måde at konstruere tænke kategorier på, som aktuelt og senere kan hjælpe i abstrakt tænkning.

Afslutning og perspektiver/epilog

Kan den visuelle præsentations- og repræsentationsevne støtte læring?

Hvordan kan pædagoger og lærere støtte et godt indlæringsmiljø gennem et fysisk og visuelt baseret miljø, spørger Davis Kirsch (Kirsch, 2005) i sin artikel om metakognitive funktioner, altså evnen til at tænke over forudsætningerne for sin viden. Tænkning betragtes som regel som en mental aktivitet, der går ud på at manipulere indre repræsentationer. Der er ikke tidligere set så meget på den betydning, strukturen i omgivelserne kan have for tænkningen, siger Kirsch.

”Men tænkning drejer sig lige så meget om den dynamiske relation mellem en person og det ydre fysiske miljø, som han interagerer med, mens han tænker, som med de indre repræsentationer, som skabes og behandles inde i hans hoved” (Kirsch, 05: 205, min oversættelse).

Her betones vigtigheden af en visuel rumlig orientering, som også er inspireret af Gibsons affordancebegreb (at visuelle egenskaber ved fænomenerne lægger op til forskellige former for anvendelse), samt af måden hvorpå mennesker interagerer og orienterer sig efter visuelle ’nøgler’ som former, farver, strukturer, overflader og andre sansede ledetråde. Et visuelt design kan understøtte læring, og det kan desuden forbedre metakognition og performance. Læringspotentialet kan optimeres gennem muligheder for at få visuelle overblik og derved kunne orientere sig bedre. Udover at nævne indre mentale aktiviteter, tilføjer Kirsch ydre strukturer som relevante tankerredskaber (Kirsch, 2005, pp. 149-151). I et læringssyn, hvor den perceptuelle læring er central (Gibson & Pick, 2000) ses videndannelse i en interaktion med omverden. De visuelle og rumlige repræsentationer bliver på en måde de synlige betydningsdannelser i en perceptuel læring. De anviser relationer og handlemuligheder og udvikler semantisk kommunikativ kompetence. Der er en kognitiv gevinst ved at tegne og en aktiv deltagelse i tegneprocesser kan give børn og voksne både perceptuelle og kognitive udviklingsmuligheder.

Referencer

- Arnheim, R. (1974) *Art and Visual Perception* Berkeley: University of California Press.
- Andersen, J. (2004) *Små børns tegnekultur – et teoretisk empirisk udviklingsarbejde om en æstetisk virksomhed i børnehaven*, København: DLH.
- Appleyard, D. (1973) Notes on Urban Perception and Knowledge i Downs, R.M. & Stea, D. (eds) *Image and Environment. Cognitive Mapping and Spatial behavior*, Chicago: Aldine.

- Baumgarten, A.G. 1986. *Filosofiske betragtninger over digtet*. København: Eccers forlag.
- Brasswell, G. 2006. *Sociocultural Contexts for the Early Development of Semiotic Production*, *Psychological Bulletin*, Vol. 132, no 6.
- Britch, G. (1972) *Theorie der bildende kunst*, Ratingen: Kornmann
- Clancey, W.J. (2005) Modeling the perceptual Component of conceptual Learning – A Coordination Perspective , (eds) Gärdenfors, P. & Johansson, P., *Cognition, Education and Communication Technology* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1934)(2005) *Art as Experience* ,New York: Perigee Books.
- Downs, R.M. (1985) The representation of Space, Cohen, R. (eds) *The Development of Spatial Cognition*, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Eng, H. (1961). *Barne- og ungdomstegningens psykologi*. Oslo: Cappelen
- Flesnborg, I. & Holm Sørensen, B. (1997). *Billeder på begyndertrinnet*. København: Dansk lærerforeningen.
- Flesnborg, I. (1994). *Rumopfattelser i børns billeder*. Ph.D. diss. The Royal Danish School of Educational Studies. Copenhagen.
- Flesnborg, I. (2002). "Børns billedrepertoier" (Children's Visual Repertoires). *De første år i skolen*, ed. Eva Kielgast & Anne Knudsen, København: Billesø og Baltzer.
- Flesnborg I. (2003) Visuelle repertoier – børns eksperimenterende billedsprog i *Børn laver billeder*, Dansk Pædagogisk Forum nr. 3 -13 årgang.
- Flesnborg, I. (2007). "*The Creative Drawing Process*", paper presented at the conference Through the Image, Stockholm, Hässelby Castle 25-27, October 2007.
- Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles*. N.Y: Basic books.
- Gebauer, G.&Wulf, C. (1998). *Spiel, Rituale, Geste. Mimetische Handeln in der sozialen Welt*. Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston. Houghton Mifflin.
- Gibson, E.J. & Anne Pick (2000) *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. New York: Oxford University Press.
- Golomb, C. (1974). *Young Children's Sculpture and Drawing*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Golomb, C. (1987). *The development of compositional strategies in Children's drawings*. *Visual Art Research* 13, pp. 42-52.
- Combrich, E.H. (1982) Image and Code , *The Image and the Eye*, Oxford: Phaidon.
- Hagen, M. (1980). *The Perception of Pictures*, Vol. II, New York: Academic Press.

- Hagen, M. (1985) There is no development in Art. In N.H. Freedman & M.V. Cox (eds) *Visual Order: The Nature and development of pictorial representation* (pp. 59-77) England: Cambridge University Press.
- Hart, R. & Moore, G. (1973) The Development of Spatial Cognition: A Review, eds. R.M. Downs & D. Stea. *Image and Environment: Cognitive mapping of Spatial Behavior*, pp. 246-88, Chicago: Aldine.
- Havskov Jensen, B. (1986). *Børns billeder*. København: Borgen.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing Children's Art*. San Francisco: National Press Books
- Kindler, A.M. og Darras, B. (1998) Culture and development in pictorial repertoires. *Studies in Art Education*, 39, pp. 147-167. Sorbonne, Paris.
- Kirsh, D. (2005) Metacognition, Distributed Cognition and Visual Design, Gärdenfors P. & P. Johansson (edt.) *Cognition, Education and Communication Technology*, Lawrence Erlbaum ass. Publ: Mahwah, New Jersey, London.
- Kükelhaus, H. (1986). *Sanselighedens udadrettede arbejde*, Kontext 50. København.
- Landau, Spelke & Gleitman (1984), "The Construction and Use of Spatial Knowledge in Blind and Sighted Children", in *Spatial Cognition*, (edt). Stiles-Davies, J., M. Kritchevsky, Ursula Bellugi.. New Jersey: Earlbaum Associates
- Lindgren, B. (2005) *Bild, Visualitet och vetande*, Göteborg Studies in Educational Sciences 229, Göteborg Universitet. Göteborg.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (1972). *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup.
- Luquet, G.H. (1967). *Le Dessin Infantin*. Paris: De la Chaux-Niestlé.
- Mandler, J. (1988). "The Development of Spatial Cognition". In *Spatial Cognition*. Edited by Stiles-Davies et al. New Jersey: Earlbaum Associates.
- McFee, June K. (1970) *Preparation for Art*, California: Belmont.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs*. Evanston: Northwestern University Press.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality*. New York: Freeman & Company.
- Petersen, K. (1997) *Teorier og perspektiver på børnebilledforskningen*, Dan sklærerfor- eningen.
- Pedersen, K. (1999). *Bo's Billedbog – en drengs billedmæssige socialisation*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Petitot, J. (eds) (1999) Constitution by movement: Husserl in the Light of Recent Neurobiological findings in Petitot J., *Naturalizing Phenomenology*.
- Piaget, Jean. (1971). *Barnets psykiske udvikling*. København: Reitzel.
- Pick, H.L. & Lockman, J.J. 1981. "From Frames of References to Spatial Representations" in *Spatial Representation and Behavior across the Life Span*. Edited by Liben, L.S. N.Y.: Academic Press.
- Shemyakin, F.N. (1962) Orientation in Space, Ananyes, B.G. et al. (eds) *Psychological Services in the USSR*, vol. 1 Washington: Office of Technical Services.

- Shotwell, J. & Wolf, D., Gardner, H. (1980). *Styles of Achievement in Early Symbol Use* I Foster, M. & Brandes, S., *Symbol as Sense- new approaches to The Analysis of meaning*. New York. London. Toronto. Sydney, San Francisco: Academic press.
- Stafford, B. (2008) *The remaining 10 percent* in Elkins, J. (edt.) *Visual literacy*. New York London: Routledge.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, meaning and Identity* Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Willats, J. (1977). "How Children learn to represent Three-dimensional Space". In *The Child's Representation of the World*. Edited by Butterworth, G. N.Y. and London: Plenum Press.
- Wilson, B. & Wilson M. (1982) *The case of the disappearing two-eyed profile: Or how little children influence the drawings of little children*. Review of Research in Visual Arts Education, 15 pp. 19-32.
- Wilson, B. (1985) *The Artistic Tower of Babel: Inextricable links between culture and Graphic development*. Visual Art Research, 11, pp. 90-125
- Wolf, D. (1988) "Drawing the Boundary: The Development of Distinct Systems for Spatial Representation in Young Children." In *Spatial Cognition*. Edited by Stiles-Davies, J. et al. New Jersey & London: Lawrence Earlbaum Associates.

English summary

Recent decades has seen an increase in research into the body's relations to the production of knowledge (Gebauer & Wulf, 2001).

My article describes how children's drawings are connected to their movements, and how their spatial orientation is connected to their visual representations of space (Flensburg 1994, Gibson, 1979). Small children are polycentric viewers and use more than one perspective in their representations of the world. They have a world view, not a field view (Gibson, 1979). The article also concerns the use of visual design for developing cognitive capacities. This aspect of drawing and drawing processes has been developed in the last decade through neurophysiological research (Stafford, 2008, Kirsch, 2005).

The German philosopher Alexander Gottlieb Baumgarten's *Aesthetica* was first published in 1758. His concept of the aesthetic, which has been translated as sensitive knowledge, points to the connections between the body's interaction with space and the aesthetic functions that it might give rise to. In several later theories on the subject, we find detailed descriptions of the processes of exchange that take place between the body self and the world, and which are essentially mediated through movements (Dewey, 1934, 1961, Merleau-Ponty, 1964, Gebauer

& Wulf, 1998). Dewey writes that, since “the movements of the individual body enter into all reshaping of material...something of the rhythm of vital natural expression...must go into carving, painting, and making statues, planning buildings, and writing stories” (Dewey 1934, p. 231).

Prior to the intellect and its knowledge, there is a body-knowledge that establishes the conditions and foundation for all objectivity and reflection. When children establish a space by means of a pencil on a piece of paper, they arrange the graphic signs in a referential system that can be related to bodily experiences deriving from their movements in actual space. While they have these experiences, they build up systems of reference that relate them to the environment. I am investigating what children’s drawings can reveal about their spatial knowledge and cognitive development, and how these drawings can give information about the relations they are establishing.

Keywords: drawings, cognition in interaction, culture, spatial experience and representation, frames of reference.

Interaktionsmønstre i danske vuggestuer

Ole Henrik Hansen

Abstract

Artiklen beskriver på baggrund af et forskningsprojekt i den danske vuggestue, et pædagogisk udspil for de danske vuggestuer. Artiklen tager udgangspunkt i et socio-lingvistisk sprogsyn kombineret med et revitaliseret udviklingspsykologisk syn, der bygger på neo-vygotskyansk udviklingspsykologi. Pædagogisk lægges kimen til en tilgang der bygger på tilknytningsteori, og ser barnets tilknytningsadfærd som en sund adfærd der skal bygges på, med kærlighed, læring og omsorg.

Introduktion

I denne artikel vil jeg beskrive en mulig sammenhæng mellem sprog, psykisk udvikling og socialitet samlet i en *kærlig* pædagogik. Rammen er det levede barneliv i den danske vuggestue, med de muligheder denne ramme sætter for en kærlig pædagogik. Til slut vil jeg antyde at den velorganiserede pædagogiske praksis klarer opgaven bedre.

