

## Trivsel i daginstitutionens hverdagsliv

et spørgsmål om det kropslige, kollektive og konfliktuelle

Lind, Unni

*Publication date:*  
2019

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

*Citation for published version (APA):*  
Lind, U. (2019). *Trivsel i daginstitutionens hverdagsliv: et spørgsmål om det kropslige, kollektive og konfliktuelle*. Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact [rucforsk@kb.dk](mailto:rucforsk@kb.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Unni Lind

**Trivsel i daginstitutionens hverdagsliv**  
— et spørgsmål om det kropslige,  
kollektive og konflikтуelle

**RUC**

- en ph.d.-afhandling fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

Unni Lind

# Trivsel i daginstitutionens hverdagsliv

– et spørgsmål om det kropslige,  
kollektive og konfliktuelle

Vejleder: Annegrethe Ahrenkiel

Ph.d.-afhandling  
Ph.d. skolen for Mennesker og Teknologi  
Ph.d.-programmet for Læring, Arbejdsliv og Social Innovation  
Roskilde Universitet  
September 2019

Unni Lind

*Trinsel i daginstitutionens hverdagsliv – et spørgsmål om det kropslige, kollektive og konfliktsuelle*

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi*,  
Roskilde Universitet

1. udgave 2019

© Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi og forfatteren

Omslag: Niels Hilfling Nielsen

Sats: Unni Lind og Niels Hilfling Nielsen

Tryk: Princo Paritas Digital Service

Forhandles hos Academic Books på RUC

Bygning 26

Universitetsvej 1

4000 Roskilde

Telefon: +45 44 22 38 30

E-mail: [ruc@academicbooks.dk](mailto:ruc@academicbooks.dk)

ISBN: 978-87-7349-019-8

Udgivet af:

Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

Institut for Mennesker og Teknologi

Roskilde Universitet

Bygning 02, Postboks 260

4000 Roskilde

E-mail: [forskernskolen@ruc.dk](mailto:forskernskolen@ruc.dk)

Website: <https://ruc.dk/phdskolen-mennesker-og-teknologi>

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

# Forskerskolens forord

Unni Linds afhandling beskæftiger sig med trivsel i daginstitutionen og retter opmærksomheden mod sammenhænge mellem børnelivet og arbejdslivet – sammenhænge mellem børns og pædagogers trivsel. Afhandlingens udgør et væsentligt bidrag i forhold til at udvikle og udfolde en ny tilgang til trivsel, der bevæger sig væk fra dominerende individualiserede og psykologiske forståelser og i stedet undersøger trivsel relateret til hverdagslivet og til den daginstitutionelle og samfundsmæssige kontekst.

Teoretisk tager afhandlingen afsæt i kritisk hverdagslivsteori og kropsfænomenologi. Det empiriske materiale består af deltagerobservationer, studerendes snap-logs og fremtidsværksteder med hhv. børn og personale. Dermed kombinerer afhandlingen mere traditionelle forskningsmetoder med nogle særdeles innovative, hvor særligt værksteder med børn udgør et originalt metodisk bidrag, især med sin videreføring af aktionsforsknings-tilgangens værkstedstænkning i et børneperspektiv.

Afhandlingen rummer en grundig gennemgang af andre undersøgelser af trivsel. Disse kritiseres for at sætte den individuelle trivsel i centrum for undersøgelse, vurdering og handling (med fokus på indikatorer), hvorved barrierer og potentialer søges i den enkelte og i dennes nære sociale relationer. Det er disse forståelser af trivsel, afhandlingen søger at skrive sig op imod. Det gør den bl.a. ved at illustrerer begrænsningerne ved en sådan forståelse med et empirisk eksempel fra daginstitutionen, hvor det bliver tydeligt at disse tilgange har svært ved at indfange trivselsprocesser, som formidles og erfares mellem kroppe i en specifik daginstitutionel kontekst. En af afhandlingens store styrker er, at den insisterer på at trivsel må forstås som et processuelt fænomen i relation til de samfundsmæssigt rammesatte vilkår for pædagogernes arbejde, ikke som en tilstand.

Med afsæt i de teoretiske perspektiver argumenterer afhandlingen for at opfatte trivsel som en kropslig væren i verden og som kontinuerligt i bevægelse, som en stræben efter det gode liv forstået som mulighed for flerdimensionelle erfaringer, der er påvirket af sociale og strukturelle betingelser.

En anden af afhandlingens styrker er at den gennem en lang række eksempler fra hverdagen belyser sider af pædagogers arbejde med børn i dagtilbudsinstitutioner, som ofte fremstår mindre synlige og eksplicit formulerede, og diskuterer dem teoretisk. Analyserne giver et indsigtfuldt og til tider også skræmmende billede af hverdagen i daginstitutioner, hvor det at undgå katastrofer synes vigtigere end nærvær, hvor organisering bliver vigtigere end pædagogiske møder og effektivitet erstatter refleksion. Det gøres uden at placere ansvaret hos personale, men på rammer for arbejdet.

Afhandlingen belyser trivsel relateret til det kropslige, det kollektive og det konfliktuelle hverdagsliv. Med begrebet om Den eksponerede krop sætter afhandlingen fokus på hvordan den kropslige udsathed, uforudsigelighed og åbenhed udgør en værensbetningelse i daginstitutionslivet, hvor børn og pædagogisk personale er kropsligt udleveret og synlige for hinanden og hvordan dette søges håndteret gennem organisering, hvor ønsker om tilstedeværelse er en konstant stræben, der begrænses af de mange opgaver, der varetages samtidigt.

En anden illustrativ overskrift er ”hverdagens forudsigelige uforudsigelighed”, som henviser til hvordan konstante krav om fleksibilitet og forsøg på at få dagen til at hænge sammen normeringsmæssigt medfører bestræbelser på at undgå katastrofer, værste dage og imødegå ”stamme mønstre” (rigide omgangsformer med børnene). Arbejdslivet betegnes på den baggrund som kendetegnet ved fremmedgørelse, der er kendetegnet ved aftagende sammenfald mellem social og fysisk nærhed. Der tegnes et billede af et udmattende og uoverskueligt arbejdsliv, som udgør en væsentlig barrierer for trivsel for både børn og personale. Samtidig viser analyserne hvordan børn og voksne bestræber sig på at skabe et godt liv i daginstitutionen. Trivsel forbindes med muligheder for at deltage og bestemme og med fælles bestræbelser på at skabe gode dage med humor, og sjov blandt voksne og børn. Disse modstilles erfaringer med at være alene i opgaveløsningen og en orientering mod egne børn og egne stuer.

De fænomenologiske empiriske beskrivelser af børnenes og pædagogernes liv i institutionen fremstår både indtryksmættede og overraskende. Analyserne er både skarpe og indlevende i den konkrete empiriske kontekst, og kritiske i deres drøftelser af pædagogers arbejds- og praksisvilkår.

Unni Linds afhandling er et betydningsfuldt bidrag til en videnskabelig, politisk og professionsrettet diskussion af, hvad er væsentligt for såvel pædagogers som børns trivsel i daginstitutioner.

En Ph.d.-afhandling er et ’svendestykke’, som viser at forfatteren har “gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning” som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke, der hermed publiceres. Men Ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som et videnskabeligt udviklingsarbejde, som yder sit bidrag til at aftegne og udvikle et forskningsområde.

Fra 2016 er forskeruddannelsen ved Institut for Mennesker og Teknologi på RUC organiseret i en fælles Ph.d.-skole som huser 5 Ph.d. programmer: Læring, Arbejdsliv og Social innovation, Samfund, Rum og Teknologi, Sundhed og Samfund, Hverdagslivets Socialpsykologi og Information Technology.

Forud for etableringen af den fælles Ph.d.-skole bidrog Forskerskolen i Livslang Læring til forskeruddannelsen ved RUC med en central tværvideenskabelig og problemorienteret horisont – og det er dette engagement som nu videreføres i Ph.d.- skolen for Mennesker og Teknologi, og forskningsprogrammet Læring, Arbejdsliv og Social Innovation. Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet og har opbygget en international funderet forskeruddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og udenlandske gæstestuderende som deltagere. Forskeruddannelsen rummer således forskning inden for uddannelse og læring, professioner og velfærdsforskning, arbejdsliv, sundhedsfremme, socialt entreprenørskab, daginstitutionsforskning samt børn og unge.

Annegrethe Ahrenkiel

Lektor, Centerleder Center for Daginstitutionsforskning

Roskilde Universitet





# Indhold

Forord .....	5
<b>DEL I: Baggrund, videnskabelse og etablering af en forskningskontekst.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Forskningsprojektets baggrund og problemstilling .....</b>	<b>7</b>
Indkredsning af en mulig sammenhæng mellem børnelivet og arbejdslivet .....	7
Optagetheden af børns ve og vel er ikke noget nyt .....	8
Trivsel - led i politiske og internationale strategier.....	10
Adskillelsen af børn og voksne.....	14
Projektets forskningsspørgsmål.....	17
<b>2. Videnskabelse – epistemologi, metodiske og analytiske overvejelser.....</b>	<b>19</b>
Når forforståelser spiller med i formulering af forskningsspørgsmål .....	19
Fra et individuelt til et kollektivt perspektiv .....	20
Overvejelser om epistemologi og metode .....	21
At studere et socialt fænomen.....	22
Perspektiviske og videnskabsteoretisk begrundede analyser.....	23
Metodestrategi.....	25
Metodetriangulering og kontrastering .....	25
Triangulering af forskelligt empirisk materiale.....	27
Åbninger til et analytisk blik – et snap-logstudie med pædagogstuderende.....	29
Når virkeligheden banker på – de nødvendige kompromiser og ændringer.....	30
Deltagerobservationer, samtaler og interview i Skovgården.....	32
Fremtidsværksteder i Skovgården og Bygården.....	35
Kritisk-utopisk aktionsforskning .....	36
Fremtidsværksteder .....	36
Børneværksteder .....	37
Et kollektiv undersøgelsesrum med ledelsesdeltagelse .....	41
Nogle erfaringer og overvejelser om fremtidsværkstedsmetoden.....	43
En analytisk strategi.....	44
Kodningsprocessen .....	45
Sensitizing concepts – en vej ind i analyserne .....	46
Deltagelse som etisk fordring .....	48
Oversigt over det samlede empiriske materiale .....	52
<b>3. Trivsel – et forskningsfelt .....</b>	<b>53</b>
Trivsel .....	53
Subjektiv og psykologisk trivsel.....	55
Social trivsel .....	56
Trivsel i et tidsperspektiv.....	57
Accrual wellbeing – trivsel over livsperioder.....	58
Børns trivsel – et forskningsfelt inden for trivselsforskningen .....	60
Børns trivsel i daginstitutionen .....	61

Indkredsning af børns trivsel – metoder og redskaber.....	62
Indkredsning af det pædagogiske personales trivsel .....	64
Betingelser for det pædagogiske arbejde .....	66
Opsamling og kritik af den subjektive og psykologiske trivsels forståelse.....	67
Subjektiv og psykologisk trivselsforståelse – nogle kritiske betragtninger .....	68
En helhedsmodel .....	68
Indikatorer og metoders situering.....	69
En ontologisk kritik.....	70
<b>DEL II: At undersøge trivsel – de teoretiske afsæt og analytiske greb.....</b>	<b>72</b>
<b>4. En beskrivelse fra daginstitutionens hverdagsliv: Samling i børnehaven .....</b>	<b>73</b>
<b>5. Samlingen anskuet med en individorienteret trivselsoptik.....</b>	<b>76</b>
Et børne- og et voksenperspektiv.....	76
Piet og Knuds trivsel under samlingen.....	77
Et grønt og et rødt barn.....	79
Os to sammen .....	80
Det pædagogiske personale under samlingen .....	81
LISE og KARENs trivsel.....	82
En planlagt samling med udfordringer.....	83
Trivsel i daginstitutionen – et kropsligt, kollektivt og konfliktuelt liv.....	85
<b>6. Teoretisk indramning .....</b>	<b>87</b>
En kritisk kropssociologisk tilgang .....	88
Kroppen som faktisk og samfundsmæssiggjort .....	88
Et dobbelt perspektiv .....	90
Hverdagslivet som analytisk bestræbelse .....	93
Opkomsten af det moderne industrialiserede liv .....	94
Det uproblematiserede hverdagsliv.....	94
Den lille historie i den store .....	96
Et kritisk teoretisk perspektiv på hverdagslivet .....	97
Hverdagslivets konstante og variable træk.....	98
Acceleration og fremmedgørelse.....	99
Forandringspotentiale .....	101
Et kropsanalytisk perspektiv .....	103
Kropsliggørelse – væren i verden.....	103
Den intentionelle bue.....	104
Vi intentionalitet.....	105
Jeg kan – et begreb om handling.....	105
<b>7. En analytisk optik – trivsel et fænomen i daginstitutionen .....</b>	<b>107</b>
Daginstitutionen – rammen om et hverdagsliv.....	107
Hverdagsliv, krop, rum og det materielle.....	109
Det kropslige og det kollektive – et begreb om fælles væren i daginstitutionen.....	110

Det konfliktsuelle – en grundlæggende betingelse i hverdagslivet .....	113
Det gode liv – en analytisk indkredsning .....	115
<b>DEL III: Analyse af trivsel blandt børn og det pædagogiske personale .....</b>	<b>117</b>
<b>8. Når kroppe er i gang i hverdagslivet.....</b>	<b>118</b>
Den eksponerede krop – på vej mod et kropsfænomenologisk begreb .....	119
Gyngebalden – børns kropslige væren i verden .....	120
At falde ned fra klodser – den kropslige værens tvetydighed .....	122
Steder og rum kalder på børns kroppe.....	124
Leg med magnetklodser på gulvet.....	128
Det er bare øjeblikke .....	128
Håndteringer i hverdagen.....	129
Trøstepraksisser.....	130
Organisering af praksis.....	132
Restriktive praksisser .....	133
Tilgængelighed og tilstedeværelse .....	137
Så er jeg her igen .....	138
En væren tilstede og væren i gang.....	139
Tilgængelige voksne? .....	140
Kroppe i ro .....	141
Opsamlende diskussion .....	143
<b>9. Hverdagens forudsigelige uforudsigelighed .....</b>	<b>145</b>
Stramme mønstre.....	146
Den værste dag.....	151
At få dagen til at gå uden katastrofer.....	154
Det pædagogiske personales blik for børnene .....	156
Vikardækning.....	158
At fornemme at placere sig .....	159
En flyder.....	163
SONJAs bog – sorgfuld omstrukturering.....	165
Mandefald – organiseringer af børn og voksne .....	167
Opsamlende diskussion .....	170
<b>10. Det delte liv -en social orientering .....</b>	<b>173</b>
Leg sammen – det efterstræbte og krævende børneliv .....	174
Det er synd – når det pædagogiske personale og børn samarbejder .....	177
SUSAN er en bedstemor - når de voksnes samspil spiller.....	179
Dingeling – den samfundsmæssige forankring af det pædagogiske kollektiv .....	180
Ensemble – et krævende og kompliceret arbejde .....	182
Forskellige samværsformer i vuggestuen og børnehaven .....	184
Sidde for sig selv – at være alene eller sammen .....	185
Vil I være med – vores børn .....	187

Hvorfor har I taget mine solbriller? – når humor er en del af samværet.....	189
Ved du hvad SUSAN – når børn spiller med og imod.....	192
Emil bider i sin sko.....	194
Løb ned gangen – en delt oplevelsesverden.....	196
Mega sjove, frie voksne.....	198
Opsamlende diskussion.....	200
<b>11. Afslutning – trivsel i daginstitutionen.....</b>	<b>202</b>
Et begreb om trivsel i daginstitutionen.....	202
Nogle fund – barrierer og potentialer.....	204
Det kropslige daginstitutionsliv.....	205
Et fleksibelt og udmattende arbejdsliv.....	206
En gensidig resonansrelation.....	207
Trivsel et forskningsområde og et pædagogisk anliggende – en undersøgende og kritisk tilgang til realisering af det gode liv.....	208
<b>Litteratur.....</b>	<b>211</b>
<b>Bilag.....</b>	<b>231</b>
Bilag A: Guide til afholdelse af Børneværksteder i XX.....	231
Bilag B: Guide til afholdelse af Fremtidsværksted i XX.....	235
<b>Resume.....</b>	<b>243</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>244</b>

# Forord

Med indleveringen af denne afhandling slutter tre års arbejde. Det har været tre meget privilegerede år, hvor jeg har fået mulighed for at fordybe mig i trivsel og sammenhængen mellem børnelivet og arbejdslivet i daginstitutionen, hvilket er et relativt uudforsket felt. I undersøgelsen trækkes på flere forskningstraditioner: børne- og daginstitutionsforskning, arbejdslivsforskning og trivselsforskning. Derudover bidrager kropsfænomenologien og kritisk hverdagslivsteori yderligere til, at bredde feltet ud. Denne undersøgelse af trivsel i daginstitutionen falder i flere dele. Først etableres et trivselsbegreb, hvor trivsel forankres i en daginstitutionskontekst, i form af indkredsning af trivsel i relation til det kropslige, det kollektive og det konflikтуelle. Disse danner baggrund for en analyse der falder i tre kapitler. Jeg har fundet det nødvendigt at prioritere begge dele, hvilket indebærer at undersøgelsen er blevet ret omfattende, hvilket ses på antallet af sider.

At undersøge trivsel har været inspirerende og givende, men det har også været krævende og har krævet uendelig mange gåture på Kastellet. Der er mange der har bidraget til dette projekt. Først og fremmest en stor tak til børn og personale i Skovgården og Bygården. Derudover har en række forskningsmiljøer bidraget med inspiration, og mulighed for at præsentere mit arbejde. Tak til Forskningsgrupperne ved Center for daginstitutionsforskning (CEDIF), Barndoms-, ungdoms og familieforskning (CEBUFF), Arbejdsliv, Pædagoguddannelsen KP, samt Forskningsnetværket for aktionsforskning ved Ålborg Universitet. Endelig har en lang række kolleger, venner og familie, bidraget med afholdelse af værksteder, snap-log, vejledning, feedback, sproglig og grammatisk korrektur, samt interesse og omsorg. Så tak til: Annegrethe, Vibeke, Mia, Søs, Jane, Felicia, Claes, Nikolaj, Julie, Maj, Mette, Susanne, Anette, Randi, Kira, Karen, Henriette, Benedicte, Jakob. Det har betydet alverden, og uden jer ville det have været en ensom rejse, men i stedet blev det til en krævende, inspirerende og udbytterig rejse, som jeg ikke ville have været foruden.

# DEL I: Baggrund, videnskabelse og etablering af en forskningskontekst

Afhandlingen bevæger sig fra en indkredsning af min forskningsinteresse og forskningskonteksten for denne, til etablering af en analytisk optik, der kan danne afsæt for analyse af trivsel i daginstitutionen. Afhandlingen falder i tre dele:

Del I: Baggrund, videnskabelse og etablering af en forskningskontekst.

Del II: At undersøge trivsel – de teoretiske afsæt og de analytiske greb.

Del III: Analyse af trivsel blandt børn og det pædagogiske personale.

I del I, kapitel 1 er det min forskningsmæssige interesse, samt baggrunden for denne, der præsenteres, og i forlængelse af dette afhandlingens forskningsspørgsmål. I kapitel 2 indkredses de videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser, som undersøgelsen gav anledning til. Del I afsluttes i kapitel 3 med etablering af forskningskonteksten for denne undersøgelse. Dette sker med indkredsning af den subjektive og psykologiske trivselsforskning, der indtager en dominerende position i feltet. I del II undersøges i kapitel 4 og 5, hvad en subjektiv og psykologisk trivseloptik kan bidrage med til forståelse af trivsel i daginstitutionen, og i forlængelse af dette indkredses i kapitel 6 en teoretisk position, med afsæt i kritisk hverdagslivsteori og kropsfænomenologi. Dette følges op i kapitel 7, med en indkredsning af det kropslige, det kollektive og det konfliktuelle, disse tre perspektiver etableres med henblik på forståelse og undersøgelse af trivsel. Del III består af tre empiriske analyser. Med afsæt i kritisk hverdagslivsteori og kropsfænomenologi, og de tre identificerede perspektiver, indkredses trivsel i daginstitutionen i kapitel 8, som et kropsligt forhold. I kapitel 9 indkredses arbejdslivet og betingelserne for dette og for børnene. Endelig i kapitel 10 fremanalyseres det fælles liv, som en fælles social orientering, der er rettet mod det fælles gode liv.

# 1. Forskningsprojektets baggrund og problemstilling

Interessen for af trivsel i daginstitutionen blev igangsat med et aktionsforskningsprojekt på Københavns Professionshøjskole<sup>1</sup> under overskriften ”Liv og læring i fremtidens daginstitution”<sup>2</sup>, fra sommeren 2014 til sommeren 2016. Videnskabsteoretisk og metodisk indskrev projektet sig i den kritisk-utopiske aktionsforskning (Paaby et al.1988; Nielsen et al. 1988; Duus et al. 2014) og med det, fremtidsværkstedsmetoden. Her tilrettelagde vi en række værksteder for henholdsvis alle medarbejdere, og for grupper af 4-6-årige børn fra de samme daginstitutioner. Forskningsprojektet antydede en mulig sammenhæng mellem børnelivet, pædagogikken og arbejdslivet i daginstitutionen. Denne sammenhæng blev i samtaler med pædagogisk personale og med kolleger på Københavns Professionshøjskole talt frem som indlysende. Imidlertid var det ikke muligt for mig at finde forskningslitteratur, der behandlede denne sammenhæng. Denne mangel har derfor været ledende for min forskningsinteresse, der er rettet mod at indkredse trivsel i daginstitutionen med opmærksomhed mod en sammenhæng mellem børnelivet og arbejdslivet.

I dette kapitel vil jeg indlede med de erfaringer, og refleksioner som projektet ”Liv og læring” satte gang i. Dette følges op af en indkredsning af trivsel i et historisk og politisk perspektiv. Docent og forsker i trivsel Anette Boy Koch (2013:8) betegner trivsel som et beboet begreb, det vil sige et begreb, der kæmpes om, og som historisk forstås og vægtes forskelligt. Kapitlet afsluttes med en indkredsning af bevidstheden om barnet som særegent og adskilt fra den voksne, hvilket skal forstås i relation til en pædagogisk og forskningsmæssig adskillelse mellem henholdsvis et børneliv og et arbejdsliv i daginstitutionen. Dette danner baggrund for formuleringen af forskningsprojektets forskningsspørgsmål.

## Indkredsning af en mulig sammenhæng mellem børnelivet og arbejdslivet

*”I børnenes kritik gav de udtryk for, at de, ligesom de voksne, ikke kunne lide at blive slået og skældt ud, og at slå sig. Men det der var det mest udfordrende, var ikke kun det, de sagde, det var den atmosfære, som jeg oplevede, jeg trådte ind i. I nogle institutioner græd børn, de sloges med hinanden, nogle var forsagte, nogle viskede, nogle løb ud og ind – ville være med og så alligevel ikke. Jeg oplevede at personalet forsøgte at få det til at fungere, de hjalp, de fastholdt og irettesatte, men samtidig virkede de magtesløse, frustrerede og opgivende. På baggrund af værkstedsarbejderne tegnede der sig et billede af, at de daginstitutioner, hvor*

---

<sup>1</sup> Forskningsprojekt indgik i KPs forskningsstrategi (det tidligere UCC) og blev ledet af docent Mia Husted

<sup>2</sup> Fremover benævnes det ”Liv og læring”

*personalet fortalte om meget store personaleudfordringer, også var de daginstitutioner, hvor børnenes kritik var voldsom.. Det var i de selvsamme daginstitutioner, jeg følte mig knuget og magtesløs..”(Lind 2016:81).*

Dette narrativ konstruerede jeg efter afholdelsen af fremtidsværkstederne, og det var foranlediget af arbejdet med at skrive en artikel: *Det kollegiale samarbejde, med etikken for øje*<sup>3</sup>. Jeg har valgt at indlede med dette narrativ, fordi, det antyder en mulig sammenhæng mellem børnelivet og arbejdslivet i daginstitutionen. På værksteder, opfølgingsmøder og i vejledninger, berettede det pædagogiske personale om konflikter og udfordringer i deres hverdagsliv i daginstitutionerne<sup>4</sup>. I forlængelse af dette fremhævede personalet, at de mente, at dette fik negativ betydning for dem, deres arbejde og for børnenes liv. På de efterfølgende børneværksteder synes dette at blive underbygget, idet de personalegrupper, der særligt havde fremhævet et problematisk arbejdsmiljø i deres daginstitution, også var de daginstitutioner, hvor børnene gav udtryk for en voldsom kritik og utilfredshed med deres liv i daginstitutionen. Det der optog mig var, at både børn og det pædagogiske personale udtrykte ønsker om det gode liv, men hverdagslivet synes for nogle børn og voksne at være blevet til en daglig kamp, der var kendetegnet ved manglende trivsel i daginstitutionen. Mit eget ubehag under forskningsarbejdet blev til en undren og en optagethed af at forstå, hvad det var, der var på spil i daginstitutionens hverdagsliv. Trivsel er i dag en almen brugt begreb, der referer til at have det godt eller ikke. Samtidig er det også et begreb, som konstrueres historisk, og som tages i anvendelse i forbindelse med skiftende politiske optagetheder.

## Optagetheden af børns ve og vel er ikke noget nyt

Barnet er, historisk set, sjældent blevet indkredset og klassificeret gennem en eksplicit anvendelse af betegnelsen trivsel, men det indebærer ikke, at børns velbefindende ikke har optaget voksne. Børns trivsel er blevet associeret med en lang række forskellige sociale og politiske forhold, lige fra overvejelser om barnets natur og karakter, til børnearbejde, skoleophold, forældreskab og kvaliteten af familielivet (Sandin 2014:31). Interessen for barnets sjælelige og fysiske legeme øges med overgangen til det moderne industrialiserede samfund (Aries 1973:284; Sommerville 1992:128ff). Børn udgjorde en væsentlig del af arbejdsstyrken, og de var således økonomisk og produktionsmæssigt betydningsfulde (Sommerville 1992:169; Knudsen 1980:81). At der opstår en tiltagende bevidsthed og en deraf følgende opmærksomhed over for barnet som et særegent menneske, indebærer således ikke, at børn ikke samtidig blev behandlet med en vis ligegyldighed, strenghed og

---

<sup>3</sup> Denne indgår som et kapitel i bogen: Gilbert, M. N. (red.) (2016): Pædagogisk etik i relationen, professionen og samfundet, udgivet af BUPL

<sup>4</sup> Kritikfasen fremtidsværksted 1 og 2



hårdhed (Shorter 1979:188ff). Optagetheden af børns sjælelige velbefindende gik hånd i hånd med forsømmelse og fysisk tugtelse.

Med det moderne samfund bliver barnets opdragelse, uddannelse og udvikling, såvel som dets sygdom, sundhed og helbred, et væsentligt omdrejningspunkt for opmærksomhed, socialpolitik og institutionelle interventioner, og der blev trukket på viden fra blandt andet medicin, pædiatri og (social)politik (Greeley & Dubowitz 2014:302; Brinkmann & Stanley 2014:322). Allerede fra 1600-tallet kan der spores en samfundsmæssig og socialpolitisk interesse for børn, som udmønter sig i etableringen af tugt- og børnehuse. Oprettelsen af disse skulle forhindre ”betleri og trygleri”<sup>5</sup>, og i forlængelse af dette lå der yderligere en uddannelsesmæssig opgave i form af at lære børnene et håndværk, så de som voksne kunne være selvforsørgende. Disse tiltag kan ses som en interesse for børn som arbejdere. Dette følges op i 1700-tallet med opfostringshuse, som ifølge professor Herman Knudsen havde til formål at udvikle børnenes industrielle færdigheder, og i forlængelse af dette blev der også prioriteret lidt tid til undervisning i kristendom, læsning, skrivning og regning (Knudsen 1980:81-82). Fra slutningen af 1800-tallet oprettes asylers for fattige arbejderbørn med et forebyggende og socialt sigte. Disse skulle sikre børnene overlevelse og kompensere for manglende opdragelse og omsorg. De første socialpolitiske, børnepolitiske og pædagogiske tiltag er således rettet mod børn som arbejdskraft, og lovgivningen og de institutionelle tiltag havde fokus på at sikre børns overlevelse, og på at skabe sunde og raske børn med henblik på, deres bidrag på et fremtidigt arbejdsmarked.

De senere Frøbel-inspirerede børnehaver adskilte sig fra asylerne, idet de rettede sig mod borgerskabets børn, og havde et ekspliciteret pædagogisk sigte. Hvor trivsel i asylerne hovedsageligt kobles til børnenes sikkerhed og sundhed, så begrundede Hedevig Bagger allerede i 1899 etableringen af de første (folke)børnehaver med, at de giver barnet tilfredshed og glæde (Kristensen & Bayer 2015:135), hvilket også aktuelt, inden for henholdsvis psykologisk- og subjektiv trivselsforskning, fremhæves som to centrale pejlemærker for trivsel. I børnehaverne blev legen opfattet som afgørende for børns udvikling og trivsel, idet legen ifølge Frøbel skabte ”*glæde, frihed, tilfredshed, en indre og ydre ro, fred med verden*” (Frøbel 1951:36 i Kristensen & Bayer 2015:115). Disse to institutionstyper repræsenterer således to forskellige syn på barnet og den institutionelle opgave, og de vidner om, at trivsel inden for småbørnsområdet, indskrives sig i kampen mellem et socialt- og forebyggende og pædagogiske sigte. (Kristensen & Bayer 2015). Også i lovarbejdet tales børns trivsel frem som en samfundsmæssig forpligtigelse, men i første omgang rettes den samfundsmæssige interesse mod at forhindre børns nød, sygdom og død. Frem til 1964 er daginstitutioner under børneforsorgsloven, hvis formål blandt andet var at forebygge vanrøgt af børnene, og særligt i forhold til for sorgen for småbørnene blev der lagt vægt på sanitære og hygiejniske forhold (Kristensen & Bayer 2015:204). Eftersom det er

---

<sup>5</sup> Knudsen (1980:81) henviser her til Forordning af 1657 og til Aksel Nielsen (1943): *Industriens historie i Danmark* bind. 1+2

de sundhedsmæssige aspekter, der vægtes, varetages børns trivsel af professionelle med en sygeplejefaglig baggrund i form af uddannede barneplejersker (Enoksen 1997).

Den sundhedsorienterede forståelse og tilgang ændres gradvist fra at forebygge sygdom til at være orienteret mod barnets mere generelle velbefindende. Senior forsker i folkesundhed Vibeke Koushede (2015) peger på, at WHO's indkredsning af sundhed i 1948, kan ses som en bevægelse væk fra at forebygge sygdom og død til at have fokus på den enkeltes generelle velbefindende. Her definerer WHO sundhed som *"en tilstand af fuldstændig fysisk, mental og social velbefindende og ikke blot fravær af sygdom og svækkelse"* (WHO 2014<sup>6</sup>; Koushede 2015:12). Hvor man i slutningen af 1800-tallet opfattede den kærlige og kristelige omsorg fra asylmoderen som den væsentligste kvalifikation i arbejdet med børnenes trivsel, erstattes dette op gennem den første halvdel af 1900-tallet med en fremhævelse af personalets sundhedsmæssige kompetencer. Dette ændrede sig fra sidste del af 1900-tallet i takt med at efterspørgslen på daginstitutioner steg, foranlediget af kvindernes indtog på arbejdsmarkedet. Daginstitutionen blev en offentligt og almen institution, hvilket betød, at barnets opdragelse, udvikling, læring og trivsel, blev sat i centrum for en professionel pædagogisk indsats (Andersen 2007:47,188).

## Trivsel - led i politiske og internationale strategier

Børn og voksnes trivsel er historisk og aktuelt gjort til genstand for nationale og internationale målsætninger, indsatser, og begrebet indgår i historiske og aktuelle forhandlinger og magtprocesser på lokalt, nationalt og globalt niveau. Daginstitutionsområdet er i tiltagende grad blevet gjort til genstand for tiltagende politisk og statslig opmærksomhed og styring (Kristensen & Bayer 2015), og børns og personalets trivsel indgår i kampe om det gode og normale liv, og samfundets vækst og sammenhængskraft. En øget politisk interesse for børns trivsel, kan ses i Lov om børne- og ungdomsforsorg fra 1964. Med denne understreges statens ansvar i forhold til barnets pasning, omsorg og opdragelse, og i sin forelæggelsestale pointerede den daværende socialminister Kaj Bundvad, at loven er udtryk for samfundets forpligtigelse til ikke kun at værne barnet mod materiel nød, men også varetage dets trivsel (Kristensen & Bayer 2015: 216). Denne forpligtigelse fastholdes, og frem til 1990'erne er området kendetegnet ved en socialpolitisk og arbejdsmarkedspolitisk interesse, hvor daginstitutionen hovedsageligt opfattes som et supplement til familien (Sasser2016(2):58). I denne periode udkæmpes der det, jeg vil betegne som en kamp om daginstitutionernes betydning og anvendelighed mellem to positioner inden for småbørnsområdet. En institutionskritisk position, der anser daginstitutioner for ødelæggende for barnets sunde og naturlige udvikling (Sjølund 1969:19; Bernth 1976:104-105), og en institutionspositiv position, der har fokus på de udviklingsmuligheder, det giver barnet at

---

<sup>6</sup> [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

være i professionelle rammer (Nørregård-Nielsen 2006: 38-39). Til trods for deres forskellige opfattelser af, hvad et ophold i en daginstitution betyder for barnets udvikling og trivsel, så er de fælles om at opfatte barnet som mangelfuldt og passivt, hvorfor arbejdet med børnene drejer sig om erhvervelse af færdigheder.

Op gennem 1990'erne, stiger antallet af daginstitutioner markant, og med dette ændres blikket på barnet og på daginstitutionens opgave. Barnet tales frem som et individ, og dets indre, følelser og frihed tillægges betydning, hvilket indebærer et pædagogisk fokus på det enkelte barn og dets relationer til andre børn. I 1996 udgiver Ugebrevet Mandag Morgen rapporten "Fremtidens Børneinstitution", med undertitlen "fra pasning til udvikling". Denne publikation sætter gang i en større debat og kan ses som bidragende til, at daginstitutionen i stigende grad skives ind i en velfærdsterminologi. I rapporten problematiseres det, at daginstitutionen samfundsmæssigt opfattes som en social pasningsforanstaltning, fordi dette afstedkommer et manglende fokus på omsorg, udfordringer og udvikling i daginstitutionen. I rapporten fremhæves, at daginstitutionen som en pasningsforanstaltning sikrer børnene pleje og omsorg, men forsømmer børnenes udviklingsbehov (Rasmussen et al. 2012:11-12) Børns trivsel argumenteres frem som en målrettet samfundsmæssig bestræbelse på at give en ny generation optimale opvækstbetingelser. I forlængelse af tydeliggørelsen af daginstitutionens samfundsmæssige betydning åbnes for daginstitutionen som en læringsarena (Rasmussen et al. 2012:11ff; Sasser 2016(2):59). Rapporten fremhæver, at der er et skel mellem de 0-6-åriges omsorgsbehov og skolebørns indlærings- og undervisningsbehov, og at der ikke er formuleret krav til indlærings- og udviklingsaktiviteter i daginstitutionen. Dermed åbnes for, at trivsel ikke længere primært knyttes til et sundhedsparadigme, men også til et læringsparadigme. Koblingen mellem trivsel og læring træder også frem i det politiske arbejde op gennem 00'erne, som resulterer i et krav om pædagogiske læreplaner i dagtilbud.

Med dagtilbudsloven i 2007 sættes børns trivsel i Danmark for alvor på den politiske dagsorden. Dette fastholdes i revideringen af dagtilbudsloven fra 2018<sup>7</sup>, hvor det fremgår af formålsparagraffen (§7), at dagtilbuddene skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse, og i stk. 2 præciseres det, at det er det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse, som dagtilbuddet, i samarbejde med forældrene, skal understøtte. I vejledningen præciseres et dialektisk forhold mellem barnets trivsel og udvikling og læring. I punkt 42 står der om individuel trivsel: "*Aktiviteter i tilbuddene skal tilrettelægges med udgangspunkt i, at børns og unges trivsel og læringsforløb dels er individuelt bestemt og dels sker i fællesskab med børn og unge. Når et barn eller en ung trives, er der bedre grundlag for udvikling og læring, og dette kan igen skabe grundlag for øget trivsel. Det pædagogiske arbejde med at skabe trivsel og udvikling for børnene i tilbuddene skal tilrettelægges med udgangspunkt i børnenes kompetencer og behov, så børnenes forudsætninger, muligheder og behov er afsættet for det pædagogiske arbejde*".<sup>8</sup> Den politiske optaget-

---

<sup>7</sup> Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven) 31. maj 2018

<sup>8</sup> <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=168574>

hed af børns trivsel i Danmark genfindes også internationalt, hvor opmærksomheden rettes mod trivsels betydning for samfundets økonomiske sammenhængskraft (Kill et al. 2016<sup>9</sup>; OECD 2015). Koushede (2015) fremhæver, at der internationalt og i Danmark er et øget fokus på befolkningens mentale sundhed, og en videnskabelig erkendelse af, at helbred og sundhed har stor betydning for, hvordan den enkelte klarer sig socialt, uddannelsesmæssigt, arbejdsmæssigt og økonomisk, hvilket har betydning for evnen til at bidrage positivt til samfundet (Koushede 2015:45). OECD fremhæver ligeledes en tidlig investering i børns trivsel som økonomisk effektiv og som betydningsfuld for den samfundsmæssige bæredygtighed (OECD 2015).

I forlængelse af dette inddrages faktorer, der er væsentlige for landene at investere i, og det anbefales, at landene formulerer nationale politikker, mål og indikatorer for børns trivsel<sup>10</sup>. I følge OECD skal regeringerne *"continuously experiment with policies and programs for children, rigorously evaluate them to see whether they enhance child-well-being, and reallocate money from programs that don't work to those that do"* (OECD 2009:11). I 2017 igangsætter Socialministeriet et nyt forsknings- og udviklingsprojekt, som skal styrke samspillet mellem forskning og praksis i dagtilbud og skabe ny viden om indsatser, der understøtter børns trivsel, udvikling og læring. Omdrejningspunktet i projektet er en undersøgelse af, hvordan ledelsen og det pædagogiske personale i dagtilbud kan arbejde vidensbaseret og systematisk med forældresamarbejde og pædagogiske læreplaner, med særligt fokus på det udsatte børn<sup>11</sup>. Investering i individets trivsel sættes således i relation til et udviklingsperspektiv og fremtiden. Børns trivsel bliver en samfundsmæssig ressource, som man bør investere i, og det anbefales, at måle børns trivsel i de forskellige OECD-lande. Til det formål opereres der med seks indikatorer, der knytter sig til såvel en objektiv som en subjektiv trivselstilgang: materiel trivsel, bolig og miljø, uddannelse, sundhed, risikoadfærd og kvalitet i skolelivet.<sup>12</sup> I forlængelse af dette kan der identificeres en politisk orientering inden for forskning i børns trivsel, der er optaget af, at udviklingen af kriterier for indikatorer for børns trivsel bør kunne anvendes i forhold til politisk nytte og i forhold til at skabe en positiv global udvikling. Trivsel, på engelsk child well-being, kædes sammen med child welfare, hvor det overordnede mål beskrives som *"to influence in a positive way public and private actions on behalf of the children's well-being"* (Ben-Arieh & Goerge 2006:23). Forskning i childrens well-being fremhæver betydningen og anvendelsen af sociale indikatorer i forhold til etablering af politiske og samfundsmæssige interventioner, der retter sig mod anti-fattigdom og skabelse af børneomsorg (Granger 2006:ix). I den forbindelse pointeres det, at indikatorudviklingen bør forankres i børns erfaringer, og at det er afgørende, at disse gøres politisk relevante. *"The indicators-development proces must be rooted in the exsisting*

---

<sup>9</sup> KORA rapport: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/measuring-child-well-being-8864/>

<sup>10</sup> OECDs hjemmeside <http://www.oecd.org/statistics/better-life-initiative.htm>

<sup>11</sup> <http://socialministeriet.dk/nyheder/nyhedsarkiv/2017/apr/nyt-udviklingsprojekt-saetter-fokus-paa-laering-og-trivsel-for-de-mindste/>

<sup>12</sup> [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/doing-better-for-children\\_9789264059344-en#.WPIFjhG7q70#page13](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/doing-better-for-children_9789264059344-en#.WPIFjhG7q70#page13)

*public debate. The indicators would more successfully become a part of the public debate if studies emerge from existing public debates and then feed back into the public debates their results.*" (Ben-Arieh & Goerge 2006:24).

Det er ikke kun børnenes trivsel, der har politisk bevågenhed, også i arbejdslivsregi italesættes trivsel som profitabel for virksomhederne at investere i. Koushede (2015) peger på et perspektivskifte i forståelsen af trivsel og sundhed, fra sundhedsforebyggelse til mental sundhedsfremme. Således fremhæver sundhedsstyrelsen (2010) at fremme af den enkeltes sundhed og trivsel i virksomheder, har en positiv effekt på såvel sygefravær som tilfredshed, ligesom der er tale om en effekt på såvel individ- som samfundsniveau. Sundhedsstyrelsen understreger, at det kan betale sig at investere i medarbejdernes sundhed og trivsel, men det pointeres, at effekten afhænger af, at virksomhederne arbejder systematisk med dette, og det pointeres, at det kan øge gevinsten yderligere, hvis arbejdet med sundhed og trivsel har en fremadrettet strategi. Sundhedsfremme knyttes til arbejdspladsen "*Sundhedsfremme befinder sig i spændingsfeltet mellem på den ene side virksomhedens værdigrundlag, strategi, produktivitet/ økonomi og arbejdsmiljø og på den anden side livsstil, trivsel, sundhed og sygelighed på individ- og samfundsniveau*" (Sundhedsstyrelsen 2010:11). Trivsel og sundhed kobles sammen, og det anbefales, at virksomhederne udformer sundhedsfremmeordninger, der omfatter mindst en af de fem KRAMS-faktorer<sup>13</sup> (kost, rygning, alkohol, motion og stress) (Andreasen, Falk & Nielsen 2010 2010:7).

I 2014 pointerer sundhedsstyrelsen, at mental sundhed dækker "*over en tilstand af trivsel, hvor individet kan udfolde sine evner, kan håndtere dagligdags udfordringer og stress samt indgå i menneskelige fællesskaber*" (Rasmussen, Pedersen & Due 2015: 34). Denne lægger sig op af WHO's definition af "mental health"<sup>14</sup>, som vægter en "positiv" tilgang til sundhed, hvilket også er en tilgang, som genfindes indenfor den gren af trivselsforskningen, som betegnes som subjektiv- og psykologisk trivselsforskning. Denne tilgang til trivsel møder imidlertid forskningsmæssig kritik. Mental trivsel forstås i denne sundhedstilgang dels som en optagethed af den enkeltes tilstand her og nu, dels som en samfundsmæssig interesse i at investere i indsatser, der fremmer menneskets trivsel og dets evne til at indgå i og håndtere de udfordringer, som hverdagslivet rummer. I forlængelse af dette kritiseres trivselsdiskursen, indenfor for såvel sundhedsområdet som dele af trivselsforskningen, for at konstruere trivsel som et spørgsmål om den enkeltes ansvar for eget helbred. Trivsel konstrueres i relation til individets refleksion, selv-ansvar og evne til at leve livet (Sointu 2012: 44; Taguchi & Palmer 2013). Når trivsel knyttes til individet og den enkelte, indebærer det endvidere, at trivsel knyttes til det enkelte barn og til den enkelte voksne. Dette bliver særligt betydningsfuldt, i det børn og voksnes historisk adskilles.

---

<sup>13</sup> De fem KRAMS faktorer, er en udvidelse af KRAM modellen, der opererer med fire faktorer: kost, rygning, alkohol og motion, stress er således tilføjet modellen

<sup>14</sup> [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

## Adskillelsen af børn og voksne

Forfatteren og læren Ellen Key proklamerer det 20. århundrede til at være *Barnets århundrede*, og med dette formulerer hun en række forhåbninger om frigørelse af mennesket fra undertrykkelse og magtesløshed. Key var optaget af, hvorledes samfundet kunne ”*stärke barns subjektive och rättslige individualitet, så att de fick möjlighet att vinna ”kampen om kundskaperna” i ett annars fordummande skolsystem*” (Stafseng i Key 1996:20). Her er det barnets ret til at være barn, der tales frem samt det, at det opdragelses- og uddannelsesmæssige arbejde bør rette sig mod dels at give plads til, at barnets natur<sup>15</sup> kan folde sig ud, dels at barnet bliver et individuelt menneske (Key 1996:125). Ellen Keys barnesyn kan ses som udtryk for et vigtigt skifte i forhold til barnet og barndommen. Som det også fremgik af de forrige afsnit, kan man spore en tiltagende optagethed af barnet som et særegent individ, der skal tages hånd om på særlige måder, frem mod det 20.århundrede. Ifølge professor Lars Løvlie konstrueres barndommen over en periode på 250 år, og han fremhæver, at Keys syn på barnet senere bekræftes inden for en række forskellige videnskaber såsom psykodynamik, kognitiv- og neurovidenskab. De er fælles om en forståelse af barnet som ”*selv-virkssomme, sociale og kompetente mennesker med aldersbestemte begavelser*” (Løvlie 2013:24).

Mentalitetshistorikeren Philippe Aries (1982) indkredser i ”Barndommens historie” barndommen som en historisk konstruktion, der kan dateres tilbage til slutningen af det 16. århundrede. Før dette tidspunkt eksisterede der ikke en bevidsthed om det særegne ved barndommen, og dermed heller ikke en bevidsthed ”*der skiller barnet tydeligt ud fra selv den unge voksne*” (Aries 1982:158). Den opfattelse af barnet, som også Key skriver sig ind i, skal ifølge Aries forstås i relation til uddannelsessystemet og opkomsten af den borgerlige familie, som begge bidrog til en øget optagethed af barnets ve og vel. Med opkomsten af bevidstheden om barndommen opstår der en interesse og bekymring for barnets sundhed, tryghed, sikkerhed, opdragelse og udvikling, og det fik i det 19. århundrede ”*et videnskabeligt underlag med fremvæksten af barncentrerede videnskaber såsom psykologi, pædagogik og pædiatri*” (Connick-Smith i Sommerville 1992:256). Imidlertid er interessen og kærligheden til børnene, den moderlige omsorg og pleje, kendetegnet ved sociale og klasse-mæssige skel. Interessen og bekymringen for barnet, og dets moralske opdragelse og dets forberedelse til livet, var især et borgerligt fænomen. I den brede befolkning var mange børns liv fortsat kendetegnet ved forsømmelighed og manglende pleje, og det er relativt sent, at handlingerne i forhold til børnene ændrer sig markant (Shorter 1979:212-214).

Ved overgangen til det 20. århundrede synes barnet for alvor at være trådt frem i sin egen ret. Det indebærer en skelnen mellem at være barn og at være voksen. Med bevidstheden om barndommen og den fremvoksende barncentrede forskning bliver det 20. århundrede det århundrede, hvor barnet gradvist bevæger sig fra at være objekt for

---

<sup>15</sup> Rousseau udgør en inspirationskilde i Keys opfattelse af barnet og det opdragelse. Hos Rousseau adskilles barn og voksen, i det barnet sidestilles med naturen og det naturlige. Barnet skal i barndommen skærmes mod samfundet (voksenlivet), og dets skadelige virkning.

voksnes opdragelsesprojekt til at blive subjekter, der studeres i deres egen ret. Med opkomsten af barndomssociologien bevæger barnet sig fra at blive betragtet som ”becomings”, til ”beings” (Kampmann 2003:83). Dette billede genfindes inden for trivselsforskningen, hvor det ses som en bevægelse fra child welfare mod child well-being (Ben-Arieh 2010:15). Særligt kan der i Norden spores en stigende interesse for at anlægge et barneperspektiv i forskningen, hvilket indebærer, at børns oplevelser inddrages (Ben-Arieh 2010; Koch 2012; Bartterud et al. 2012).

Inddragelse af Aries’ tese om barndommen, sker med henvisning til, at han med dette greb gør det muligt at identificere den nye placering, som barnet og familien får i industrisamfundet. For barnet betyder det, at det *”ophørte med at være blandt de voksne, og ikke længere lærte livet at kende i direkte kontakt med dem”* (Aries 1982:7). Det er således konsekvenserne af denne mentalitetsændring, for forholdet mellem børn og voksne, som jeg er optaget af, og som jeg mener bidrager til forståelsen af forholdet mellem børn og voksne i daginstitutionen. Børn og voksnes liv konstrueres historisk som to adskilte fænomener, og de undersøges inden for forskellige forskningsdiscipliner såsom barndomsforskning, pædagogik og arbejdslivsforskning. Dette indebærer, at børn og voksne indkredses og undersøges som to adskilte kategorier, hvilket i en daginstitutionskontekst indebærer en opdeling mellem børnelivet og det pædagogiske arbejde med børnene på den ene side, og på den anden side arbejdslivet. Opdelingen indebærer, at trivsel undersøges og søges løst separat, enten i børnelivet eller i arbejdslivet. Dermed knyttes det pædagogiske arbejde hovedsageligt til interaktionen med børnene, hvilket gør, at blikket fjernes fra arbejdsbetingelserne. Det indebærer, at de rammer og strukturer, der omgiver arbejdet, og som ifølge arbejdslivsforskningen har betydning for arbejdsglæden og måden opgaven løses på, ikke inddrages i undersøgelsen af børns trivsel i en daginstitutionskontekst (Kamp et.al. 2009; Buch og Andersen, 2009; Monrad 2010; 2012).

Når børns trivsel undersøges i en daginstitutionskontekst, synes det at være et gennemgående træk, at børns og det pædagogiske personales trivsel undersøges som adskilte og individualiserede fænomener. Således undersøges barnets trivsel i relation til dets personlige oplevelser alene og i samspil med jævnaldrende, samt i relation til dets samspil med det pædagogiske personale i daginstitutionen. Barnets trivsel knyttes til venner og lege med andre børn, samt til voksne og deres evne til at etablere tryghed, glæde, trøste, støtte børns interaktioner, lege og aktiviteter (Koch 2012; Kragh-Müller & Ringsmose 2015; Bartterud, et al. 2012; Gulpiner et al. 2016). Det pædagogiske personales trivsel i daginstitutionen knyttes til arbejdslivet, og det undersøges i forhold til samarbejdet og konflikter med og mellem kolleger, ledelse og forvaltning (Monrad 2010; Albertsen et al. 2015). Ifølge småbørnsforskerne Os & Eide<sup>16</sup> (2013:210) er det helt frem til midten af

---

<sup>16</sup> Dette sker med henvisning til Howes C. og Tonyans H. forskning: Peer relations. I: L. Balter & C.S. Tamis-LeMonda (red.) (1999): Child psychology: A handbook of contemporary issues, s. 147-157, Philadelphia, Psychology Press.

1980'erne, at børns jævnaldrende-relationer og voksen-barn-relationer behandles som adskilte fænomener indenfor forskningen, og de påpeger, at der fortsat kan være en tendens til at skille børn fra de voksnes verden.

Professor Eleena Alanen (2014)<sup>17</sup> fremhæver også den historiske adskillelse af børn og voksne, men hun er optaget af, at generation må opfattes som en forskelskategori. Den må, på linje med klasse, køn og etnicitet (Alanen 2014:134), opfattes som udtryk for historiske konstruerede dominansforhold, som reproduceres og transformeres af mennesker gennem deres praksis i hverdagslivet og arbejdslivet. Denne adskillelse af barn fra voksen søger Alanen at indkredse og udfordre med et begreb om intergenerationalitet, der er forankret i en social ontologi. Hun er optaget af at udvikle en *"sociology of childhood that is consistently relational"* (Alanen 2014: 137), hvilket leder hende til at foreslå, at der anlægges et intergenerationelt perspektiv på børns trivsel. Hun påpeger, at styrken ved at studere *"children's issues relationally is that it helps to produce a more dynamic analysis than the categorical approach"* (Alanen 2014:137). Dynamiske undersøgelser af sammenhænge mellem børnelivet og arbejdslivet i forhold til trivsel er sparsomt belyst. Men at der er en sammenhæng mellem trivsel, børn og det pædagogiske arbejdsliv, har forskere fra Team arbejdsliv og Aarhus Universitet (Albertsen et al. 2015) sandsynliggjort med deres undersøgelse af inklusion i daginstitutionerne. I deres undersøgelse peger de på, at et mislykket inklusionsforløb, foruden at få betydning for børnene, også udgør voldsomme følelsesmæssige belastninger for personalet, og at det har potentiale til at trække det psykiske arbejdsmiljø på hele institutionen ned (Albertsen et al. 2015(2):53). Ligeledes kan et vellykket inklusionsforløb bidrage positivt til børnenes trivsel og til udvikling af det psykiske arbejdsmiljø. Skoleforsker Sarah Grams Davy (2017) har ligeledes påvist en sammenhæng mellem en øget belastningsoplevelse i skolehverdagen og den måde, som underviserne kan skabe mellem menneskelige relationer på. Forskning inden for andre velfærdsprofessioner, såsom sygeplejefeltet, fremhæver ligeledes en sammenhæng mellem kvaliteten i og af arbejdet, arbejdsmiljø og ressourcerne, og mellem et godt psykisk arbejdsmiljø og patienttilfredshed. Trivsel i arbejdslivet har betydning for den enkelte medarbejder, arbejdspladsen og opgaveløsningen (Gleerup 2015:1; Albertsen et al. 2015:8). Tidligere professor ved Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø Tage Søndergaard Kristensens (2009) undersøgelse af trivsel i relation til produktivitet indenfor en række forskellige brancher<sup>18</sup> peger ligeledes på en sammenhæng mellem trivsel, opgaven og arbejdsliv, og her fremhæves det, at der er *"signifikante sammenhænge mellem forskellige faktorer i arbejdsmiljøet og produktivitet, kvalitet og økonomisk underskud"* (Kristensen 2009:6). Imidlertid kan der ikke

---

<sup>17</sup> Alanen (2014) indskriver sit begreb om intergenerationalitet i Pierre Bourdieus sociologi, men fremhæver at andre har været optaget af forstå det indbyrdes menneskelige forhold med afsæt i en social ontologi. Således refereres til Durkheim og Marx sociologiske teorier (side 137) og til Stetsenkos kritisk psykologisk teori (side 138)

<sup>18</sup> I undersøgelsen trækkes på 32 undersøgelser fra USA; Australien, Malaysia, Finland, Tyrkiet, Holland, Spanien og Danmark, og omfatter så forskellige brancher som stålindustrien, skoler og plejehjem.



påvises den samme signifikante sammenhæng mellem sundhedsfremme på arbejdspladsen og produktivitet. Det må således antages, at der er en sammenhæng, men vi ved meget lidt om, på hvilke måder trivsel mellem børn og det pædagogiske personale folder sig ud, samt hvilken betydning pædagogiske, organisatoriske og strukturelle betingelser har for trivsel i daginstitutionen.

## Projektets forskningsspørgsmål

Det foregående har ledt mig frem til en empirisk og teoretisk interesse i at undersøge, hvorledes trivsel etableres og folder sig ud i en daginstitutionskontekst, og for hvorledes trivsel er på spil mellem børn og det pædagogiske personale i hverdagen. Dette har affødt til følgende forskningsspørgsmål:

*På hvilke måder folder trivsel sig ud mellem børn og det pædagogiske personale i daginstitutionen, og hvilke barrierer og potentialer for trivsel kan identificeres i daginstitutionens hverdagsliv?*

I forskningsspørgsmålet spørges der ind til trivsel i hverdagsliv i daginstitutionen. Hverdagslivet danner udgangspunkt for menneskets daglig livsførelse, og begrebet hverdagsliv tages i anvendelse med henblik på at åbne ”nedad” mod menneskers erfaringsverden. Dette omfatter derfor også et livsverdens begreb. Sociologen John Mortensen indkredser livsverden og hverdagsliv således:

*”Livsverdenen lægger vi ikke mærke til i hverdagslivet – vi er optaget i det – men den er der som skjult struktur. Den er hverdagslivets filigran”* (Mortensen 2013 (1):17).

Når hverdagslivet sættes i forgrunden for en undersøgelse af trivsel i daginstitutionen, indebærer det, at det er de samspil, handlinger, hændelser, materialiteter i hverdagen, der sættes i forgrunden, samt hvorledes disse indskriver sig i og transformerer den samfundsmæssige orden. Min forskningsinteresse er således dobbelt i den forstand, at jeg er optaget af, hvorledes daginstitutionslivet erfares fra et deltagerperspektiv, det vil sige et livsverdensperspektiv, samtidig med at jeg er optaget af, hvorledes daginstitutionen, som samfundsmæssig strukturel ramme, danner baggrund for subjekters, erfaringer, valg, prioriteringer og daglig organisering af opgaver (Gullestad 1989:18).

I forskningsspørgsmålet spørges der endvidere til *barrierer og potentialer for trivsel i daginstitutionen*. I forbindelse med analyserne i del III blev det tydeligt for mig, at barriererne kom til at danne forgrund i flere af mine analyser. Med andre ord så bidrager jeg med viden om de udfordringer og barrierer, der er i hverdagslivet, og som stiller sig i vejen for trivsel blandt børn og det pædagogiske personale. Og i forlængelse af dette sætter jeg fokus på de potentialer og muligheder, der etableres i hverdagslivet blandt børn og det pædagogiske personale. Det, jeg her understreger, er min analytiske prioritering og vægtning i afhandlingen. I forlængelse af dette danner følgende arbejdsspørgsmål udgangspunkt for analyserne:

- Hvorledes kan trivsel blandt børn og det pædagogiske personale i en daginstitution analytisk indkredses?
- Hvilke kropslige og kollektive erfaringer får børn og det pædagogiske personale, og på hvilke måder får disse betydning for trivsel i daginstitutionen?
- Hvilke konflikter kan identificeres i hverdagslivet, og hvorledes får disse betydning for trivsel i daginstitutionen?

Arbejdsspørgsmålene må endvidere ses som led i en erkendelsesproces, der bevæger sig, at være meget overordnede og orienteret mod børns og voksnes indbyrdes trivselserfaringer til være rettet mod en interesse i hvorledes trivsel kan fastholdes og begribes som et fælles og strukturelt anliggende i en daginstitutionens kontekst. Arbejdet med indkredsning af forskningskonteksten for trivsel, og vægtningen af individets trivsel, gav anledning til en analytisk optagethed af hvad en sådan optik åbner for, samt hvilke problemstillinger en sådan rejser i en daginstitutionens kontekst. En analyse af en samling i børnehaven med udgangspunkt i en subjektiv og psykologisk optik, åbnede for de udfordringer en sådan trivselsforståelse møder, og den gav anledning til indkredsning af tre betydningsfulde perspektiver for forståelsen af hvorledes trivsel folder sig ud mellem børn og det pædagogiske personale. Det betød at jeg ændrede mine arbejdsspørgsmål, således at disse omfattede det jeg betegner som de kropslige, kollektive og konflikтуelle perspektiver, og det er disse arbejdsspørgsmål der leder der videre analysearbejde i afhandling.

I centrum for undersøgelsen er trivsel mellem subjekter. Flere forskere har søgt at indkredse subjekt-subjekt-forholdet i daginstitutionen, og dettes betydning for børns udvikling, læring og trivsel. Interessen har særligt samlet sig om indkredsning og begrebsliggørelse af børn-voksen samspillet og børn-børn samspillet (Bae 1996; 2003; Sommer 2005; Højholt, Røn & Stanek 2011; Hayashi og Tobin 2015; Koch 2013; Gulpiner et al. 2016). Subjekt-subjekt-forholdet mellem personalet indbyrdes i daginstitutionen undersøges, som tidligere fremhævet, ofte som et arbejdslivs- eller professionsanliggende (Weicher og Laursen 2015; Monrad 2012; 2017, Bayer 2017) Imidlertid er min pointe, at alle tre samspil etableres og folder sig ud i hverdagen i daginstitutionen, og at der er tale om såvel samtidige som forskudte processer. Dermed er jeg optaget af, hvorledes trivsel etableres og folder sig ud mellem børn-børn, børn-voksne og voksne-voksne. Når jeg spørger til trivsel mellem børn og det pædagogiske personale i daginstitutionen, spørges der ind til tre typer af samværssammenhænge: Blandt børn og voksne, blandt børn indbyrdes, og blandt voksne indbyrdes.

## 2. Videnskabelse – epistemologi, metodiske og analytiske overvejelser

I dette kapitel gør jeg rede for de valg, refleksioner, erfaringer og processer, der ligger som baggrund for produktionen af afhandlingens videnskabelse. I mere klassisk videnskabsteoretisk forstand dækker dette over de videnskabsteoretiske antagelser, og de konkrete metoder, der er anvendt i forbindelse med indsamlingen af det empiriske materiale.

### Når forforståelser spiller med i formulering af forskningsspørgsmål

Omdrejningspunktet for min Ph.d.-ansøgningen, var trivsel i daginstitutionen med et fokus på trivsel mellem mennesker i relation til de strukturelle vilkår, hvorfor mit første forskningsspørgsmål lød: *På hvilke måder gives børns trivsel mulighed for at udfolde sig i daginstitutionens hverdagsliv, og hvordan har det pædagogiske personales trivsel med særligt fokus på deres sociale og faglige samarbejde og arbejdsbetingelser betydning for dette?* Imidlertid var jeg udfordret på et ønske om at fastholde spørgsmålet om trivsel som noget mellem mennesker, men i formuleringen ovenfor ender jeg med at skrive ”børns trivsel” og ”det pædagogiske personales trivsel”, hvilket lagde op til, at designe undersøgelsen som et studie, hvor trivsel blev studeret med udgangspunkt i det enkelte barn/en børnegruppe, den enkelte medarbejder/en medarbejdergruppe. En lignende erkendelse fik jeg i relation til et mindre forstudie (snap-log studie), som jeg udformede sammen med pædagogstuderende på Professionshøjskolen København og deres undervisere. Her løs opgaven: *Tag et billede af en situation eller en oplevelse, hvor du oplever, at børns trivsel påvirkes af de voksnes (personalets og/ eller eventuelt dit) indbyrdes samspil – det kan både være positivt eller negativt.* Snap-log studiet er formuleret i den spæde start af mit forskningsprojekt og ligesom i formuleringen af mit indledende forskningsspørgsmål, bærer formuleringen præg af en særlig forståelse, idet jeg også her beder dem iagttage, hvordan *børns trivsel påvirkes af de voksnes.* Trivsel bliver til børnenes trivsel. Disse formuleringer anlægger en forståelsesramme, der er individorienteret, og videnskabsmæssigt åbner de ikke for, at jeg kan få fat på trivsel som et mellemmenneskeligt værens forhold, mere specifikt som et aspekt ved det levede liv mellem børn og det pædagogiske personale. I formuleringen af overskriften på fremtidsværksteder, vælger jeg følgende: *Min og børnenes trivsel i hverdagen.* Med denne overskrift søger jeg at forankre trivsel i det fælles liv, og som et indbyrdes forbundet subjekt-subjekt-forhold. Imidlertid ender jeg også her med formuleringen *min trivsel*, hvilket jeg i dag, i bagklogskabens klare lys, nok ville formulere mere åbnet, og frem for alt ikke kausalt, som *trivsel i daginstitutionen.*

Disse formuleringer, og mit besvær med at finde frem til en formulering der åbner for det, jeg gerne vil undersøge, skal ses på baggrund af det, jeg vil betegne som

en kropslig hjemlighed i forhold til, hvad daginstitutionsliv og pædagogisk arbejde er. Jeg har en lang forhistorie i relation til daginstitutionsområdet, først som udøvende pædagog i daginstitutioner, senere i form af studier i teoretisk pædagogik, pædagogisk konsulent i BUPL<sup>19</sup>, underviser på pædagoguddannelsen, udgivelse af pædagogiske fagbøger om blandt andet trivsel (Lind og Gregersen 2010), og endelig i involvering i udviklings- og forskningsprojekter indenfor daginstitutionsområdet. Mine forforståelser og mine forestillinger vedrørende fænomenet trivsel i daginstitutionen træder således frem i måden, jeg spørger ind til trivsel på. Selv om ambitionen var at indkredse trivsel som et fælles og levet fænomen, formulerede jeg det som et individuelt og indre oplevelsesfænomen. Hvad en sådan optik indebærer, vil jeg her kort indkredse via en snap-log. Her beskriver en studerende, hvorledes en konflikt mellem hende og en pædagog indebærer, at hun afviser et barn, samt at hun bryder sammen over for vejlederen senere på dagen. Hendes afvisende og ikke anerkendende samvær og handlinger i relationen til barnet forklares med henvisning til hendes negative følelsesmæssige oplevelser og negative relationer og samspil med en kollega. Fokus bliver således på at identificere trivsel eller ikke-trivsel hos henholdsvis den voksne og barnet, og hvorledes den voksnes manglende trivsel, sætter sig i adfærd og handlinger over for et barn. Trivsel blev til et spørgsmål om det der, inden for forskningsfeltet i trivsel, betegnes som henholdsvis subjektiv og psykologisk trivsel. På engelsk subjectiv well-being (SWB) og psychological well-being (PWB), dette forskningsfelt indkredses i kapitel 4. Denne måde at fremanalysere trivsel på tenderer at negligere det fælles liv som børn og voksne deler i daginstitutionen, og som trivsel etableres og folder sig ud i. Ligesom der ikke er et begreb om trivsel som et levet kollektivt fænomen.

## Fra et individuelt til et kollektivt perspektiv

Læsningen af lektor i socialt arbejde Merete Monrads (2012:89) afhandling om pædagogers arbejdsliv, skærpede min opmærksomhed på de problematikker, der knytter sig til at anlægge et individperspektiv på trivsel. Med et individblik træder den enkelte frem, men hvorledes den enkelte indgår i og får betydning for den samlede situation, samt hvorledes den samlede situation får betydning for trivsel mellem børn og det pædagogiske personale, nedtones eller forsvinder. Et sådant perspektiv risikerer at miste blikket for den sociale sammenhæng, som daginstitutionen er og kan være. På den baggrund foreslår Monrad et metodeskift i fremtidige undersøgelser af trivsel i form af at undersøge trivsel fra et kollektivt perspektiv, idet et sådant kan gøre det muligt bedre at forstå de sociale processer, som børnelivet og arbejdslivet udgøres af. Men hvorledes anlægges man et kollektivt perspektiv på trivsel? Et kollektivt perspektiv kan anskues som et metodisk problem, hvorfor det afgørende bliver at finde og benytte metoder, der skaber rum for udvekslinger og

---

<sup>19</sup> BUPL fagforening for pædagoger ansat i daginstitutioner.

undersøgende dialoger mellem flere subjekter, og som via spørgsmål og tilrettelæggelse søger at fastholde, at omdrejningspunktet er en fælles historie eller problemstilling frem for flere individuelle problemstillinger. Fremtidsværkstedet er et eksempel på en forskningsmetode, der arbejder bevidst med at etablere et kollektivt undersøgelsesrum. Et andet eksempel er gruppeinterviews, hvor gruppen er fælles om, i en undersøgende dialog, at folde deres erfaringer og viden ud vedrørende for eksempel trivsel i daginstitutionen. Begge metoder som jeg har valgt at benytte.