At forstå sprog og socialitet som ækvivalente fænomener handler dels om, at det der definerer udveksling af intentioner mellem omsorgsgiver og det lille barn i vuggestuen; intersubjektivitet, betegner sociale handlinger hvor barnet reagerer på en ydre adfærd der afspejler omsorgspersonens affektive tilstand (Daniel N. Stern, 2004), og om det lille barns trang til at opnå en følelse af samhørighed, den

empatiske tilstedeværelse som bygger bro mellem to mennesker. Barnets drivkraft er dets medfødte tilknytningstrang (Bowlby, 1988) og midlet er dets instinkt for flersanselig perception (Tomasello, 1999). Kommunikation kan i denne forstand forstås som intersubjektive episoder, i den forstand at den voksne agerer "inden i" barnet og barnet «inden i» den voksne samtidig med at de begge agerer intersubjektivt i det fysiske rum, og barnet på én gang oplever selve den sanselige «indtrængen» indefra og samtidig ser sig selv med en anden udefra.

Socialitet indeholder på individplanet således evne og vilje til at indgå i dialoger, verbale og nonverbale; en generel evne barnet besidder, der gør at spædbørn kan opfatte information flersanseligt, og dermed, som et subjekt, agere kommunikerende i fællesskabet, det som jeg kalder at besidde en stemme. Forudsætninger for at det lille barns deltagelse i det sociale rum udvikles og udfoldes i nære relationer, indebærer tryghed og udvikling af basal tillid til verden og udtrykkes mimisk, gestisk og med lyde, lugte og sprogprosodi (Goldin-Meadow, 2009). Det er i dette felt mellem barn og omsorgsgiver, at barnets evne til at være medskaber i sit eget liv grundlægges. Det er her at barnets bevidsthed udvikles, og det er her at barnets intersubjektive liv udspiller sig, så det på én gang kan tillægge ting relevante meningsfulde betydninger i forskellige omgivelser, og kommunikere intentionelt med verden i relevante symbolske koder, og som et led i processen, udvikle et selv der er individuelt skabt (er det ikke socialt skabt?) og fastholdt i forskellige hukommelsesbårne systemer (Daniel N. Stern, 2004).

Sproglig socialisering (sprog som socialitet og socialitet som sprog), indebærer således, at ageren i en social verden, i meningsfulde indlejrede symbolske handlinger, knytter barnets biologi og den konkret handlende kultur sammen i en løbende sprogliggjort psykisk skabelsesproces (Tomasello, 1992, p. 67). Spørgsmålet er hvordan vilkårene er for disse processer i et vuggestueliv?

Teoretikerne jeg trækker på, kan alle betegnes *neo-vygotskyanere* (Karpov, 2005). De er alle på den ene eller anden måde vokset ud af eller knyttet til, Lev Vygotskys kulturhistoriske forståelsesramme, og befinder sig lidt på kanten af hovedstrømmen, men er lydhøre overfor sammenhængen mellem sprog og socialitet, begrebet intersubjektivitet og subjektiv relatering, tilknytningsteori, evolutionspsykologi og biologi. For eksempel dokumenteres intersubjektiv kompetence af flere af dem: Colwyn Trevarthen (1980) anslår en operationaliserbar definition: *En frivillig tilstræbt deling af oplevelser, hændelser og ting*. Trevarthens grundlag er bl.a. Vygotskys begreb om det interpsykiske (Vygotsky, 1962); Fairbairns (1954) diskuterer spædbarnets medfødte evne til interpersonel relatering, og MacMurrays (1961) begreb om det personlige felt, Harry Stack Sullivans (1955) begreb om det interpersonelle og John Bowlby (1988/2003) og Mary Ainsworths (1978) udvikler tilknytningsteorien. Udover Trevarthen, skrev udviklingspsykologer som

Daniel N. Stern (1985), og Andrew N. Meltzoff (1985) i 1980'erne om betydningen af flersanselig kommunikation, fælles opmærksomhed og intersubjektive zoner. Fælles for disse teoretikere er at de alle på en eller anden led har et ontologisk, fænomenologisk udgangspunkt (Heidegger, 2007; Merleau-Ponty, 1945/1994, 1945/1999), i det de alle tager udgangspunkt i barnekroppens umiddelbare sansning af verden.

Barnets intersubjektive muligheder i ni observerede vuggestuer – Undersøgelse I

I det følgende præsenteres kort et kvalitativt casestudie, nemlig en struktureret observationsundersøgelse med specifikke observationsvariable, foretaget i 2010 og 2011, bestående af 150 timers observationer af i alt 26 børn i alderen 12 til 22 måneder fordelt på ni vuggestuer i Hovedstadsregionen, i alt blev der foretaget 8.040 enkeltstående registreringer, med særlig fokus på børns interaktioner med pædagoger. Undersøgelsen er et kvalitativt øjeblikbillede, og kan ikke regnes for repræsentativ. Men den kan bruges til at illustrere interessante sammenhænge imellem pædagogisk organisering og interaktionsmønstre. Undersøgelsen resulterede i data, der siden kvantificeres og gøres repræsentative (Karpatschof, 2006) i undersøgelse II, en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse.

Data blev indsamlet ved at et tilfældigt udvalgt barn blev fulgt sekund for sekund, fra det blev afleveret om morgenen, til det blev hentet om eftermiddagen. I alt blev 26 børn observeret på denne måde. I observationerne måltes interaktionstid med voksne ned til intervaller på tre sekunder, der blev registreret dialogskift og dialogformer.

De observerede vuggestuer havde nogenlunde samme normering, desuden havde de udvalgte vuggestuer nogenlunde samme socio-økonomiske grundlag. Forskellene mellem vuggestuerne lå i den pædagogiske organisering, der blev identificeret inden observationerne.

Undersøgelsen viste, at de steder hvor pædagogerne havde organiseret hele dagen: Tænkt i forvaltning af pædagogernes tid, og bestemt det pædagogiske indhold ift. børnenes funktionsniveau, og hvor pædagogerne fortrinsvis arbejdede alene med færre børn, opnåede børnene en gennemsnitlig længere interaktionstid med pædagogerne. De steder hvor der ikke var planlagt pædagogik, eller kun ringe planlægning, typisk mellem kl. 10 og 11 om formiddagen, opnåede børnene væsentlig mindre.

Med hensyn til den dialogiske kvalitet af interaktionerne, opnåede børnene i de mindre organiserede vuggestuer færre dialogskift i pr. interaktion. I de organiserede vuggestuer opnåede børnene flere dialogskift pr. voksen-barn interaktion.

I de mindre organiserede vuggestuer var den vokseninitierede dialog overvejende indledt med et lukket spørgsmål, i de organiserede vuggestuer var mindre af dialogen indledt med et lukket spørgsmål.

I undersøgelsen kan iagttages et sammenfald (korrelation), der postuleres ikke en almengyldig (kausal) sammenhæng, men et sammenfald mellem: *Vuggestuepædagogers evne til at skabe interaktioner, fælles opmærksomhed og åben dialog mellem barn og pædagog, og:*

- a) *Niveauet af organisering* (tidsforvaltning og didaktisk refleksion).
- b) *Størrelsen af børnegrupper*; mindre og funktionsopdelte børnegrupper viser kvantitativt bedre interaktionsmulighed og kvalitativt bedre dialogmønstre. *Funktionsopdelte børnegrupper*, hvor børnene er tættere i alder, åbner mulighed for at målrette det pædagogiske indhold og gøre pædagogen og dermed pædagogikken *offensiv*. Dette skal ses i modsætning til den afventende pædagog, der i undersøgelsen reduceredes til 'social brandmand' – hendes funktion reduceredes typisk til at værne de mindste, når disse blev truet af de ældre børn i det uregulerede fællesskab – denne pædagog og dermed denne pædagogik, betegnes i undersøgelsen som *defensiv*. Pædagogen var afventende og befandt sig så at sige bag børnene, hvor funktionen var at forhindre konflikter i højere grad end at facilitere læring og udvikling.
- c) *At pædagoger arbejder alene*, så de ikke obstruerer hinandens arbejde eller flytter fokus fra børn til kollega. Samtidig betyder det en væsentlig mere effektiv udnyttelse af institutionernes resurser, hvilket kan ses af at de institutioner der klarede sig bedst, har samme normering som dem der klarede opgaven ringest.

Socialitet, sprog og psykisk udvikling

Spørgsmålet er hvilken betydning de meget forskellige organiseringsformer og interaktionsmønstre, har for det enkelte barn? For at kunne svare på dette spørgsmål, skal der formuleres et syn på hvad der sker i disse intersubjektive zoner mellem voksen og barn, samt et bud på hvordan dette kan faciliteres i en pædagogisk ramme.

Når sprog og socialitet smeltes sammen, tænkes sprog i denne artikel ikke så meget et spørgsmål om at barnet skal lære artikulation, grammatik og fejlfrihed; det er i højere grad et spørgsmål om tilknytning og samhørighed mellem voksne og børn, og at barnet skal blive et gyldigt, deltagende medlem af et fællesskab, *at få en stemme i fællesskabet*. Det vil sige, at sprog og mere generelt kommunikation

som præsociale, affektive synkroniseringer rummer et medierende potentiale til udvikling af barnets gryende Selv, og er dermed medvirkende til at bane barnets vej ind i kulturen, hvor barnet kan opfylde sine egne og fællesskabets forventninger til dets deltagelse. At tilegne sig et sprog, er dermed i mindre grad at lære ord, og i højere grad at få udviklet et kulturelt funderet selv. Sprog bliver med andre ord et kontekstualiseret socio-afektivt medium for barnets individuelle psykiske udvikling (Tomasello, 2003).

Tomasello et al., (2009) understreger at sprog som medfødt egenskab ikke ligger i sprogets indre struktur, men udgøres af elementer som fx sproginstrumentets fysiologi, evnen til at kunne aflæse, imitere og udtrykke kulturbærende intentioner, og ikke mindst det lille barns evolutionsbårne, instinktive trang til samhørighed, dets medfødte evne til samarbejde og barnets rettedhed mod menneskestemmer, blik, mimik, lugte og andre affektivt kropsinitierede udtryk, alt sammen præsociale egenskaber. Disse potentialer giver barnet mulighed for meget tidligt at kunne indgå i episoder af "joint engagement" og "shared intentionality" (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005) – dvs. zoner hvor barnet flersanseligt (multimodalt) kan dele intentioner og affekter med omsorgsgiveren og derigennem stimulere de processer der faciliterer bevidsthed.

Stern (1986/2006, p. 205) påpeger som Tomasello, at det universelle der er i spil i skabelsen af fornemmelse af Selv, på baggrund af et medfødt socialt potentiale til affektiv afstemning, hvor barnets primære, vitale affekter, passerer med kroppen som affektivt display (barnet kan høre moderens affektive intentioner på hendes sprogtone (prosodi) og se det på mimik og gestik), og moderen kan sanse det samme ift. barnets affektive udtryk, således kan de affektivt afstemme hinanden, i felter af dynamiske interaktive zoner.

Stern betegner disse processer som udførelsen af en adfærd, der betoner kvaliteten ved at dele en affektiv tilstand. Ikke at forveksle med mekanisk imitation, da dette ikke i alle tilfælde giver mulighed for at henvise til den andens indre tilstand. Imitation fastholder opmærksomheden og kommunikationen på det ydre, hvorimod den affektive afstemning retter bevidstheden mod det der ligger bag, mod det indre. Imitation er altså en måde at lære ydre former på, mens affektiv afstemning bliver en måde, hvorpå man indgår i og udvikler indre tilstande.

Stern (1986/2006, p. 176) fremhæver tre forhold, som forudsætninger når barnet skal dele sin verden med en anden, altså tre forhold der betegner intersubjektivitet:

1. Deling af opmærksomhed (vi ser efter det samme).
2. Deling af intention (vi vil det samme).
3. Deling af følelser (vi føler det samme)

Gennem fælles episoder opstår den selv-oplevelse, som Stern kalder det subjektive selv. For at dette sker, forudsættes tre processer:

1. Omsorgsgiveren skal kunne aflæse barnets følelsesmæssige tilstand via dets adfærd.
2. Omsorgsgiveren må være i stand til at udføre en adfærd som er andet og mere end en emotionel imitation af barnet, men som korresponderer med barnets ydre adfærd og indre affekter.
3. Barnet må være i stand til at 'læse' den korresponderende voksenrespons, som et svar der har med barnets oprindelige følelsesoplevelse at gøre.