Imidlertid opfatter jeg ikke, at et metodisk greb er tilstrækkeligt, når man forsøger at anlægge et kollektivt perspektiv. Et andet centralt greb er mit analytiske blik og mine analytiske prioriteringer. Det kollektive kræver, at jeg kontinuerligt forsøger at fokusere på, hvorledes meningsskabelse finder sted i mødet mellem mennesker i en daginstitutionens praksis. Det bliver så at sige forskellige subjekter, handlinger, forhandlinger, valg, prioriteringer m.m., således som de kommer til udtryk i det fælles hverdagsliv. Dermed er jeg ikke optaget af, hvorledes den enkelte skaber mening i sit liv, og hvorledes dette bidrager til dennes trivsel som sådan. Jeg etablerer ikke trivsel i forhold til den subjektive livshistorie; i stedet er jeg optaget af, hvorledes trivsel og ikke-trivsel etableres gennem en daglig og fælles meningsskabelse. Og her udgør metoder, der åbner for at forskeren kan anlægge et kollektivt blik, og som skaber rum hvor individets erfaringer kobles til det fælles liv, vigtige vidensredskaber.

Med tanken om et kollektivt perspektiv vendte jeg tilbage til mit forskningsspørgsmål. Jeg legede med ordene, for hvorledes kunne og skulle dette kollektive, begrebsligt formuleres? Jeg forsøgte mig med ord, der i højere grad kobledede børn og voksnes liv sammen, med spørgsmål som: Hvordan fletter børn og det pædagogiske personales trivsel sig sammen i hverdagen? Og hvordan spiller børn og det pædagogiske personales trivsel sammen? I forbindelse med denne indkredsning blev det også tydeligere for mig, at jeg var nødt til at anlægge undersøgelsen som åben overfor, hvad trivsel kunne være. Efter mange sproglige justeringer endte mit forskningsspørgsmål med at blive formuleret som et åbent og eksplorativt spørgsmål: *På hvilke måder folder trivsel sig ud mellem børn og det pædagogiske personale i daginstitutionen, og hvilke barrierer og potentialer kan identificeres i daginstitutionens hverdagsliv?* Det endelige forskningsspørgsmål kan således ses som et resultat af en erkendelsesproces, der knytter sig til mine forforståelser, og hvorledes disse har spændt ben for min forståelse og tilgang til undersøgelse af trivsel.

## Overvejelser om epistemologi og metode

Med valget af hverdagslivet som omdrejningspunkt for min undersøgelse etableres mit fænomen som et socialt fænomen med en forskningsmæssig ambition om at studere mennesker i deres naturlige omgivelser. Denzin og Lincoln formulerer det således:

*"Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world...this means that the qualitative researcher study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them"* (Denzin & Lincoln 2018:10). Jeg benytter mig af deltagerobservationer og værksteder med henblik på at få viden om børn og voksnes situerede ansigt-til-ansigt-interaktioner og deres meningsskabelse, hvilket kan modstilles distancerede analyser, med fokus på abstrakte kategorier (Jacobsen & Kristiansen 2005:15). Det er samfundsmedlemmernes daglige liv med hinanden og deres egne common-sensemeneringer der sættes i forgrunden for analysen. Gulpiner et al. fremhæver, i deres forskningsprojekt om livskvalitet og trivsel hos små børn, at: *"forskning er forankret i en specifik setting, og at forskningsspørgsmålene – også må forstås i forhold til – en politisk, materiel og social praksis"* (Gulpiner et al. 2017:19). Det er derfor en analytisk pointe at sætte subjekterne i forgrunden uden at tabe blikket for de rammer, betingelser, strukturer og dynamikker, som skabes i hverdagslivet og omkranser dette.

## **At studere et socialt fænomen**

Adgangen til viden om et socialt fænomen er inden for den fænomenologiske tradition søgt indfanget med idéen om epoché og reduction (Zahavi 2010:22; Nielsen 2018:73). Epoché dækker over en forskningsmæssig bestræbelse på at reducere ens forforståelse, hvilket gøres ved at forholde sig til *den naturlige indstilling*, og i forlængelse af dette, de umiddelbare tematikker vi forstår verden med. I dette ligger der, at man aktivt forsøger at suspendere den naive og umiddelbare indstilling, som man har med sig, når man studerer et fænomen. Epoché handler således dels om at reducere ens forforståelser og dels om at forholde sig åbent og undrende i forhold til det, man studerer. På den måde kan man blive bevidst om genstandens givethed (Zahavi 2010:22). Med epoché som et metodisk afsæt er omdrejningspunktet for undersøgelsen af et fænomen, hvorledes dette fremtræder for bevidstheden. Idéen er, at man på den måde kan få adgang til fænomenet i sig selv. Imidlertid kan man kritisere denne forskningsstrategi for at være lidt naiv og forskningsmæssig problematisk, idet forestillingen om at suspendere ens forestillinger vedrørende et socialt fænomen som trivsel, som ydermere er af intersubjektiv karakter, synes kropsligt umulig (Merleau-Ponty 1994). Min forskningsmæssige tilstedeværelse implicerer en sansende krop, og mine forforståelser er ikke kun kognitive og sproglige, men også kropslige dispositioner, hvilket, som tidligere vist, blev en vigtig erkendelse i arbejdet med forskningsspørgsmålet.

Professor og antropolog Sarah Pink (2009) argumenterer for, med afsæt i *sensory ethnography*, en erkendelsesmæssig relation mellem hjerne, krop, materialiteten og med en sansning af omgivelserne, samt at denne bør få betydning i forhold til forståelsen og undersøgelsen af hverdagsliv og praksis. Hun fremhæver, at erfaring og viden er tæt knyttet til forskerkroppen, og at forskerkroppen opnår erfaring og viden ved at sanse, smage, føle, bevæge sig og lytte. Med dette afsæt argumenterer hun for en forskerposition,

som inddrager forskerkroppen som genstand for erkendelse af feltet ved at være delagtig i felten. Det sociale liv er det, der studeres, samtidig med, at det også er det liv, som deltager og forsker lever, hvilket får betydning for videndannelse. Dette deler jeg som en overordnet betragtning. Imidlertid bliver det hos Pink til en forskningsstrategi, der baserer sig på forskerens empati og delagtighed i praksis, og videndannelse bliver hovedsageligt et spørgsmål om forskerens empati og metodik. Derved reduceres intersubjektivitet til en fælles væren i praksis, som kan løses metodisk gennem for eksempel autoetnografi (Dicks 2013:664).

For mig at se bliver også denne forskerposition problematisk, idet forskerens kropslige erkendelser i praksis ikke er og kan være identiske med de andre deltagers kropslige erkendelser i praksis. Filosoffen Merleau-Ponty pointerer, at menneskets erkendelse er perspektivistisk, hvilket skal forstås således, at min erkendelse finder sted på baggrund af min kropslige tilstedeværelse i verden. Der er tale om en intersubjektiv verden, idet min krop deler en verden med andre kroppe. Dette indebærer imidlertid ikke, at jeg (som medmenneske og forsker) har adgang til deres kroppe, det vil sige et førstehåndskendskab til deres sansninger, erfaringer og viden. Subjektivitet og intersubjektiv er ikke identiske (Bloch 1991:19), og intersubjektivitet kan derfor ikke ligestilles med at dele hinandens hele verden, men må forstås som væren i en delt verden, hvilket blandt andet filosoffen Dan Zahavi søger at forstå gennem det, han betegner som et flertalsperspektiv, der benævnes som et vi. Forskerens delagtighed i praksis og den sansende forskerkrop åbner imidlertid for en analyse, der er følsom og søgende i forhold til, hvad det er der er på spil i praksis, i hverdagslivet mellem børn, voksne og forsker. Dette afsæt kan ikke opfattes som en position, der taler for ”ren subjektivisme”, som følge af netop de fænomenologisk metodiske greb om at tilstræbe tydeliggørelse af ens forforståelser, samt et bevidst arbejde med at forholde sig åben og undrende i såvel observationsprocessen som i analyseprocessen. Deltagelse anskuer jeg således som en vej ind i det empiriske materiale, der åbner for indlevelse, genkendelse, modstand, afstand osv.

## **Perspektiviske og videnskabsteoretisk begrundede analyser**

Mit forskningsspørgsmåls formulering; *folder sig ud*, indebærer, at jeg anlægger en eksplorativ tilgang til trivsel i daginstitutionen. Med dette spørges der, hvordan man kan forstå og begribe trivsel i daginstitutionens kontekst. Forsker i pædagogik Maja Plum (2010:63) fremhæver en erkendelsesmæssig præmis som adskiller hendes etnografisk inspirerede undersøgelse fra et klassisk etnografisk feltstudie, hvilket er en præmis, jeg deler. Hun skriver: *”Det klassiske etnografiske studie, søger således sin teoretiske inspiration i det empiriske materiale, og gør på den måde ikke brug af et fast teoretisk etableret perspektiv som udgangspunkt for observationer, samtaler på samme måde som det er tilfældet med mig”* (Plum 2004:63). Dette rejser inden for hverdagslivsforskningen (og etnografien) en kritik, af hvorvidt det empiriske materiale spændes for et allerede konstrueret teoretisk begrebsunivers, hvorved empirien kommer

til at fungere som illustrationer af de teoretiske pointer (Madsen 2003:80). Analyser, der hovedsageligt applicerer teoretiske begreber på praksis, tenderer at bekræfte de teoretiske antagelser, man baserede sin analyse på. Imidlertid kan brugen af teoretiske perspektiver bringes i spil på flere måder, og helt overordnet stiller jeg mig kritisk overfor, om det overhovedet er muligt at læse det empiriske materiale uden at trække på begreber, forståelser som, hvis ikke eksplicit så implicit, referer til teoretiske forståelser og begreber. Det indebærer imidlertid en præcisering af hvad eksplorativ tilgang indebærer i denne undersøgelse. Det betyder, at jeg har en forskningsambition om at forholde mig åben og undersøgende i forhold til, hvorledes trivsel kan begribes i en daginstitution. Jeg placerer således ikke min undersøgelse af trivsel indenfor den dominerende trivselstradition. I stedet er jeg undersøgende i forhold til hvad denne åbner og lukker for, samt for om der kan åbnes for andre forståelser og tilgange til trivsel i daginstitutionen.

Samtidig er jeg bevidst om, at min deltagelse og mine analyser er perspektiviske og videnskabsteoretisk begrundede. I mit forskningsarbejde betyder det en erkendelse af, at jeg aldrig kan frigøre mig fuldstændigt fra min historik, og min kropslige og sproglige forankring. I forskningsspørgsmålet og i beskrivelsen af undersøgelsen knyttes trivsel til hverdagslivet med en ambition om at forstå subjekters liv i relation til de strukturer og samfundsmæssige betingelser det leves i og omkranses af, hvilket ledte mig i retning af kropsfilosofien og kritisk teori<sup>20</sup>. Dette skete i første omgang med reference til filosoferne Maurice Merleau-Ponty (1994), og hans teori om kropslig væren, og til kritisk-utopisk aktionsforskning (Nielsen & Nielsen 2007; 2016; Tofteng & Husted 2012; Duus et al. 2014). Kropsfænomenologien åbner for et erkendelsesmæssigt afsæt i det sansende menneske, i det tænkende, følede, oplevende og erfarende subjekt, og bidrager med et væren-i-verden-perspektiv (Merleau-Ponty 1994; Løkken 2005). Kritisk-utopisk aktionsforskning tilbyder en kritisk teoretisk forståelsesramme, samt en demokratisk undersøgelses- og metodisk tilgang, der søger at etablere en fælles forskningsproces mellem deltagere og forsker (Nielsen et al 1988; Duus et al 2014). Dette blev nuanceret med læsningen af socialfilosoffen Agnes Heller (2016) hverdagslivsteori, i det dette åbnede for indkredsning af et kritisk teoretisk hverdagslivsbegreb. Videnskabsfilosofisk tages der således afsæt i henholdsvis kropsfilosofien og socialfilosofien. I forbindelse med analysearbejdet er jeg blevet yderligere inspireret af henholdsvis filosofen Dan Zahavi (Zahavi 2014) og den kritiske teoretiker Hartmut Rosa (2014; Rosa & Endres 2017). Dermed er forskningsprojektet båret frem af, det som den kritiske teoretiker Jürgen Habermas (2005) vil betegne, som en hermeneutisk og emancipatorisk erkendelsesinteresse. Dermed indskrives forskningsprojektet i en kritisk og normativ forskningstradition, der ikke blot søger at forstå og registrere den sociale virkelighed, således som dem fremtræder. Den forståelsesorienterede viden som kropsfænomenologien åbner for, danner afsæt for kritiske granskning, der har til hensigt identificere de strukturer og praksisser der forhindrer folk i at realisere

---

<sup>20</sup> I formulering af forskningsprojektet formulerede jeg indledningsvis mit videnskabelige og metodiske afsæt.



det gode liv (Rosa 2014:78). Disse er fælles om at bidrage med et særligt blik på trivsel, fremfor med begrebslige kategorier og teoretiske og empirisk baserede indikatorer. Som jeg læser dem, åbner de for, at der kan anlægges et kollektivt perspektiv (Monrad 2012), idet det værende referer til det medmenneskelige liv, som fælles kropsliggjort fænomen, og de samfundsmæssiggjorte subjekter refererer til de kollektive dynamikker og processer, som subjekter underlægges, og som de kollektivt producerer og transformerer.

## Metodestrategi

I dette studiet af trivsel mellem børn og det pædagogiske personale i en daginstitutionskontekst, udgør deltagerobservationer, samtaler, interview og fremtidsværkstedarbejde den overordnede metodiske strategi. Derudover indgår et snap-logstudie

### Metodetriangulering og kontrastering

Intentionen med at vælge forskellige kvalitative metoder (metodetriangulering) til indsamling af data, samt at inddrage to daginstitutioner i undersøgelsen, var begrundet i en forestilling om, at inddragelse af forskellige typer af viden kunne tilføre mine analyser bredde og dybde (Flick 2018:447), og at datamaterialet fra to daginstitutioner og et snap-logstudie kunne være med til at kontrastere det empiriske materiale (Larsen 2010:54; Ehn & Löfgren 2006:164-166). Professor i psykologi og sociologi Uwe Flick (2018:452-453) fremhæver metodetriangulering som særlig velegnet til at studere sociale problemstillinger og sociale fænomener, og som en metodestrategi, der åbner for en dybere og mere nuanceret forståelse af et fænomen; *"triangulation is aiming at broader, deeper, more comprehensive understandings of what is studied, and that often includes – or heads at – discrepancies and contradictions in the findings"* (Flick 2018:449). I forlængelse af dette, vil jeg pointere, at han lægger afstand til metodetriangulering som en måde at kunne confirmere sine antagelser eller validere sine data på. Flick argumenterer for en systematisk triangulering af perspektiver. I relation til undersøgelse af trivsel, indebærer det en præcisering af, hvilke forskellige vidensbidrag forskningsspørgsmålet, og de formulerede arbejdsspørgsmål giver anledning til at søge, og i forlængelse af dette, hvilke metoder der kan forventes at kunne bidrage med netop disse.

Min interesse retter sig mod trivsel som et levet, socialt og strukturelt fænomen, hvilket betyder, at jeg er interesseret i, hvorledes trivsel fra et deltagerperspektiv etableres, forhandles og meningstilskrives i et delt institutionelt rammesat hverdagsliv. Dermed rettes min forskningsinteresse i flere retninger. For det første er jeg optaget af at etablere en adækvat forståelsesramme for fænomenet trivsel. Derudover retter min interesse sig både mod en forståelse af subjektive meningsskabelser og mod indkredsning af social handling og sociale miljøer. Mine analyser baserer sig på empiri indsamlet i to daginstitutioner, og der er anvendt følgende kvalitative metoder:

- Deltagerobservationer, der bidrager med forståelse af børns og det pædagogiske personales indbyrdes levede liv i daginstitutionen
- Interview og samtaler, der bidrager med ledernes og personalets erfaringer og viden om daginstitutionslivet og det pædagogiske arbejde
- Fremtidsværksteder, der bidrager med etablering af et kollektivt undersøgelsesrum, der giver forrang til børn og det pædagogiske personales viden og erfaringer i form af ytring af kritik, drømme, og bud på optagetheder og muligheder i daginstitutionen

Subjekters meningskabelse kan søges gennem metoder, der anlægger interviewstrategier, mens viden om handlinger og det institutionelle rum som et socialt fænomen kan indhentes gennem metoder, der dokumenterer og beskriver forskellige livsverdener (Lüders og Reichertz i Flick 2018:451). Med fremtidsværksteder sættes indkredsning af læreprocesser blandt børn og det pædagogiske personales i centrum for en analyse med henblik på at identificere åbninger og lukninger i forhold til realisering af deres drømme med henblik på forandring af ikke tilfredsstillende vilkår. Min vej ind i analyserne går imidlertid af en lidt anden sti. Jeg er optaget af de social og strukturelle vilkår, som børn og det pædagogiske deltager i og bidrager til. Dermed sætter jeg deltagelse i centrum for analysearbejdet. Børn og det pædagogiske personales deltagelsesmuligheder, deltagelsesformer, og hvorledes dette skaber barrierer og potentialer for trivsel, for mulighederne for realisering af det gode liv.

Et andet metodisk greb er kontrastering af det empiriske materiale. Kontrastering kan ”oversættes til, at man bruger empirien fra den ene institution til at opdage temaer, praksisformer, modsætninger eller andre kontraster, som øger forskerens opmærksomhed” (Ehn og Löfgren 2006:165). Jeg forestillede mig med andre ord, at empiri fra den ene daginstitution (Skovgården) kunne bidrage til at få øje på blinde pletter, indforståetheder og selvfølgheder, i de, af mig, producerede noter, fra den anden daginstitution (Bygården) og omvendt (Larsen 2010:54). Ligeledes at ophold i to forskellige daginstitutioner kunne bidrage til at få øje på tematikker og paradokser i hverdagslivet, der var fælles for de to institutioner eller som adskilte dem. Ydermere forestillede jeg mig, at de snap-logs, som de studerendes udarbejdede, kunne være med til at udfordre, nuancere og perspektivere de tematikker og paradokser, som det empiriske materiale fra daginstitutionerne gav anledning til. Arbejdet med kontrastering ændrede sig, idet jeg endte op med deltagerobservationer i Skovgårdens vuggestue og børnehave, fremfor i Skovgårdens børnehave og Bygårdens børnehave. Ligeledes åbnede valget af forskellige kvalitative metoder for, at jeg kunne lade disse gå i dialog med hinanden. Deltagerobservationerne fra Skovgårdens børnehave kunne møde børnenes tegnede udsagn, og de nedskrevne situationer fra vuggestuen kunne jeg lade møde de nedskrevne situationer fra børnehaven. Derudover kunne jeg sætte udsagn fra gruppeinterviewet i relation til personalets fremtidsværksted og til mine deltagerobservationer.

## Triangulering af forskelligt empirisk materiale

Valget af forskellige kvalitative metoder til indsamling af data indebærer meget forskelligartet data. Deltagerobservationer samt mine noter fra samtaler og interviews kan ses som traditionelle og anerkendte kvalitative metoder til at indsamle data på, og de træder frem som ord og tekst. Imidlertid benytter jeg også snap-logmetoden og fremtidsværkstedsmetoden. Antoft et al. (2007) argumenterer for et opgør med det traditionelle billede af videnskabelighed inden for kvalitativ sociologi, og plæderer i stedet for metodisk pluralisme. De fremhæver, at andre metoder og inspirationskilder kan bidrage med alternative og anderledes videndomæner, og at disse bør ”*anerkendes som potentielt værdifulde for videnproduktion – en værdifuldhed der naturligtvis skal demonstreres og stå sin test i forhold til praksis*” (Antoft et al. 2007:319-320).

Fremtidsværkstedsmetoden og snap-logmetoden bidrager, foruden tekst, også med data der er af visuel og æstetisk karakter. Snap-logene består af et fotografi, der følges op af den studerendes narrativ i relation til situationen/genstanden. Fremtidsværkstederne bidrager med kollektive vægviser med stikord skrevet af mig, en værkstedshjælper og deltagerne. Derudover bidrager det pædagogiske personale med plakater, hvor deres drømme og deres konkrete projekter er beskrevet med tegninger og tekst. Endelig bidrager børneværkstederne med fotografier, stikord, en tegners tegning af børnenes udsagn og børnenes tilføjelser i form af farver og egne tegninger. Disse forskellige former for data kan bidrage med indsigt og forståelse i min kvalitative undersøgelse af trivsel, og jeg læner mig op ad Antoft et al. (2007:311), når de betegner disse kreative udtryk som et vindue, igennem hvilket forskeren (og deltagerne i forskningsprocessen) kan skimte konturerne af udvalgte dele af den sociale virkelighed.

Fælles for disse metoder er, at de baserer sig på en hermeneutisk- og emancipatorisk erkendelsesinteresse, idet de har til hensigt at bidrage med videnskabelige erkendelser hos forskeren og hos deltagerne, med henblik på at kunne igangsætte forandringsprocesser i praksis. Det betyder, at det ikke kun er mig, der har produceret de empiriske data, som jeg baserer mine analyser på. Fælles for de indsamlede data er, at det pædagogiske personale, børn og en tegner, har været deltagende i at producere dataene. Æstetiske greb såsom drama, leg, poesi, fotografi, fremhæves for dets evne til at vække følelser, understøtte perspektivskifte, åbne for refleksion over egen og andres livsvilkår og åbne for at få øje på forandringspotentialer (Husted og Tofteng 2012:77; Arntoft et al. 2007; Nielsen og Nielsen 2000; Paaby et al. 1988; Nielsen et al. 1988; Harper 2002:21; Warren, 2002: 231; Mogensen, 2014; Bramming et al., 2009). Det som jeg særligt vil adressere her, er det jeg vil betegne som anvendelsen af ”stedfortrædende erfaring” (Arnfjord et al. 2007:311). Det er fænomenologisk set andres erfaring og viden, som jeg inddrager i mit arbejde. Og det spørgsmål man må stille er, hvad denne type af viden kan bidrage med i et videnskabeligt arbejde. Her har jeg været inspireret af professor Birger S. Niensens

artikel ”Om det æstetiske ud fra kritisk teori”<sup>21</sup>. Her fremhæves, at det æstetiske åbner ”*samfundsanalysen ”nedad” mod menneskers sanseligt-praktiske erfaringer og dermed også mod egensindighed, håb, modstand*” (Nielsen 2010:24).

De æstetiske udtryk, som de studerendes, personalets, børnenes og tegnerens materiale bidrager med, kan således opfattes som udtryk for deres sanselige-praktiske erfaringer, som i den givne forskningssituation blev bragt frem som relevant i relation til emnet; trivsel i daginstitutionen. Nielsen forsætter; ”*uden den æstetiske dimension forsvinder (sansen) for ... den ureglementerede erfaring*” (Nielsen 2010:24). Netop det man kan kalde for den ureglementerede erfaring, blev børneværkstederne en øjenåbner for. Det udfordrende ved ”stedfortrædende erfaringer”, i relation til børneværkstederne, består i, at der er tale om ”et udtryk af et indtryk”. Med andre ord, er det tegneren, der på baggrund af hendes livsverden, udlægger børns udsagn i form af en konkret tegning med et specifikt udtryk. Dette gør mine efterfølgende tolkninger til tolkninger af en tegners umiddelbare udlægning af et børns udsagn. På vægaviser tegnede tegneren det som børnene bad hende om at tegne i forhold til det, de ikke kunne lide i deres børnehave.

De store tegnede vægaviser blev en øjenåbner for mig i forhold til, hvad æstetiske greb kan. På vægaviserne trådte børns udsagn frem med kroppe på. Udsagnet ”jeg kan ikke lide at blive skubbet”, trådte frem som en drengs krop, der blev skubbet. Det der i traditionel kvalitativ forskning ville træde frem med ord, fik pludselig kød og blod. De tegnede billeder åbnede for, at det blev muligt for mig at få øje på nogle ”ureglementerede erfaringer”, som børnene har viden om, men som jeg (voksne)<sup>22</sup> er tilbøjelige til at overse eller nedtone. Børnenes liv trådte frem som et kropslig liv, hvor det, at dagligt opleve og tilføje andre smerte, indgår som en erfaring, som børnene kendte og delte. Tegningerne blev sanset af mig og det pædagogiske personale, og de satte gang i følelser, genkendelse, fornægtelse osv. Nielsen fremhæver, at ”*når sansningen kan tilskrives et erkendelsespotentiale, hænger det sammen med at de (antropologiske og livshistoriske) er dannet i konkrete interaktioner med den verden de sanser, dvs. som de fungerer i forhold til eller sammen med*” (Nielsen 2010:28).

---

<sup>21</sup> Nielsen forstår det æstetiske med afsæt i klassisk kritisk teori og fremhæver selv Benjamin, Marcuse og Adorne som sine referencer.

<sup>22</sup> På personalemøder så personalet børneplakaterne. Disse fremkaldte frustration og fornægtelse af særligt de kroppe og den smerte, der blev udtrykt (Fra personalemøder med Skovgården og Bygården, samt møder med personalegrupperne i forbindelse med forskningsprojektet ”Liv og Læring)

# Åbninger til et analytisk blik – et snap-logstudie med pædagogstuderende

I snap-logstudiet deltog 36 pædagogstuderende på 6. semester med i alt 45 snap-logs<sup>23</sup>. Snap-log er en dansk betegnelse for en partcipatorisk forskningsmetode, hvor man kombinerer et billede (et snapshot) med en tekst (en log) til billedet (Bramming et.al. 2009; Sauzet 2014). Dette følges op af interview, gruppedrøftelse og fælles analyser, der søger at nuancere, forankre og perspektivere den enkeltes oplevelser i hverdagslivet, hvilket betegnes som kontekstualisering. Inden for forskningslitteraturen betegnes metoden også som; *fotografi som metode* eller *auto-fotografi* (Warren 2002). Et fotografi behøver ikke at have et tydeligt og genkendeligt visuelt udtryk. I stedet fremhæves metoden for fotografiets evne til at vække erindringer, skabe billeder, og visualisere det ikke umiddelbart synlige (Warren 2002:233), samt dets evne til at skabe opmærksomhed mod den omverden, som omgiver os, og som får betydning for vores opfattelser og handlinger (Harper 2002:14).

Snap-logstudiet var tænkt som et indledende og afklarende forstudie i mit forskningsprojekt, og det var min ansættelse som lektor i pædagogik på Professionshøjskolen København, der gav mig adgang til de pædagogstuderende og deres undervisere. Jeg forestillede mig, at et mindre forstudie med en større gruppe af pædagogstuderende, der var i seks måneders praktik, kunne bidrage med en række erfaringer og forskellige blikke på, hvorledes trivsel mellem børn og det pædagogiske personale kunne folde sig ud<sup>24</sup>. Rammen for snap-logstudiet blev udformet af mig, og de blev bedt om at sætte fokus på deres subjektive oplevelser og refleksioner vedrørende børns trivsel i relation til de voksnes trivsel i daginstitutionen. Kontekstualisering af snap-logene blev, på studiedage, organiseret som fire analyseværksteder med hver 10-12 studerende. De studerende sad i en halvcirkel med ansigtet mod hinanden og en vægavis<sup>25</sup>, hvorpå jeg med stikord noterede deres udsagn. Inspirationen til udformningen hentede jeg i fremtidsværkstedsmetoden og dens forsøg på at etablere et kollektivt frirum, som giver mulighed for kritik og fælles erkendelser med henblik på udformning af nye fælles horisonter (Nielsen og Nielsen 2000; Paaby et al. 1988; Harper 2002:14). På de fire analyseværksteder blev det kollegiale samarbejde og glædesoplevelser med andre børn og kolleger talt frem, men det der fyldte var et problematisk og svært studie-og arbejdsliv. Gennemlæsningen af snap-logene og de fælles analyseværksteder gjorde det klart for mig, at dette empiriske materiale var af en anden karakter end det empiriske materiale, jeg selv var aktivt med til at producere i form af deltagerobservationer, samtaler, interviews og fremtidsværkstedsprotokoller m.m. I deres materiale var det ikke muligt for mig at skelne mellem, hvorvidt deres beskrivelser af trivsel kunne indkredses som almene aspekter ved hverdagslivet i daginstitutioner, eller

---

<sup>23</sup> Inden snap-log studiet blev praktiksted orienteret og gav tilsagn.

<sup>24</sup> Snap-log projektet indgik som et led i de pædagogstuderendes faglige og videnskabelige kvalificering i forbindelse med deres praktik- og undervisningsforløb på 6. semester på pædagoguddannelsen.

<sup>25</sup> Vægaviser er her tavler i undervisningslokalet, der dækker hele endevæggen

om disse måtte forstås som knyttet til de studerendes specifikke studiebetingelser. Det vil altså sige om kombinationen af et studie- og arbejdsliv, som udgør en særlig baggrund for deres oplevelser i daginstitutionen, får en særligt betydning for deres beskrivelse af trivsel i daginstitutionen.

Imidlertid arbejdede jeg videre med trivsel, således som det trådte frem i de studerendes studie- og arbejdsliv, og det udmundede i et paper til aktionsforskningskonferencen ”Aktionsforskningens forandringskraft – små skridt i stor skala november” (Lind 2016-2), og senere i et kapitel om snap-log metoden<sup>26</sup>, til en pædagogisk fagbog ”Trivsel i daginstitutionen, mellem politik, pædagogik og praksis” (Marchal & Thingstrup 2019). Dette analyse- og skrivearbejde bidrog til nogle opmærksomheder i forbindelse med trivselsarbejdet, som kom til at inspirere mig i mine observationer og senere indirekte i konstruktionen af mine tre analytiske perspektiver. I snap-logene toner det liv børn og voksne deler i daginstitutionen, frem som værende kendetegnet ved intersemudsætninger, forhandlinger, krænkelser og magtkampe. Snap-logene indgår derfor ikke direkte som empirisk materiale i mine analyser, men de har dannet baggrund for en analytisk opmærksomhed vedrørende et delt og konfliktuelt hverdagsliv.

## Når virkeligheden banker på – de nødvendige kompromiser og ændringer

Deltagerobservationer og fremtidsværksteder blev i dialog med lederne planlagt således, at de lå forskudt i Skovgården og Bygården for på den måde at fordele arbejdsbyrden med at observere og udskrive.

- Efteråret 2016: Deltagerobservationer i børnehaven i Skovgården
- Uge 2, 2017: Børneværksted Skovgården, tre dage, opfølgingsmøde uge 5
- Uge 5, 2017: Børneværksted Bygården, tre dage, opfølgingsmøde uge 8
- Uge 10, 2017: Fremtidsværksted for personalet i Skovgården
- Uge 9 og 11, 2017: Fremtidsværksted for personalet i Bygården
- Det sene forår 2017: Deltagerobservationer i børnehaven i Bygården

Denne plan løb dog ret hurtig ind i en række udfordringer, som betød, at jeg måtte ændre mit design og mine prioriteringer. Det første benspænd mødte jeg i Bygården, idet deltagerobservationer her viste sig at blive problematisk. Kontakten blev etableret i starten af 2017, og blev formidlet af en forskerkollega, der havde gang i et mindre udviklings- og forskningsprojekt, som var initieret af institutionen selv. Institutionen havde i dette fremsat et ønske om at sætte fokus på trivsel i daginstitutionen. Hen over foråret blev der

---

<sup>26</sup> Med titlen: Snap-log – en metode til undersøgelse af trivselsarbejde i daginstitutioner

afholdt fremtidsværksted for en gruppe børn og for personalet i Bygården, hvilket derpå skulle følges op af deltagerobservationer. I mellemtiden havde Bygården givet tilsagn til, at flere universitetsstuderende kunne komme og lave observationer. De var blevet inddraget i et forskningsprojekt initieret af kommunen og DPU, og de var stadig i gang med deres eget projekt. På den baggrund vurderede jeg, at der, på det planlagte tidspunkt for deltagerobservationer, var for mange projektet og mennesker i institutionen, hvorfor jeg planlagde at udskyde mine deltagerobservationer til sommeren 2017.

Dette blev dog ikke muligt, idet lederen af Bygården i juni meget pludseligt og i modstrid med personalets og forældrebestyrelsens ønsker blev fyret grundet brud med regler vedrørende ansættelse af en medarbejder. Det betød krise i personalegruppen, og at deltagelsen i mit forskningsprojekt blev aflyst. Dette satte gang i overvejelser, om jeg skulle og kunne finde en anden daginstitution. Løsningen blev deltagerobservationer i Skovgårdens vuggestue. I forbindelse med mine observationer i børnehaven og på det fælles fremtidsværksted spurgte flere af vuggestuens personaler, om jeg ikke også skulle observere hos dem. Dette ønske havde de også fremsat, da jeg præsenterede projektet på et fælles personalemøde mellem vuggestuen og børnehaven. Efter samtale med vuggestuens personale og vuggestuens leder aftaler vi observationer i vuggestuen. Derved styrkes af det empiriske materiale fra Skovgården, idet både personalet fra vuggestuen og fra børnehaven havde deltaget i det fælles fremtidsværksted for Skovgården. Samtidig udgør henholdsvis vuggestuen og børnehaven i Skovgården separate enheder. De er placeret i to adskilte bygninger med hegn om. De har hver deres pædagogiske leder, faste personalegrupper, og hver deres legeplads. I foråret 2016 blev de til en enhed – en daginstitution, og sammen med tre andre daginstitutioner udgør de et distrikt med en overordnet fælles distriktsleder.

I den periode, hvor jeg opholdt mig i Skovgården, fungerede vuggestuen og børnehaven i det daglige som to adskilte enheder med egne og fælles personalemøder og arrangementer. I samme periode som forskningsprojektet kørte i Skovgården, var der en del omstruktureringer, ny leder, nye medarbejdere og senest et krav om implementering af en ny stor kommunal pædagogisk indsats, som betød, at personale- og stuemøder skulle bruges til arbejdet med implementeringen af et kommunalt udviklet pædagogisk redskab. I Bygården blev personalets involvering i forskningsprojektet afsluttet, som nævnt ovenfor, og i Skovgården var der andre opgaver, sygdom og opsigelser der fyldte. Det videre medarbejderdrevne arbejde i Bygården og i Skovgården, der skulle iværksættes på baggrund af fremtidsværkstederne, løb således i begge daginstitutioner ind i det, jeg vil betegne som strukturelle og organisatoriske udfordringer.

Dermed stod jeg med deltagerobservationer fra henholdsvis en vuggestue og en børnehave, fremtidsværksted for børn fra Skovgården og Bygården, samt fremtidsværksted for det pædagogiske personale fra Skovgården og Bygården. Deltagerne fra Bygården og Skovgården står tilbage med en deltagerbaseret kollektiv kritik af de sociale og strukturelle betingelser, som de opfatter stiller sig i vejen for trivsel i hverdagen. Det drejer sig for

eksempel om manglen på tid og hænder, samt frustration over, at beslutninger vedrørende gøremål, prioriteringer og organiseringer af dagligdagen træffes af andre end personalet selv. Derudover står de med nogle konkrete bud på tiltag og strategier, der kan bidrage til at skabe trivsel i hverdagen. Det drejer sig for eksempel om et vikarkorps og om ledelse tæt på det pædagogiske arbejde med børnene (Protokoller fra fremtidsværksteder i Bygården og Skovgården). Imidlertid er det vigtigt at påpege, at nedlæggelsen af aktionsforskningsprojektet i begge daginstitutioner også indebærer erkendelser blandt personalet, der handler om manglende muligheder for at gennemføre projekter og dermed realisering af drømme og ønsker for fremtiden. Den kontekst, der etableres for partcipatorisk forskning, får betydning for deltagelse og erfaringer. De mange kommunale tiltag og kurser i kombination med sygdom, obligatoriske møder og omstruktureringer sætter snævre rammer for medarbejdernes egne projekter i hverdagen. I forskningsprojektet ”Liv og Læring” anvender ledelsen begrebet ”at blive ramt af virkeligheden”, som dækker over krav til daginstitutionerne om at implementere kommunale tiltag, hvorved personalet oplever, at hverdagen ikke levner dem tid og plads til at finde på og realisere egne projekter (Husted 2016:212).

## Deltagerobservationer, samtaler og interview i Skovgården

Kontakten til Skovgården fik jeg etableret hen over sommeren 2016, og den var foranlediget af et bekendtskab med en distriktsleder af fire daginstitutioner, herunder Skovgården. Efter et møde med den lokale leder, og præsentation af mit forskningsprojekt for personalegruppen i vuggestuen og børnehaven, gav personalet og lederen tilsagn om deltagelse i forskningsprojektet. I perioden 1. november 2016 til 3. maj. 2018 har jeg på forskellige tidspunkter, og efter aftale med vuggestuen og børnehavens ledere, opholdt mig i daginstitutionen Skovgården. Skemaet giver en oversigt over den periodevise fordeling af deltagerobservationer, værksteder, interview og dialogmøder.

I perioden:	Deltagerobservationer.
Uge 44-49, 2016	Deltagerobservationer i børnehaven.
Uge 2 og uge 4, 2017	Børneværksted for 12, 4-5 årige børn + opfølgingsmøde.
Uge 10, 2017	Fremtidsværksted for hele personalegruppen.
Uge 18-21, 2017 + 1. nov. 2016	Deltagerobservationer i vuggestuen.



Uge 23	Personalemøde vedrørende deltagerobservationer og tematikker.
Juni og september, 2017	Dialogmøder med lederne.
Maj, 2018	Et gruppeinterview med tre medarbejdere fra, en fra hver af de tre stuer i børnehaven.

I arbejdet med deltagerobservationer, samtaler og interviews har jeg hentet inspiration i etnografien og andre forskeres etnografisk inspirerede undersøgelser af daginstitutionslivet (Nome 2017:58; Larsen 2010:58; Smidt 2014:34; Munck 2017:53). Emerson, Fretz & Shaw skriver: *“ethnographic fields research involves the study of groups and people as they go about their everyday lives.”* (Emerson, et al. 2011:1). Etnografi bliver således en måde at forstå og beskrive den sociale verden på, som børn og det pædagogiske personale på daglig basis befinder sig i. Deltagerobservationer udgør et centralt metodisk greb, hvor forskeren undersøger dele af den sociale verden ved at tage del i det sociale liv (Hastrup et al. 2011:61). Deltagerobservationer dækker grundlæggende over et modsætningsforhold, som Skjerveheim (1996) peger på med sin skelnen mellem at være deltager og tilskuer. Deltagerobservation betegnes som et oxymoron (Hastrup et al. 2011:61-63). På den ene side indebærer ordet deltagelse, at forskeren forsøger at tage del i det, der foregår gennem kropslige og sanselige erfaringer. På den anden side indebærer observation, at forskeren betragter og registrerer det der, finder sted. Deltagerobservation dækker således over en kontinuerlig pendlen mellem involvering og distance i forskningsprocessen. For mig bestod dette i: Involvering i lege med børnene, trøst af børn der græd, hjælp med at køre madvognen ud, få børnene i overtøjet og ud på legepladsen og afholdelse af værksteder med børn og det pædagogiske personale. Andre dage og tidspunkter var kendetegnet ved, at jeg sad på en madras eller en barnestol og iagttog, hvad børn og voksne foretog sig med hinanden. Jeg tog noter undervejs, mens børn og voksne var i gang rundt om mig, og jeg skrev noter bagefter på personalestuen eller hjemme hos mig selv. Når det var muligt, gik jeg hen til personalet, inden jeg satte mig, og spurgte om lov til at sidde i rummet, men der var ikke altid personale tilstede i rummet eller på gangen, når jeg satte mig. Særligt i starten registrerede jeg flere gange, at et par af personalerne synes at føle sig utilpasse, når jeg sad med min notesbog. De sendte blikke i min retning, så derpå hurtigt væk, og vendte sig bort fra mig. En måde jeg søgte at imødekomme dette ubehag på, var ved at smile og indlede en kort samtale med dem, hvor jeg fortalte om, hvad det var, jeg var optaget af. Gradvist syntes personalet at blive mindre optaget af, at jeg sad og noterede, og i stedet begyndte de at henvende sig til mig og indlede samtaler om såvel børn og arbejdet.

Jeg oplevede gentagende gange, at etablering af distance og deltagelse ikke kun var noget jeg styrede. Når jeg sad med min notesbog, kom børn hen og ville se i den,

og dette blev ofte efterfulgt af et ønske om, at jeg skulle tegne det de foreslog. Andre gange valgte jeg at være aktivt deltagende, fordi situationen kaldte på en deltagende tilstedeværelse. Således var det svært for mig, for ikke at sige umuligt, at være distanceret og observerende når jeg sad med under samlingen, eller når børn slog sig eller hinanden. For børnene fremstod jeg helt klart som en voksen, i det de opsøgte mig for at få hjælp, trøst og for at indlede lege, men de forholdt sig til mig som en anderledes voksen. En voksen der havde tid til interaktioner med dem, og som en der ikke gav beskeder om hvad, hvor og hvordan de skulle opføre sig og agere i dagligdagen.

Empiriindsamlingen i Skovgården bestod også af to løst strukturerede samtaler med de to ledere og et gruppeinterview med tre medarbejdere fra Skovgården. Når jeg her skelner mellem samtaler og interview, skyldes det først og fremmest den måde, dialogerne blev annonceret på. De to samtaler med lederne var aftalt som møder, og de tog typisk en times tid. Til disse var aftalen, at vi sammen skulle drøfte planlægningen af fremtidsværkstederne samt personalemødet og senere resultatet af disse. Begge møder udviklede sig til samtaler om hverdagen i huset, de strukturelle forandringer der var sat gang i i Skovgården, samt de krav og tiltag der kom fra det kommunale niveau. Indholdet af disse samtaler blev nedskrevet som vægaviser, og disse supplerede jeg i form af nedskrivning på baggrund af egne noter. Interviewet blev aftalt som et gruppeinterview med lederne, som derpå spurgte personalet, om der var nogle, der ville deltage i et sådant. Et vigtigt kriterie var, at deltagerne i gruppeinterviewet havde deltaget i fremtidsværkstederne. Det blev tre fra børnehaven, en fra hver af de tre børnehavegrupper, der bød ind. Hen over efteråret 2017 og foråret 2018 skete der en stor udskiftning i vuggestuen, hvilket betød, at ingen af personalet, der var tilbage, havde deltaget i fremtidsværkstedet.

Interviewet blev tilrettelagt som et semistruktureret interview, og det er kendetegnet ved, at *"it is defined as an interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee in order to interpret the meaning of the described phenomena"* (Brinkmann 2018:580). Jeg var dels optaget af at høre deltageres erfaringer og overvejelser vedrørende deres deltagelse i forskningsprojektet, dels af at høre deres mere generelle erfaringer og tanker om trivsel i hverdagen. Jeg valgte at inddele interviewet i tre tematiserede overskrifter: Trivsel generelt i Skovgården; Deltagelse og betydningen af deltagelse i forskningsprojektet; Andre overvejelser vedrørende trivsel i Skovgården og forskningsprojektet. Under hvert tema fulgte et eller to spørgsmål. Interviewet varede 1 ½ time, og jeg transskriberede det hele efterfølgende. Jeg har således interesseret mig for, hvorledes de tre personer erfarede deres liv med børnene, hinanden, deres deltagelse i projektet samt deres blikke på hvad der bidrog/ikke bidrog til trivsel i daginstitutionen. Det betød, at jeg ikke specifikt bad dem om at beskrive børn eller kolleger, som de opfattede havde med trivsel at gøre, idet jeg ikke ønskede at føre samtalen i retning af trivsel som en indre tilstand hos den enkelte. I stedet var jeg optaget af at tale med dem om deres tanker, og om hvorledes forskellige situationer og aktiviteter fik betydning for trivsel i hverdagen.

Interviewet og de semistrukturerede samtaler udformede sig til en dialog, ikke kun mellem mig og de enkelte deltagere, men også som en indbyrdes samtale mellem henholdsvis de to ledere, og de tre kolleger. Brinkmann fremhæver dialogen mellem deltagerne i det kvalitative interview: ”*When people are talking (e.g. in research interviews), they are not simply putting preconceived ideas into words but are dialogically responding to each other’s expressions and trying to make sense by using the narratives and discourses that are available* (Brinkmann 2018:583<sup>27</sup>). I samtalen etableres mulighed for erkendelse hos deltageren, idet svar og refleksioner høres og deles med de andre, hvorpå disse danner baggrund for nye og andre tanker og overvejelser. De blev således optaget af, hvad de andre sagde, og de hjalp hinanden med at finde ud af, hvad det var i deres praksis, der blev oplevet som problematisk, hvorfor dette var problematisk, og hvad der kunne være løsninger på nogle af de udfordringer og barrierer, de fremdrog.

## Fremtidsværksteder i Skovgården og Bygården

I Skovgården og i Bygården afholdt jeg fire fremtidsværksteder for henholdsvis en børnegruppe og for den samlede personalegruppe. Mine overvejelser i forhold til at vælge denne metode begrundes i to forskellige forhold, nemlig dens erkendelsesinteresse og metodefortrolighed. Metodefortroligheden skal forstås på baggrund af erfaringer med forskningsprocesser, der tog afsæt i kritisk-utopisk aktionsforskning. I den forbindelse havde jeg arbejdet med fremtidsværkstedsmetoden for ledelsesgrupper, personalegrupper og børnegrupper<sup>28</sup>. I den sammenhæng udviklede docent Mia Husted og jeg fremtidsværkstedsmetoden i forhold til børnehavebørn (Husted & Lind 2017). Dette arbejde betød, at jeg følte mig fortrolig med metoden, og kunne se potentialer ved denne. Mine tidligere erfaringer med fremtidsværkstedsmetoden havde gjort mig opmærksom på, hvad et kollektivt undersøgelsesrum kan åbne for af indsigter. Jeg har tidligere fremhævet, at Monrad, på baggrund af hendes undersøgelse af trivsel inden for omsorgs- og det pædagogiske arbejdsfelt, fremhævede behovet for at anlægge et kollektivt perspektiv på trivsel. Netop fremtidsværkstedsmetoden baserer sig på en ambition om etablering af et kollektivt undersøgelsesrum og en kollektiv forskningsproces, hvor forskeren går sammen med deltagerne i felten med henblik på at undersøge feltet<sup>29</sup>. Udgangspunktet tages i en, for deltagerne, aktuel og vigtig problematik med henblik på at undersøge og forandre livsbetingelser, som ikke er tilfredsstillende.

---

<sup>27</sup> Brinkmann henviser her til Shotter 1993

<sup>28</sup> I forbindelse med et kritisk-utopisk aktionsforskningsprojekt i UCC ”Liv og Læring”, afholdt jeg med kolleger 11 personaleværksteder, et lederværksted med efterfølgende sparring, samt fem børneværksteder. Disse fordelte sig over fem daginstitutioner i tre kommuner.

<sup>29</sup> Her trækker jeg på Thisted (2018) distinktion mellem felten man deltager i og undersøger og det forskningsmæssige felt man indgår og bidrager med viden til.

## Kritisk-utopisk aktionsforskning

Fremtidsværkstedet (Nielsen et al. 1988; Paaby et al. 1988) er en kollektiv undersøgelsesmetode, som knytter sig til den gren af aktionsforskningen, der betegnes som kritisk-utopisk aktionsforskning, og det særlige ved denne er, at den indskriver sig i kritisk teori. De forskellige grene inden for aktionsforskning er fælles om at basere sig på en eksplicit normativ ambition om at demokratisere forskningsprocessen og igangsætte erkendelse og positive sociale forandringer i det praksisfelt, den undersøger (Brydon-Miller et al. 2003:15). Viden skabes gennem partcipatoriske processer mellem deltagere og forskere, og de er fælles om, at tage ansvar og pege en retning ud, med henblik på at udvikle en ”blomstrende” fremtid (Bradbury 2015:6-7). Det indebærer en pointering af at skabelsen af viden, bør gå hånd i hånd med demokratisk dannelse og myndigheds- og forandringsprocesser (Bradbury 2015; Nielsen & Nielsen 2016). Kritisk-utopisk aktionsforskning anlægger et kritisk perspektiv og en utopisk orientering. Det indebærer en forskningsinteresse, der retter sig mod at undersøge, hvordan vi vil og kan leve, samt hvorledes realitetsmagten skaber barrierer for dette (Nielsen & Nielsen 2016:80). Ambitionen om ansvarliggørelse af sociale fællesskaber, og igangsættelse af en fælles idéudvikling med henblik på at åbne for forandring af utilfredsstillende livsbetingelser, danner det erkendelsesmæssige og metodiske udgangspunkt i kritisk-utopisk aktionsforskning. Denne overordnede erkendelsesinteresse genfindes i de filosofiske og teoretiske perspektiver (Heller 2015; Bloch 1988; Rosa 2013;2017), der danner baggrund for analyserne i del III.

## Fremtidsværksteder

Fremtidsværkstedet er en kollektiv forsknings- og arbejdsmåde, der omfatter et dobbelt blik på henholdsvis forskeren og deltagerens erkendelsesprocesser, idet den søger at skabe situationer, der på én og samme tid udgør et muligt dannelsesrum for deltagerne og et undersøgelsesrum for forskeren. Videnskabsteoretisk tages der udgangspunkt i, at forandring af verden finder sted ved at tage del i den (Nielsen & Nielsen 2000; 2016:76ff). Afsættet for dette er, at virkeligheden altid må ses som ufærdig, selvom den kan synes tom for muligheder. Metodologisk søges dette udfordret gennem igangsættelse af fremtidsværksteder, hvor der systematisk arbejdes med hverdagserfaringer, kritik, utopi, social fantasi og sociale frirum (Paaby et al. 1988; Nielsen & Nielsen 2000; 2016). Fremtidsværkstedet er et processuelt stramt styret rum med en værkstedsholder, der organiserer og sikrer mulighed for deltagelse og fremdrift i løbet af værkstedet. Fremtidsværkstederne for personalet i Skovgården og Bygården bestod af en kritik-, utopi- og realiseringsfase, og var planlagt til forgå over to dage; fredag eftermiddag og aften, samt hele lørdagen. Værksteder er nøje planlagte i form af afmålt tid til hver fase, legende aktiviteter undervejs, hvad der spørges til hvornår og hvordan, samt hvor vægaviser og deltager er placeret, redskaber til at skrive på vægaviser, og redskaber m.m. til brug i forbindelse med deltagerens præsentationer og projekter (se bilag B). Værkstedet er således strukturelt set stramt styret

samtidig med, at det indholdsmæssigt fastholdes som et åbent rum. Dette sker ved fastlæggelse af en åben og bred hverdagslivsorienteret tematik, der følges op af åbne og subjektivt orienterede overskrifter for hver af de tre faser. På fremtidsværkstederne i Bygården og Skovgården blev overskriften på værkstedet, formuleret således: Min og børnenes trivsel i hverdag i XX. (se overskrifter på de tre faser i bilag B):

Med formuleringen af ”Min og børnenes trivsel”, gør jeg trivsel til et individuelt forhold, hvilket jeg har problematiseret tidligere i dette kapitel. Derudover søgte jeg med denne overskrift at sætte personalets oplevelsesverden i relation til børnene. Mine overvejelser gik på at åbne for daginstitutionslivet som et hverdagsliv, der omfattede såvel personalet som børnene. Jeg håbede med andre ord på, at denne overskrift ville inspirere personalet til at inddrage børnene i deres kritik og utopier. Dette kan begrundes ud fra min forskningsinteresse, der er formuleret i forskningsspørgsmålet *trivsel mellem børn og det pædagogiske personale*. Samtidig bidrog fremtidsværkstederne i ”Liv og Læring”, med viden om at det var personalets arbejdsliv, og kun i meget begrænset omfang blev børnene, der trådte frem, trods en bred og åben overskrift.

Etisk og metodisk kalder dette greb imidlertid på nogle refleksioner. Først og fremmest søger jeg med dette greb at lede deltagerne i en bestemt retning, som erkendelsesmæssigt er interessant og relevant for mig, og som kunne bidrage til, at jeg fik de svar, som jeg søgte. Imidlertid kan jeg ikke se, i mit empiriske materiale fra værkstederne, at dette greb drejer personalets udsagn i retning mod børnene. På fremtidsværkstedet, i både Bygården og Skovgården, er det personalets arbejdsliv og det pædagogiske arbejde, der står i centrum for deres udsagn og projekter, på samme vis som i ”Liv og læring”. Dette fik mig til at overveje, om den forskningsmæssige ambition, der er formuleret i fremtidsværkstedsmetoden, rent faktisk (og heldigvis) spænder ben for mit forsøg på at få personalet til at medtænke børnene, som en bevidst handling. Fremtidsværkstedet har som ambition at adressere de tilstedeværende subjekter, og ved at installere børnene, bryder jeg denne ambition. Imidlertid synes dette ikke at lykkes, hvilket jeg tilskriver den subjektive og sociale orientering, der er indlejret i metoden. De tre faser baserer sig således på de tilstedeværende deltagers kritik og drømme og på den sociale dynamik mellem dem i rummet. Det er de tilstedeværende subjekters oplevelsesverden, der udgør omdrejningspunktet for det fælles erkendelses- og forandringsarbejde. Man kan således sige, at de metodiske greb i metoden synes at spænde ben for tendentielt objektgørende processer.

## Børneværksteder

På børneværkstederne danner børnenes erfaringer, viden, kritik og drømme baggrund for et kritisk-utopisk værkstedsarbejde. Inden for småbørnsområdet er små børns perspektiver metodisk hovedsageligt synliggjort og imødekommet via børns fotos, tegninger og fortællinger (Rasmussen 2008; Koch 2012) og via interview af og med børn (Hare og Bayer 1996; Hviid 2000; Clark og Moss 2001). Her har opmærksomheden været rettet

mod børns non-verbale kommunikation, og den er søgt gennem hverdagsamtaler og gennem observationer af børns rettedhed (Warming 2011). Børneværkstedet er udviklet med afsæt i fremtidsværkstedet og med inspiration fra de ovenfor nævnte studier. Meto- disk indebærer det en særlig opmærksomhed mod, hvorledes dialog og visuelle metoder kan generere viden om børns perspektiver samt en forskningsmæssig optagethed af børns viden, kritik og drømme vedrørende deres liv i børnehaven.

Børneværkstedet adskiller sig fra voksenværkstedet ved at indeholde en fotofase, ved at inddrage en tegner, samt at hver fase er berammet til at vare ca. 1½-2 timer. Disse greb er etableret af hensyn til børnenes opmærksomhed og koncentration. Børneværkstedet i Skovgården og Bygården bestod af en fotofase, som blev fulgt op af en to faser, en kritikfase samt en utopi- og realiseringsfase (se bilag A). Fotofasen tjente flere formål. Det gav børn og forskere mulighed for at mødes og lære hinanden at kende, og mulighed for at tage fotos af henholdsvis det, børnene gav udtryk for, de ikke kunne lide i deres børnehave og det, de kunne lide. Derudover dannede fotografierne afsæt for to fælles erindringsplancher, en kritik-fotoplanche og en utopi-fotoplanche. Disse startede henholdsvis dag to (kritikfasen) og dag tre (utopi-og realiseringsfasen) op, og formålet var således at inspirere og forberede børnene til den fase, som vi skulle til at påbegynde. Over- skrifterne på disse to faser blev formuleret således:

- Kritikfase: Hvad gør dig ked af det i din børnehave?
- Utopi- og realiseringsfasen: Hvad gør dig glad i din børnehave – hvad skal der ske i børnehaven som kan gøre dig glad?

I stedet for nedskrivning af ord på en vægavis tegnede en tegner tegninger af børnenes udsagn, og i forlængelse af dette fik børnene mulighed for selv at tegne på den fælles vægavis. Nedenfor ses vægplakaterne fra kritikfasen og fra utopi-og realiseringsfasen.



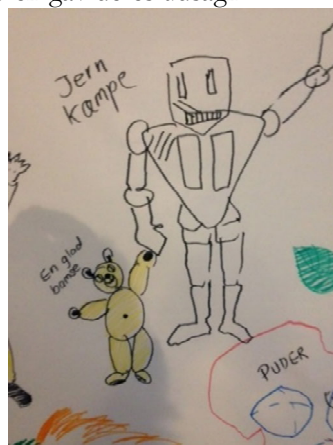
Foruden de to vægaviser blev der også produceret to fotoplancher og en række gulvaviser. Fotoplanchen har jeg valgt ikke at vise her, idet den indeholder fotografier med genkendelige børn. Gulvaviserne var papir, der var klæbet på gulvet, og som gav børnene mulighed for at tegne undervejs. De kunne frit tegne det de ville, hvilket betød, at nogle tegnede i relation til deres og andre udsagn, andre tegnede det de var optaget af, og andre valgte ikke at tegne. Nedenfor ses to af sådanne gulvaviser.



Disse blev i børnehaven, og efter værkstedet klippede børnene deres tegninger ud, og lagde dem i deres skuffer, eller tog dem med hjem. Børnene forholdt sig aktivt til det, tegneren tegnede, mens hun tegnede. De farvelagde figurer, de tegnede deres egne tegninger på, og de var optaget af det udtryk, tegneren gav deres udsagn.



1.



2.

Her ses to meget forskellige tegninger af det samme ønske fra en dreng. Han var meget optaget af, at hans ”jernkæmpe” så ud på en bestemt måde. Det forsøgte han, at forklare

på den første værksteds dag, jf. tegning nummer 1, men det lykkedes tilsyneladende ikke for dagen efter kom han med et udprint af en tegning, som han havde bedt sin mor om at printe som forlæg. Dette viste han tegneren, og bad hende derpå tegne den. Overfor ses resultatet, tegning nummer 2.

Af nedenstående skema fremgår de overskrifter, der blev benyttet i værkstedsfaserne. Disse angiver omdrejningspunktet for værkstederne, derudover er deltagerne på værkstederne opliste, måden der blev fulgt op på værkstederne og endelig det empiriske materiale som værkstederne bidrog med.

	Kritisk-utopisk fremtidsværksted i Skovgården		Kritisk-utopisk fremtidsværksted i Skovgården	
	Børneværksted Se bilag A	Personaleværksted, Se bilag B	Børneværksted Se bilag A	Personaleværksted, Se bilag B
Overskrifter på faserne i værkstederne:	<p>Kritikfase: Hvad gør dig ked af det i din børnehave?</p> <p>Utopifasen- og realiseringsfasen: Hvad gør dig glad i din børnehave – hvad skal der ske i børnehaven som kan gøre dig glad?</p>	<p>Kritikfasen: Kritik og utilfredshed med min og børnenes trivsel og hverdagen i XX</p> <p>Utopifasen: Min og børnenes trivsel og hverdagen i XX – hvis jeg helt selv kunne bestemme</p> <p>Realiseringsfasen: Fra vores ønsker til veje til at gøre utopierne til virkelighed – handlemuligheder</p>	<p>Kritikfase: Hvad gør dig ked af det i din børnehave?</p> <p>Utopifasen- og realiseringsfasen: Hvad gør dig glad i din børnehave – hvad skal der ske i børnehaven som kan gøre dig glad?</p>	<p>Kritikfasen: Kritik og utilfredshed med min og børnenes trivsel og hverdagen i XX</p> <p>Utopifasen: Min og børnenes trivsel og hverdagen i XX – hvis jeg helt selv kunne bestemme</p> <p>Realiseringsfasen: Fra vores ønsker til veje til at gøre utopierne til virkelighed – handlemuligheder</p>
Deltagere:	12 børn, 4-5 år, fra forskellige stuer i børnehaven	21 personaler	12 børn, 4-5 år, fra forskellige stuer i børnehaven	36 personaler
	2 faste personaler	2 afdelingsledere	2 faste personaler	3 ledere



Ledelse og facilitering på værkstedet:	Forsker Tegner Kollega fra KP	Forsker En speciale studerende fra DPU	Forsker Tegner Forsker fra institutions projekt	Forsker To forskere fra institutions projekt
Personalemødeopfølgning:	Møde med børnegruppen Ca. 1 time	Personalemøde Ca. 2 timer	Møde med børnegruppen Ca. 1 time	Aflyst
Empiri	Udprintede fotos fra: Rundtur i børnehaven 1 tegnet kritikvægavis 1 tegnet Utopivægavis Protokol med foto og udsagn 2 x lydoptagelser, udskrevet 2 x nedskrevne noter	Vægaviser fra faserner  Protokol med udsagn fra værkstedet + fotografier  Vægavis fra personalemødet	Udprintede fotos fra: Rundtur i børnehaven 1 tegnet kritikvægavis 1 tegnet Utopivægavis Protokol med foto og udsagn 2 x lydoptagelser, udskrevet 2 x nedskrevne noter	Vægaviser fra faserner  Protokol med udsagn fra værkstedet + fotografier

## Et kollektiv undersøgelsesrum med ledelsesdeltagelse

Fremtidsværkstedsmetoden arbejder med at genere energi og fælles engagement, gennem dens vægning af deltagernes kritik og utopier. I personalets evaluering af værkstederne fremhæver de blandt andet, at:

- Det har været godt at komme af med sine inderste følelser
- Det har været super inspirerende, og formen har givet god energi. Der sker meget forskelligt. Det er enormt godt at få lov til at være negativ
- Godt at være sammen med sine kollegaer
- Det er en produktiv kraft til være negativ
- Der kom meget ud, når først posen blev åbnet
- Der var engagement fra alle til at fortælle hvad de tænker

*(Evaluering af fremtidsværkstedet i Skovgården)*

Også børnene gav udtryk for engagement og glæde ved deltagelse i børneværkstederne. De udtrykte det symbolsk og kropsligt, således gav børnene i Skovgården spontant hånden til mig og de andre facilitatorer af værkstederne, en gav mig en lille perle, hun havde

fundet samme morgen med sin mor, og en dreng lagde armene rundt om livet på mig, så op på mig, smilede og gik så.

Vægaviserne udgør en anerkendelses- og offentlighedsteknik, og det åbner for et subjektivt perspektiv, som rækker ud over det enkelte subjekt, idet en persons udsagn åbner for en andens erfaringer, der leder til et udsagn, som får en tredje til at huske på en episode, et kritikpunkt eller et ønske. Den empiri, der blev produceret, er således udtryk for det, der blev muligt at erindre, udsige, kritisere og ønske i netop dette fællesskab. Det kan opfattes som en begrænsning set ud fra en forskningsmæssig ambition om at lade de enkelte subjekters meningsforståelse træde frem. Imidlertid vil jeg argumentere for, at det bliver et vigtigt supplement til deltagerobservationer, samtaler og interviews, idet det kollektive subjektive rum åbner for et fælles engagement, og for at tankerne kan åbne sig og bevæge sig i andre retninger qua andre stemmer i rummet og den opfordringslogik, der er bygget ind i metoden.

Værkstederne søger at skabe et frirum for deltagerne, hvilket søges etableret ved at afholde adskilte værksteder for henholdsvis medarbejdere og ledelse, og for børn og personale. På den måde søges imødegået de magt- og dominansforhold, som hverdagslivet folder sig ud i, og i stedet søges etablering af rum mellem ligestillede grupper såsom medarbejderne, børnene eller lederne. Afholdelsen af børneværkstederne omfattede tilstedeværelse af to personaler. De børn der deltog i børneværkstedet var fem år, og børnene var ikke fortrolige med mig og mine forskerkolleger. Personalets rolle på værkstederne formuleret vi i ”Liv og læring” som ”en søjle af tryghed” (Husted & Lind 2016:53), og med dette var omdrejningspunktet for deres tilstedeværelse et spørgsmål om at give børnene omsorg og tryghed. I den forbindelse blev det vigtigt, over for de deltagende personaler, at understrege, at deres opgave ikke var at gribe ind i forhold til børns udsagn, ytringer, tegninger eller adfærd. Den samme overvejelse måtte jeg gøre mig i forbindelse med fremtidsværkstederne for personalet, idet disse endte med også at omfatte lederne. I Skovgården var der tale om to nye afdelingsledere, der insisterede på at deltage, og adspurgt ønskede personalet deres deltagelse. I Bygården deltog leder og klyngeleder i dele af værkstedet. Derved skulle begge værksteder containe dette ledelsesmæssige magtforhold. I Skovgården havde jeg drøftet dette med lederne med henblik på, at deres opgave var at være deltager, og det var afgørende, at de ikke greb ind verbalt eller kropsligt i forhold til udsagn, ytringer, og adfærd. I Bygården var sådan en dialog ikke mulig. Flere medarbejdere havde ved værkstedets start kritiseret, at lederne sad og arbejdede for sig selv, og i en pause valgte de at hente dem. Det særlige ved disse fremtidsværksteder er således ledernes deltagelse. Generelt forsøger fremtidsværkstedsmetoden ikke at fjerne de modsætninger, uoverensstemmelser, magtkampe, vrede m.m., der kan være tilstede i rummet. I stedet søges disse containet gennem anvendelse af en række professorale greb og klare regler for deltagelsen. I starten af værkstederne præciseres det, at alle har ret til at sige det, de vil. I kritik- og utopifasen formulerer man sig i stikord, alt skrives ned og der er diskussionsforbud (Paaby et al. 1988, Bilag B).

Under afholdelsen af værkstederne oplevede jeg, at lederne deltog, de kom med stikord, de lavede rollespil og de udformede projektforslag. Ligeledes oplevede jeg ikke, at lederne brød ind, afbrød eller korrigerede medarbejderne. Det betyder dog ikke, at deres deltagelse ikke kan have haft betydning for det, der kunne siges og blev sagt i rummet, og dette er et aspekt, som jeg er nødt til at medtænke i analyserne af det empiriske materiale fra værkstederne. Således er jeg opmærksom på, at den kritik, der rettes på værkstederne, ikke er rettet mod de ledere, der var i rummet, men i stedet rettes mod det kommunale niveau, de strukturelle betingelser for arbejdet og til dels mod det kollegiale samarbejde.