Ifølge teorien om affektregulering (Fonagy, 2007, pp. 19, 20), er den socio-affektive feedback som barnet på denne måde modtager fra dets tilknytningspersoner, mediator for det lille barns psykiske regulering og organisering. Barnets umiddelbare, intentionelle affektudtryk og omsorgspersonenes responderende affektspejlende display, forbindes i barnets psyke. Når barnet oplever overensstemmelse mellem dets affektive tilstand og forældrenes affektive udtryk, vil det medvirke til en vellykket organisering og regulering af barnets affekter. Det lille barns tidligste oplevelse af sine psykiske tilstande, bliver til ved denne identifikation af det indre såvel som det ydre (self-recognition/other-recognition) (Asendorph, 2002). Betydningen af både den konkrete kontekst og de sociale processer kommunikationen foregår i, anerkendes som afgørende for barnets psykiske udvikling, såvel som barnets kommende sprog (se bl.a. Bowlby, 1988; J. Bruner, 1996; Donald, 1991/1993; Fonagy, 2007; Nelson, 2007; Daniel N Stern, 1986/2006; Tomasello, et al., 2009; Vygotsky, 1978). Dette er en vigtig pointe i etablering af *delt* intentionelitet og *delt* mening (Nelson, 2007, p. 260). Det er også i disse felter af fælles opmærksomhed at neuropsykologen Merlin Donald (Donald, 1991/1993), tillægger barnet evnen til at internalisere såvel som eksternalisere aspekter af hvad der giver kontekstuel mening.

Denne opdeling som Donald foretager, markerer en forskel på det symbolsk-kognitive niveau og det symbolsk-affektive niveau, sprog kan forstås både som kognitivt og affektivt drevet. Det kognitive referer overvejende til reflekterede ord, det affektive referer overvejende til det kropslige, det nonverbale (mimik, rødm, prosodi mv.).

I denne artikel vil jeg gerne løfte de præ/nonverbale elementer frem, og løfte betydningen af det kropsinitierede sprog som det "egentlige sprog", der hele tiden passerer mellem barn og omsorgsgiver og mikrosekund for mikrosekund fortæller om den andens affektive respons af det der er i spil i nuet, dels understreger intentionerne og dels viser vej til de sociale og kulturelt meningsskabende

elementer i samværet. Det vil måske være mere naturligt at kalde denne overførsel af information, for kommunikation fremfor sprog, grænsen er ikke entydig og da det lille barn faktisk bruger både ordlyde og sprogprosodi (tonehøjde, toneglidning, tryk), som del af denne kommunikation, er der verbale elementer involveret.

I en pædagogisk sammenhæng kunne det være en interessant hypotese, at tænke, at det netop er i dette sproglige punkt at barnet anerkendes, at det oplever at blive inkluderet - eller det modsatte. Anerkendelse sker næppe mellem klokken ti og elleve i en travl hverdag i vuggestuen, hvor pædagoger bevidst og verbalt anerkender børnene på striben.

I det beskrevne udviklingssyn, kommunikeres anerkendelse nonverbalt i en løbende strøm som beskrevet ovenfor, sekund for sekund, i det intime intersubjektive rum mellem voksen og barn, samme proces hvor Selvet bliver konstrueret, hvor biologi og kultur hybridiserer. Det er præcis her at barnet kan opleve at opnå en stemme i fællesskabet, og det er her følelsen af at høre til, af samhørighed udspiller sig, det er her at tilknytningstrangen lever og her at omsorgsgiveren med overskud formidler rummelighed og accept, men det er også i dette punkt, at omsorgsgiveren der mangler overskud, formidler sin desperation og den uengagerede medarbejder formidler sin ligegyldighed. Det er med andre ord i denne intime zone af socialitet, at det psykisk konstituerende meningsindhold kommunikeres, her at pædagogen finder ind i barnets perspektiv, det er her at barnet bliver til.

Det lille barn oplever ifølge Stern, først og fremmest verden gennem de affekter og følelser som er knyttet til oplevelserne. Affekterne er den vigtigste ledestjerne, som spædbarnet orienterer sig efter i forhold til omverdenen. Hver oplevelse giver barnet information gennem den samtidig fremkaldte følelstone. Det nyfødte barn oplever formodentlig ikke hændelser som isolerede enheder, men snarere som sammenhængende affektladede helheder. Med en metafor fra musikkens verden siger Stern (1994), at spædbarnet ikke oplever de enkelte toner i omsorgen, men snarere opfatter det "at-være-sammen-med-en-anden" som et musikstykke. Det er disse helheder som Stern kalder vitalitetsaffekter og betoner at de ikke har noget specifikt biologisk mønster. De synes snarere at udgøre en form for kontinuerlig følelsesbaggrund og dermed fungere som et indre informationssystem.

Stern forestiller sig at barnet hele tiden influeres af disse affekter. De udtrykkes i en lang række handlinger, som vi i almindelighed ikke opfatter som affektladede; den måde som sutten anbringes i barnets mund, og morens øjne smiler, stemmen og varmen fra hendes fingre, den måde barnet bliver strøget på kinden etc., disse forskellige oplevelser skaber helheder, fx mors stemme og følelstone-

nen når hun smiler. Man kan sige at barnets verden bliver affektivt komponeret, og at disse affekter og oplevelser af sig-selv-med-en-anden skaber baggrund for den måde hvorpå barnet skaber sammenhæng i mellem det gryende selv og den verden det vokser op i.

Vuggestuebarnets udvikling er altså ifølge disse teorier, afhængig af barnets relation til andre.

Når biologi og kultur bliver ét

Forholdet mellem biologi og kultur beskriver barnets biologiske potentiale, som kulturelt variabelt.

Selve samspillet mellem biologi og kultur; det omgivende miljøes indflydelse på hjernens biologiske udvikling, er først i nyere tid blevet synliggjort. Tidligere beroede denne diskussion på deduktioner og undersøgelse af præparater (se bl.a. Cole, 2003; Engelsted, 1984; Mammen, 1996; Vygotsky, 1962), men nye scanings-undersøgelsesmetoder, har blotlagt den levende hjerne og vist at miljøet har afgørende indflydelse på organiseringen af hjernens forbindelsesstrukturer (synapser). Etableringen af stabile forbindelser, viser sig således at være signifikant bestemt af ydre faktorer, processer der primært finder sted i barnets første leveår (Huttenlocher, 2002). Hvis dette står til troende, er offentlige dagtilbud og interaktionsmønsteret mellem voksne og barn, med andre ord en meget afgørende faktor i barnets udvikling, alt den stund at cirka 90% af alle børn omkring et år, indskrives i vuggestue eller dagpleje (Statistik, 2009).

Logikken er enkel. Peter Huttenlocher (2002, p. 6): En forudsætning for kulturering, er at den nyfødte hjerne besidder den biologiske grundstruktur (neuronerne), men ikke alle forbindelserne (synapserne) er på plads. Det er synapserne der ved stimulering *udefra*, danner stabile forbindelser, synkroniserer relevante centre i hjernen, og skaber mulighed for færdigheder, og derved konstrueres det individuelle udtryk som aftryk af den stimulering barnet udsættes for (se figur 3).

Changeux, beskriver i et simpelt resonnement: "*The theory of selective stabilization*" – hvor "to learn is to eliminate" (Jean-Pierre Changeux, 1985, pp. 246-248) – hvor han påpeger, at der tilsyneladende sker en kulturering af hjernen via *udefra* kommende stimulering, eller mangel på samme. Ræsonnementet er, at det humane genom ganske enkelt ikke er stort nok til at yde eksakt specifikation til hver enkelt af de milliarder af synapser der vokser tilfældigt frem efter fødslen. Hvis man forestillede sig at synapsesernes placering var DNA-bestemt, var menneskehjernen også færdigudviklet fra fødslen, og vi ville alle være ens, i den udstrækning at vores DNA var ens. Eller sagt på en anden måde, ville diskussionen om "arv og miljø", alene være et spørgsmål om arv. Så ville hjernens forbindelser

være givet på forhånd. Men synapserne kommer til i et helt tilfældigt mønster, og i et stort antal, langt større end det antal der er behov for.

Det spørgsmål Changeux stillede var: Hvordan kan organiserede neurale funktioner opstå fra et nervenetværk med tilfældige forbindelser? Hans hypotese var at dette er muligt gennem sansebåren input til de sociale og kulturelle systemer udefra. Synapser der stimuleres udefra, bliver del af synkroniserede nerve kredsløb i hjernen (forbindelser der synkroniserer forskellige centre), der dermed fører til individuelle færdigheder, skabt på baggrund af stimulering og behov udefra. Det betyder, at der efter fødslen starter en biologisk baseret – men tilfældig tilvækst af synapser, der siden via stimulering udefra, vil synkronisere forskellige områder i hjernen. Nogle forbindelser bliver stabile og andre forsvinder ved en beskæringsproces (pruning), de forbindelser der tilsyneladende ikke er behov for, forsvinder på denne måde (hele denne proces betegnes populært "den plastiske hjerne").

Det kunne altså tyde på at biologi og kultur smeltes sammen neuralt, og blandt andet etablerer det, der vil kunne udtrykkes som barnets sprogkompetence; en pågående skabelsesproces mellem biologi og kultur medieret af socialitet, der ultimativt skaber barnets psyke, - Huttenlocher kalder det "synaptogenesis" (2002, p. 50).

Dermed bliver socialitet, affektiv afstemning, sprogliggørelse, og kommunikative interaktioner mellem voksen og barn afgørende for barnets udvikling.

Ultimativt formes barnets hjerne, og dermed dets personlighed, dets Selv, via kommunikation med den omgivende kultur. Det vil sige biologi og kultur knyttes sammen via sansebåren samhørighed, tilknytningstrang og socialitet i en kærlig social relation. De to ovenstående undersøgelser kunne altså antyde, at nogle børn er mere heldige med deres valg af vuggestue end andre børn, der er fx nogle der får megen opmærksomhed andre meget lidt.

Det kunne altså tyde på at barnets udvikling initieres af intersubjektive zoner af fælles opmærksomhed, hvilket stiller krav om en engageret medarbejder, der passioneret finder ind til barnets intentionalitet og responderer relevant på den, i en proces der i evolutionen er afhængig af en moders engagement, passion og intimitet (Darwin, 1970), eller det der også kaldes moderkærlighed; en kærlig relation, fordi den positive proces fordrer nærhed, for at barnet naturligt vil kunne opnå den nødvendige affektivt drevne, fælles opmærksomhed og delt intentionalitet. Det kunne altså tyde på at barnets udvikling initieres i zoner af fælles opmærksomhed, hvilket stiller krav om en engageret medarbejder, der passioneret finder ind til barnets intentionalitet og responderer relevant på den, som en erstatning for den fraværende mors kærlighed.

Kærlighed som begrebslig ramme

Uanset hvordan pædagoger tænker deres funktion, er de i vuggestuen, en erstatning for den mor og far der er på arbejde. Et faktum som vi i Danmark kun nødigt diskuterer. Det var en diskussion som Inger Bernth, startede i 1972 med bogen "Institutionsbørn og hjemmebørn" (Bernth, 1972). En diskussion der blev kvalt, først og fremmest pga. datidens behov for kvinder som arbejdskraft. Og hvis dette skulle kunne lade sig gøre, skulle vi have børn passet i dagtilbud. Debatten slukkede Bernths fokus på barnet, og flyttede fokus til samfundets behov, og dermed forældres behov for pasning. Børnenes behov synes siden at være noget vi kun nødigt taler om. Megen pædagogik og pædagogisk debat, handler således om den politiske side af pædagogikken, eller om hvordan pædagogers arbejdsvilkår og professionsvilkår er.

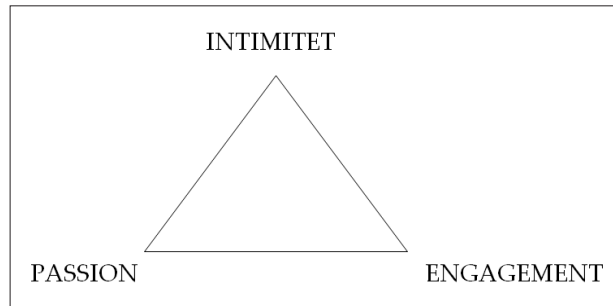
Men uanset om vi vil diskutere det eller ej, er pædagoger især i vuggestuen, hvor børnene pga. deres alder har ringest mulighed for at forstå den verden de er tvunget til at leve i, en erstatning for de fraværende forældre. Det er for mange pædagoger og dermed de børn de passer, ikke noget problem. Teorier om "multiple attachment" (Bowlby, 1988; Howes & Spieker, 2008), påpeger at barnet vil udvikle sig, når bare der er tilknytningsmuligheder i dets liv. Det være sig forældre eller pædagoger. Men dels er taberne de børn der ikke besidder dette held, men må tage til takke med travle, fraværende forældre (Schultz Jørgensen & Dencik, 1999), og vuggestuer hvor de intersubjektive interaktioner er sparsomme eller ukvalificerede og dels er det vel også et etisk spørgsmål om samfundets holdning til kvaliteten af vores børns barndom. Målet må vel være at etablere et dagtilbud, der rummer relevante interaktions- og tilknytningsmuligheder for *alle* børn. Dette kunne måske beskrives med en begrebsliggørelse af pædagogisk tænkt kærlighed. En kærlighed der på begrebsniveau lægger sig op ad den kærlighed der rummes mellem forældre og barn.

Kærlighed som pædagogisk relations-beskrivelse tænkes som en lidt anderledes måde at beskrive det, der tilsammen vil rumme: Omsorg (fx Noddings, 1986); Pædagogisk takt (Manen, 2007); Barnets perspektiv (fx Lindahl & Pramling Samuelsson, 2002); Intersubjektivitet (J. S. Bruner & Olson, 1980; Daniel N Stern, 1986/2006) og Fælles opmærksomhed (Daniel N Stern, 1986/2006; Tomasello, 1986).

Et udgangspunkt kunne være teorien om interpersonelle relationer, der er formuleret af psykologen Robert Sternberg, (Sternberg, 1995). De tre komponenter han inddrager er:

1. *Intimitet*, der rummer følelsen af at høre til; nærhed; samhørighed og tilknytning.

2. *Passion*, der rummer bevågenhed; interesse; deltagelse; hengivenhed; empati og indlevelse.
3. *Engagement*, der rummer kommittethed; ønsket om at være hos barnet; pli; at ville barnet uden at få noget igen.



Figur 1. *The triangle of love* (Sternberg, 1995)

Karakteren af den intersubjektivitet barnet oplever, afhænger ifølge Sternbergs teori, af disse tre komponenter, og styrken af intersubjektiviteten afhænger af deres indbyrdes forhold til hinanden. Forskellige stadier og typer af kærlighed kan forklares som forskellige kombinationer af disse tre elementer. For eksempel udvikler den relative vægt af de enkelte komponenter sig over tid. En relation baseret på et enkelt element er mindre tilbøjelige til at skabe den ønskede udvikling, end en relation baseret på to eller tre elementer.

En kærlighedsløs relation betyder at ingen af de tre elementer er til stede. Ingen intimitet, ingen passion, intet engagement. En kærlighedsløs vuggestue-kontekst, betyder at barnet ikke i tilstrækkelig grad vil opleve følelsen af at høre til; af nærhed; af samhørighed og af tilknytning. Ikke ville opleve bevågenhed; interesse; deltagelse; hengivenhed; empati og indlevelse. Og ikke ville være i vare-tægt hos pædagoger der rummede kommittethed; ønsket om at være hos barnet; pli; at ville barnet uden at få noget igen.

Spørgsmålet er hvordan forskelligt organiserede vuggestuer placerer sig på en sådan skala fra kærlighedsløs til kærlig praksis?

Noget kunne tyde på, at de beskrevne elementer i den kærlige forståelse, faciliteres bedre i takt med et højere niveauet af organisering, først og fremmest tidsforvaltning og didaktisk refleksion. Mindre, funktionsopdelte børnegrupper, som undersøgelse I antyder som et miljø der giver kvalitativt bedre dialogmønstre. Og det at børnene er tættere på hinanden i alder, åbner mulighed for at målrette det pædagogiske indhold og gøre pædagogen og dermed pædagogikken offensiv, altså engagement, i modsætning til den afventende pædagog, der kan opleves uengageret.

At lade pædagoger arbejde alene med børnene, betyder at pædagogens opmærksomhed går ubeskåret til børnene, hvilket i sig selv vil give mulighed for et kvantitativt bedre interaktionsmønstre, og mulighed for den intimitet som kan initiere bl.a. følelsen af samhørighed.

Diskussion

Når der er grund til at tro, at det netop er i de første leveår at barnets personlighed, dets selv, dets psykiske organisering funderes, når barnets neurale strukturer grundlægges de første år, kan det undre at professionen ikke i højere grad overvejer at planlægge og reflektere det pædagogiske indhold i deres arbejde for at sikre en tilstrækkelig stimulering af børnene. Der er stor forskel på A) at lade børnene gøre hvad de vil, og B) at sikre dem friheden til at indgå i et reguleret socialt praksisfællesskab med et reflekteret læringsindhold.

Tilrettelæggelse af tid, behøver måske ikke at betyde noget i forhold til pædagogikkens begrebslige baggrund. Det er to forskellige ting.

Det nye element kunne være, at tilrettelæggelse, organisering og planlægning, kan afstedkomme at pædagogen og barnet bringes sammen i længere tid, uden forstyrrende voksne, og planlægning af en reflekteret pædagogik, målretter aktiviteterne til børnenes funktionsniveau og rammer dermed barnets motivation og intentionaltet, og skaber dermed tilsammen mulighed for fælles opmærksomhed og mulighed for nærhed, omsorg, indholdsbestemte aktiviteter, intimitet, passion og engagement. Alle disse elementer vil også kunne opstå uden tilrettelæggelse. Men undersøgelsen tyder på at det ikke nødvendigvis sker.

Operationaliseringen og ikke mindst refleksioner over basale relationelle elementer ville være en spændende revitalisering af vuggestuens dagligdag, en værdig udfordring for pædagogers funktion, en understregning af 0-3 års pædagogikkens særkende, og fremfor at skue pædagogisk bagud mod tidligere paradigmer og diskurser, og dermed ønske sig at kanonisere tidligere praksisformer og revitalisere årtiers pædagogik, der som de to undersøgelser ovenfor antyder, måske har slået fejl. Under alle omstændigheder skulle det måske overvejes om ikke den evige normeringsdiskussion skulle suppleres af noget, der kunne løfte oplevelsen af også på det begrebslige plan, at udgøre en meningsfuld funktion; af at levere reflekteret indholdsbestemt, kærlig pædagogik frem for pasning, at kvalitet ikke bare handler om flere pædagoger til færre børn, men i højere grad om det der sker i det intime rum mellem pædagog og barn.

Referencer

- Asendorph, J.B. (2002). Self-awareness, other-awareness and secondary representation. In Andrew N. Meltzoff & Wolfgang Prinz (Eds.), *The Imitative Mind* (pp. ix, 353 p. ill. 324 cm). Cambridge, U.K. New York: Cambridge University Press.
- Bernth, I. (1972). *Institutionsbørn og hjemmebørn*. København: Munksgaard.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base*. London: Routhledge.
- Bowlby, J. (1988/2003). *En sikker base*. København: Det lille forlag.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J.S., & Olson, D. R. (1980). *The social foundations of language and thought*. New York: Norton.
- Cole, M. (2003). *Kulturpsykologi*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Darwin, C. (1970). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Donald, M. (1991/1993). *Origins of a modern mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Engelsted. (1984). *Springet fra dyr til menneske*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Fairbairn, W.R.D. (1954). *An object relations theory of the personality*. New York: Basic Books.
- Fischer, U., & Henriksen, O.S. (2001). *Ni pionerer i dansk pædagogisk historie*. Frederiksberg: Dansk Pædagogisk Historisk Samling.
- Fonagy, P. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Goldin-Meadow, S. (2009). From Gestures to Words. In E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid* (1. udgave ed.). Århus: Klim.
- Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment Second edition Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Huttenlocher, P. (2002). *Neural Plasticity The Effects of Environment on the Development of the Cerebral Cortex*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jean-Pierre Changeux. (1985). *Neuronal man*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Karpatschof, B. (2006). *Udforskning i psykologien - de kvantitative metoder*. København: Akademisk forlag.

- Karpov. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindahl, M., & Pramling Samuelsson, I. (2002). *Et barneperspektiv* (1. udgave ed.). [Kbh.]: Gyldendal Uddannelse.
- Lunn, I. (2005). *Fem rektorer fortæller* (1. udgave ed.). Århus: Klim.
- MacMurray, J. (1961). *Persons in Relations*. London: Faber and Faber.
- Mammen. (1996). *Den menneskelige sans* (3. udg. ed.). Kbh.: Dansk psykologisk Forlag.
- Manen, M. v. (2007). *The tact of teaching*. London: Althouse Press.
- Mary Ainsworth. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, N.J. New York etc. London: Erlbaum Distributed by Wiley.
- Meltzoff, A.N. (1985). The Roots of Social and Cognitive Development: Models of Man's Original Nature. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), *Social Perceptions in Infants*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Kroppens fænomenologi*. København: Det lille forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1999). *Om sprogets fænomenologi*. København: Gyldendal.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Noddings, N. (1986). *Caring A Feminie Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Rifbjerg, S. (1966). *Træk af den moderne barndoms historie*. København: Gyldendal.
- Schultz Jørgensen, P., & Dencik, L. (1999). *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Statistik. (2009). Statistikbanken. from <http://www.danmarksstatistik.dk> <<http://www.danmarksstatistik.dk>> – Danmarks Statistik
- Stern, D.N. (1986/2006). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D.N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. N.Y.: W.W. Norton.
- Stern, D.N., Hofer, L., Haft, W., & Dore, J. (1985). Affect Attunement: The Sharing of Feeling States Between Mother and Infant by Means of Intermodal Fluency. In T.M. Field & N.A. Fox (Eds.), *Social Perception in Infancy*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Sternberg. (1995). *In search of the human mind*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Sullivan, Perry, & Gawel. (1955). *The interpersonal theory of psychiatry*. London: Tavistock.

- Tomasello, M. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child development*, 1454-1463.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social development*, 1(1), 20.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *The new psychology of language*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28, 675-735.
- Tomasello, M., Dweck, C., Silk, J., Skyrms, B., & Spelke, E. (2009). *Why We Cooperate*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Trevarthen, C. (1980). The Foundations of Intersubjectivity: Development of Interpersonal and Cooperative Understanding in Infants. In D. R. Olson (Ed.), *The Social Foundations of Language and Thought Essays in Honor of Jerome S. Bruner*. New York: W. W. Norton & Company.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harvard: Harvard University Press.

English summary

The Article describes the background of a research project in the Danish crèche, a pedagogical proposal for the Danish crèches. The article is based on a socio-linguistic concept combined with a revitalized psychological concept of development, based on neo-vygotskian psychology seeing the child's attachment behavior as a positive element, with love, education and care.

Keywords: vuggestue, sprog, kommunikation, psykisk udvikling, pædagogisk kærlighed, intersubjektivitet.

Bevægelsespraksis

– Om børns civilisering og socialisering i hverdagen

Søren Nagbøl

Abstract

Artiklen drejer sig om genstandsfeltet barndom anskuet i et småbørnspædagogisk perspektiv. I den forbindelse introduceres traditioner der i teori og praksis er orienteret mod menneskers socialisering og civilisering. I en kritisk dialog med andre interdisciplinært anlagte traditioner gennemgås metodologiske tilgange i forbindelse mindre observationsstuder, hvor begreberne bevægelse, oplevelse og scenisk forståelse er i spil i analyser af småbørns livsbetingelser og trivsel i hverdagen. Hensigten er at udarbejde nye orienteringsmidler og praktikker, der skærper opmærksomheden på småbørns livssammenhænge nu om dage.

Indledning

Denne artikel er et bidrag til genstandsfeltet småbørnspædagogik. Den giver et bud på og introduktion til forskellige traditioner og viden, der omfatter børns socialisering og civilisering. Det er hensigten at præsentere teoretiske og praktiske ansatser, der viser hvorledes vi som voksne i vores gøren og laden bedste muligt kan tilgodese barnets udviklingsperspektiv. Vi retter vores opmærksomhed mod det aktive barns hverdagsliv, hvor deltagende og nærværende voksne kan skabe nærvær og rum for spontane former for intersubjektive livssammenhænge, der styrker børns vitalitet, og ønske om at være virksomme i den omverden, de er

afhængige af. Projektet er interdisciplinært, og der knyttes an til såvel videnskabeligt arvegods som teoretiske og praktiske samarbejdsformer som er foregået i en kritisk dialog med forskere fra universitet i Hamborg. Vi tilbyder et lille observationsmateriale, og vores divergerende opfattelse og tolkning af dette. Dette skal give indblik i en forskningsproces, hvor vi forholder os engageret til hinandens betragtningsmåder, metoder, arbejdsformer, erfaringer og traditioner. Vi gør det i opgøret mellem teori og praksis for at udvikle nye orienteringsmidler, der kredser om småbørnspædagogiske problemstillinger. (Orienteringsmidler er de symbolske repræsentationer mennesker skal lære at drage nytte af for bedre at kunne orientere sig i og kommunikere i de samfund de er en del af (Elias 1991)). Artiklen afsluttes med et oplevelsesanalytisk eksempel på et barns leg og læring i et tilfældigt opstået mellemværende med en voksen.