## **Nogle erfaringer og overvejelser om fremtidsværkstedsmetoden**

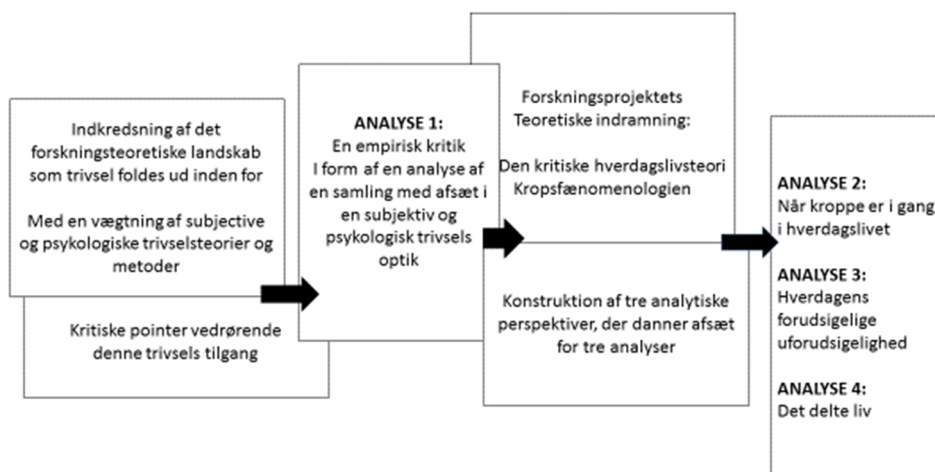
Mine erfaringer med fremtidsværkstedet er kendetegnet ved, at det synes at engagere deltagerne. Den handlekraft som det søger at etablere med henblik på at ændre utilfredsstillende og undertrykkende betingelser (Nielsen & Nielsen 2016:84), via medarbejderdrevne projekter, finder dog ikke altid sted. De manglende eller de kortvarige forandringer er en erfaring, jeg deler med andre aktionsforskningsprojekter, ligesom det er en kritik, der rejses indenfor aktionsforskningen (Nielsen 1996; Bladt 2014). En forklaring på dette skal findes i de strukturelle og organisatoriske betingelser, der omkranser det pædagogiske arbejde. Disse sætter begrænsninger for forandrings- og udviklingsprocesser nedefra, for projekter, der etableres på baggrund af medarbejdernes kritik, viden og idealer om det gode liv for børn og voksne i daginstitutionen (Husted 2016; Ahrenkiel et al. 2012). En anden forklaring er, at det er mig og lederne der afslutter projektet i Skovgården. Dermed bidrager jeg til, at potentielle demokratiske og myndiggørende erfaringer ikke etableres som en mulighed, og at forandringsprocesser foranlediget af medarbejdernes projekter ikke får mulighed for at blive realiseret.

Det kan imidlertid være problematisk at operere med ensidige virkningskriterier, ligesom det vil være problematisk at negligere eventuelle erkendelsesprocesser hos børn og personale qua deres deltagelse i og bidrag til undersøgelsen af trivsel i deres daginstitution. I dette forskningsprojekt blev det ikke realiseringsarbejdet med egne projekter, der igangsatte synlige forandringer, men fremtidsværkstederne åbnede for demokratiske erfaringer, der handler om deltagelse, genkendelse og socialt tilhørsforhold i en gruppe. Værkstedet bragte deltagerne sammen ansigt-til-ansigt, og interaktionen mellem deltagerne åbnede for erfaringer af et vi i form af kontekstualiserede fælles intentioner og horisonter. Værkstedet skabte et mødested for Skovgårdens vuggestue og børnehave, og to bygninger blev, i hvert fald for en periode, til ét hus. I en mail efter værkstedet skriver lederen: *"Der er her mandag rigtig god stemning i huset, og alle syntes det var timerne værd!"* (Mail leder 13.3.17). Fremtidsværkstedet bidrager med etablering af et kollektivt frirum, der åbner for subjektive vi-erfaringer (Zahavi 2014:243), og det synes at åbne for, at medarbejderne i Skovgården for et periode oplevede sig som del af ét sted. Der var et

fælles vi, frem for et vi i vuggestuen og et vi i børnehaven, og det synes at åbne for bevægelse mellem husene. I løbet af foråret sættes der gang i en fælles morgensang for alle børnene, og to vuggestuepædagoger udtrykker ønske om at arbejde i børnehaven. Forandring til et bedre liv er tilstede som en normativ ambition i aktionsforskning, men kriteriet for sandhed kan således ikke reduceres til aktionernes virkning (Nielsen 1996:347-348).

## En analytisk strategi

Med dette forskningsprojekt har jeg ønsket at undersøge, hvorledes trivsel kan forstås i en institutionel setting, hvilket jeg har søgt at indfange med et meget åbent arbejdsspørgsmål: *Hvorledes kan trivsel blandt børn og det pædagogiske personale i en daginstitution, analytisk indkredses?* Jeg er således optaget af, at kunne bidrage til og indgå i en grundlæggende diskussion af, hvorledes trivsel i daginstitutionen kan begribes, og i forlængelse af dette, udfordre det, jeg vil betegne som en ”herskende” forståelse og metodisk trivselstilgang. Jeg argumenterer for, at forskning i trivsel, og metoder til indkredning og vurdering af trivsel, generelt er kendetegnet ved at indskrive sig i to trivselstilgange; en subjektiv og en psykologisk trivselstilgang. De undersøgelser og metoder, der tages i anvendelse til indkredning af trivsel i daginstitutionen, er rettet mod det enkelte barns eller voksnes trivsel, og det søges ofte operationaliseret på baggrund af indikatorer, der er udviklet inden for den subjektive trivselsforskning, den psykologiske trivselsforskning, eller fra en kombination af disse to. På den baggrund har jeg valgt en analytisk strategi, hvor den første analyse så at sige danner baggrund for konstruktion af tre analytiske perspektiver, som danner udgangspunkt for tre analyser i del III. I modellen nedenfor har jeg grafisk forsøgt at vise sammenhængen mellem afhandlingens forskellige dele.



I del I og II indkredses og præsenteres forskningskonteksten for fænomenet trivsel, teoretisk og metodisk, som hovedsageligt et spørgsmål om subjektiv og psykologisk trivsel. En mere teoretisk og overordnet kritik af denne følges op af en empirisk kritik, som etableres i form af en subjektiv- og psykologisk trivselsanalyse af en samling. Denne er valgt, fordi denne udgør et komplekst socialt rum, som indeholder en lang række af interaktioner mellem børn-børn, børn-voksne og voksne-voksne. Endvidere kan den ses som en typisk og tilbagevendende pædagogisk, organisatorisk og strukturel rammesat aktivitet. Med afsæt i den empiriske kritik trækkes tråde til den etablerede teoretiske indramning af forskningsprojektet – den kritiske hverdagslivsteori og kropsfænomenologien. Disse danner baggrund for en konstruktion af en institutionel forankret trivselsoptik, der omfatter tre analytiske perspektiver: Det kropslige, det konfliktuelle og det kollektive. Disse perspektiver danner på forskellig vis forgrund og baggrund i tre analyser.

## Kodningsprocessen

Det analytiske arbejde, i betydningen tematisering, begyndte allerede i forbindelse med mine deltagerobservationer, hvor jeg bemærkede, at jeg tænkte ”dette har jeg set før”, eller ”det ligner da, det jeg noterede forleden”, eller ”dette her i vuggestuen, har jeg da også set i børnehaven”, eller ”dette er anderledes end...”. Ligeledes blev jeg opmærksom på aspekter, der overraskede mig, eller undrede mig. Det kunne for eksempel være en undren over, at vikarer ikke synes at afhjælpe det pres, som jeg synes, at jeg registrerede hos personalet i nogle sammenhænge. Således genereredes der gradvist nogle analytiske opmærksomheder under indsamlingen af det empiriske materiale, som jeg gik videre med og søgte at udfordre. Jeg opsøgte vuggestuen og børnehaven på forskellige tidspunkter af dagen, jeg bevægede mig rundt på stuerne, og nogle gange fulgte jeg bevidst efter nogle børn og nogle voksne, andre gange sad jeg og betragtede det ”samlede” scenarie, der udspillede sig rundt om mig, og endelig deltog jeg af og til i samspil og aktivitet med børn og voksne. Dette gav mig en række forskelligartede deltagerobservationer, der senere blev suppleret med interview, vægaviser, lydoptagelser og protokoller fra fremtidsværkstederne.

I arbejdet med at danne mig et overblik over dette empiriske materiale, har jeg forsøgt mig med forskellige overblik- og systematiseringsstrategier, der resulterede i forskellige kodninger. Jeg skelner mellem en åben kodning og en analytisk kodning (Merriam 2009:178; Emerson et al. 2011:175). Den åbne kodning er sket løbende, og er foregået via stikord, farvekodning med overstregningstusser og mindre sætninger. Dette er blevet fulgt op af en analytisk kodning, hvor formålet har været at søge meningssammenhænge mellem forskellige elementer i materialet og de forskellige typer af empirisk materiale. Til dette arbejde har jeg hentet inspiration hos den metodiske tilgang *sensitizing concept*.

Den første læsning af deltagerobservationerne ledte til en række stikord og tentative temaer, der dannede baggrund for en drøftelse med det pædagogiske personale på et personalemøde. På personalemødet blev temaerne ikke udfordret, men i høj grad

genkendt og nuanceret. Det var temaer med overskrifterne: Vikarer, Ensemble samt Børn – som med og modspillere. Efter dette fik jeg dog behov for at se på det samlede empiriske materiale igen, hvorfor jeg udførte endnu en åben kodning. Stikord fra hele det empiriske materiale indføjede jeg i et skema, der samtidig viste, fra hvilken empiriindsamling de tilhørte. På den måde forsøgte jeg at danne mig et overblik over, om de tentative tematikker, som jeg havde drøftet med det pædagogiske personale, trådte frem i de forskellige empiriske materialer, samt om der trådte andre aspekter frem i relation til det samlede materiale. I kodningsarbejdet og i analyserne har jeg søgt at etablere en praksisnærhed. Jeg har således valgt at lade analyserne centrere sig om en række mindre empiriske citater og beskrivelser, for på den måde at give plads til, at de mange stemmer og mange perspektiver i den pædagogiske praksis kan træde frem. Jeg er ikke optaget af at identificere dem som isolerede og individuelle stemmer og perspektiver, i stedet danner de udgangspunkt for ”min vævning” – min analyse af, hvorledes disse mange stemmer og perspektiver kan ses som bidragende til en fælles strukturelt forankret praksis, hvor trivsel søges etableret som en meningsfuld aktivitet i hverdagslivet, der udfordres og understøttes af børn, voksne og den institutionelle struktur og organisering.

## Sensitizing concepts – en vej ind i analyserne

Med mit afsæt i henholdsvis kropsfilosofien og socialfilosofien kan man sige, at jeg lægger nogle benspænd ind i forhold til mit analysearbejde. Disse bidrager med nogle særlige perspektiver om det værende og det samfundsmæssiggjorte subjekt i forhold til trivsel frem for at levere færdige begreber og kategorier. At operationalisere disse til analysekategorier, vil være problematisk, da pointen med at indskrive sig i disse og i kombinationen af disse, netop består i, at de så at sige leverer en måde at forstå trivsel på og en måde at se ind i det empiriske materiale. Dette har imidlertid betydet, at jeg måtte finde en vej ind i analysearbejdet som respekterede mit afsæt, og som samtidig gav mig nogle analytiske trædesten. For mig blev sensitizing concepts<sup>30</sup> en måde at bevæge mig ind i det empiriske materiale med et socialfilosofisk og kropsfilosofisk perspektiv. I min forståelse af sensitizing concepts trækker jeg på professor i sociologi Will C. van den Hoonaards redegørelse og udlægning. Han fremhæver *”rather than having an abstract framework embrace the empirical instance, it is the “concrete distinctiveness” of empirical events that gives shape to the sensitizing concept”* (Hoonaard 1997:4). Jeg placerer mig således et sted midt imellem at indskrive mig i en filosofisk (abstrakt) ramme og at arbejde med afsæt i en induktiv tilgang, hvor empirien danner afsæt for konstruktion af begreber og sammenhænge. I mit analysearbejde har jeg særligt ladet mig inspirere af bevægelsen fra deltageres folkelige, erfaringsnære, situerede

---

<sup>30</sup> Hoonaard trækker på Herbert Blumer i hans indkredsning og anvendelse af sensitizing concepts, og forankrer opkomsten af begrebet i Blumers kritik i 50’erne af funktionalismen og psykologien empiri fjerne teoretiseinger. Dermed bliver sensitizing concept udtryk for en induktiv metodisk tilgang til at studere micro fænomener (Hoonaard 1997:2-3).

sprogbrug, til forskerens formulering af abstrakte og mindre kontekstnære begreber – sensitizing concepts. Et sensitizing concept “*articulate generalizable knowledge*”, der er konstrueret på baggrund af “*the research participants’ perspective, uses their language or expression, and sensitizes the researcher to possible lines of inquiry*” (Hoonard 1997:1). Det betyder helt konkret, at jeg har været optaget af at lade deltagerne situerede udsagn (ord og tegninger) og udtryk (handlinger og artefakter) træde frem i sig selv, og efterfølgende har disse dannet afsæt for konstruktion af begreber og analytiske pointer. På den måde har jeg forsøgt at vise, hvorledes trivsel i hverdagen erfares fra et deltagerperspektiv, og hvorledes denne også danner baggrund for børns og voksnes meningskonstruktioner og konkrete handlinger i hverdagen.

I søgningen efter, hvorledes disse kan begribes, kædes sammen og kontrastere hinanden, har jeg været bevidst om, at disse træder frem for mig perspektivisk i kraft af min forankring i kropsfilosofien og socialfilosofien. Disse bidrager med et særligt blik på børnene og det pædagogiske personale som socialt initierede kropssubjekter og på livet i daginstitutionen som et mellem menneskeligt og samfundsmæssigt forhold. I dialog med mit erkendelsesmæssige afsæt, er det er således de folkelige og konkrete begreber, som praktikerne anvender i deres dagligdag til at organisere og forstå deres erfaringer med, som har dannet udgangspunkt for konstruktion af begreber, der kan beskrive forhold og betingelser i daginstitutionen, og som får betydning for trivsel/ikke trivsel mellem børn og det pædagogiske personale.

Et vigtigt metodisk greb, både i forhold til at konstruere et sensitizing concept, og senere i forhold til at udfordre dette, er kontrastering. “*Kontrastering indebærer at kortlægge grænserne mellem de modsætninger, der er bevidste og legitime; men også at konstruere modsætninger, som ikke er udtrykte med ord*” (Ehn og Löfgren 2006:164). Jeg har arbejdet med denne form for kontrastering ved at betragte deltagerne udsagn og udtryk, som udtryk for mange meningskonstruerende kroppe i praksis, hvor nogle kunne etableres som sammenfaldende, andre som forskellige og modsætningsfyldte. Jeg har ikke været optaget af den enkeltes meningskabelse i relation til andre subjekter og det omkringliggende sociale, psykiske, fysiske og strukturelle miljø. Det jeg har være interesseret i at forfølge, har været, hvorledes de mange, både forskelligartede og ensartede, udsagn og udtryk sammen bidrager til at få øje på nogle af de modsætninger og paradokser, som trivsel i daginstitutionen folder sig ud under. Jeg har således arbejdet med at ”væve” mange udsagn i form af små empiriske udpluk sammen, for på den måde at få viden om det liv, som børn og det pædagogiske personale sammen og hver dag producerer som et (mere eller mindre) meningsbærende fællesskab.

## Deltagelse som etisk fordring

Videnskabsteoretisk og metodisk har jeg i denne undersøgelse en hermeneutisk og emancipatorisk erkendelsesinteresse, hvilket har medført at jeg har prioriteret et partcipatorisk undersøgelsesdesign, hvor forskeren opfattes som deltager. Den norske socialfilosof Skjervheim pointerer at ”å forstå mennesker er å forstå et vesen som selv er istand til å forstå og å forstå seg selv” (Skjervheim 1996:20). Dermed betoner han, som Merleau-Ponty, det medmenneskelige værens forhold, og han indkredser to måder at være tilstede på: At være deltager og at være tilskuer. Mennesket opfattes ontologisk som en deltager i livet, og han betoner mennesket som et socialt, kommunikerende og handlende menneske, samtidig med at mennesket også søger at distancere sig for at opnå forståelse og søge forklaringer. Dette gør sig også gældende i forskningsarbejdet. Forskningsarbejdet dækker over forskeren, som en deltager, der involverer sig, og som tager sine medmennesker alvorligt. Samtidig etableres der i kraft af forskningsarbejdet en distance, hvor forskeren (alene eller i samarbejde med deltagere i forskningsprojektet) søger at forstå baggrunden og motiverne for sine medmenneskers udsagn og handlinger (Brinkmann 2018:592; Skjevheim1996). Dermed pointerer han, at forståelse af mening kun er mulig og interessant, hvis den der skal forstå den anden, også ser sig selv i et fælles projekt med den anden (Tofteng og Husted 2012:369). Forskningsprojektet blev formuleret med et ønske om at være deltager, og at indgå i et samarbejde med personale og leder i de implicerede daginstitutioner. I min Ph.d.-ansøgning skrev jeg:

*I mit forskningsprojekt er jeg optaget af børns trivsel og jeg ønsker gennem et samarbejde med det pædagogiske personale at undersøge og udvikle den pædagogiske praksis med henblik på formulering af antaster til en kritisk trivselsfremmende pædagogik (ansøgningen til Ph.d.-skolen)*

Designet af undersøgelsen måtte jeg, som nævnt tidligere, revidere i løbet af forskningsprocessen, grundet de organisatoriske og strukturelle betingelser i de to deltagende daginstitutioner. Forskningsprojektet ændrede sig fra at være tænkt som et kritisk-utopisk aktionsforskningsprojekt, til at blive et deltager (participatorisk)-orienteret projekt, hvor jeg hentede metodisk inspiration i fremtidsværkstedsmetoden (Aagaard et al. 1988). Ønsket om at udforme forskningsprojektet som et kritisk-utopisk aktionsforsknings projekt implicerer en særligt etisk forholdemåde, der abonnerer på et normativt fundament, som kommer til udtryk i:

- Ekspliciterede empowerment-bestræbelser, i form af at ”sætte social mobilisering, kollektiv myndiggørelse, kapacitetsopbygning og handling i centrum” (Arnfjord og Andersen 2014:82).
- En demokratisk undersøgelses- og metodisk tilgang, som betyder, at det pædagogiske personale og forskeren indgår i en fælles proces med henblik på at undersøge og afdække betingelserne for arbejdet og derpå igangsætte erkendelses-, forandrings- og udviklingsprocesser (Nielsen & Nielsen 2000; 2016; Duus et al. 2014; Brydon-Miller et al. 2003:15).



Det ovenfor nævnte normative grundlag for forskningsarbejdet, bragte jeg med mig i mit møde med feltet, og det fik betydning for såvel min måde at være tilstede i daginstitutionen, som for det analytiske arbejde, i form af en analytisk bestræbelse på indlevelse og respekt. Med dette i bagagen blev mødet med praksis og min tilstedeværelse i praksis til et krævende, men samtidigt inspirerende, givende og etisk berigende møde, som jeg vil illustrere ved fire nedslag i mit empiriske materiale. Jeg præsenterer disse oplevelser kronologisk, fordi jeg gerne vil vise, hvorledes jeg gennem forskningsarbejdet i Skovgården bevægede mig fra at være og selv opfatte mig som observatør, til at blive inviteret ind, for siden at opleve mig som involveret og som deltager i Skovgårdens fællesskab. Alle de empiriske nedslag er hentet i Skovgården, hvorfra alle mine deltagerobservationer er indsamlet.

Det første nedslag: Et etisk øjeblik

Jeg er taget ud til Skovgården for at møde lederen og få en rundvisning. Inde i børnehaven møder lederen og jeg en erfaren pædagog. Hun giver mig hånd, og jeg fortæller om mit forskningsprojekt. Hun siger, at det lyder spændende med trivsel, børn og arbejdsliv. Så ser hun på mig og siger ”at jeg vel ikke laver sådan et projekt som XX (nævner navnet på en daginstitutionsforsker), og udstiller dem (det pædagogiske personale i undersøgelsen)?” (Skovgården, børnehaven 14.9.16)

Pædagogens sætning blev et skelsættende etisk øjeblik for mig (Guillemin & Heggen 2009:294; 2015; Guillemin & Gilliam 2004). Forskerne Guillemin & Heggen 2009 peger på situationer og møder i forskningsarbejdet, som bliver til etisk vigtige øjeblikke i forskningsarbejdet. Disse er kendetegnet ved, at de gør en bekymret og ubehagelig tilpas, og at de er ofte er forbundet med, at man responderer med det samme, hvilket jeg netop gjorde. Jeg skynder mig at svare: ”Nej jeg ikke er ude på at afsløre jer og udstille det forkerte” (Skovgården, børnehaven 14.9.16). Bemærkningen gjorde mig meget bevidst om, at jeg var en gæst, og til dels også en magtfuld gæst på deres arbejdsplads, og at det var vigtig for dem, at jeg opførte mig ordentligt og redeligt. Den satte gang i refleksioner over, hvorledes mine distancerede iagttagelser og objektiverende analyser, fra et deltagerperspektiv kan erfares som ufølsomme, unuancerede og ligefrem krænkende. Den gjorde mig bevidst om, at personalet, ved at lukke mig ind i deres verden, gjorde sig ikke bare synlige, men også sårbare. Netop etiske øjeblikke er vigtige, ikke fordi svære og problematiske møder og situationer skal og kan undgås, men fordi de kan udgøre remindere i forskningsarbejdet i form af at kalde på etiske refleksioner. For mig blev det en reminder om, at mit forskningsarbejde aldrig kun kan betragtes som et spørgsmål om mig, om min konstruktion af viden. Mit projekt og min tilstedeværelse implicerer magt, som får betydning for helt konkrete mennesker, deres følelser og deres liv.

Andet nedslag: Vi – et ligeværdigt forhold

Jeg er på Æblestuen og børn og voksne begynder at gøre sig klar til samling. Jeg sidder ved tegnebordet, ser på SUS og siger ”er det ok, at jeg sætter mig ned på gulvet til jer under samling?”. Hun smiler og siger ja, er det så ok at jeg lige går på toilettet” Jeg smiler og siger ”ja da”. (Skovgården, børnehave 30.11.16)

Med denne lille beskrivelse vil jeg sætte fokus på den følelse af glæde og fornemmelsen af at høre til, som dialogen med pædagogen skabte hos mig. Inden denne episode havde jeg talt med min vejleder om, hvor grænseoverskridende det var for mig at sætte mig ned blandt børn og voksne på tæppet på gulvet under for eksempel samlingen. Jeg gjorde mig mange overvejelser om, hvad personalet ville synes om, at jeg sad mellem børnene og kikkede på dem. Ville de føle, jeg kom for tæt på? Ville børnene sidde ved siden af mig? Og hvordan skulle jeg interagere med børnene? Med andre ord betragtede jeg mig selv som en, der ikke var en legitim deltager, som en der havde observatørstatus, og i situationen var ovenstående etiske øjeblik stærkt present i min erindring. I situationen var jeg usikker og meget nervøs for at krænke børn og voksne ved ”bare” at sætte mig ned på gulvet under samlingen. Mit spørgsmål kan forstås på den baggrund, ligesom min lettelse og glæde over hendes svar. Hendes er det så ok at jeg går på toilettet, åbner for, at jeg bliver til en, der hører til på stuen i Skovgården. Jeg oplever, med Skjervheims ord, at blive en deltager, og at jeg nu så småt er ved at blive en del af det, man kan betegne som det institutionelle vi.

Tredje nedslag: Fremtidsværksted – en fælles optur

Det har været super inspirerende og formen har givet god energi (Protokol fra Skovgårdens Fremtidsværksted)

Dette tredje nedslag er fra evalueringen af fremtidsværkstedet, og den gode energi og det inspirerende rum, som personalet taler frem i citatet, var også en oplevelse, jeg selv sad tilbage med. Selvom jeg ledede værkstedet, og som sådan ikke deltog i personalets formulering af kritik og utopier, så var de to dage kendetegnet ved, at flere af personalerne tog ansvar for etableringen af et fællesskab og for at drive processen fremad. Skjervheim fremhæver, at hverken forsker eller deltager står uden for virkeligheden, og at virkeligheden reagerer på at være et forskningsobjekt (Skjervheim 1996). Analytisk handler det derfor om, på hvilke måder forskningsobjektet reagerer på at være netop dette. Man kan sige, at deltagerens reaktion på at være et forskningsobjekt træder frem som handlinger, hvor de gør sig forskningsmæssigt aktive. Det, jeg oplever, er helt konkret ikke at være alene i afholdelsen af fremtidsværkstedet, det bliver til noget, vi gør sammen. Personalere rejser sig og sætter plakater op, sætter stole op, kalder hinanden sammen, spørger til hinandens plancher m.m. Her blev min tilstedeværelse, for mig selv, igen tydelig som en deltagelse i det fællesskab, som jeg undersøgte.

Fjerde nedslag: Aktionsforskningsprojekt – for min skyld!

Efter sommerferien skriver jeg til lederne af vuggestuen og børnehaven med henblik på at høre, hvordan det går med de projekter, som medarbejderne formulerede på fremtidsværkstedet. De svarer, at de ikke er kommet i gang, og de slutter af med at skrive:

*Vi vil rigtig gerne snakke med dig, og du skal være velkommen til at komme berud. Men vi kunne godt tænke os at spørge: hvad har du brug for, for at dit ph.d.-projekt lykkes?* (Mail fra leder 21.8.17).

Med deres mail til mig blev det tydeligt for mig, at mit projekt synes at være blevet til en skal-opgave på linje med andre kommunale skal-projekter (Husted 2016; Ahrenkiel et al. 2012:29). Deres imødekommenhed og ønske om at hjælpe mig ramte mig, og fik mig til, sammen med lederne, at aflyse et eventuelt videre arbejde uden at drøfte dette med medarbejderne. Dette er, set med et kritisk-utopisk aktionsforskningsblik, på flere måder etisk problematisk, idet jeg derved bryder med de normative forskningsforestillinger om empowerment-bestræbelser og en demokratisk undersøgelses- og dannelsesproces, som jeg gik ind i projektet med. Ved at stoppe projektet uden at være i dialog med personalet, bidrager jeg således til personaleerfaringer, der handler om umyndiggørelse. Dette indebærer, at jeg rent faktisk forhindrer dannelsesprocesser, og stiller mig i vejen for etablering af et videre fælles undersøgelsesarbejde, der kunne bidrage med viden om mulige og fremtidige trivselsstrategier i Skovgården.

Dette har fået mig til at reflektere over, hvorfor jeg reagerede på ledernes mail på denne måde, og her træder det skelsættende etiske øjeblik frem som betydningsfuldt. Det følger mig nemlig under mit ophold i Skovgården som en konstant og nærværende bekymring for, om jeg generer og belaster dem. Jeg blev med andre ord optaget af et etisk dilemma, som jeg har mellem et ønske om en fastholdelse af denne del af undersøgelsen samtidig med, at jeg er bekymret for om en fastholdelse af projektet kan risikere at bidrage til erfaringer med mismod, udmattelse og umyndiggørelse (Lind 2018:30). Denne bekymring skal forstås på baggrund af løbende samtaler med personaler vedrørende deres projekter. I disse udtrykker de manglende tid og at de ikke kan overskue det. En pædagog fortæller, at der er kommet andre kommunale aktiviteter til, som de skal deltage i, og samtidig er de i gang med at flytte kolleger fra en stue til en anden på grund af barsel, sygdom og nedskæringer. Dette sætter sig i mig, og indebærer at det subjekt-subjekt forhold, som jeg tilstræber forskyder sig til et subjekt-objekt forhold, hvor jeg definerer hvad der er på spil samt hvad der bør gøres. Derved fratages deltagerne muligheden for at udvikle og forandre en utilfredsstillende praksis, og jeg mister muligheden for at få nuanceret viden subjekter forsøg på at realisere det gode liv.

## Oversigt over det samlede empiriske materiale

Det empiriske materiale er produceret over en periode på 19 måneder i en daginstitution i en større kommune uden for København (Skovgården), over en periode på tre måneder i en daginstitution i København (Bygården) og endelig over en periode på ca. seks måneder i forbindelse med 3. praktik på pædagoguddannelsen. Det indsamlede empiriske materiale består af:

- Udskrevne snap-logs (i alt 45 stykker fra 35 studerende)
- Nedskrevet vægavis fra to dialogmøder med de studerende
- Nedskrevne deltagerobservationer fra Skovgården vuggestue & børnehave
- Vægaviser fra samtaler med lederne i Skovgården
- Vægaviser fra et børneværksted i børnehaven i Skovgården og Bygården
- Protokoller fra et børneværksted i børnehaven i Skovgården og Bygården
- Transskriberede lydoptagelser fra børneværkstederne i Skovgården og Bygården
- Feltnoter fra børneværkstedet i Skovgården, og Bygården
- Vægavis fra et fremtidsværksted med personalet i Skovgården og Bygården
- Protokoller fra et fremtidsværksted i Skovgården og Bygården
- Vægaviser fra to samtaler med de to ledere i Skovgården
- Vægavis fra personalemøde i Skovgården
- Transskriberet gruppeinterview med tre medarbejdere fra børnehaven
- Mailkorrespondance med lederne i Skovgården
- Noter fra deltagelse i et kommunalt arrangement ”Pædagogisk dialogfællesskab” med medarbejdere fra Skovgården
- APV’en 2016 og 2017 fra Skovgården

### 3. Trivsel – et forskningsfelt

I dette kapitel indkredses forskningskonteksten for trivsel som subjektiv og psykologisk trivsel. I indkredsning af trivsel har jeg orienteret mig i såvel danske, nordiske og internationale publikationer, og har ladet mig lede fra en henvisning i en undersøgelse til den næste. Denne udforskningsstrategi betegnes som Snowballing (Larsen og Glud 2013), og den indebærer, at opdagelser i feltet, vedrørende et specifikt undersøgelsesfænomen, kan føre til invitationer til at bevæge sig (søge) videre. Denne form for udforskningsstrategi indebærer, at forskeren er aktiv engageret i det, der indkredses, hvilket står i modsætning til *disengaged textual analysis* (Larsen og Glud 2013:71<sup>31</sup>). Dermed er der tale om på den ene side en åbenhed i forhold til trivselsbegrebets foranderlighed og flertydighed, og på den anden side en gradvis indkredsning og forfølgelse af nogle bestemte og fremtrædende spor. I forlængelse af dette har min søgning været inspireret af et forsknings Review, som er udarbejdet på RUC i forbindelse med forskningsprojektet ”At have det godt” (Kristensen 2016).

Søgningen har haft børn og personale i daginstitution (Early Childhood Education) som omdrejningspunkt, og en del søgninger har også relateret sig til trivselsbegrebet i international forskning. Der er søgt med afsæt i well-being, childrens well-being, staff/pedagogues/teachers well-being. Der tegnede sig ret hurtigt henvisninger til to trivsels forståelser: Subjektiv og psykologisk trivsel. Inden for daginstitutionsområdet genfindes denne tendens. Når børn og voksnes trivsel i daginstitutionen søges begrebsliggjort, undersøgt og vurderet, sker dette generelt med afsæt i begreber og indikatorer hentet fra en subjektiv og/eller psykologisk trivselstradition (Kill et al. 2011; Ottosen et al. 2014; Børnerådet 2015; DCUM 2013; Cumming & Wong 2017). Ifølge Alanen (2014:133) udgør subjektiv og psykologisk trivsel det, man kan betegne som en hegemonisk forståelsesramme og metodisk tilgang til trivsel i Danmark og internationalt. I det følgende præsenteres disse, og de forskningsmæssige diskussioner, der eksisterer inden for disse traditioner, og i forlængelse af dette indkredses kritikken af disse tilgange.

## Trivsel

Trivsel i en dansk kontekst indskriver sig i et internationalt well-being-forskningsfelt, og langt hen af vejen opfattes well-being som synonym for trivsel (Dahle et al. 2016:50-54). Trivsel er et komplekst begreb, der både søges indkredset og undersøgt som et spørgsmål

---

<sup>31</sup> Larsen og Glud refererer til connective ethnography, og i deres indkredsning af snowballing og ift. forskerens rolle trækker de på: Bijker, W. E. (1995). *Of bicycles, bakelites, and bulbs: toward a theory of sociotechnical change*. In: *side technology*. Cambridge: The MIT Press. Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage Publications.

om subjektiv trivsel, psykologisk trivsel, objektiv trivsel samt både og. I første omgang trækkes der en skillelinje mellem trivsel, som et subjektivt henholdsvis objektivt fænomen. Imidlertid synes denne skellen at være svær at opretholde. Objektiv trivsel referer til undersøgelse af trivsel, med henvisning til de socio-økonomiske betingelser, der eksisterer, og som tænkes at have betydning for individets trivsel. Disse søges operationaliseret med kategorier som materielle livsvilkår, opvækstbetingelser, fysisk sundhed og fravær af sygdom, etnicitet, klassetilørsforhold, uddannelsesniveau, arbejde, indkomst samt som et spørgsmål om indfrielse af personlige rettigheder (Ottosen et al.2014; Kill et al. 2011; Sandin 2014; Koushede 2015)<sup>32</sup>.