Grundtesen – antropologiske kendsgerninger

Det tema, som vi her beskæftiger os med har altid været en gåde for forældre og samfundet. Også i nyere tid er vi usikre, når vi skal hjælpe et barn til at leve sig ind og finde sin plads i et komplekst samfund. Vi må beskæftige os med de livssammenhænge, der egentlig ikke er indrettet for børns opvækst. Det er sociale omstændigheder som kræver at barnet udvikler en stor selvkontrol og fleksibilitet i et samfund, der ikke lever op til børns sanselige og spontant undersøgende behov. Vi retter blikket mod det komplicerede forhold mellem voksenlivet og børns opvækst i vores moderne samfund; undersøger hvorledes vi iscenesætter og forholder os til børns civilisering og socialisering.

I et interviewe i Zeugen des Jahrhundert har Norbert Elias formuleret dette således;

”Den grundtese, jeg går ud fra, er, at mennesker fra naturens side er bestemt til at leve i fællesskab med andre mennesker. Mennesker har fra naturens side fået et potentiale til at kunne beherske og forme driftsimpulser. Men dette potentiale kan kun aktiveres og udvikles gennem læreprocesser. At lære civiliseret adfærd og dannede omgangsformer er et menneskeligt universale. Der findes ingen samfund, hvor unge mennesker ikke lærer at kontrollere og beherske deres drifter og emotioner. Hvorledes denne proces kan foregå uden lystafkald er en af de vigtigste opgaver, vi må lære” (Elias 1999, p. 28).(oversat af SN)

Den østrigske psykoanalytiker og ’Erziehungswissenschaftler’ Sigfried Bernfeld tager i sin forskning den antropologiske kendsgerning til efterretning, at mennesker gennem deres omgangsformer selv genererer deres sociale verden. Det er i mødet med hinanden, når mennesker rører, hører, føler og bevæger sig, at de udvikler

levede erfaringer i konkrete sceniske sammenhænge. Den sociale iagttagelse og forståelse er også forbundet med affektive forhold, som rækker ud over en rent kognitiv erkendelse.

Bernfeld gør i sit opgør med denne pædagogiske tænkemåde opmærksom på den antropologiske og biologiske kendsgerning, at menneskebarnets udvikling er meget længere end dyrenes. Det har et meget længere og mere kompliceret udviklingsforløb. Dette, som han kalder udviklingsperspektivet, bliver bestemt såvel af biologiske forudsætninger som af samfundets måde at indrette sig på.

Bernfeld slår fast:

”Hvor forskelligt menneskers samfund end er struktureret, så har barnet fra det bliver født en plads i det. Der må fra samfundets side tages en række forholdsregler alene af den grund, at barnet udvikler sig. Barnet er så at sige tilgodeset i samfundets opbygning. Samfundet har på forskellige måder reageret på den kendsgerning, at barnet udvikler sig” (Bernfeld 1967, p. 51). (oversat af SN)

Bernfeld foreslår, at man kalder disse reaktioner i alle deres facetter 'Erziehung', et begreb som på dansk omfatter både opdragelse, dannelse og undervisning. Dette begreb skal henlede vores opmærksomhed på, at samfundet tager sine forholdsregler over for menneskets såkaldte udviklingsperspektiv.

Med denne viden om menneskets særlige potentialer sporer vi os ind på den opgave vi alle har på såvel det samfundsmæssige som på det kulturelle plan, når det drejer sig om at tilgodese barnets trivsel i de samfundsmæssige iscenesættelser, som vi skaber og medvirker i. Her forgår der på én gang såvel dannelses-, opdragelses- og socialiseringsprocesser. Martina Löw formulerer det således i bogen *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*:

”Sammenligner man det klassiske dannelsesbegreb med socialisationsbegrebet er der flere paralleller. Medens dannelse (Bildung) opnås i en aktivt og reflekteret opgør med de muligheder kulturfænomenerne giver, involverer socialisation den proces, der foregår med den aktive tilegnelse af det eksisterende samfundsmæssige materiale, fulgt op af den refleksion, og den effekt, der følger med at handlingerne realiseres. Begge processer benævner opgøret med den sociale omverden, med den forskel at dannelsesbegrebet er mere rettet imod videnskabelige bevidsthedsprocesser, hvorimod socialisationsbegrebet fokuserer på enhver form for ubevidst tilegnelse af det samfundsmæssige. Dannelsesbegrebet i sin klassiske form implicerer imidlertid et normativt moment, det vil sige dannelse skal indtræde, men er ikke en nødvendig forudsætning for tilværelsen. Socialisation, derimod, er ikke til at komme udenom” (Löw 2003 p. 23). (oversat af SN)

Som baggrund har jeg valgt at betragte bevægelsesformer i pædagogiske iscenesættelser. Ved hjælp af bevægelser modtager de handlende så at sige aftryk fra verdenen, samtidigt med at de former den, og gør den til en del af sig selv. Samtidigt bliver subjektet omfattet af verdenen og formet af den. Grundprincippet i denne gensidige udveksling og fremstilling af verdenen er bevægelsen; den udnytter såvel kroppens plasticitet som det faktum, at verden er til at forme. Den er i dette perspektiv et medium, hvor begge sider griber ind i hinanden. Det medvirker til, at der gensidigt produceres forbindelser og forandringer – et fælles spil, som kræver medvirken og ikke lader den, der deltager, forblive uforandret. Det er i bevægelsens medium, at mennesker tager del i de andres verdener og således bliver en del af deres samfund (Gebauer & Wulf 1998).

Bevægelsesspor i socialisationsprocesser – kropslig erfaring og scenisk forståelse

At vi også i nyere tid er usikre på, hvorledes vi skal forholde os såvel praktisk som teoretisk til børns opvækst kom tydeligt frem i dagens lys, da jeg med kolleger fra Hamborg Universitet gik i gang med et projekt med arbejdstitlen *Spielen – lehren, fördern, lassen? Über Bewegungspiel und Pädagogische Handeln* (in press).

I vores diskussioner om, hvorledes man kunne skabe pædagogiske modeller og orienteringsmidler i et teoretisk/empirisk udviklingsarbejde opstod der heftige kontroverser.

Et fælles anliggende var, at vi alle kredsede om at afdække bevægelsers betydning for menneskers socialisering. Projektet medførte, at vi hver især fremlagde eksempler på teoretisk/praktiske empiriske tilgange til temaer, der kredsede omkring, hvorledes man kunne opfange og forstå bevægelsesspor i socialisationsprocesser. Det gjaldt om at afdække socialisationsprocesser, som de kan iagttages overalt i hverdagslivet. I den sammenhæng indgik kropslig bevægelse og erfaring som ressource og scenisk forståelse som metodologisk orienteringsmiddel til at analysere forskellige sociale iscenesættelser, hvor børns socialisering og civilisering finder sted.

Sportspædagogen Knut Dietrich tematiserede den betydning omgangen med genstande har for socialisationsprocesser. Jeg referer her fra KD's bidrag:

Omgangen med genstande i socialisationsprocesser (KD)

”Der fokuseres i dette bidrag på bevægelse, om det at bevæge sig, hvorledes en bevæges, men også om det at blive bevæget. Det drejer sig især om den proces, hvor den der vokser op mødes af omverden, bliver en del af den, og gestalter den for sig

og således bliver en del af samfundet. Denne udviklingsudfordrende situation som bevægelse foranlediger, vil vi betragte nærmere. Vi gør det ved at dokumentere scener, hvor bevægelse finder sted. Disse analyseres og interpreteres fra et pædagogisk synspunkt" (Dietrich, in press) (oversat af SN)

Ifølge KD's overvejelser er det vigtigt, at man forholdet sig indgående til et praktisk eksempel. Dette foregår ikke uden teori, men bliver præget af bevægelsesteoretisk og udviklingsteoretisk viden og antagelser. Disse skal dog først ekspliceres senere i en slags syntese, og således gøre sig fri for den forvriddning, som kan følge med en ensidig og logisk dokumenterende praksis.

KD leverer selv dette eksempel på et kortfattet observationsstudie:

"Eva (2 år) leger med DUPLO. Hun gør sig naturligvis stor umage med at sætte klodserne sammen. Hendes bevægelser er endnu upræcise og hun rammer ikke altid med det samme den rigtige pasning mellem knopperne og åbningen. Når man sidder der ved siden af og ser på, bliver man 'uroelig', og vil helst gribe hjælpende ind. Men Eva fortsætter med en utrolig tålmodighed, stædigt og møjsommeligt, sten på sten, hvorefter hun - ikke uden stolthed - holder den tårnagtige frembringelse op for næsen af mig og venter på, at jeg igen spolerer den - og nu begynder processen forfra" (Dietrich, in press). (oversat af SN)

Til teksten

KD skriver, at han som morfar har noteret denne tekst for 13 år siden. Den hører til i en række fra mere eller mindre tilfældige iagttagelser af leg, som har til hensigt at give indblik i børns udvikling. Tekstens indhold er kortfattet. Alligevel vil KD fortolke den, fordi den beskriver en scene, hvor sanselig udfoldelse kommer til udtryk. Den udsiger noget om Evas udviklingssituation, og kan betragtes som et udsnit i en socialisationsproces.

Undersøgelsens interessefelt

Tekstudvalget følger, ifølge KD, en teoretisk interesse. Den repræsenterer først og fremmest et udsnit af den tidlige barndoms bevægelseskultur, der viser hvordan barnet skridt for skridt erobrer sin omverden. I dette tilfælde handler det først og fremmest om måden, hvorpå det tilegner sig genstande i en konkret omverden. Hermed lærer barnet at føle og ane konturer og forvise sig om de uforanderlige kvaliteter, samtidig med at det bevarer de færdigheder, og de vundne erfaringer aktiviteterne bringer med sig.

Tolkningen af den omgang med genstandende ville være for simpel, hvis man begrænsede sig til den motoriske udvikling. KD agter derfor at beskrive alle de spor, som gennem bevægelse har virkning på udfoldelsen af barnets udvikling. Hermed vil KD henviser til de tilgange, som åbner sig for børn med en tidsvarende forankret spillekultur.

Når vi betragter barnets aktive omgang med byggeklodserne, fremgår det, ifølge KD, ikke klart om barnet bestræber sig på at sætte de to byggeklodser sammen. At iagttageren (KD) antager dette skyldes egne erfaringer. Stillet overfor den kendsgerning at Eva med stædighed og tålmodighed – mere prøvende end målrettet – går op i sit forehavende bliver han urolig. Alene Evas stolte præsentation af resultatet henviser til, at her finder et tilstræbt resultat form. At Eva forventer at morfaderen igen piller tårnet fra hinanden i enkeltdele viser, at den egentlige fornøjelse ligger i håndteringen af klodserne.

Evas bevægelser er ikke desto mindre ikke tilfældige. Byggeklodserne materielle struktur bestemmer handlingens logik. DUPLO-klodserne bærer muligheden, men sætter også grænserne for deres anvendelse. Byggestenenes særlige konstruktion fastlægger og begrænser omgangen med dem i en entydig retning. Sagt på en anden måde: friheden i anvendelsen er indskrænket fordi objektet begrænser handlemulighederne. Den handling, der styrer hen imod at sætte klodserne sammen er på en gang tillukkende og møder modstand. Lykkedes det på et tidspunkt at beherske de færdigheder som kræves, løsnes det famlende kredsløb fra eksperimentet, fejltagelse og undersøgelsesvirksomheden er afsluttet. Børn bliver således fra gang til gang mere behændige.