Imidlertid refererer objektiv trivsel også til undersøgelse og vurdering af trivsel i et subjektivt og psykologisk perspektiv. Det enkelte individs trivsel indkredses og vurderes på baggrund af en række overordnede psykologisk baserede indikatorer såsom selv-accept; autonomi; positive relationer (Keyes et al. 2002), basale og sociale behov og sikkerhed. (Tay & Diener 2011). Ligeledes inddrages subjektive erfaringer og oplevelser i undersøgelser af trivsel. Dette sker ved at inddrage børn og voksne som informanter. I SFIs undersøgelse af børns og unges trivsel og velfærd skrives for eksempel:

*"Hvor det er muligt, kan undersøgelsesdesignet desuden tilgodeses, at børns egne betragtninger kommer til orde. Det sker ved at lade børn deltage som interviewpersoner i undersøgelser. Fordelen ved at gøre børn til tællingsenhed og informanter er, at man får tilvejebragt en optik, som den tager sig ud set fra børnebefolkningens vinkel"* (Ottosen et al. 2014:13).

SFIs undersøgelse af trivsel er en indikatorundersøgelse, hvor undersøgelsesdesignet har et børneorienteret fokus, hvilket betyder, at *"man tilstræber, at det er barnet (frem for familien), der er analyseenheden i undersøgelserne"* (Ottosen et al. 2014:13). Objektiv trivsel undersøges således både som en persons selvrapporterede subjektive oplevelse af egen situation, og som omgivelsernes vurdering af for eksempel personers og befolkningsgruppers trivsel. I forlængelse af dette undersøges de sociale, kulturelle og økonomiske forhold, der forventes at bidrage til at skabe og forebygge trivsel for såvel den enkelte som for hele befolkningsgrupper. I SFIs undersøgelse bliver børns subjektive oplevelsesverden gjort til en tællingsenhed, der indgår i en samlet vurdering af børns trivsel.

I centrum for denne type af undersøgelse synes indsamling af data, der kan kvantificeres. Ereaud & Whiting (2008:5) fremhæver, at skellet mellem objektiv og subjektiv trivsel kan ses som et spørgsmål om, hvem der gives retten til at bestemme og vurdere, hvad der er trivsel og for hvem. Dermed peger de på, at trivsel ikke primært kan anskues som et spørgsmål om at måle den trivsel, der er tilstede hos den enkelte på et givent tidspunkt eller over en længere livsperiode. Trivsel, både når den søges indkredset eller vurderet, må forstås på baggrund af såvel forskningsmæssige som politiske og praktiske forhandlinger og kampe.

---

<sup>32</sup> OECD relaterer således børns trivsel til menneske- og børnerettighedskonventionerne

## Subjektiv og psykologisk trivsel

Subjektiv trivsel er en bred betegnelse, der dækker over såvel individets glæde, tilfredshed, personlighed frihed, mentale kapacitet og mentale sundhed, som individets mulighed for sammenhæng og meningskabelse (Kill et al. 2011; Eplov & Lauridsen 2008; Koushede 2015). Begrebets bredde er udtryk for en kombination af to forståelser og tilgange til trivsel. Inden for trivselsforskningen sonderer man mellem glæde samt tilfredshed, der defineres som subjektiv trivsel og meningskabelse, der defineres som psykologisk trivsel (Koch 2012; Carruthers & Hood 2004). Dette svarer til en international skelnen mellem subjectiv well-being (SWB) og psychological well-being (PWB), der begge indskrives sig i positiv psykologi (Carruthers & Hood 2004; Koch 2012). Dette afsæt indebærer, at omdrejningspunktet er det enkelte subjekt, dets følelsesliv og personlige ressourcer. Dermed er der tale om et subjekt begreb, som retter sig mod individet og dets indre liv fremfor for subjektet i relation til de samfundsmæssige betingelser. Afsættet i den positive psykologi indebærer en optagethed af, hvorledes personer oplever dyb glæde, skaber mening i sit liv, anvender sine ressourcer og opnår resiliens.

Trivsel kan på den baggrund ses som et modbegreb til den del af sundhedsforskningen (Carruthers & Hood 2004), barndomsforskningen (Ben-Arieh 2010) og arbejdslivsforskningen (Hvenegaard 2010), der baserer sig på en deficit model og med den, en vægning af mangler, patologier og problemidentifikation. Lektor i organisation og ledelse Christian Tang Lystbæk (2012) argumenterer for, at trivsel bevæger sig mellem en objektiv og en subjektiv pol, idet trivsel både er ”*et spørgsmål om, hvordan man professionelt, ”objektivt” set **har det**, og et spørgsmål om, hvordan man personligt, ”subjektivt” set **ta’r det**.”* (Lystbæk 2012:5) Med denne indkredsning placerer han trivselsbegrebet inden for en sundhedsfremmetradition, som blandt andet henter inspiration fra sociologen Aaron Antonovskys og hans salutogenetiske teori, der anlægger et positivt perspektiv på menneskers liv. Antonovsky er således optaget af, hvad der gør mennesker raske, og at de forbliver raske (Mittelmark & Bauer 2017:12). Subjektiv og psykologisk trivsel drejer sig om at indkredse, hvad der kan betegnes som et godt liv, og hvorledes pædagogisk, terapeutisk og sundhedsmæssigt arbejde kan fastholde, fremme og understøtte de positive og muligheds-skabende sider ved individets liv. Et sådant blik på trivsel indebærer, at fokus er på glæder og potentialer frem for på isolation, tilbagetrækning, krænkelser, sygdom, stres og udbrændthed, som i højere grad er orienteret mod subjektet og dets samfundsmæssighed. Subjektiv og psykologisk trivsel deler afsæt i positiv psykologi, men de adresserer forskellige aspekter af, hvad det vil sige at have det godt og leve et godt liv. Subjektiv og psykologisk trivsel indkredses med henvisning til to forskellige filosofiske tilgange, der begge stammer fra det antikke Grækenland: Den hedoniske tilgang, der sidestilles med subjektiv trivsel og den eudaimoniske tilgang, der sidestilles med psykologisk trivsel (Carruthers & Hood 2004; Estola, et al. 2013; Cumming & Wong 2017). Subjektiv (hedonisk) trivsel og psykologisk (eudaimonisk) trivsel er overordnede udtryk for en sontring mellem trivsel

som en persons glæde, og trivsel som erfaring af og skabelse af et meningsfuldt liv. Med subjektiv (hedonisk) trivsel søges trivsel indfanget som individets umiddelbare oplevelse af glæde og tilfredsstillelse i hverdagslivet – her og nu. Dermed er det den enkeltes følelsesliv, der søges operationaliseret (Koch 2012; Monrad 2013; Bartterud et al. 2012). Definering og undersøgelser af subjektiv trivsel foregår på baggrund af indikatorer som livsvurdering, tilfredshed og balance mellem positive og negative følelser (Keyes, et al. 2002; Tay & Diener 2011: 355).

En psykologisk (eudaimonisk) trivsels tilgang er en optagethed af menneskets blomstring (flourishing) og eksistentielle vækst. Der lægges vægt på menneskets meningskabelse, dets tackling af udfordringer, samt forfinelse af mennesket med afsæt i dets unikke talenter og potentialer (Carruthers & Hood 2004; Estola et al. 2013; Cumming & Wong 2017). Fokus er på at blive et godt menneske og på, hvordan mennesket kan leve et godt liv i et livsperspektiv. Denne tilgang opererer med psykologiske kategorier, der skal sikre og understøtte eksistentiel vækst og evne til at fungere positivt i livet. Keyes et al. (2002) fremhæver seks indikatorer, der blandt andet omfatter mening og sammenhæng, gode sociale relationer og personlig vækst, i betydningen den enkeltes mulighed for at bruge sine kompetencer og potentialer (Keyes et al. 2002:1008). I nedenstående skema er de to tilgange listet op:

Subjektiv trivsel - Hedonisk trivsel	Psykologisk trivsel - Eudaimonisk trivsel
Individets oplevelse af glæde og tilfredshed <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livsvurdering</li> <li>• Positive følelser</li> <li>• Negative følelser</li> </ul> <i>(Keyes et al. 2002:1007; Tay &amp; Diener 2011: 355)</i>	Individets oplevelse af mening og sammenhæng <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selvaccept</li> <li>• Positive relationer til andre</li> <li>• Mestring af omgivelserne</li> <li>• Autonomi</li> <li>• Personlig vækst</li> </ul> <i>(Keyes et al. 2002:1008)</i>

## Social trivsel

Subjektiv og psykologisk trivsel, og modeller der kombinerer disse, anlægges et intra-personelt perspektiv, der betyder, at trivsel opfattes som noget, der finder sted inde i individet på baggrund af de oplevelser og erfaringer, det får. Et ensidigt indefra-blik møder intern kritik inden for trivselsforskningsfeltet. Flere forskere i trivsel fremhæver, at subjektiv og psykologisk trivsel også må anskues som et socialt fænomen (Carruthers og Hood 2004; Tay og Ditner 2011; Ben-Arieh og Frønes 2011; Cumming og Wong 2017). De påpeger, at sociale relationer og interaktion med andre mennesker, og karakteren af disse, har stor



betydning for den enkeltes trivsel, og positive sociale relationer har en understøttende effekt på individets trivsel. Således peger Tay og Ditner (2011) på, at mennesker kan give udtryk for glæde og positive følelser vedrørende deres liv, på trods af manglende opfyldelse af de fysiologiske og sikkerhedsmæssige behov. Dette forklarer de med henvisning til, at den enkelte oplever at få opfyldt sine psyko-sociale behov i form af respekt (Tay og Ditner 2011: 361)<sup>33</sup>.

Trivsel kan forstås som noget, der opnås ”når det dynamiske samspil mellem individ og det sociale lykkes, og det bygger på en indre personlig følelse af kontrol, selvtilid og troen på sociale muligheder” (Jensen 2002, i Koch 2012:11). Trivsel er således ikke kun et spørgsmål om medfødte og personlige karakteristika (Carruterer og Hood 2004), men også et spørgsmål om adækvat deltagelse i kulturelt accepterede aktiviteter (Weisner 2014:90). Carruterer og Hood (2004:238-239) indkredser blandt andet accept, deltagelse, sammenhæng og integration som sociale aspekter ved social trivsel. Denne nuancering af subjektiv og psykologisk trivsel indebærer, at individets trivsel skal forstås og indkredses med henvisning til dets liv i relation til et socialt og offentligt liv. Trivsel knyttes til de erfaringer og oplevelser, den enkelte opnår i relation til andre mennesker. Imidlertid opretholdes et subjektbegreb, der ikke åbner sig mod en inddragelse af subjektets samfundsmæssige forankring. Trivsel opfattes som et spørgsmål om min trivsel, og om hvorledes mine sociale relationer får betydning for denne.

## Trivsel i et tidsperspektiv

I modsætning til subjektiv (hedonisk) trivsel, der giver forrang til individets følelsesliv her og nu, så indebærer en psykologisk (eudaimonisk) trivselstilgang en optagethed af, hvorledes mennesket kan blive et godt menneske og leve et godt liv. Denne forståelsesramme anlægger således et fremadrettet perspektiv. Skellet mellem subjektiv trivsel og psykologisk trivsel omfatter således forskellige tidslige dimensioner. På engelsk skelner man derfor mellem well-being og well-becoming (Ben-Arieh og Frønes 2011; Ben-Arieh 2010; Tay & Diener 2011; Weisner 2014; Koch 2013). Forskningsmæssigt dækker det over en optagethed af trivsel, som noget individet erfarer her og nu eller en optagethed af de processer, faktorer og mekanismer, der forebygger og skaber trivsel på sigt. I forlængelse af dette skelner docent Anette Boye Koch (2012:14-15) i sin undersøgelse af børns trivsel mellem en følelses-associeret subjektiv trivseldefinition, der retter blikket mod børnenes følelsesmæssige udtryk i form af deres udtryk af glæde, velbehag, lyst, vrede, angst samt

---

<sup>33</sup> Tay og Diener 2011 peger i deres undersøgelse ”Needs and Subjektive Well-being Around the World” på, at selv meget fattige individer beretter om positiv subjektiv well-being til trods for, at deres konkrete livsbetaingelser er problematiske. Fattige kan således opleve, at deres psyko-sociale behov bliver indfriet for deres basale behov bliver det (Tay og Diener 2011: 361). Undersøgelsen er foretaget i 123 lande, og de har undersøgt sammenhængen mellem opfyldelse af individets behov og subjektiv well-being,

nedtrykthed, og en vækst-associeret psykologisk trivselsdefinition, hvor blikket rettes mod psykologiske faktorer som selvaccept, autonomi og sociale relationer, med henblik på at kunne evaluere, hvorvidt barnet er i trivselsmæssig vækst. I nedenstående skema er dette søgt opstillet

Subjektiv - Hedonisk trivsel	Psykologisk - Eudaimonisk trivsel
En følelses- og associeret subjektiv trivselsdefinition Børnenes følelsesmæssige udtryk: Glæde Velbehag Lyst Vrede Angst Nedtrykthed	En vækst-associeret psykologisk trivselsdefinition Psykologiske faktorer: Selvaccept Autonomi Sociale relationer  <i>(Koch 2012:9-10)</i>

Evaluering af barnets trivselsmæssige vækst

Derved knyttes den enkeltes trivsel (her og nu) i relation til de sociale relationer og samspil, og det forstås og søges imødegået i forhold dets betydning for barnets fremtid.

## Accrual wellbeing – trivsel over livsperioder

Gillett-Swan & Sergeant (2014) er ligeledes optaget af tidsaspektet i trivsel. De fremhæver, at trivsel ikke kan reduceres til et spørgsmål om her og nu-oplevelser, således som en subjektiv trivsel tilgang gør. ”*This individuals present sense of expression of wellbeing does not fit neatly within the available descriptions of wellbeing that focus predominantly on the presence of positive traits and attributes*” (Gillett-Swan & Sergeant 2014:4). De påpeger, at en persons selvrapporterede trivsel er specifik for det enkelte individ, men personens trivselsvurdering sker ikke kun på baggrund af det, der foregår her og nu, den sker også på baggrund af en forudgående repræsentativ periode af tid. Subjektiv trivsel er i denne optik fleksibel og foranderlig, hvorfor de udvikler et nyt begreb om trivsel - accrual wellbeing (AWB, i min oversættelse: Pågående trivsel). Med AWB bredes individets trivsel ud til at omfatte personens vækst over forskellige livsperioder. De definerer AWB som “*an individual’s capacity to manage over time, the range of inputs, both constructive and undesirable that can, in isolation, affect a person’s emotional, physical and cognitive state in response to a given context*” (Gillett-Swan & Sergeant 2014:15). Dermed etablerer de et trivselsbegreb, der trækker på elementer fra subjektiv og psykologisk trivsel, som betyder, at individets trivsel omfatter positive og negative følelsesudtryk i en given social kontekst, samt hvorledes disse bidrager til individets personlige vækst over tid.

Keyes et al. (2002) kritiserer ligeledes en adskillelse af subjektiv og psykologisk trivsel. Ifølge dem medfører en sondring mellem subjektiv og psykologisk trivsel et ensidigt fokus på enten individets oplevelse af glæde eller dets meningskabelse. De fastholder trivsel som et individuelt forhold, men de fremhæver, at empirisk har det vist sig at være problematisk at adskille disse, idet glæde og mening begge er determinanter i forhold til et godt liv. *"Personal happiness is contingent on committing oneself to a meaningful and purposeful life"* (Keyes et al. 2002:1018). En lignende pointe har Estoal et al. (2013). De fremhæver, at spørgsmålet om et menneskes subjektive trivsel også er et spørgsmål om det gode liv. *"An individuals ability to develop a deep-rooted sense of eudaimonic well-being is related to experiences of need fulfillment associated with hedonic well-being"* (Estoal et al. 2013; 939). Skellet mellem den subjektive og psykologiske trivsel er således svær at opretholde, hvilket får Keyes et al. (2002) til at foreslå undersøgelser af, hvorledes subjektive og psykologiske trivselstilgange kan influere på og profitere af hinanden. Dette søger Tay og Dieners (2011) at bidrage til. Deres forskning er udtryk for et forsøg på at konstruere en universel tilgang til trivsel, hvilket de gør gennem etablering af subjektive, psykologiske og fysiologiske trivselsparametre. De argumenterer for et trivselsbegreb, der omfatter glæde, tilfredshed og mening, mad, sikkerhed m.m. De indkredser en række grundlæggende fysiologiske og psykologiske behov og de foreslår, at disse behov undersøges i relation til tre parametre for subjektiv trivsel.

<b>Subjektiv og psykologisk og fysiologisk trivsel</b> (Tay & Diener 2011: 355)	
<p>Seks grundlæggende fysiologiske og psykologiske behov:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mad og ly</li> <li>• tryghed og sikkerhed</li> <li>• social støtte og kærlighed</li> <li>• følelse af respekt og stolthed i aktiviteter</li> <li>• mestring; selvdirektion og autonomi</li> </ul>	<p>Disse seks behov sættes i relation til tre typer af subjektiv trivsel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• livsevaluering</li> <li>• positive følelser</li> <li>• negative følelser</li> </ul>

Tay & Diener<sup>34</sup> undersøger sammenhængen mellem subjektiv og psykologisk trivsel, formuleret som grundlæggende menneskelige behov<sup>35</sup>. På baggrund af et stort anlagt transnationalt forskningsprojekt finder de en sammenhæng mellem fysiologiske og psykologiske behov på den ene side og positive/negative følelser og livsevalueringer på den anden. De fremhæver, at subjektiv trivsel, i form af en positiv livsvurdering, hænger sammen

<sup>34</sup> Undersøgelsen er foretaget i 123 lande og metodisk blev anvendt telefoninterview og dør-til-dør interview, som blev foretaget af The Gallup Organization i perioden 2005-2010. Der var en repræsentation fra 66% af verdenspopulationen.

<sup>35</sup> I deres indkredning af grundlæggende behov trækker de blandt andet på A. Maslows behovspyramide.

med, hvorvidt individet får opfyldt sine basale behov for mad og beskyttelse. De argumenterer således for, at subjektiv og psykologisk trivsel hænger sammen med henvisning til, at glæde i og ved livet er svær at skelne fra mening i og med livet.

## Børns trivsel – et forskningsfelt inden for trivselsforskningen

De små børns trivsel undersøges og vurderes generelt på baggrund af forældres og professionelles vurdering af deres følelsesudtryk og livsomstændigheder (Ben-Arieh 2010; Ben-Arieh og Frønes 2011; Kristiansen 2017). I størsteparten af de undersøgelser, metoder og redskaber, der anvendes i forbindelse med indkredsning, undersøgelse og vurdering af børns trivsel, er det først fra 8-9 års alderen, der anlægges et førstepersonsoplevelsesperspektiv, det vil sige et barneperspektiv (Kristiansen 2017:8; Kill et al. 2011). Ifølge professorer Asher Ben-Arieh (2010) ser man inden for børneområdet en begyndende bevægelse fra child welfare mod child well-being, hvilket han betegner som et opgør med en forskningstradition, som primært har rettet blikket på barnets trivsel som et samfundsmæssigt problem i form af børnedødelighed, skolepræstationer, sygdom og manglende opfyldelse af de basale behov (Ben-Arieh 2010:15). I de nordiske lande har der været tradition for inddragelse af børnenes perspektiv i forskningen, men dog i mindre grad når det drejer sig om børns trivsel. Childrens well-being kan ses som en voksende forskningsmæssig ambition om, at undersøgelse og vurdering af børns trivsel skal ske gennem inddragelse af børnene selv, og det er orienteret mod barnets oplevelser og erfaringer her og nu (Koch 2012; Bartterud et al. 2012; DCUM 2017; Børnerådet 2015). Dette perspektivskifte forklares med en generel optagethed af børn som aktører og inddragelse af barnets perspektiv i forskningsprocessen (James et al. 1999; Ben-Arieh 2010; Ben-Arieh og Frønes 2011; Koch 2013).

Ben-Arieh (2010) anlægger et positivt syn på børns trivsel, og argumenterer imod en deficit trivselsforståelse og børn som studieobjekter, men han fastholder, i overensstemmelse med disse traditioner, behovet for at udvikle relevante indikatorer: “*a Composite Index of child Well-being*” og han fremhæver at dette vil “*lead to making children active actors in the effort to measure and monitor their own well-being rather than an object to study*” (Ben-Arieh 2010: 19). Et forskningsmæssigt fokus på børns well-being, igangsætter en søgning efter indikatorer, der omfatter barnets perspektiv, og her trækkes på indikatorer fra såvel den subjektive som den psykologiske trivselstradition. Granger (2006) peger på, at der fra 90’erne er sket fremskridt blandt forskere, politikere og praktikere i forhold til at identificere og anvende indikatorer for børns trivsel. Han peger på, at der indenfor feltet efterhånden er konsensus om, at indikatorer kan anvendes i relation til tre forskellige aspekter: Til beskrivelse af “the state of the child’s well-being”; til at monitorere trivsel over tid, sted eller grupper af børn; samt som værktøj for accountability og evaluering (Granger

2006:ix). Granger fremhæver endvidere, at der er kommet et øget fokus på at anvende disse som grundlag for politik og som udgangspunkt for programmer. Dermed retter trivselsindikatorer sig både mod indkredsning, måling og vurdering af børns trivsel og mod voksnes ansvar samt vurdering af det arbejde professionelle udfører med henblik på børns trivsel. På den måde får udviklingen og implementeringen af trivselsindikatorer betydning for, hvorledes individets og samfundets ansvar for sociale-, sundhedsmæssige- og uddannelsesmæssige forhold forstås og udmøntes. Ligesom de får betydning for den måde velfærdsinstitutioner, som daginstitutionen, organiseres på.

## Børns trivsel i daginstitutionen

Undersøgelser af børnenes subjektive og psykiske trivsel peger på, at børn generelt trives i deres daginstitution (Nordal et al. 2012; Børnerådet 2015; DCUMs 2013)<sup>36</sup>. DCUMs seneste undersøgelser af børns egne oplevelser fra 2017 viser, at 91,8 % er glade for at gå i børnehave, 89,2 % kan lide de andre børn, 93,5 % har gode venner i børnehaven, 89,6 % kan godt lide de voksne i børnehaven og 87,5 % siger, at de voksne er gode til at trøste dem, når de er kede af det. Samtidig fortæller 50,8 % af børnene, at de savner nogle at lege med i børnehaven og 58,1 % af børnene siger, at de nogle gange bliver de drillet, og at det gør dem kede af det. Denne tendens genfindes i trivselsundersøgelser i indskolingen, hvor 5,5 % børn angiver, at de har lav almen trivsel og 11,8 % angiver, at de har problemer med skoletrivslen<sup>37</sup>. I undersøgelser fra norske børnehaver knyttes børns trivsel til, om de godt kan lide hverdagsaktiviteterne, om de frit kan bruge rummene, om de kan vælge at lege inde eller ude, samt om de må være med til at bestemme, hvad der skal ske. Endvidere fremhæver børnene, at de ikke trives, når de selv eller andre bliver drillet af andre børn i børnehaven (Bratterud et al. 2012).

Inden for barndomsforskningen og daginstitutionsforskningen knyttes børns glæde til samspillet med andre børn, det udgør et centralt meningsbærende element for børnene (Koch 2012; Bratterud et al. 2012; Løkken 2005; Johansson 2002; Ytterhus 2003; Øknes & Greve 2015; Højholt et al. 2011). Derudover fremhæves en sammenhæng mellem, at børn trives og deres samspil med voksne (Ottesen et al. 2014). I daginstitutionskonteksten søger børn at leve op til voksnes forventninger samtidig med, at de søger at opnå anerkendelse i ”*børnegruppen ved at være aktive og kompetente deltagere i undergrundslivet*” (Koch 2012: 99). Det betyder, at børns trivsel øges, når barnet evner at balancere mellem deltagelse og anerkendelse i børnekulturen, og hos de voksne i forbindelse med leg og aktiviteter (Koch 2013). Langtidseffekterne af børns ophold i daginstitutionen tilskrives

---

<sup>36</sup> Trivsel er undersøgt på baggrund af 3-5 åriges udsagn. Børnene er blevet spurgt, om de kan lide at være i børnehaven/om de er glade for at gå i børnehave. Der er valgt emner fra børnenes hverdag i institutionen såsom venskaber og relationer til andre børn, relationer til de voksne og de fysiske rammer.

<sup>37</sup> Børns trivsel ved indskoling. Temarapport om børns indskoling undersøgt i skoleåret 2012-2013

særligt kvaliteten af børns interaktion med voksne, idet børnene udvikler et positivt syn på sig selv og deres fremtidsmuligheder (Jensen og Petersen 2012; Christoffersen et al. 2014). Særligt den omsorgs- og samværspraksis, der er i daginstitutionen, pointeres som vigtig for børnenes trivsel. Undersøgelse af omsorgskulturen i daginstitutioner (Jacobi, 1991; Thyssen, 1992;) fremhæver, at børns glæde, livlighed og aktivitet intensiveres når pædagogerne kommer barnets udtryk i møde, og etablerer en accepterende og støttende gensidig kontakt, samt når de hjælper og trøster. Anerkendelse, støtte, respekt og retfærdighed har betydning for børns velbefindende (Johansson 2002; Koch 2013), og voksne der forstår og tager hensyn til barnet, synes at fremme dets trivsel. Mens voksne, der ikke støtter op om børnene, som misforstår eller ikke forstår barnets intentioner, og som ikke tager hensyn til, hvad barnet vil, bidrager negativt til trivsel.

## **Indkredsning af børns trivsel – metoder og redskaber**

Et kendetegn ved undersøgelser af trivsel i daginstitutionen er, at børn og det pædagogiske personales trivsel undersøges og vurderes ved at inddrage indikatorer fra begge traditioner (Koch 2012; Monrad 2010,2012, Pontoppidan & Niss 2017; Kill et al. 2011). Koch (2012) indkredser børns subjektive trivsel gennem en forskningsmæssig optagethed af de forskellige børns følelser og følelsesudtryk, og opfatter disse som kropslige indikatorer på, om børnene er i trivsel, eller ikke er i trivsel. I forlængelse af dette anvendes seks psykologiske trivselsindikatorer i analysen med henblik på evaluering af et barns trivsel. SFI (Pontoppidan & Niss 2017:5) har undersøgt en række redskaber til undersøgelse og vurdering af børns og unges trivsel. Disse trækker på en subjektiv trivselsforståelse med en vægtning af barnets sociale relationer og samspil. Her forstås børns trivsel som børns socio-emotionelle udvikling, hvilket indebærer, at der er fokus på, hvorledes barnet regulerer og udtrykker sine følelser, om det sker på en passende måde, og på barnets udvikling af tætte relationer til børn og voksne, samt på dets udforskning og læring (Pontoppidan & Niss 2017:7). Afsættet er et ønske om at måle udviklingen af det 0-3 årige barns trivsel, og argumentationen for dette sker med henvisning til, at identificering af udviklingsmæssige udfordringer tidligt hos barnet giver bedre mulighed for at prioritere indsatser samt vurdere, om de valgte indsatser fører til bedre trivsel på længere sigt. SFI fremhæver på den baggrund tre redskaber, som alle baserer sig på en række spørgsmål, der skal besvares af forældre, det pædagogiske personale og andre omsorgspersoner.

KORA (Kill et al. 2016) identificerer og anbefaler 27 forskellige spørgeskemametoder til at indkredse børns subjektive og psykosociale trivsel, inklusiv sociale og følelsesmæssige funktioner. Spørgsmålene besvares af forældre, pædagoger og lærere, samt børn, dog typisk først fra 8 års alderen. Spørgsmålene relaterer sig til subjektive og psykologiske indikatorer, og der spørges ind til livskvalitet i form af f.eks. følelser, selvforståelse, autonomi samt fysisk og psykosocial trivsel. De personlige, sociale og følelses-

mæssige aspekter søges indkredset via spørgsmål, der retter sig mod kommunikation, problemløsning, autonomi, selvforståelse, interaktion, grov- og finmotorik, aggression samt udad-agerende og indad-agerende adfærd. Inden for de senere år har ”trivselsskemaet” vundet udbredelse i kommuner og daginstitutioner<sup>38</sup>. Under betegnelsen tidlig opsporing af mistrivsel, arbejdes der med et trivselsbegreb, der henter inspiration fra den subjektive og psykologiske trivselsforskning. Trivselsskemaet er et vurderingsredskab, hvor barnets trivsel indkredses og vurderes som et individuelt forhold, og det tager afsæt i det pædagogiske personales deltagerbaserede observationer, erfaringer og viden om børnene. Trivselsskemaet er et standardiseret skema, og der udfyldes et skema for hvert barn. Det består af tre farvekategorier: Grøn position, som står for, at barnet trives i betydningen af, at det udvikler sig og lærer på alle områder. Gul position dækker over, at der er områder, som undrer, og som skal undersøges og analyseres nærmere, og endelig rød position, som dækker over, at der er grund til bekymring, og at der skal sættes handlinger i gang.

Barnets trivsel undersøges og vurderes på baggrund af indikatorer, der relaterer sig til, om barnet har en god og stabil kontakt til jævnaldrende børn, og en god og stabil omsorg fra voksne, om det deltager, kan se mening og sammenhæng i sit liv, viser glæde og begejstring, har et positivt selvbillede, samt om det har håb for fremtiden. Manglende trivsel indkredses blandt andet ved, at barnet viser ingen eller sjældent tegn på glæde og begejstring, barnet har begrænset eller ingen øjenkontakt, barnet deltager sporadisk eller aldrig i børnefællesskabet, og om barnet reagerer mere end forventet. Den samlede trivselsvurdering sikres gyldighed og validitet via en fælles, undersøgende dialog mellem det pædagogiske personale, der udmunder i en samlet og fælles vurdering af barnets trivsel eller manglende trivsel. Børns oplevede trivsel (subjektive trivsel) søges indfanget gennem inddragelse af forskellige typer af børneinterview (Bartterud et al. 2012; Kragh-Müller & Ringsmose 2015). I interview med børnene kan der indgå fotos og tegninger, der danner afsæt for en samtale med børnene om det, der gør dem glade eller kede af det i daginstitutionen (Koch 2012:31). DCUMs dagtilbudstermometeret<sup>39</sup> er et frit tilgængeligt elektronisk spørgeskemaværktøj til de 4-5-årige børn, og den formulerede intention er at give dagplejen, vuggestuer, og børnehaver mulighed for at få indblik i og blive klogere på børnenes oplevelse af det psykiske, æstetiske og fysiske børnemiljø i tilknytning til de pædagogiske lærerplaner (DCUM 2017<sup>40</sup>). I spørgeskemaet spørges der blandt andet ind til den psykiske trivsel, i form af om barnet er glad for at gå i daginstitutionen, har gode venner, nogle at lege med, kan lide de voksne, og må være med til at bestemme. Derudover spørges til det æstetiske og fysiske børnemiljø i form af lugtgener, varme og kulde, støj, legetøj og legesteder.

---

<sup>38</sup>Trivselsskemaer på København Kommune og Haderslev Kommunes hjemmesider hentet 2018

<sup>39</sup> Der er tale om et talende spørgeskema, hvilket betyder, at børnene automatisk (via DCUMs hjemmeside) får læst spørgsmålene højt og derpå selv angiver deres svar

<sup>40</sup> <http://dcum.dk/om-dagtilbudstermometeret>

## Indkredsning af det pædagogiske personales trivsel

Medarbejdernes trivsel anskues generelt som et arbejdslivsanzliggende, det forbindes med medarbejdernes psykiske og fysiske arbejdsmiljø, og som forskningsfelt, udgør dette et omfattende og selvstændigt felt. Med afsæt i forskningslitteraturen og de forskellige metoder og redskaber identificerer Lystbæk (2011:2-3) fire forskellige trivselsaspekter. *Det fysiske og psykiske arbejdsmiljø*. Her sættes trivsel i relation til et godt eller dårligt arbejdsmiljø, og det knyttes til faktorer som sygefravær, stress, samarbejdsvanskeligheder. *Forebyggelse og sundhedsfremme*. Her sættes trivsel i relation til sundhed og livsstil, og faktorer knyttes til livsstilssygdomme såsom KRAM-faktorer (Kost, Rygning, Alkohol og Motion). *Kvalitet og effektivitet*. Her sættes trivsel i relation til effektivitet på arbejdspladsen og kvalitet og effektivitet i opgaveløsningen. Det indebærer et fokus på faktorer såsom medarbejdernes engagement, ansvar og samarbejde ift. arbejdet og opgaveløsningen. *Et udviklende og godt arbejde*. Her opfattes trivsel som et aspekt ved udvikling af arbejdspladsen, og fokus er på at skabe rammer for et godt og udviklende arbejde. Her indgår faktorer såsom rekruttering og fastholdelse som centrale parametre.