I børnenes verden findes der et utal af ting at lege med, som tilskynder dem til at udvikle behændighed. Betydning for barnets udvikling får de først, når de indvundne færdigheder er blevet generaliseret (f.eks. i lignende lege). En ny erfaringsdimension bliver opnået, når de nye motoriske færdigheder kommer til udførelse, og gør sig gældende i den givne kontekst, det sociale miljø.

I dette eksempel bliver det, ifølge KD, muligt at identificere to handlingskredse:

Først i barnets individuelle håndtering af genstanden, hvor dets tiltrækning og motivation indtræffer med dets suveræne beherskelse af dets kunnen. I en anden handlingskreds er morfar integreret. Barnets gøren og laden opnår dermed en videre tilskyndelse; overfor faderen kan barnet henviser til sin præstation. Den i den individuelle håndtering erfarede selvudfoldelse bliver tilskrevet en social betydning. I det morfar indlader sig aktivt i handlingskredsen (ved at pille tingene fra hinanden) bekræfter han barnets handlinger. I gentagelsen af den samme handlemåde erfares denne erfaring som en beskæftigelse.

Vores hidtidige fremstilling kan, ifølge KD, tillade os følgende slutning. Den første handlingskreds forløber sensomotorisk, den anden social. Den første handlingskreds kan beskrives som en handling af et enestående subjekt, den anden som en kontekst der føjer sig til den første. En sådan isoleret karakterisering er vanskelig fordi legeobjektet på forhånd ikke er en neutral genstand, men et socialt og kulturelt objekt, som ikke kun bærer ideen om en legekultur, men samtidig også kan betegnes som et udtryk for vores industrikultur. DUPLO-klodser er retlinede, retvinklede, normerede, stabile, ensartede, præcise, hygiejniske, sikre, håndterbare, kort sagt: universelle og et udtryk for den rationalitet der kendetegner 'vores' verden. Den rummer en logisk konstruktiv handlingsgrammatik, som i omgangen med den bliver genoplevet og inderliggjort.

Man kan ikke forudsætte, at disse kulturelle betydninger i barnets umiddelbare omgang med byggestenene bliver bevidst erfaret. Man kan heller ikke forvente at Eva på 2 år kan vurdere, hvilket potentiale hun med sine bevægelser og legemuligheder har muliggjort for fremtiden; hvilken erfaringsverden hun har åbnet op for. Men dette latente potentiale har, ifølge KD, åbnet for mange mulige forbindelser i hendes videre udvikling. En sikker bevidsthed om sin egen kunnen er bundet til et videre skridt i objektivering. Først når objektet bliver benævnt, når handlingen bliver formuleret i ord og de før-sproglige handlinger bliver gennemprøvet i interaktioner, opstår et lager af kulturelle erfaringer, som bliver forbundet til den motoriske omgang med tingene i en særlig kulturel og social betydningskontekst.

Udviklingsteoretisk baggrund

I tilknytning til de beskrevne scener kan man, ifølge KD, tydeliggøre flere udviklingsteoretiske dimensioner, der bliver synlige i barnets livtag med dets omverden. Alle udviklingsimpulserne bliver med de bevægelser der foregår i omgangen med genstande bliver til erhvervede erfaringer. De er foreløbig de nævnte byggeklodser, de er som genstande både centrum for handlingerne og overgangsobjekt for de vundne erfaringer, som følger med den aktive bevægelse. Herefter er klodserne omdrejningspunkt for handlingerne. De er centrale genstande med formende og formbare fysiske egenskaber. Ifølge A. Lorenzers socialisationsteori, som KD henviser til, er de genstand for kropslige sanselige interaktionsformer. Betragter vi først handlingskredsen (barn – genstand) og udelader morfar.

"I modsætning til personerne i sin omverden formår barnet i konfrontationen med de handlingsanvisende genstande - der i sig selv ikke er aktive - at øve sig i en adfærd som ikke er domineret af nogen udefra (Lorenzer 1992, p. 155). Hans/hendes adfærd bliver her: formet af genstanden og af barnets nysgerrighed og vilje til at opdage tingenes muligheder.

Idet adfærdsanvisningerne ledsager genstandene, det vil sige bliver tilegnet, betræder barnet umiddelbart feltet 'den kollektive praksis'. Først i omgangen med genstandene bliver de samfundsmæssige former umiddelbart håndgribelige" (Lorenzer, 1992 p. 152). (oversat af SN)

KD gør i den forbindelse opmærksom på, at barnet, gennem tilegnelsen af genstandene, befrier sig fra moder-barn - bindingen, og finder dermed tilgang til den kollektive verden, dvs. den samfundsmæssige praksis. Genstandene er samfundsmæssige betydningsbærere, dvs. de har en social orienterende funktion. Da de sociale og kulturelle betydninger ikke vedvarende kan være forankret i genstandene, og heller ikke kan tænkes som en sikker oplagret kompetence i personen, er sporerne kun til at fatte i de processer, hvor kontroversen mellem person og omverden finder sted.

KD sammenfatter ovennævnte i følgende udsagn:

"Vores undersøgelsesgenstand er problemrelevante scener, hvorigennem ikke kun personernes handlinger, men også kontekstbetingelserne og den tilbagevirkning som disse har på den handlende behandles. Det er dette undersøgelsesfelt, hvor problematiske scener kan iagttages, som vi ønsker at afdække og udforske. Interpretationen af disse scener tillader at man - betragtet i forhold til de fordringer den givne situation stiller til vedkommende - kan konstatere detaljer om det udviklingsniveau som personen befinder sig på. Når tilegnelsen af kvalifikationer kommer til udtryk i vekselspillet mellem person og omverden, da er det i meningsfulde scener, og således kan man gøre sceniske 'arrangements' og samfundsmæssige iscenesættelser til genstand for bevægelsesrelateret socialisationsforskning" (Dietrich, in print). (oversat af SN)

KD's anliggende kommenteret af SN

KD erkendelsesinteresse drejer sig om forholdet mellem at bevæge, opleve og handle i processer, hvor børn leger med materielle genstande, og i den forbindelse bliver konfronteret med omverdenens livssammenhænge. KD sætter af fra synlige bevægelsesforløb, hvor barnets udviklingsperspektiv bliver tematiseret i foregivne samfundsmæssige sammenhænge. Når menneskebarnet bevæger sig, bliver den anden og derved helheden bevæget. Barnet omgås ting og sager, som er skabt af mennesker og præger deres livssammenhænge. Det er det, der optager os her, nemlig sammenhængen mellem bevægelse, socialisation og dannelsen af det psykiske og fysiske habitus i den samfundsmæssige realitet som barnet vokser op i. Her er vi inde på de processer, hvor den der vokser op udvikler sig i om-

gangen med de materielle omgivelser. Alle børn bliver afhængige af miljøer, der er mere eller mindre parat og modtagelig for deres behov, ønsker og potentialer. Alle bliver præget af de sociale arenaer de prøver at orientere og udvikle sig i. Spørgsmålet, som det er vores opgave at undersøge, er om de materielle forhold der skabes er acceptable betingelser for børnenes virkelyst og oplevelser.

DUPLO som genstand og betydningsbærer

Her møder en lille pige et materiale, et tilbud, et udkast til en ide, en betydningsbærer, et håndgribeligt tilbud der opfordrer til leg og virksomhed. Det betyder at Eva i omgangen med klodserne bliver indlemmet i en socialisationsproces, der også er en civilisationsproces. Det gør hun, fordi klodserne, i og med at de anvendes, formidler aspekter af de givne livssammenhænge i den omsiggribende tekniske civilisation. Når Eva leger med DUPLO-klodserne, så er hun samtidig en del af civilisationen i slutningen af det 20. århundrede. Hvad vi i denne sammenhæng forstår ved civilisation, har Norbert Elias formuleret således:

“Begrebet ‘civilisation’ kan sættes i forbindelse med mange for forskellige fakta; den tekniske standard, de gældende manerer, niveauet af den videnskabelige udvikling, religiøse ideer, deres brug og skikke. Det kan måden man bor og indretter sig på, hvorledes mænd og kvinder lever med hinanden osv....” (Elias 1997 p. 89). (oversat af SN)

DUPLO-klodser er en opfindelse fra 1970'erne, og er som sådan et spejlbillede på vor tids legekultur. Den lille klods er blevet en kæmpe succes, som har fundet sin udbredelse over hele verden.

I forbindelse med fortolkningen af *“Eva (2 Jahre) spielt mit Duplosteinen”* vil jeg, som KD, knytte an med nogle supplerende udsagn til Alfred Lorenzers socialisationsteoretiske koncept. Lorenzers udkast er, akkurat som Elias', i høj grad rettet imod en opdeling og adskillelse af individuelle og samfundsmæssige processer. Begge teoretiske ansatser er på hver deres måde rettet mod at vise, hvorledes den kollektive subjektivitet og de dermed følgende individualiseringsprocesser bliver produceret i forskellige samfundsmæssige sammenhænge. Hensigten er at kunne eftervise, hvorledes det vordende menneskes gøren og laden på flere planer kan iagttages og interpreteres som socialisations- og civilisationsprocesser.

Byggeklodserne som barnet tager i hænderne, skeen det putter i munden, vognen det slæber efter sig, stolen det sidder på, sengen som begrænser dets bevægelsesfrihed, opholdsrummet som definerer det aktionsradius, haven, gårderne, byen osv. – alle disse genstande og rum har en struktur. De er konkrete betydningsbærere, og som sådan bærer af anvisninger og adfærdsformer, som

er frembragt og eksisterer som ekstrarfamiliære kollektive socialisationsinstitutioner; det er symboler fremstillet af mennesker, og de bestemmer den måde kommunikation og viden bliver praktiseret under de givne materielle forhold. Dette kan man gøre synligt gennem de sceniske beskrivelser som f.eks. i Evas leg med klodserne. For hende er det en vanskelig proces, hun må med vedvarende stædighed og tålmodighed anstrenge sig for at hendes forehavende skal lykkes. Hendes bevægelser er stadig upræcise, men hendes gåpåmod og hendes glæde når det lykkes, driver værket. Eva kan, uden at blive afbrudt, indlade sig på sit forehavende. Hun befinder sig i et rum, der beskytter hende mod varme og kulde og uventet indgriben fra fremmede. Hun er i et rum, hvor der er tilstrækkelig plads til at lege med klodserne uden at være bange for at blive forstyrret. Morfar sidder ved hendes side og ham kan hun trygt henvende sig til. Han kan hjælpe og være med at holde spillet i gang. Han holder sig tilbage, selvom han bliver utålmodig. Han støtter barnets behov. Han må kontrollere sig, sine affekter og impulser, således at Eva kan gennemføre hendes handlinger efter hendes egne forestillinger. Derfor kan hun fortsætte sin øvelse med tålmodig opmærksomhed, og på denne måde fremme sine evner. Men hun er ikke alene med sin aktivitet. Hun oplever helt sikkert anerkendelse og opbakning. Alt i alt medfører det, at hun på ny med stor energi, igen og igen sætter klodserne sammen. DUPLO-klodserne kan i den sammenhæng betragtes som forbindende objekter, hvor et aktivt mellemværende imellem barnebarn og morfar realiseres. Gennem den intersubjektive mellemværende opstår en anerkendelse af den anden som et selvstændigt væsen. Dette kan man iagttage i den ovenfor beskrevne scene, og betragte fra såvel fra barnets som fra morfarens perspektiv. Barnet lærer ved at deltage i forskellige livssituationer at fundere et udviklende forhold til overgangsobjekterne. Hermed fungerer genstandene objekterne som betydningsbærere i barnets socialisering. Det kan lyde kompliceret, men de klodser som barnet har sat sammen får en ny betydning, når de bliver en del i en fantasi, i hvilken bedstefaderen er medspiller. Kollektivt anviste og individuelt udviklede betydninger er forbundet/forenet i den betydningsbærende genstand. De sanselige og håndgribelige betydningsbærere danner fundamentet for det store område af sanseligt umiddelbare symboler, som vi også i andre sammenhænge kalder kunstnerisk virksomhed.