Medarbejdernes trivsel og deres arbejdsmiljø er således et omfattende felt i sig selv, og i undersøgelsen af trivsel i daginstitutionen, udgør arbejdslivet en vinkel på linje med børnelivet. Arbejdslivsforskerne Limborg og Hvenegaard (2008:13) fremhæver, at medarbejdernes trivsel, på linje med børnenes trivsel, hovedsageligt anskues som et spørgsmål om subjektiv og psykologisk trivsel, hvor personalets trivsel undersøges, måles og evalueres i forhold til emotionelle faktorer, og individuelle copingstrategier. I forlængelse af dette er der udviklet en lang række modeller, metoder og måleredskaber, der søger at måle og udvikle trivsel på arbejdspladsen. Disse retter sig mod livstilsfaktorer, sociale faktorer og psykiske faktorer som eksistentielle faktorer. På den baggrund forfølges det subjektive og psykologiske trivselsbegreb ind i arbejdslivsforskningen med en vægtning af de følelsesmæssige aspekter og de psykologiske (fysiologiske) faktorer.

Ifølge Sasser (2016(1):18-19) er det psykiske arbejdsmiljø i en dansk kontekst blevet identificeret ved hjælp af ”de seks guldorn” (krav, kontrol/indflydelse, social støtte, belønning/anerkendelse, mening og forudsigelighed), og senere er disse blevet suppleret med tre grundpiller betegnet som ”tre diamanter” (social kapital/tillid, retfærdighed og samarbejdsevne). Disse udgør faktorer, som psykisk arbejdsliv undersøges og søges udviklet i forhold til, og de opfattes som centrale for medarbejdernes velbefindende/trivsel. Disse to modeller er også udtryk for forskellige vægtninger, idet faktorerne i *guldkornene* retter blikket mod de forhold, som den enkelte har i sit arbejdsliv, mens faktorerne i diamanterne har de relationelle forhold på arbejdspladsen som omdrejningspunkt, hvilket kobler sig til begrebet om social trivsel. Et særligt aspekt i forbindelse med medarbejdernes trivsel, og som adskiller sig fra indkredsning af børns trivsel, er inddragelse af virksomheden. Med de ovenfor nævnte modeller, og de faktorer disse trækker frem, knyttes medarbejdernes



bejdernes trivsel sammen med organisationens produktivitet (Kristensen 2009). Med begrebet social kapital kobles medarbejdernes trivsel, i form af glæder og tilfredshed til produktivitet, effektivitet og kvalitet i arbejdsopgaven. Social kapital flytter blikket fra individet i sig selv til organisation og individernes samarbejde i organisationen (Hvenegaard 2010:3-4). Undersøgelserne af trivsel i daginstitutionerne foregår i forbindelse med arbejdet med den lovpligtige APV<sup>41</sup> (arbejdspladsvurdering). Her undersøges og vurderes arbejdsmiljøet i virksomheden via et individuelt spørgeskema med henblik på at finde ud af, om og hvor der er problemer, hvad der er årsagerne, og hvad der skal tages initiativ til med henblik på at forbedre arbejdsmiljøet. Heri indgår sygefravær, psykosociale arbejdsbetingelser, såsom samarbejde, krav og indflydelse på arbejdet, ledelse, de fysiske arbejdsbetingelser, såsom støj, indeklima, ergonomiske forhold m.m..<sup>42</sup> Kommunernes kortlægning af daginstitutionens sociale kapital kobles til APV'en, og her anvendes spørgeskemaer, hvor medarbejderne vurderer samarbejdsevne, tillid og retfærdighed<sup>43</sup>.

Sasser (2016(1):188) peger på et fokusskifte inden for forskning i psykisk arbejdsmiljø i form af en bevægelse fra fokus på belastningsfaktorer, som medarbejderne søges skærmet mod, til fokus på positive faktorer i arbejdslivet og disses betydning for jobtilfredshed, motivation og trivsel. Sasser og Sørensen kobler i deres forskning trivsel til kerneopgavekvalitet. De fremhæver, at *"the more meaningful the employees perceive their job, the more harmful will low primary task quality be to the employees' well-being and satisfaction"* (Sasser & Sørensen 2016:333). Trivsel knyttes til medarbejderens egen vurdering af kvaliteten af udførelsen af arbejdet. Nislin et al. (2015:2) er ligeledes optaget af kvaliteten af arbejdet og trivsel, men de inddrager fysiologiske parametre og personalets samarbejde. Med afsæt i en positiv psykologisk forståelsesramme undersøger de sammenhængen mellem stress (cortisonniveau), arbejdsengagement, og kvaliteten af det pædagogiske arbejde hos det pædagogiske personale inden for småbørnsområdet. De fremhæver, at det pædagogiske personale har en lavere grad af udbrændthed og et større arbejdsengagement end i mange andre sektorer. Til trods for et stressbetonet arbejde, giver de udtryk for at opleve positiv trivsel. De fandt således en positiv sammenhæng mellem stresshåndtering og kvaliteten af det pædagogiske arbejde. I de faglige teams, hvor teamet delte den samme filosofi, og hvor roller og opgaver var veldefinerede, var personalets stressreguleringssystem mere tilbøjelig til at være balanceret, blandt andet i form af lavere cortisonniveau (Nislin et al. 2015:12).

Monrad (2012:20) undersøger omsorgsarbejdet og samarbejdets betydning for den enkeltes oplevelse af trivsel, og hun betegner individuel arbejdsrelateret følelsesmæssig (subjektiv) trivsel som en undergruppe af psykologisk trivsel. Hun fremhæver, at mening i arbejdet er afgørende for medarbejdernes trivsel. Mening skal forstås som *"det at kunne se sin arbejdsindsats som en del af en større sammenhæng"* (Monrad 2010: 98). Denne

---

<sup>41</sup> <https://arbejdstilsynet.dk/da/arbejdspladsvurdering/apv-tjeklister/social-og-sundhed>

<sup>42</sup> Arbejdsmarkedstilsynet hjemmeside 19.03.2018

<sup>43</sup> Dette ses i Rambølls undersøgelse af blandt andet medarbejdertrivsel i Skovgårdens Kommune 2017

større sammenhæng implicerer en fælles pædagogisk horisont og en deltagelse i et produktivt fællesskab. *"Et meningsfuldt pædagogisk arbejde handler tilsyneladende ikke blot om selv at være i stand til at yde et godt pædagogisk arbejde, men også om at opleve, at man indgår i et produktivt fællesskab hvor der bliver taget hånd om børnene på tilfredsstillende vis"* (Monrad 2010: 99). Det betyder, at personalet oplever, at arbejdet ikke er meningsfuldt, når en kollega gør noget i forhold til børnene som pædagogen oplever som ikke-positivt og udviklende for børnene. Faglig uenighed og uhensigtsmæssige praksisser i forhold til børnene indvirker på medarbejdernes trivsel. Det pædagogiske personale taler det følelsesmæssige arbejde med børnene frem – det er arbejdet med børnenes trivsel og udvikling, der giver mening i arbejdet (Monrad 2014; Nislin et al. 2015). Pædagogernes arbejdsmiljø bliver i denne optik kun et legitimt hensyn i det omfang, det kan motiveres ud fra børnenes behov for at møde voksne, der trives. (Monrad 2014:63).

## Betingelser for det pædagogiske arbejde

Arbejdet inden for velfærdsprofessionerne, såsom lærer-, pædagog- og sygeplejerskeområdet, er kendetegnet ved gennemgribende forandringer i form af rationaliseringer, øget brugerinddragelse, øgede dokumentationskrav og organisatoriske forandringer (Nørgaard-Nielsen 2006; Plum 2014; Ahrenkiel et al. 2012; Pedersen et al. 2013). Der kan identificeres et øget krav om større effektivitet i arbejdslivet, hvilket indebærer et pres på ressourcer og normeringer, og et øget krav om mere transparens i arbejdslivet i form af flere begrundelser, beskrivelser, analyser, forskning og udvikling af arbejdet (Pedersen, et al. 2013:8). De mange kommunale krav omtaler det pædagogiske personalet som *skal*-opgaver, og de vokser frem i kølvandet på udmøntningen af de nationale reguleringer (Ahrenkiel et al. 2012:29). I forlængelse af dette peges der inden for pædagog-, lærer- og sygeplejerskeområdet på, at de mange kommunale krav og tiltag, herunder læreplaner, kvalitetsrapport og dokumentationskrav presser personalet. Personalet oplever et tidspres, der indebærer manglende tid til egne initiativer (Husted 2016:212), og et pres fra politikere og forældre, hvilket indebærer, at personalet har svært ved at fastholde deres autonomi (Nørgaard-Nielsen 2006:198). Ydermere opleves dele af arbejdet om uden mening og krænkende, og flere arbejdsopgaver opleves som problematiske og illegitime. Dette skaber mindre job-tilfredshed og mindre stolthed i arbejdet, hvilket har en negativ effekt på personalets trivsel (Limborg et al. 2012:25; Glerup 2015).

Plum påpeger i sin analyse af det pædagogiske personales dokumentationsarbejde, at *"kravet om dokumentation, der ligger i læreplanstiltaget, er indenfor denne logik et krav, der ikke alene opfyldes for at tilfredsstille forvaltningen som styrende instans. Det udgør en arbejdsform, en måde at styre det daglige arbejde og dermed blive en faglig pædagog"* (Plum 2014:143). Forandringerne ændrer såvel arbejdsopgaverne som vilkårene for arbejdet. Arbejdet og den faglige pædagog knyttes til rationalitets- og synliggørelsesbestræbelser i form af krav om dokumentation, evaluering samt refleksion og eksplicitering af arbejdet. Dermed bliver dele af

det pædagogiske arbejde illegitime og mangelfulde. Plum fremhæver, at de tavse, personlighedsbårne, fornemmende og subjektive dimensioner af det pædagogiske arbejde transformeres til karakteristika på en pædagog, der ikke formår at gøre sin praksis styrbar og dermed faglig (Plum 2014:144). Personalets trivsel hænger således sammen med anerkendelses- og krænkelsererfaringer, og med hvorvidt det lykkes for dem at gøre kvalitetstiltag meningsfulde i arbejdet.

## Opsamling og kritik af den subjektive og psykologiske trivsels forståelse

Subjektiv (hedonisk) og psykologisk (eudaimonisk) trivsel er udtryk for en individorienteret tilgang, hvor det er den enkeltes trivsel, der sættes i centrum for indkredsning, vurdering og handling. Tay og Diener (2011) søger med deres forskning at identificere en universel forståelse og tilgang til trivsel. De argumenterer for, at det er muligt at indkredse universelle omstændigheder, der giver trivsel og for, at der eksisterer universelle behovsindikatorer for trivsel. Trivsel som et universelt fænomen kritiseres dog af andre trivselsforskere, der påpeger, at trivsel er tæt knyttet til den sociale og kulturelle kontekst, som sammen med de fysiske omgivelserne former hverdagslivets rutiner og aktiviteter (Weisner 2014). Med udgangspunkt i indkredsning og vurdering af børns trivsel, argumenterer Ben-Arieh og Frønæs (2011) for, at *"taxonomy of child well-being indicators has to be based on a matrix, illustrating the differentiation of children's life, while resting on a common paradigm of understanding of the dynamics of well-being"* (Ben-Arieh & Frønæs 2011: 465). Trivsel tales frem som et dynamisk fænomen, som må forstås i relation til børns sociale samspil og deres forskellige liv. Til trods for inddragelsen af de sociale betingelser fastholdes trivsel, inden for forskningsfeltet i subjektiv og psykologisk trivsel, som et individuelt fænomen.

Feltet er stort set enigt om, at det er individet alene, eller som del af en større eller mindre social, kulturel eller geografisk sammenhæng, eksempelvis som del af en socialklasse eller skolen, der er udgangspunktet for undersøgelser, måling og tiltag. Ligeledes deles en forskningsmæssig forståelse af, at trivsel kan anskues som en tilstand, der kan indkredses, måles og vurderes på baggrund af overordnede indikatorer. Der kan imidlertid også identificeres en fælles optagethed af at identificere indikatorer, der tager højde for forandringer i alder og livsomstændigheder. Dette får Ben-Arieh & Frønæs til at fremhæve, at trivsel bør begribes som en tilstand, en proces og en udvikling. Indikatorer bør derfor være sensitive over for historiske forandringer, alder, køn, klasse, de forskellige livsfaser og de situerede forhold, som individer lever i og under. Dette får dem til at foreslå udvikling af deskriptive indikatorer, der kan måle trivsel gennem livet, og predictive indikatorer, der kan indfange og måle de mekanismer og forhold, der påvirker individers livsomstændigheder, her og nu, samt i deres fremtidige liv (Ben-Arieh & Frønæs 2011:465). I den forbindelse opfordrer de til forsigtighed med definitionen af disse indikatorer, da de

vil informere policy og måleredskaber på området. På denne måde inddrages såvel well-being og well-becoming-parametre i undersøgelse, måling og vurdering af trivsel. Flere forskere argumenterer for undersøgelse af trivsel med afsæt i såvel en subjektiv som psykologisk trivselstilgang. På den måde kombineres subjekters erfaringer og oplevelser her og nu med et livskvalitetsperspektiv. Det trivselsbegreb der indkredses, og tages i anvendelse i diverse beskrivelser, redskaber og metoder til undersøgelse af børns og personalets trivsel, trækker overordnet på en subjektiv og psykologisk trivselstilgang, der søger at inddrage de sociale relationer. De forskellige bud på indikatorer varierer overraskende lidt. Således er der generel enighed om, at trivsel som en tilstand hos individet kan side-stilles med positive følelser som glæde, tilfredshed med og i livet på både kort og lang sigt. Positive eller negative følelser med og i livet ses som tæt knyttet til individets evne og mulighed for at søge og skabe mening i sit liv, alene og i social interaktion med andre.

## Subjektiv og psykologisk trivselsforståelse – nogle kritiske betragtninger

Den ovenfor beskrevne trivselstilgang kritiseres af forskellige forskere fra flere vinkler. For det første rejses en intern fagkritik, derudover rejses en metodisk kritik, og endelig rejses en videnskabsteoretisk kritik

### En helhedsmodel

Inden for forskningen i subjektiv og psykologisk trivsel rejses der det, jeg vil betegne som en kritik inde fra feltet. Her peges på, at de subjektive- og psykologiske trivselsindikatorer der opereres med, ikke er tilstrækkelige til at indkredse og måle trivsel hos henholdsvis børn og det pædagogiske personale (Ben-Arieh og Frønes 2011; Cumming og Wong 2017). I forlængelse af dette påpeger Cumming og Wong (2017), at der ikke er en sammenhængende indkredsning af det pædagogiske personales trivsel. Området er kendetegnet ved en række separate undersøgelser, der alle på baggrund af en individorienteret tilgang peger på forskellige vigtige elementer. Cumming (2017) kritiserer den individorienterede tilgang for at gøre personalets trivsel til et spørgsmål om følelsesmæssige kompetencer, ligesom en sådan tilgang kan medføre en vægtning af det pædagogiske personales ansvar for at ændre deres *"perceptions and attitudes, and increasing self-management and care"* (Cumming 2017:589). Cumming fremhæver endvidere, at konteksten, det relationelle, systemiske og diskursive som også påvirker pædagogers arbejde og arbejdspladsen, nedtones eller forsvinder (Cumming 2017:591). Et afsæt i individet indebærer således, at de organisatoriske rammer og kollektive reaktioner i mindre grad inddrages. Karasek & Theorell (1990) problematiserer allerede i 90'erne den individuelle forståelse og tilgang til sygdom og stress, som har medført udvikling af tiltag, redskaber og metoder, der skal

kurere individet. *"If the individual is the only possible target for action, change efforts must concentrate on altering his or her biology, psychological traits, and individual behavior"* (Karasek & Theorell 1990:7). De fremhæver, at arbejdsrelaterede forhold og pres ikke kan fjernes gennem individorienterede strategier. Cumming og Wong pointerer behovet for at udvikle en holistisk tilgang med et mere dækkende trivselsbegreb, der inddrager de strukturelle og relationelle forhold, der omkredser operationalisering af arbejdsrelaterede trivselstiltag (Cumming og Wong 2017:5). De fremhæver behovet for et begreb, der kan indfange sammenhængen mellem individet, det social og konteksten. På den baggrund foreslår de, at det pædagogiske personales arbejdsrelaterede trivsel defineres som: *"A dynamic state, involving the interaction of individual, relational, work-environmental, and political contexts. Educators' well-being is the responsibility of the individual AND the agents of these contexts, requiring ongoing, direct and indirect supports, across psychological and physiological dimensions"* (Cumming & Wong 2017:13).

Dette afsæt søger således at integrere subjektive og psykologiske parametre i en holistisk model, hvori filosofiske, psykologiske og fysiologiske dimensioner indgår. Kritikken af den individuelle tilgang går således på, at denne tilgang er problematisk, når den står alene i forhold til måling og understøttelse af trivsel. Deres kritik kan sammenlignes med den kritik som Ben-Arieh og Frønes (2011) rejser af den subjektive og psykologiske trivselsforskning. De peger på et behov for udvikling af et børneperspektiv, mens Cumming og Wong argumenterer for en holistisk model, der omfatter et arbejdslivsperspektiv. Ligeledes er begge optaget af at udvikle kriterier for indikatorer for børns og det pædagogiske personales trivsel, som kan anvendes i forhold til at skabe positiv udvikling og politisk nytte (Ben-Arien og Goerge 2006:23).

## Indikatorer og metoders situering

En anden kritik, der rejses mod den subjektiv og psykologisk trivselstilgang, retter sig mod undersøges trivsel som et standardiseret, individualiseret og dekontekstualiseret fænomen. Undersøgelse og vurdering af subjektiv og psykologisk trivsel hos børn og voksne finder sted på baggrund af abstrakte og generelle indikatorer og kategorier, der antages at kunne udpege den enkeltes trivsel. De redskaber og metoder, der tages i anvendelse med henblik på at indkredse og måle medarbejdernes trivsel, er ofte løsrevet fra den konkrete kontekst, hvori mennesker lever. De er selektive, abstrakte og ofte vægter de kvantificerbare aspekter ved trivsel (Lystbæk 2012:3). Trivsel, og målingen af trivsel, ansues som et fænomen, der er alment, og som kan måles relativt uafhængigt af den kontekst, som børn eller voksne befinder sig i.

Med afsæt i undersøgelsen af hvorledes det pædagogiske personale vurderer og kategoriserer børns trivsel i daginstitutionen, peger Houmøller (2018) på en række problemstillinger ved anvendelsen af abstrakte indikatorer til indkredsning og vurdering af, hvem der har trivsel eller ikke. Houmøller viser, hvorledes *"well-being is assessed by the*

*pedagogues as engaged actors within a particular kindergarten, and how their judgements and categorizings of well-being are called into being as they are lived.*” (Houmøller 2018:4). Pointen er, at de børn, som det pædagogiske personale får øje på, og deres vurdering af, om de har eller ikke har trivsel, må ses i relation til den sociale kontekst og den specifikke situation. Det er ikke alle børn, der er lige synlige, hvilket må forstås på baggrund af såvel sammensætningen af børn, som de strukturelle betingelser, der er i daginstitutionen. Dette implicerer to aspekter. For det første, at børns trivsel/ikke trivsel i hverdagslivet vurderes i relation til de andre børn. Houmøller betegner det som ”en lokal norm” For det andet, at de strukturelle betingelser får betydning for vurderingen af, hvilke børn, der udtrykkes bekymring for, og senere for, om de betegnes som børn, der ikke trives. Således vurderes og sorteres de børn, der er blevet synlige for det pædagogiske personale, dels på baggrund af personalets vurdering af barnets familie og familieliv, dels i relation til den arbejdsmængde udpegningen af mange børn med manglende trivsel sætter gang i, i form af individuelle handleplaner (Houmøller 2018:10ff).

## En ontologisk kritik

Den subjektive og psykologiske trivsels forskning møder også kritik af ontologisk karakter. Smith & Reid (2017) fremhæver, at teorier, undersøgelser og vurderinger af trivsel ikke kan adskilles fra forståelse af, hvad det vil sige at være menneske, og hvad livet drejer sig om. De peger på, at en trivselsforskning, der spørger til individets oplevede trivsel, er udtryk for en retrospektiv tilgang, der opfatter individet som et pålideligt sandhedsvidne. *”This largely retrospective approach takes for granted...the reliable knowability of satisfaction by an individual, the measurability of this on a linear scale, or even has this unambiguous satisfaction, even happiness, exists in the first place”* (Smith & Reid 2017:9)

Den subjektive trivselsforskning kritiseres således for være baseret på en ontologisk antagelse om eksistensen af et uafhængigt og kernebaseret subjekt, der kan undersøges relativt uden om den materielle og strukturelle kontekst. Og i forlængelse af dette for, at efterstræbelse og realisering af det gode liv bliver til et spørgsmål om individet evne til, at lytte til sit indre (Nordin-Hultman 2004: 165ff; Taguchi & Palmer 2013:672; Smith & Reid 2017:9; Sointu 2012: 69). Den individuelle og udviklings- og vækstorienteret tilgang til trivsel medfører, at trivsel opfattes som en indre kerne, som noget der er naturligt og medfødt. Trivsel er med andre ord noget, der ”bor” i den enkelte, og trivsel eller mistrivsel ses som et aspekt hos den enkelte. Det betyder, at barnet eller det pædagogiske personale i daginstitutionen undersøges som et individ, der har eller ikke har trivsel. Dette indebærer, at trivsel naturaliseres, hvilket indebærer, at den pædagogiske opgave kommer til at handle om at løfte barnets individuelle egenskaber frem, samt at understøtte disse, og at fokus er på det enkelte og i mindre grad på det sociale og kulturelle miljø, som barnet deltager og indgår i (Taguchi 2000:131ff; Taguchi & Palmer 2013;675; Nordin-Hultman 2004). I forlængelse af dette, peges på, at denne tilgang ikke åbner for at kunne se, forstå

og rumme, at børn (og voksne) fremstår forskellige i forskellige sammenhænge. Kritikken fra poststrukturel, feministisk, og new materialistisk hold har nogle væsentlige pointer i forhold til trivsel i en daginstitutionskontekst. Undersøgelser af trivsel som et aspekt i individet, der kan undersøges relativt isoleret fra den kvalitative kontekst, der omgiver det, er problematisk. Imidlertid stiller jeg mig kritisk over for deres subjekt begreb, eller rettere manglen på et sådant. Subjektet kan ikke kun begribes diskursivt, det eksisterer som et handlende og arbejdende væsen (Turner 1992). Imidlertid har Sointu (2012:46) en væsentlig pointe, når hun fremhæver, at trivsel er et politiseret begreb, der er formet i relation til køn, klasse og kultur. Hun problematiserer, at når trivsel ansues og undersøges som et individuelt forhold, og når det ydermere knyttes til det private, individuelle domæne, så fremstår det som et upolitisk fænomen. Derved skjules, at der trækkes på historiske konstruerede værdier om individets unikke karakter, dets selvansvarlighed og selvrealisering. Hendes indkredsning af trivsel som et politiseret felt er central, fordi det åbner for at få øje på, hvorledes forskellige dagsordener kæmper om, hvad trivsel er, kan være og bør være i en daginstitution. Dette åbner endvidere blikket for, at indikatorer må opfattes som knyttet til såvel værdier og ideologier, som teorier om barndom. *"Indicators do not only measure given realities; they are part of processes constructing meaning and the premises for policies and politics. ....Indicators do not point to a given phenomenon defined as well-being; rather, they assign meaning and empirical content to the idea of well-being"* (Ben-Arieh og Frønes 2011:462)

I dette kapitel har jeg vist, hvorledes subjektiv og psykologisk trivsel danner udgangspunkt for, hvorledes trivsel begribes, vurderes og måles i daginstitutioner. Disse kan ses som hegemoniske, hvilket slører, at trivsel udgør et kampområde, hvori subjekter tager og gives forskellige muligheder. I forlængelse af dette træder trivsel frem som et subjektivt fænomen, imidlertid er det en pointe, at det subjekt begreb, der konstrueres, hentes i den positive psykologi, hvorved barrierer og potentialer søges i og hos den enkelte og i dennes nære sociale relationer. Dermed åbnes der ringe mulighed for, at trivsel (eller manglende trivsel) kan forstås som et mellemmenneskeligt forhold, der etableres og folder sig ud under nogle historiske og samfundsmæssige dynamikker.

# DEL II: At undersøge trivsel – de teoretiske afsæt og analytiske greb

I del II søger jeg at etablere et analytisk ståsted, der kan fastholde trivsel i daginstitutionen som et mellemmenneskeligt, kollektiv og samfundsmæssigt fænomen. Kapitel 4 består af en beskrivelse af en samling for de 4-årige i Skovgården, der følges op af en analyse i kapitel 5. Med afsæt i den indkredsede subjektive og psykologiske trivselsforståelse analyseres samlingen. Dette sker med henblik på at undersøge, hvad en sådan trivselsoptik kan bringe frem af indsigter og forståelse for børns og det pædagogiske personales trivsel, og i forlængelse af dette, rejses en empiriske kritik af en denne trivselstilgang, når den bringes i anvendelse i den daginstitutionelle kontekst. Dette sker med henblik på indkredsning og konstruktion af en analytisk optik, der kan åbne for trivsel som et levet intersubjektivt fænomen i en daginstitution. Dette søges i kapitel 6 teoretisk begrundet i henholdsvis kritisk hverdagslivsteori og kropsfænomenologien. Med dette teoretiske greb, søges fastholdt et subjektivt kropsligt erfaringsbaseret perspektiv, samtidig med at det mellemmenneskelige forhold knyttes til hverdagslivet, og dennes meningsskabende og strukturerende betydning. Del II afsluttes i kapitel 7 med etablering af en analytisk optik, der indkredser trivsel som et fænomen i daginstitutionen, der kan begribes via tre perspektiver: det kropslige, det kollektive og det konflikтуelle.



## 4. En beskrivelse fra daginstitutionens hverdagsliv: Samling i børnehaven

Denne beskrivelse er fra en længere observation af gruppen af de 4-årige børn på Pærestuen i børnehaven Skovgården. To formiddage om ugen bliver børnene delt op i årgangsgrupper: De 3-årige, 4-årige og de 5-årige. De er fordelt på stuerne fra cirka kl. 9 til de har spist frokost.

Jeg sidder på Pærestue, hvor KAREN sidder og laver puslespil med to børn. Piet (som jeg dagen før har set lave rytmik) kommer over mod mig, jeg kan se det trækker i hans mundvige og øjnene blinker, og han har hænderne langs siden. Foran mig stopper han op. Han ser på mig med åbne øjne, munden bævrer, og der er tårer i hans øjne. Jeg spørger, hvad der er, og aer ham på maven. Han siger ”hjem”, jeg spørger, ”vil du hjem?” (jeg er usikker på, om jeg har forstået ham rigtigt). Han græder og siger hjem igen, jeg aer ham på maven, og spørger, om han kan huske i går, hvor han lavede rytmik, og hvor Mathilde skulle kravle gennem hans ben. Han lytter, og ser på mig, nikker lidt, han er stoppet med at græde. KAREN spørger, ”hvad er der Piet”, han går over til KAREN og begynder at græde. KAREN tager ham på skødet, og Piet siger ”hjem”. KAREN siger ”hjem?”, Piet siger ”Siri hjem”. KAREN spørger, om han vil med Siri hjem og derpå, at de skal spise først, og at det først er i eftermiddag. Så siger hun, at mor laver en god madpakke, Piet nikker, stopper med at græde, og lidt efter kommer han ned på gulvet. KAREN kommer over til mig og fortæller, at Piet er ny, og at han har en storesøster på en af de andre stuer, som han plejer at kunne gå ind til, men i dag har de årgangsgrupper. Piet græder, KAREN tager ham op på knæet, han græder højt: ”Ah, ah” med åben mund, tårerne løber ned af kinderne. Han trækker luft ind græder ”ah ah”. Han kommer ned på gulvet, og går over til et andet bord, lægger hovedet på bordet og græder højt, trækker vejret siger ”moar, moar”. KAREN kalder på Piet, han kommer op på knæet igen, men forsætter med at græde højt, KAREN siger ”så, så” ”så, så”. Piet er helt våd i ansigtet. LISE kommer ind og spørger, om hun skal tage ham, men KAREN siger, hun har lovet ham, at de skal lege. KAREN går ud med Piet på gangen for at give ham en ny og tør bluse på (den er våd, fordi han har drukket vand og grædt). Piet forsætter med at græde ude på gangen.

Kl. 11.30: Samlingen går i gang

Tilstede er cirka 15 børn, pædagogerne LISE og KAREN, medhjælperen HANNE og støttepædagog LALA. Derudover er en skolepraktikant SIGNE, og en forsker (mig) tilstede, begge observerer.

Børnene samles og sætter sig på et ovalt tæppe ved vinduerne ud til legepladsen. LISE sidder på en kontorstol med en høj taburet foran sig, som hun lægger et klæde over, derpå

sætter hun nogle genstande op (de skal synge bukke bruse). KAREN kommer ind med Piet, der smågræder. Hun sætter sig på en kontorstol med armene omkring ham med front mod børnegruppen på gulvet. Der sidder også LALA med Sal ved siden af sig, samt HANNE. LISE tager en hånddukke op, og siger, det er en trolde, hun vender den mod Piet og siger ”se trolde”, hun taler med høj stemme, og hoster ind i mellem. Piet ser ned, snøfter, og KAREN siger henvendt til LISE, ”vi ser bare på”. LISE siger henvendt til Piet, ”vil du hilse på trolde”, Piet ser ned, snøfter, får tårer i højene, hagen ryster, KAREN ser på LISE og siger, ”vi venter til en anden gang”. LISE går i gang med fortællingen, hun siger høje lyde og bruger figurene på taburetten til at vise, hvad der sker, børnene ser på med store øjne, alle ser på LISE og taburetten, og de gentager højt og ivrigt, ”så kommer jeg og æder dig”. Undtagen Sal der ser ud af vinduet, vender sig, og sparkes en dreng foran sig, hvorpå LALA lægger hånden på hans knæ. To piger ser på hinanden, de skubber til hinanden og griner. Piet siger en lyd, og LISE spørger, om det var godt. De to piger, Ida og Pia, begynder at kravle lidt væk fra tæppet, men får besked på at blive på tæppet. Det bliver sagt kort og med en bestemt stemme. Ny sang ”alle børnene slår med en hammer” på benene. Sal og Piet deltager ikke i fagterne. Børnene følger LISE med øjnene og efterligner hendes bevægelser. ”Ida og Pia vi holder stadig samling”, siger LALA med en rolig stemme. ”Thor og Adam en gang til og jeg flytter jer fra hinanden”, siger LISE med høj, lidt skarp, og meget bestemt stemme.

Ny leg, LISE henter en kasse med træbrikker med et motiv på (ex. brusebad, en guitar), hvert barn skal komme op og hente en brik, derpå skal de se på den og sige, hvad det er til LISE. Dernæst skal de vende sig mod børnegruppen og vise dem brikken. De stikker hånden op, og LISE tager dem op efter tur og siger, ”alle får lov til at prøve”. Knud kommer op. Han tager en brik, han står med den i hånden og siger ikke noget, han ser ned, roder med sine hænder ved brikken. LISE spørger ham flere gange, ”hvad er det?”, men han siger intet, ser ned, vender og drejer det ene ben, og står lidt uroligt med kroppen. KAREN spørger også Knud ”hvad er det?”, LISE siger så ”vend dig om, og vis de andre den”, men Knud siger ikke noget, og gør ikke noget. Så siger LISE med en høj og opgivende stemme ” så må jeg jo spørge”. Det gør hun så, viser brikken til børnene, der svarer. Knud får brikken igen, og får besked på at gå tilbage på sin plads ved radiatoren. HANNE siger (henvendt til et barn), ”nu vil jeg have du skal sidde stille”, ”hvad er der med dig, så må du komme over til mig”, ”der er lidt hurlumhej med dig i dag”.

”Piet vil du prøve” spørger LISE, det vil Piet gerne, og han rækker ud og tager en brik. LISE spørger, hvad det er på billedet, og Piet svarer, at det er en motorcykel, hvorpå KAREN siger, ”Nå, hvor er du sej, du skal passe på den brik”. Det fortsætter, og når de andre børn har taget brikken og vist til børnegruppen på gulvet, siger KAREN ”må vi se herovre”. Piet siger, det er en støvsuger, og KAREN nikker, hun har stadig armene rundt om livet på Piet. Så skal Sal trække. Han viser sin brik til de andre, LISE taler med børnene om brikken, om mor og storken, derpå sætter Sal sig ned igen. Piet

siger højt ” mig har en mor”. HANNE siger bestemt til barnet mellem sine ben, ”du skal være helt stille, og sidde helt ind til mig”. LISE ser på KAREN siger ”hold da op”, KAREN smiler og griner, LISE siger ”ja der er mange forhindringer, jeg tror det tager hele eftermiddagen”. Børnene er begyndt at bevæge sig rundt, de siger lyde, og ser andre steder hen. LISE rejser sig for at hente flere brikker, da der ikke er flere i kurven, og der er stadig et par børn, der ikke har fået en brik.

To drenge bagerst sidder uroligt, og LISE siger meget højt og skarpt: ”Altså ved I hvad, hvis man ikke holder fast ved sin brik, så kan man ikke gå ud og hente sin mad, jeg siger det bare”.