Protokol over en begivenhed, eller? – En tekst om oplevelse

Det er egentlig usædvanligt, at vi beskæftiger os med en situation, hvor en lille pige og morfar mødes om en leg, uden at vi erfarer noget om de nærmere omstændigheder, hvor det er og hvordan det er sat i scene. Scenen er beskrevet af

bedstefaderen, men som læsere erfarer vi ikke under hvilke omstændigheder det foregår. Den arkitektoniske sammenhæng er ikke beskrevet. Sådan set kunne legen med DUPLO-klodserne have fundet sted hvor som helst. Blikket er rettet mod barnets aktivitet, hun er objekt for en semividenskabelig iagttagelse og en 'eksakt' beskrivelse. Man kunne fristes til at spørge, hvad det særlige er ved denne pige? Hvor bor hun og hvordan opfører hun i øvrigt? Alle disse udeladelser overrasker mig. Barnets livssammenhænge og hendes individuelle særpræg, som subjekt, bliver i denne form for beskrivelse ikke i tilstrækkelig grad beskrevet. Kun, det som observatøren får øje på, bliver sprogligt formuleret: "Hun gør sig naturligvis stor umage med at sætte klodserne sammen". Ord for ord bliver processen med at udvikle spillet til et alment udsagn om Eva.

Den næste sætning er oversat således: "Hendes bevægelser er endnu upræcise og hun rammer ikke altid med det samme den rigtige pasning mellem knopperne og åbningen."

Her kan man spørge; ligger det i klodsernes konstruktion eller i den situation, hvorunder der leges? Vi erfarer intet om belysningen, over rummets indretning, eller andre ydre omstændigheder. Om alle disse omstændigheder ved vi intet, fordi de ikke optræder i de sceniske beskrivelser, som udelukkende leverer en protokol over begivenheden.

I den tredje del optræder artiklens forfatter på skuepladsen som den agtpågivende deltager i socialisationsprocessen, nemlig der hvor han bliver 'uroelig' og helst ville have grebet aktivt ind i legen. Det afslører et forhold mellem Eva og bedstefaderen, som set fra interpretens perspektiv er bemærkelsesværdigt. På dette tidspunkt tillader bedstefaderen, at Eva optræder som subjekt. Det bliver tydeligt, når han skriver:

"Men Eva fortsætter utroligt tålmodigt og stædigt møjsommeligt sten på sten, hvorefter hun - ikke uden stolthed - holder det tårnagtige produkt op for næsen af mig og venter på, at jeg igen spolerer det – og nu begynder processen forfra."

I den sidste sætning møder vi Eva som en pige der er karakteriseret gennem hendes egne personlige handlinger. Hun er koncentreret, arbejder med tålmodighed og gåpåmod for at løse den opgave, hun har stillet sig. I hendes livtag med genstandene og med hendes målrettede aktiviteter, tager hun sin omverden i besiddelse. Dermed forandrer hun ikke blot sine fortrolige omgivelser, hun forandrer også sig selv i en sensomotorisk funderet kvalifikationsproces.

Vi er her vidne til, hvorledes sanselige symbolske interaktionsformer (dvs. sensomotorisk interaktion) bliver knyttet til en betydning, og lader sig begribe sprogligt. Man kunne med et moderne begreb udtrykke det således; her bliver vi vidne til en sanselig umiddelbar selvsocialiseringsproces. Hun agerer ikke som et

isoleret individ, men i en interaktion, et vekselspil med bedstefaderen. Han sidder simpelthen der, og man kan fornemme, at han har det godt med det. Begge har fundet deres plads i rummet, en fælles tone og rytme. Han griber ikke ind, men optræder alligevel som en deltager, der er vidne til en socialisationsproces, hvor der ikke er andre aktiviteter som forstyrrer barnet. Gennem sin tålmodige opmærksomhed lader han barnet finde sine egne veje. Det foregår i et miljø, der opleves som sikkert, åbent og fortroligt – og det er vel egentlig den egentlige mening med opdragelse, dannelse og socialisationsprocesser?

Bevægelsespraksis – sceniske beskrivelser overfor scenisk forståelse

Afsættet for KD's undersøgelse er bevægelsespraksis, sådan som det kan iagttages i det sociale, samfundsmæssige og kulturelle liv. Bevægelse bliver af KD betragtet som et erkendelsesinstrument, som tjener til at udarbejde bevægelsespraksis' betydning for socialisering. I den sammenhæng står begrebet socialisation for KD som alle former for selvudfoldelse, tilegnelse af omverdenen og kultivering. Det gælder for KD om, hvorledes man i forbindelse med empiriske bevægelsesanalyser kan få adgang til at forstå socialisationsprocesser. I den forbindelse indfører KD centrale begreb scene. KD benytter begrebet scene, fordi det opfylder en formidlende funktion. Man kan med begrebet opfange og fatte vekselspillet mellem individuelle bevægelser og deres betydning i forbindelse med samfundsmæssige iscenesættelser. I den udstrækning disse bevægelses-scener er til at iagttage og beskrive som et udsnit af en bevægelsespraksis (f.eks. i konkrete opgør med genstande), åbner de for en tilgang til en empirisk socialisationsforskning.

Spørgsmålet er, hvorledes KD anvender begrebet scene i sin måde at beskrive af bevægelsespraksis?

Ser man nærmere på eksemplet, Eva leger med DUPLO-klodser, så bliver det helt tydeligt, at vi har at gøre med en nøgtern iagttagelse. Han leverer en præcis beskrivelse af legen på få linjer, og iagttageren har gjort sig umage for at skildre et funktionelt handlingsforløb. Alle sekvenserne er fremstillet med en præcision, sådan som de i sin tid er blevet iagttaget. Blikket er rettet på måden barnet leger med klodserne. I denne form følger beskrivelsen den fremgangsmåde, der er bekendt fra den udviklingspsykologiske model (Piaget). Og det er en anden fremgangsmåde end den der kendetegner den psykoanalytiske kulturanalyse, hvor det ifølge Alfred Lorenzer bliver fremhævet: "Det kommer i den psykoanalytiske dybdehermeneutiske kulturanalyse an på forståelse af mening og begribelse af betydninger, ikke kun om udlægningen af et forløb (Lorenzer 1988)."

Hos KD bliver det sanselige mellemværende til en fremstilling, der viser hvorledes barnet forholder sig i omgangen med klodserne. Alligevel lykkedes det i KD at overskride de udviklingspsykologiske modeller som Piaget har udviklet. Det skyldes at det i KD's ansats drejer "sig om bevægelse, om det at "bevæge sig" såvel som det at "bevæge noget". Det handler om de processer, hvor den der vokser op møder omverden, indretter sig i den, formgiver den og dermed bliver en del af samfundet." (oversat af SN)

Vi kan lære af KD's bidrag, at det er vigtigt at se meget nøje efter hvad der helt ud i detaljen foregår i interaktionsprocesser, hvor børn og voksne finder sammen i et sanseligt mellemværende i de sociale forbindelser de har med hinanden.

Hvad jeg umiddelbar savner, er nogle af de spørgsmål og problemstillinger som Ole Henrik Hansen rejser i sin artikel i dette nummer af *CURSIV*.

OHH rejser spørgsmålet: "Hvilken betydning de meget forskellige organiseringsformer og interaktionsmønstre har for det enkelte barn? For at kunne svare på dette spørgsmål, skal der formuleres et syn på, hvad der sker i disse intersubjektive zoner mellem voksen og barn, samt et bud på, hvordan dette kan faciliteres i en pædagogisk ramme" (OHH p. 74).

Det intersubjektive mellemværendes betydning er vigtigt at få mere i spil end det er i KD's bidrag. Og her vil jeg, som OHH, mene at Daniel Stern (bl.a. D.N. Stern, 2004) har meget at byde på.

Stern(1986/2006, p. 205) fremhæver at det universelle, der er i spil i skabelsen af fornemmelsen af Selv, sker på baggrund af et medfødt socialt potentiale til affektiv afstemning.

Stern betegner disse processer som gennemførelsen af en adfærd, der betoner kvaliteten ved at dele en affektiv tilstand. Dette skal ikke forveksles med mekanisk imitation. Imitation tjener til at fastholde opmærksomheden og kommunikationen på det ydre, hvorimod den affektive afstemning retter bevidstheden mod det der ligger bag, mod det indre. Imitation er måden at tilegne sig ydre former på, mens affektiv afstemning er måden, man medvirker for at udvikle indre tilstande. Stern fremhæver tre forhold, som er forudsætninger når barnet deler sin indre verden med en anden. Alle forhold der betegner intersubjektivitet:

1. Deling af opmærksomhed (vi ser efter det samme).
2. Deling af intention (vi vil det samme).
3. Deling af følelser (vi føler det samme)

Gennem fælles episoder opstår den selv-oplevelse, som Stern kalder det subjektive selv. For at dette sker, forudsættes tre processer:

1. Omsorgsgiveren skal kunne aflæse barnets følelsesmæssige tilstand via dets adfærd.
2. Omsorgsgiveren må være i stand til at udføre en adfærd som er andet og mere end en emotionel imitation af barnet, men som korresponderer med barnets ydre adfærd og indre affekter.
2. Barnet må være i stand til at 'læse' den korresponderende voksenrespons som et svar, der har med barnets oprindelige følelsesoplevelse at gøre. (Stern 1986/2006)

Hvis det OHH fremhæver hos Stern skal udnyttes i mindre observationsstudier, kræver det metodologiske overvejelser. I min udvikling af den sceniske forståelse (Nagbøl 2002, 2008) har jeg i forbindelse med oplevelsesanalyser foretaget en revidering af Lorenzers koncept.

Her gælder det bl.a.: Den sceniske forståelse er i forbindelse med oplevelsesanalyser en fremgangsmåde, hvor man ved hjælp af forskellige teknikker foretager sceniske beskrivelser af sociale arenaer. Scenisk forståelse forudsætter scenisk engagement. Med den sceniske forståelse er det ikke tilstrækkeligt, at man betragter omverdenen som en scenisk helhed, der eksisterer ved siden af og på trods af ordenes normerede udsagn. Den sceniske forståelse er en livspraktisk forståelsesmodus, der forudsætter at interpreten umiddelbart involverer sig sanseligt i de forhold han oplevelses-analytisk vil forstå. Interpreten skal lære at udnytte de sanselige potentialer, der kan henføres til ens egne oplevelser af tid, bevægelse, krop og rum i forskellige livssituationer som man søger at forstå. Man skal ikke forholde sig som tilskueren i teateret, der iagttager skuespillet fra sin loge, men derimod forstå sig selv som involveret i iscenesættelsen, spille med og åbne op for de følelser, associationer, funktioner og billeder, som vækkes i mødet med omgivelserne. Den sceniske forståelse implicerer en scenisk totalitet, hvor analytikeren og analysanden er aktører i deres eget drama. Den vigtige pointe er, at det ikke er forståelsen der danner samspillet, men virkeligheden i det sceniske samspil der konstituerer forståelsen. Kroppen bliver igennem interpretens involvering i håndgribelige iscenesættelser til en erkendende kros Omverdenen bliver således virkelig fordi tingene får deres betydning gennem vores praksis med dem. Med det situerede og det legemliggjorte overskrider vi individualitetens tilfældighed, fordi det at kunne er at virkeliggøre en social betydning.

De oplevelsesfigurer, der opstår i tolkningsprocessen, bliver gennem sceniske beskrivelser symboliseret ved hjælp af sproget. Samspillet med det interpreterede materiale er hverken en subjektiv fortælling eller en objektiv registrering, det er en

intersubjektiv oplevelse af et sanseligt mellemværende. Det er igennem sproget, at den sansede oplevelse får sin værdi. Der er ikke tale om en vurdering, men om en sanselig kropslig erfaring, der må gøres tilgængelig for fællesskabet i sprog og billeder. (Nagbøl 2002)

Anna og Hannah - Hannah leger med DUPLO

Søndag den 15. januar 2012. Kl. er 9 om morgenen og telefonen ringer. Der er min datter Anna på 17. Hun beder mig åbne døren til vores lejlighed i en toetagers rækkehusbebyggelse på Østerbro. Kom ned og åben døren. Jeg har ikke nogen nøgle. På vej ned ad trappen ringer dørklokken. Udenfor står Anna med en barnevogn, hvor Hannah sidder, fed og mægtig. Hun har været vågen siden halv syv, meddeler Anna. Anna har været barnepige for nogle af vores yngre venner og deres sammenbragte børn. Hannah er deres fælles barn. Hun er 15 måneder og er det man på tysk kalder en 'Wonneprop'. Hun sidder og nyder livet i barnevognen. Det er helt tydeligt, at hun hviler i sig selv. Hun ser på én med et blik der rummer nysgerrighed og forundring. Hun er med på lidt af hvert. Afvisende eller frygtsom er hun ikke. Det er selvfølgelig sjovt at få uventet besøg. Vi har haft Hannahs brødre til at komme og gå hos os som det passede dem, da vi var naboer på fuld tid.



Hannah og Anna ankommer
(© Søren Nagbøl)



Hannah og Anna er klar til at slå sig ned indendøre (© SN)

Vi går i gang med at forberede morgenmaden i vores spisekøkken i stuen. Anna pakker Hannah ud. Det er anden gang hun er her. Solen skinner og stemningen er mild og munter i det sarte vinterlys. Hannah falder til med det samme. Det er tydeligt at Hannah føler sig tilpas. Hun bliver placeret på det lyse trægulv, der ikke er lakeret, træet lever fordi det er vasket i lud. Hun sidder på sit eget vat-tæppe som Anna har bredt ud til hende. Med sig har hun en lille kuffert fuld af plastiktrolde, og en stofble, som Anna gør opmærksom på, er hendes sutteklud.

Jeg sidder med min kaffe og betragter Hannah. Langsomt glider jeg ind i forskerrollen. Hannah sidder og hælder plastikfigurerne ud på tæppet. Jeg fryder mig over hvor rolig og tryk Hannah er ved situationen. Helt uanfægtet åbner hun sin røde kuffert og hælder sine figurer ud på vattæppet. Det undrer mig at hun ikke går i gang med en leg der handler om omsorg. De ryger ud på tæppet hvor de ligger hulter til bulter.

Jeg sidder i mine egne tanker, da jeg pludselig kommer i tanke om at vi har en hel kasse med DUPLO. Dem har vores egne børn leget med, og det samme har Hannahs halvbrødre, der nu er 11 og 8 år. Jeg henter kassen frem og stiller den på gulvet. Hannah bemærker dem med det samme.

Med et går det gennem mit hoved. *Du sidder og skriver en artikel om småbørns-pædagogik, hvor du forholder dig til KD's analyse af sit barnebarns leg med DUPLO.*

Med ét er sagen klar. Jeg vil afprøve KD's eksempel med Eva med Hannah. Jeg sætter mig ned på gulvet i nærheden af Hannah. Hun ser mig an. Hun tager bestik af mig uden at lade sig distrahere. Jeg rager ned i kassen og finder nogle klodser frem. Der er 4- 5 stykker i forskellige farver. Jeg lægger dem på hendes dyne, som helt tydeligt er hendes territorium.

Hun ser først på klodserne og derefter på mig. Jeg tager to klodser og sætter dem sammen. Hun følger nøje mine bevægelser. Hannah ved ikke rigtig, hvad hun skal stille op med klodserne. Derefter tager hun to klodser, slår dem mod hinanden og rækker dem til mig. Hun giver en brummende lyd fra sig og signaliserer med øjne og hænder, at jeg skal sætte dem sammen. Det gør jeg, og rækker dem tilbage til hende. Hannah prøver at skille dem ad, men magter det ikke. Hun ser på mig med øjne der siger "hjælp mig". Hun er dybt koncentreret. Hele hendes opmærksomhed er rettet mod klodserne og mig. Jeg skiller dem ad. Det synes hun er sjovt. Hun smiler og får spilopper i øjnene. Jeg sætter dem sammen, denne gang på det yderste af knopperne. Hun tager dem til sig, brækker dem fra hinanden og rækker dem tilbage, så jeg kan sætte dem sammen på ny. Vi har på kort tid arbejdet os ind på hinanden. Legen med klodserne er i gang. Hannah brækker klodserne fra hinanden og rækker mig dem. Jeg sætter dem sammen og legen fortsætter. Klodserne er ikke imellem os, de binder os sammen. Midt i seancen beder jeg Anna om at fotografere os i aktion. Anna vil som fotograf være med i spillet. Men Hannah og jeg er i centrum. Det er legen med klodserne som optager Hannah, og hun fortsætter med at række dem videre til mig, så jeg kan sætte dem sammen for, at hun kan skille dem ad. Det overrasker mig, hvor koncentreret Hannah går til opgaven. Hendes opmærksomhed er intens. Hun bliver ved, og igen og igen skal jeg samle klodserne, efter hun har brækket dem fra hinanden. På et tidspunkt prøver Hannah om hun kan sætte klodserne sammen, men det lykkedes ikke. Det bliver hun irriteret over og hun rækker dem igen hen til mig.

Jeg sætter dem sammen, og hun insisterer på at få lov til at pille dem fra hinanden. Pludselig læner hun sig frem og kravler hen efter sin sutteklud (bleen). Hun sutter ikke på den men, men griber den og kravler hen til mig. Hun sætter sig til rette og falder til i min venstre armhule. Hannah putter sig, men taber ikke klodserne af syne. Legen fortsætter efter det samme mønster, men nu er vi kommet tættere på hinanden. Fortroligheden er der, og det er blevet til en hyggeleg, nu hvor vi er fortrolige med hinanden.

Min datter følger begivenhederne, og på et tidspunkt mener hun, at Hannah er træt og skal ud i barnevognen og sove. Jeg kan godt fornemme at Hannah er træt, men hun er ikke med på at afbryde vores leg. Hun vil blive, hvor hun er. Der er også kommet lyd på, når hun rækker eller tager imod byggeklodserne. Men endnu har hun ingen ord, de er på vej som udefinerbare lyde. De er opfordrende, insisterende og kommenterende.

Hannah mugger og bliver sur, da Anna tager hende op. Hun er på grænsen til et hyl. Ansigtet lægger sig i de folder der signaliserer gråd. Men den konflikt der er under opsejling udebliver, da Anna med behændighed, omsorg og et smil tager Hannah til sig. Inden længe er Hannah klædt på og ligger i sin barnevogn. Og efter en kort køretur rundt i terrænet sover hun.



Indledende manøvre (© Anna Nagbøl)



Et tilbud (© AN)



Invitation (© AN)



Forundring og forventning (© AN)



Værsgo (© AN)



Afventning (© AN)



Udveksling (© AN)



Anderkendelse (© AN)



Fælles opmærksomhed (© AN)



Samhørighed (© AN)

Bemærkninger og anmærkninger til det sceniske materiale

Med det uventede besøg går det empiriske materiale selv ind ad døren. Anna er det unge menneske, det er det forbindelsesled, som forener Hannahs ontologiske sikkerhed med den verden, de sammen er på opdagelse i. Det sociale felt er ikke familien, men venner og naboer, der altid har haft det godt med hinanden i en kulturel samklang.

Inventaret og rummenes udformning ligner noget hun kender. Det er en herlig morgen, forårslyset spiller animerende med. Hannah er sammen med et menneske, hun er glad for, og derfor åben for nye indtryk og eventyr.

Da vi begynder at beskæftige os med klodserne, handler det om mere end et uventet besøg. 'Overgangsobjekterne' optræder som betydningsbærere i en social interaktionsproces, der forener og forbinder, og som åbner for nye erfaringer i Hannahs liv. Det sociale mellemværende indbyder ikke blot til kendskabet til nye former, de fører også en affektiv afstemning med sig, hvor Hannah kan indgå i et interaktionsmønster, hvor hun udvikler og omsætter indre tilstande i en praksis, der kan anskues som selvsocialisering. Gennem fælles interaktionsformer opstår den selvoplevelse, som Stern kalder det subjektive selv.

Dette kan man iagttage både i den sceniske beskrivelse og på fotografierne. Med det situerede og legemliggjorte overskrider Hannah individualitetens tilfældighed; hun er i stand til at virkeliggøre en socialbetydning. Det praktiserer Hannah, når hun opsøger suttekluden og kravler hen til mig. Hun kan aflæse og respondere på voksenrespons. Hannah formår at fastholde opmærksomhed og kommunikere. Der udvikles en deling af opmærksomhed, der sandsynliggør, at Hannah har fornemmelse for den anden.

De kognitive aktiviteter følges op af affektive og personlig fortrolighed, som udløser glæde og livslyst hos alle parter. Det er helt tydeligt. Selvom vi ikke er slægtninge, vokser barn og voksen sammen uden at tabe det fælles projekt af syne. Civilisering og socialisering er gået op i en højere enhed.

Referencer

- Bernfeld, S. (1925). Voraussetzungen und Funktion der Erziehung. I. *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt an Main: Suhrkamp Verlag, 1967.
- Dietrich, K. Ehni, H. Eichberg, H. Nagbøl, S. (in press). Spielen – lehren, fördern, lassen? Über Bewegungspiel und Pädagogische Handeln.
- Dietrich, K. (2002). Sport Settings in Chance. I: *Socialisation and Social Chance. In Movement and Sport: Institute of Exercise and Sport Sciences, University of Copenhagen*.
- Dornes, M. (1998). *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*, Frankfurt a/M: Fischer Verlag.
- Elias, N. (1939). *Über den Prozess der Zivilisation I*. Nördlingen: Suhrkamp Verlag, 1997.
- Elias, N. (1991). *The Symbol Theory*. London: Sage.
- Elias, N. (1999). *Zeugen des Jahrhunderts*. Berlin: Ullstein Verlag.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Kroppens sprog*. København: Gyldendal, 2001.

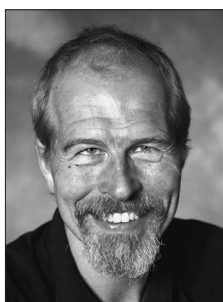
- Hansen, O.H. (2012) Interaktionsmønstre i vuggestuer, *CURSIV* 10. København: IUP, Århus Universitet.
- Hansen, M. & Nagbøl, S. (2008). *Det Ny skoleliv*. Om krop, rum, bevægelse og pædagogik, Århus, Klim.
- Lorenzer, A. (1992). *Das Konzil der Buchhalter*. Frankfurt a/M: Fischer Verlag
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse (Ed.), *Kultur-Analysen, Psychoanalytische Studien zur Kultur*. Frankfurt am Main, Fischer Verlag.
- Lorenzer, A. (2006). *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten*. Kulturanalysen (Hrsg. Ulrike Prokop und Bernard Görlich). Marburg: Tecktum Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Kroppens fænomenologi*. København: Det lille forlag.
- Nagbøl, S. (2002). Oplevelsesanalyse og Subjektivitet. *Psyke og Logos*, Nr. 1. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt a/M: Suhrkamp Verlag.
- Spitz, R.A. & Cobeliner, W.C. (1965). *The first Year of Life. A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant*. New York: International Universities Press, INC.
- Stern, D.N. (1986/2006). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D.N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. N.Y.: W.W. Norton.
- Winnicott, D.W. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. London: The Hogarth Press.

English summary

This article concerns childhood seen in a childcare-pedagogical perspective. In this context, theory and practice are, by and large, oriented towards human socialization and civilization. Methodological approaches are discussed in a critical dialogue with other traditions for small-scale observation studies, in which aspects such as movement, (sense of) adventure and scenic understanding are used to produce analyses of infants' form of life and well-being. The intention is to develop new information sources and practices that improve our awareness of contemporary young children's lives.

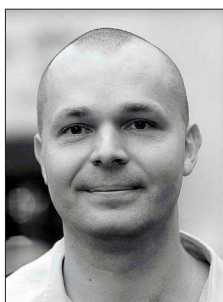
Keywords: børns socialisering - bevægelsesvidenskab - didaktik - pædagogik-arkitektur - materielle kulturstudier - idrætsforskning - kropanthropologi - småbørnspædagogik.

Om forfatterne



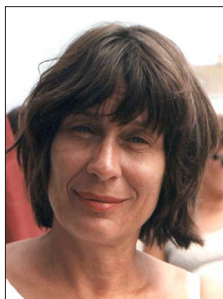
Stig Broström

Professor MSO, ph.d.
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU),
Aarhus Universitet
E-mail: stbr@dpu.dk.



Anders Skriver Jensen

Ph.d. studerende
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU),
Aarhus Universitet
E-mail: asje@dpu.dk.



Ingelise Flensborg

Lektor Emerita, ph.d.
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU),
Aarhus Universitet
E-mail: ingelise@dpu.dk.

**Ole Henrik Hansen**

Ph.d. studerende
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU),
Aarhus Universitet
E-mail: ohh@dpu.dk.

**Søren Nagbøl**

Lektor, mag.art. ét lic.scient.soc
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU),
Aarhus Universitet
E-mail: sona@dpu.dk.



ISSN: 1901-8878
ISBN: 978-87-7684-958-0