Hun ser ud på gruppen og siger opbragt ”altså Knud, det mener du ikke”. De andre børn ser på Knud, der står op på madrassen, han ser ned, og han ser lidt skyldbetyngt ud. Børnene spørger ”er det dig Knud?”, og Knud nikker. Et barn siger ”det er min”, et andet barn gentager ”det er min”. De ser på Knud, og jeg bliver klar over, at Knud har puttet sin brik ned i en rille i radiatoren, han vender sig og holder i radiatoren. LISE rejser sig hurtigt og går over til det høje bord. KAREN tror, at hun er på vej hen til vandhanen, og spørger, om hun vil tænde for den. LISE tænder vandhanen, så børnene kan høre vandet. Et barn står med en brik med en vandhane. LISE kommer tilbage med et stykke ståltråd. KAREN ser på hende og siger, ”kan det ikke vente”. LISE siger højt ”nej”. Hun træder ind på madrassen, og HANNE siger, ”kan vi ikke gøre det bagefter?”. LISE svarer igen med høj, bestemt og lidt irriteret stemme ”nej, den skal bruges til noget”. Hun fisker brikken op, og giver den til Knud og siger, det er for dumt. Hun tager en figur fra en dreng der siger, at det er hans, LISE siger, ”den skal du ikke bruge nu”. LISE henter en lille madras. Børnene skal så komme op en af gangen, give hende brikken, lave en kolbøtte, som hun hjælper med, og herefter må de gå ud og hente deres madkasse og sætte sig på deres plads.

## 5. Samlingen anskuet med en individorienteret trivseloptik

I denne analyse danner den subjektive og psykologiske trivselstilgang udgangspunktet for indkredsningen af trivsel under en samling. De kritiske pointer, som analysen påkalder sig, vil blive inddraget med henblik på at synliggøre, hvad en sådan analyse kan og ikke kan bidrage med i forhold til at undersøge trivsel som et institutionelt fænomen. Trivsel som henholdsvis subjektiv eller psykologisk, eller både og, er udtryk for kategorier, der analytisk åbner for at forstå individets trivsel – barnets eller den voksne – som noget, der er knyttet til individet som en oplevelsestilstand her og nu, eller som en almen livsvurdering. På den baggrund formuleres trivsel som en indre personlig tilstand, der er kendetegnet ved en følelse af glæde, tilfredshed, kontrol, selvtillid og troen på sociale muligheder, som finder sted i og på baggrund af sociale samspil, hvor individet har og får mulighed for selvbestemmelse og autonomi, anerkendelse og respekt, samt deltagelse og indflydelse i sociale sammenhænge, og som også tilskrives at have betydning for individets glæde og tilfredshed i et større livsperspektiv.

Med en individorienteret analytisk optik, spørges der på den ene side til den *enkeltes følelsesliv*, og på den anden side til de *udfordringer individet møder*, og de *udviklingspotentialer og den mentale kapacitet individet rummer*. Med et sådant analytisk blik rejses spørgsmålet om, hvorvidt barnet og den voksne oplever og udtrykker eksempelvis glæde eller autonomi samt graden af disse, og analytisk opereres der med parametre, der på forhånd er forskningsmæssigt indkredset. I en undersøgelse af trivsel vil disse danne afsæt for beskrivelse og vurdering af, om barnet og den voksne har trivsel eller ikke har trivsel. En sådan optik er således optaget af at identificere og vurdere, om det enkelte barn eller den enkelte voksne har trivsel eller ikke har trivsel, samt hvorledes de sociale omgivelser, i form af de andre børn og voksne, får betydning for deres trivsel eller ikke trivsel. Med denne analytiske optik bliver nogle børn og voksne særligt synlige i kraft af deres følelsesmæssige udtryk og reaktioner i situationen, og en formiddag på Pærestuen bliver synlig som en formiddag her og nu.

### Et børne- og et voksenperspektiv

Omdrejningspunktet for analysen er det enkelte barns eller den enkelte voksnes trivselstilstand i en social sammenhæng. Det indebærer, at det deltagerperspektiv, der anlægges, skifter mellem at tage afsæt i barnet eller den voksne under samlingen. Ben-Arion og Frønes (2011) argumenterer for at inddrage et børneperspektiv i form af inddragelse af barnets subjektive oplevelsesverden i undersøgelsen af trivsel. Dermed argumenteres for, at undersøgelser af små børns trivsel skal inddrage såvel voksnes vurdering af børns trivsel

som børns egne betragtninger og vurderinger (Seland & Sandseter 2015; Ben-Arion og Frønes 2011; Estola et al. 2014:929; Rasmussen 2018: 8-9). Barnets perspektiv kan indfanges som et børneperspektiv og et barneperspektiv (Samuelsson & Sommer 2011; Warming 2007; Warming 2011). Jeg forstår et børneperspektiv som voksne, der søger at forstå børns udsagn, følelser og handlinger. Mens et barneperspektiv refererer til det, som børn selv tænker, siger, forstår og føler.

I denne analyse anlægger jeg et børneperspektiv og et voksenperspektiv, idet jeg søger at forstå specifikke børns og voksnes udsagn, følelsesudtryk og handlinger med henblik på at kunne indkredse deres trivsel i forbindelse med en samling. På den baggrund er analysen delt op i to dele, idet der skelnes mellem udvalgte børns og udvalgte voksnes trivsel. I forbindelse med observationen af denne samling bliver jeg i første omgang opmærksom på to børn, Piet og Knud, for hvem samlingen erfares helt forskelligt. Ligeledes ser samlingen forskellig ud, alt efter om det er fra pædagogen KARENS eller LISES perspektiv, den betragtes. Disse børn og voksne træder frem i observationen i kraft af positive og negative følelsesmæssige udtryk og reaktioner i form af glæde, grin, gråd, ked af det, vrede, frustration samt stemme og toneleje: høj, skarp, bestemt, dæmpet, og endelig gennem handlinger såsom at holde om, se ned, skubbe, vende ryggen til, stå urolig.

## Piet og Knuds trivsel under samlingen

Det barn der træder tydeligst frem denne formiddag er Piet. Da samlingen denne formiddag skal i gang, sætter KAREN sig på en kontorstol med armene rundt om Piet ved siden af LISE. De sidder med front mod de andre børn og voksne, der sidder på madrassen på gulvet. Piet giver både kropsligt og verbalt udtryk for, at han er ked af det og utilfreds, og hans lydige og kropslige udtryk er synlige og hørbare for såvel mig som for de andre børn og det pædagogiske personale. Piets tilstand her og nu kan på den baggrund betegnes som et barn, der ikke har trivsel. Piets manglende trivsel bliver set og søgt ændret af KAREN og LISE. Piet trøstes verbalt og kropsligt af KAREN og LISE, og han tilbydes positive og bekræftende samspil fra begge. KAREN tager ham i sin favn og holder sine arme rundt om ham. I hendes favn får han en mulighed for at overskue situationen og de andre børn, idet han sidder hævet over de andre børn med front mod dem. Piets gråd aftager, og han ender med at deltage i samlingens aktiviteter. Hans manglende trivsel ændres, idet samlingen for ham bliver kendetegnet ved anerkendelse, respekt, autonomi, støtte, og kropslig nærhed, hvilket synes at få betydning for, at han gradvist orienterer sig mod såvel indholdet i aktiviteterne som mod sociale samspil med de andre børn og voksne, og ved slutningen af samlingen fremstår Piet deltagende og glad og tilfreds.

Piets tiltagende trivsel under samlingen forstås og indkredses inden for den subjektive og psykologiske trivselstilgang med henvisning til social trivsel. Her relate-

res den enkeltes trivsel til samspillet og samværet med andre og karakteren af dette samvær. Inden for barndoms- og daginstitutionsforskningen er den sociale kontekst for børns velbefindende, udvikling og læring undersøgt. Her fremhæves, at den omsorgs- og samværspraksis, der er i daginstitutionen, er vigtig for børnenes trivsel (Jacob, 1991; Thyssen, 1992; Hertz & Iversen 2004; 2007; Gulpiner et al. 2016). Endvidere understreges, at anerkendelse, støtte, respekt og retfærdighed er betydningsfuld for børns velbefindende, og det aktualiseres i de sociale interaktioner mellem såvel børn-voksne, som børn-børn (Johansson 2002; Ytterhus 2003). Ydermere intensiveres børns glæde, livlighed og aktivitet, når pædagogerne kommer barnets udtryk i møde og etablerer en accepterende, anerkendende og støttende gensidig kontakt, samt når de hjælper og trøster. Piet sidder under hele samlingen på KARENs skød, hvilket observationsstudier af pædagoger har vist, kan udgøre et særligt rum for tryghed og nærhed (Esser 2017). Nærheden til den voksne og den trygge base på den voksnes skød udgør en væsentlig faktor i forbindelse med børns trivsel, idet den etablerer en mulighed for, at barnet kan deltage frit og trygt i daginstitutionens liv (Hännikäinen 2015).

Det er imidlertid ikke alle børn, der mødes af en accepterende, anerkendende og støttende gensidig kontakt. Knud er et barn, som denne dag ikke synes at trives. Jeg bliver først opmærksom på Knud, da det er hans tur til at komme op til LISE for at trække en træbrik op af stofposen. Under denne samling træder Knud frem som et barn, der ikke deltager i de aktiviteter, LISE har planlagt. Han står foran LISE og børnene med sin træbrik, men han responderer ikke på LISES og KARENS spørgsmål, han viser ikke sin træbrik til dem eller de andre børn, og senere putter han den ned bag radiatoren. Knud siger ikke noget, men hans krop udtrykker ubehag og modvilje. Han ser ned, står uroligt og vender sig væk, og i situationen fremstår han som en, der ikke er glad eller tilfreds. Han trækker sig fra aktiviteten og hans følelsesmæssige udtryk er meget afmålte. Mens Knud opholder sig på madrassen, registrerer jeg ikke, at han har verbal eller kropslig kontakt eller samspil med de andre børn. De andre børn ser på ham med åbne og ret opmærksomme blikke, men Knud ser ikke på dem.

Knud træder frem som et barn, der ikke trives. Ydermere synes det pædagogiske set-up at udfordre eller måske endda skabe barrierer for, at Knud kan blive set som en, der ikke trives, hvilket indebærer, at han ikke identificeres som et barn, der har brug for at blive trøstet verbalt og kropsligt. Her træder de sociale samspil frem som væsentlige for Knuds velbefindende. Barnets interaktion med voksne i daginstitutionen i forbindelse med konkrete episoder får betydning for dets trivsel/ikke-trivsel, idet barnet via disse udvikler et positivt syn på sig selv og dets fremtidsmuligheder (Jensen og Petersen 2012; Christoffersen et al. 2014). Pædagogen LISE bliver irriteret på Knud og hans manglende deltagelse, og han bliver irettesat flere gange, mens de andre børn og voksne overværer dette. Hans adfærd synes endvidere at udfordre sammenhængskraften i aktiviteten, idet hans adfærd og LISES respons på denne, skaber uenighed mellem LISE og det

øvrige pædagogiske personale. Knuds deltagelse fremstår som problematisk, og hans adfærd igangsætter et konfronterende og irettesættende samspil mellem ham og de voksne. Piet mødes af en accepterende kontakt, og samlingen for ham er kendetegnet ved støtte og respekt, mens den for Knud er kendetegnet ved en ikke accepterende kontakt og manglende anerkendelse og støtte, der ender med at hans adfærd bliver betegnet som dum. Hans kropslige ubehag bliver i denne situation ikke set og mødt med accept eller forståelse, hvorfor han ikke tilbydes trøst og hjælp.

## **Et grønt og et rødt barn**

En subjektiv og psykologisk trivselsforståelse retter blikket mod, hvordan Piet og Knud har det, hvordan de håndterer situationen, og hvorledes konteksten med de andre børn, voksne og omgivelserne får betydning for, om de har trivsel. Piets trivselstilstand ville i et trivselsskema betegnes som en bevægelse mellem gul og grøn. Grøn er udtryk for, at barnet vurderes til at trives, mens gul åbner for en undren vedrørende barnets trivsel. Piet græder, men viser også glæde og begejstring i situationen, han har samspil og øjenkontakt med de andre børn og voksne, og hans oplevelse af at være ked af det, aftager under samlingen. Samtidig med dette tiltager hans engagement og deltagelse i aktiviteten.

Knud udtrykker og regulerer sine socio-emotionelle udtryk under samlingen på en ikke socialt acceptabel måde. I et trivselsskema vil han blive synlig som et rødt barn, det vil sige et barn, der vækker bekymring. Knud udtrykker ikke glæde eller begejstring, han har ikke, og søger ikke, øjenkontakt, og han nægter at kommunikere og respondere verbalt. Hans adfærd synes i situationen at blive opfattet som provokerende og uhensigtsmæssig, hvorfor hans samspil med det pædagogiske personale er kendetegnet ved et korrigerende samspil, hvor de insisterer på, at han tilpasser sin adfærd. Med afsæt i trivselsindikatorer træder Knud frem som et bekymringsværdigt barn, som et barn, der ikke er i trivsel.

Trivselsskemaet udgør en metode, der søger at indfange og vurdere Piets og Knuds trivsel, således som den bliver synlig for og tillægges betydning af personalet på det tidspunkt skemaet udfyldes. Gillett-Swan & Sargeant problematiserer et her og nu blik på trivsel. De subjektive trivselsoplevelser her og nu og de psykologiske trivselsoplevelser barnet har fra sin fortid, hænger således sammen og er med til at skabe barnets fremtidige trivsel. Barnets trivsel er således en tilstand her og nu, der trækker tråde til barnets levede liv i fortid og fremtid (Gillett-Swan & Sargeant 2014:15). En vurdering af Piets og Knuds subjektive og psykologiske trivsel omfatter derfor inddragelse af de trivselsoplevelser, som Knud og Piet allerede har, og et blik for de fremtidige trivselsoplevelser de opnår i daginstitutionen.

Imidlertid er det ikke den eneste kritik, der kan rejses af vurderingen af Piets tiltagende trivsel og Knuds manglende trivsel i situationen. Den subjektive og psykologiske trivselstilgang er optagethed af barnets følelsesmæssige udtryk, og denne åbner

for at få øje på den enkeltes kropslige udtryk som indikatorer på trivsel, såsom Piets gråd og Knuds lukkede krop. De henviser med andre ord til en tilstand hos subjektet, hvorved den gensidige sansning mellem for eksempel Piet og KAREN ikke etableres som en mulig forståelsesramme for trivsel. Dermed åbnes ikke for at få øje på det *kropslige liv*, børn og voksne deler og interagerer i, samt hvorledes trivsel er på spil og folder sig ud som et kropsligt fænomen. Betydningen af Piet og KARENs kropslige forbundethed under hele samlingen inddrages ikke i forståelsen af trivsel. Ligesom det ikke inddrages i Piets gradvise engagement i samlingen eller for KARENs handlinger. I den subjektive og psykologiske trivselsoptik adskilles subjekters trivsel fra hinanden, kroppen objektiveres og anskues som en adskilt og separat enhed. KARENS skød bliver til den trygge base for Piet, mens KARENS sansning af Piets varme krop og Piets sansning af KARENs arme og mave ikke inddrages med henblik på, hvorledes dette får betydning for deres meningsskabelse i denne situation. Individualiseringen indebærer derudover, at det ikke bliver muligt at spørge til, hvorledes den daglige kropslige sansning i hverdagen mellem børn-børn, børn-voksne og voksne-voksne, får betydning for trivsel i daginstitutionen.

## Os to sammen

Trivsel forbindes med det sociale samspil, som barnet har med det pædagogiske personale. Imidlertid hænger børns trivsel i høj grad også sammen med deres samspil med de andre børn i daginstitutionen. Inden for daginstitutionsforskningen knyttes barnets subjektive trivsel, i betydningen dets oplevelser af glæde til de andre børn, børnefællesskabet, legen, til legesteder og miljøet i daginstitutionen (Ytterhus 2003; Johansson 2002; Løkken 2005; Rasmussen 2006; Kampmann 2008; Højholt et. al. 2011; Kirkeby et al. 2013; Bratterud et al. 2012; Koch 2013). Under samlingen får jeg også øje på andre børn. Disse bliver synlige i kraft af deres samspil med et andet barn, fremfor som enkelt personer.

Idas, Pias, Thors og Jens' erfaringer denne formiddag har en anden karakter end Piets og Knuds. Disse fire børn fremtræder som glade, engagerede og aktive børn, de ser på hinanden, de griner til hinanden, de skubber til hinanden, og de bevæger sig sammen rundt på tæppet. På den baggrund kan de betegnes som børn, der trives. Børnene er optaget af hinanden to og to, og deres trivsel synes at være tæt knyttet til deres social interaktion med hinanden. De er mindre optaget af aktiviteten, de relaterer sig til hinanden, og de forbinder sig til hinanden gennem blikke og kropslige skub. Denne kropslige og lydige etablering af samhørighed synes at forstyrre det pædagogiske personale og deres forsøg på at opretholde og gennemføre samlingen. Koch (2013; 2016) skelner mellem børnenes trivselsinteresser og pædagogernes institutionaliserede interesser, og hun fremhæver, at børns trivsel øges, når barnet evner at balance mellem deltagelse og anerkendelse i børnekulturen og de voksne i forbindelse med leg og aktiviteter. Under samlingen er det svært for de fire børn at balance mellem deres optagethed af hinanden og interessen for



de pædagogiske aktiviteter, hvilket gør, at de kommer i konflikt med det pædagogiske personales forventninger og krav til deres adfærd. LISE, HANNE og LALA er opmærksomme på børnenes samspil og adfærd og parate til at korrigere denne, når denne skaber uro og uopmærksomhed i forhold til det pædagogiske projekt, som de har gang i. Imidlertid synes det ikke at få betydning for deres glæde og begejstring, de fortsætter med at være optaget af hinanden, de sidder tæt sammen, de rører ved hinanden, de skubber lidt til hinanden og de griner sammen. De kan med andre ord betegnes som børn, der trives til trods for, at de alle fire bliver irettesat. De irettesættes således som Knud, men mens de irettesættes for at forstyrre, så irettesættes Knud først for sin manglende deltagelse og respons på LISE og KARENS opfordringer, og dernæst for at forstyrre eller obstruere aktiviteten ved at putte træklødsen ned bag radiatoren. Derudover nævnes de fire børn ved deres navne, og de gøres synlige som urolige børn, der skældes ud. Men i modsætning til Knud bliver de fire børn ikke set og udpeget individuelt, i stedet bliver de adresseret som ”jer to”. Personalet irettesætter dem som et par, som Ida og Pia samt Thor og Jens. Sprogligt bekræfter personalet, at børnene hører sammen – de er et vi. Under samlingen anerkendes og respekteres børnenes projekt med hinanden ikke, men dette får tilsyneladende ikke den store betydning for deres trivsel, idet børnene gennem deres indbyrdes handlinger udtrykker samhørighed, anerkendelse, støtte og respekt for hinanden.

Netop blikket for at børnene her træder frem som et vi, og ikke et individ, er endnu en kritik, som kan rejses i relation til en subjektiv og psykologisk trivselsoptik. Her er det det enkelte individ, der er i fokus, men livet i daginstitutionen er, som ovenfor fremanalyseret, et liv, hvor børn kropsligt og verbalt kobler sig til hinanden, og hvor personalet sprogligt bekræfter dette. Daginstitutionslivet leves og italesættes således som et fælles liv mellem mennesker. Trivsel synes at etableres mellem børn og voksne i den konkrete situation, og gennem deres indbyrdes interageren. Derved træder daginstitutionslivet frem som *et kollektivt liv*, og det analytiske blik flyttes fra et spørgsmål om det enkelte (isolerede) subjekts trivsel til, hvorledes trivsel mellem subjekter etableres, forandres og udfordres.

## Det pædagogiske personale under samlingen

Det pædagogiske personales trivsel undersøges ligeledes som et individ-oplevelses-orienteret forhold (Cumming & Wong 2017). Med en subjektiv og psykologisk trivselsforståelsesramme rettes opmærksomheden således mod medarbejdernes livskvalitet i regi af deres arbejdsliv, og dermed også mod det, man inden for arbejdslivsforskningen kalder det psykiske arbejdsmiljø. Det psykiske arbejdsmiljø relaterer sig til, hvorledes den enkelte medarbejder har det følelsesmæssigt, samt hvorledes reaktioner, samspil og konflikter hos og med kolleger får betydning for personens trivsel på arbejdspladsen. Medarbejdernes trivsel på arbejdspladsen i form af tilfredshed og glæde i arbejdet knyttes blandt andet til

opfyldelsen af forventninger (Hvenegaard 2010:2), og til det tætte følelsesmæssige samarbejde med kollegerne (Monrad 2013). Derudover inddrages spørgsmålet, om det psykiske arbejdsmiljø giver medarbejderen mulighed for at opleve selvstændighed, motivation, kompetence, selvtillid, arbejdsglæde, samt om den enkelte befinder sig godt på arbejdspladsen<sup>44</sup>.

## **LISE og KARENs trivsel**

Under samlingen er det pædagogen LISES handlinger og følelsesmæssige reaktioner, der i første omgang bliver synlige for mig. Denne samling har LISE tilrettelagt, og det er hende, der leder samlingen og de forskellige aktiviteter. Det er hende, der er verbalt mest aktiv, og det er hende, der fysisk bevæger sig rundt i lokalet. LISE træder frem som en med bestemte intentioner for denne samling. Ved samlingens start stiller hun en taburet op ved siden af sin kontorstol, hun lægger et klæde over taburetten og stiller figurer klar til fortællingen om De tre bukke bruse. Derudover har hun stillet en kurv med de træbrikker, hun skal bruge senere, ved siden af sin kontorstol. Madrassen, som hun skal anvende, når børnene skal lave en kropslig bevægelse, for eksempel en kolbøtte, har hun også lagt klar tæt på sig. Det er ikke kun gennem handlinger, at LISE viser, at hun har en plan for forløbet, dette sker også gennem verbale udsagn, når hun påpeger, at træbrikkerne skal bruges til noget bestemt senere. Særligt Knuds adfærd synes at udfordre LISES forløb, og hun fremstår som irriteret og frustreret, hvilket kommer til udtryk i hendes høje stemmeleje og hendes opgivende og opbragte attitude. LISES planlagte forløb består af en række aktiviteter som alle 15 børn skal udføre, hvilket indebærer, at aktiviteterne tager lang tid, og børnene skal sidde stille og vente på deres tur. Flere børn begynder at bevæge deres kroppe, lave lyde, sparke eller bevæger sig væk fra madrassen.

LISES udfordringer med at fastholde børnenes opmærksomhed og deltagelse i aktiviteterne ses af kollegerne, som i første omgang støtter hende i fastholdelse og videreførelse af aktiviteten. KAREN, LISE, HANNE og LALA sørger for verbalt og kropsligt, at børnene bliver på tæppet, forholder sig roligt, orienterer sig mod LISE og deltager i aktiviteterne. Kollegernes hjælp til at fastholde samlingen ændres imidlertid i forbindelse med hendes reaktion og handling, da Knud putter træbrikken ned bag radiatoren. LISE svarer afvisende og irriteret på deres spørgsmål og forslag. Hun gennemfører sin plan for forløbet, men hendes forventninger til forløbet synes ikke at blive indfriet, og kollegernes reaktioner peger på, at de opfatter forløbet som hendes projekt og ikke som et fælles projekt. Hendes interaktioner med flere børn og hendes samarbejde med kollegerne bliver undervejs kendetegnet ved flere negative relationer og samspil. Hendes handlinger, ord, stemmeleje, og krop udtrykker utilfredshed med Knud, et par urolige børn

---

<sup>44</sup> <https://arbejdstilsynet.dk/da/temaer/tema-psykisk-arbejdsmiljo/handbog-om-psykisk-arbejdsmiljo#afs3>

samt to af hendes kolleger. Den glæde eller forventning som LISE synes at have, da samlingen starter, erstattes af LISES frustration og irritation. På den baggrund bliver LISE synlig som en der, under denne samling, ender med ikke at have trivsel.

KAREN er LISES kollega, og fra hendes perspektiv synes samlingen at folde sig noget anderledes ud. KAREN er placeret fysisk på samme måde som LISE, og under samlingen kommunikerer KAREN med LISE verbalt og via blikke. Hun griner sammen med LISE i forbindelse med børnenes, i deres optik, tiltagende urolige adfærd. Derudover lykkes hun med at etablere en relation og et samspil med Piet, som resulterer i, at han stopper med at græde og orienterer sig mod aktiviteterne og de andre børn og voksne. I arbejdet med at trøste Piet støttes hun af LISE. LISE responderer og samarbejder med KAREN om Piet. KARENS arbejde bekræftes og støttes således af LISE, hvilket gør, at KAREN kan træde frem som en, der har overblik i situationen, idet hun for det første formår at tage hånd om Piets følelser i forhold hans deltagelse i de forskellige aktiviteter, og for det andet formår at give LISE verbal og kropslig støtte. KARENS arbejde med Piet finder sted synligt for børn og kolleger, og Piets voksende interesse og deltagelse vidner om, at det lykkes for KAREN at trøste og støtte Piet. Samlingen giver KAREN mulighed for at agere selvstændigt, og hendes succesfulde håndtering af situationen kan tænkes at bidrage til hendes selvtilid. KAREN kan identificeres som den, der i situationen virker sikker på, hvad hun skal gøre, og hun har et råderum til såvel handlinger orienteret mod børnene, som sproglige udvekslinger med kollegerne. I situationen får hun mulighed for at bruge sine faglige og menneskelige kompetencer, hun har autonomi, og hun mestrer situationen samt samspillet med et barn, der ikke trives, og samlet fremstår hun som en, der trives.

## **En planlagt samling med udfordringer**

LISES og KARENS arbejde med børnene og samarbejdet med kollegerne er svært at indfange med en subjektiv og psykologisk trivselsoptik. LISES manglende trivsel vil inden for denne tilgang blive søgt forklaret med henvisning til, at hun i situationen ikke formår at opretholde og etablere mening og sammenhæng, og i forlængelse af dette en opmærksomhed på en manglende mestring af omgivelserne. Hendes samspil med Knud fungerer ikke, og hendes samarbejde med kollegerne forandres fra at være understøttet til få karakter af faglig uenighed og modstand. Monrads (2013:7-8) forskning i omsorgsarbejde fremhæver, at arbejdet er kendetegnet ved, at det ikke kan udføres uafhængigt af kollegerne, samt at samarbejdet med kollegerne har betydning for omsorgsarbejderens identitet og trivsel. Kollegernes anerkendelse, støtte og samarbejde har betydning for LISES work performance under samlingen. Kollegerne sørger for, at samlingen bevæger sig fremad, som LISE har planlagt. Ligeledes har samarbejdet med og anerkendelsen fra kollegerne, i form af støtte og arbejdsdeling, betydning for, at KAREN selvstændigt kan prioritere sin opmærksomhed og støtte til Piet. De handlinger og den atmosfære, som kolleger skaber i

rummet, influerer på omsorgsarbejderens følelser og det følelsesmæssige arbejde, hun performer. Det betyder, at work performances og forskellige attituder kan have helt reelle implikationer i praksis for omsorgsarbejderen selv og de personer, der omgiver hende.

Samlingen fremstår som betydningsfuld for LISES arbejdsidentitet, imidlertid antydes en potentiel konflikt mellem LISE og KAREN og HANNE, ligesom LISES samspil med Knud er kendetegnet ved at være konfliktuelt. Weisner (2014) pointerer, at det er problematisk at anskue trivsel som en tilstand, hvor trivsel indkredses, måles og vurderes som subjektiv glæde her og nu, idet *"well-being includes affective states such as engagement, attention, satisfaction, struggle to accomplish goals, and sometimes distress, frustration, and disappointment. Effective, engaged participation in activities we desire does not always lead to immediate happiness, but if sustained over time, can lead to well-being"* (Weisner 2014:91). Trivsel kobles dermed til, at relationelle uenigheder, uoverensstemmelser og konflikter her og nu, og som kan vise sig at være produktive for individets vurdering af livskvalitet. Imidlertid kan også denne indkredsning af subjektiv og psykologisk trivsel kritiseres for, at den ikke formår at stille skarpt på de sociale, strukturelle og samfundsmæssige modsætningsforhold, som daginstitutionslivet etableres i regi af. LISES handlemulighed og meningsskabelse finder sted i regi af det kollegiale fællesskab ligesom det må forstås i relation til de arbejdslivsbetainger, der danner baggrund for afholdelsen af denne konkrete samling. LISES og kollegernes trivsel eller ikke-trivsel i forbindelse med samlingen, kan også opfattes som personalets forsøg på at opretholde kontrol med og over arbejdet, hvilket ifølge den psykiske arbejdslivsforskning har betydning for medarbejdernes trivsel (Karasek & Theorell 1990).

Ydermere peger LISES og KARENS dialog om mange forhindringer, og deres løbende forsøg på at styre situationen på et paradoks i det pædagogiske arbejde. På den ene side forsøges der konstant at få kontrol med og over arbejdet, samtidig med at store dele af arbejdet med børn (og mennesker generelt) ikke lader sig kontrollere. Karasek & Theorell (1990:6) fremhæver, at psyko-soziale effekter er resultatet af arbejdslivets strukturelle forhold, og disse er foranderlige. Uforudsigeligheden er så at sige et grundvilkår i daginstitutionslivet og et karaktertræk ved det pædagogiske arbejde, ligesom ambitionen og forsøgene på at kontrollere og regulere denne, synes at være en uomgængelig del af arbejdet. Det menneskelige aspekt og de strukturelle vilkår indebærer, at der i hverdagslivet kan identificeres interessemodsætninger og konflikter. Trivsel i daginstitutionen synes at knytte an til *det konfliktuelle liv*. Således kan Knud og LISES manglende trivsel tolkes som en konflikt imellem en samfundsmæssig formuleret læringsambition og et ønske om tilstedeværelse i hverdagslivet, hvilket under samlingen kan ses som et sammenstød mellem LISES planlagte læringsaktiviteter og Knuds værgen sig ved at deltage i aktiviteten, på en læringsvillig måde. Ligeledes kan kollegernes og LISES verbale sammenstød opfattes som udtryk for andet og mere end faglig uenighed og en deraf manglende social støtte fra kollegerne. Set i et større strukturelt perspektiv, kan den opfattes som et led i mange daglige forhandlinger og tiltag, der skal sikre sammenhæng i en hverdag, der kontinuerligt forandrer sig.

## Trivsel i daginstitutionen – et kropsligt, kollektivt og konfliktuelt liv

Analysen af denne specifikke samling åbner for indsigt i, at udvalgte børn og voksne trives på et givent tidspunkt, og den tegner et billede af Knud, der ikke trives, og som af det pædagogiske personale ikke identificeres som et barn, der har brug for voksnes støttes til at trives. Samtidig træder Piet frem, som et barn hvis trivsel ændres i løbet af formiddagen, fra ikke trivsel til en vis grad af trivsel. Han identificeres som et barn, der er ked af det og har brug for omsorg og støtte fra de voksne. Derudover fremanalyseres LISE, hvis trivsel også ændrer sig i løbet af samlingen, fra en generel optagethed og engagement i projektet til konflikt med Knud, flere børn, og til uenighed med kollegerne om gennemførelsen af forløbet. Samtidig fremanalyseres KAREN, som en voksen der generelt har trivsel, idet hun gennem sit pædagogiske arbejde med Piet lykkes med bidrage positivt til, at Piet viser glæde og engagement. Ligesom hun både formår at understøtte LISES arbejde. Og endelig fremanalyseres fire børn, der to og to er glade og optaget af hinanden. De fremstår ikke som enkelt individer men som par, der sammen formår at opretholde engagement og glæde, trods irettesættelse fra det pædagogiske personale.

En analyse ud fra et individorienteret perspektiv får øje på den enkelte og den enkelte i sociale samspil, samt hvorledes den sociale kontekst understøtter denne trivsel. Men som det fremgår af analysen af samlingen, så er der væsentlige aspekter, som denne optik enten ikke får øje på, eller har svært ved at folde ud. Forskellige personer synes at få flere, forskellige og modsætningsfyldte trivselserfaringer under samlingen. Johanson (2002) fremhæver, at det er nødvendigt at forstå de situationer, børn og voksne befinder sig i for at forstå livet i daginstitutionen. Dermed sættes det enkelte subjekts livsverden i relation til en social, fysisk og strukturel sammenhæng i daginstitutionen. I denne interagerer børn og voksne på kryds og tværs, i forskellige situationer, som hver har deres specifikke betydning for subjekterne. Med et afsæt i en trivselsforståelse der trækker på henholdsvis en subjektiv og psykologisk trivselstilgang, bliver trivsel til noget, subjektet har. Det placeres hos den enkelte som en indre oplevelse, der på baggrund af de ”rigtige” indikatorer kan identificeres, måles og vurderes, frem for som en mere eller mindre uforudsigelig proces, som formidles og erfares mellem kroppe i en konkret materiel og strukturel kontekst. Fænomenologiske studier af børns liv i daginstitutionen peger på, at de oplevelser, som børn og voksne gør sig i daginstitutionen, giver sig udtryk i kroppen. Erfaringer i verden med andre tager form i det indre, og formuleres samtidigt i den ydre i kropsholdning, ansigtsudtryk, gestik, ansigtsudtryk og ord (Johanson 2002), hvilket eksemplet med Piet synes at bekræfte.

Jeg er for så vidt ikke uenig i, at erfaringer, herunder trivselserfaringer, tager form i det indre og kommer til udtryk i det ydre som kropslige udtryk, eksempelvis som gråd eller latter. Imidlertid stiller jeg mig kritisk over for, den analytiske kortslutning, som synes at følge med dette. Der synes at etablere sig et analyseblik, hvor det er individet

i det sociale, der gøres til genstand for analysen. Sagt anderledes så er der en bevægelse fra individ og ud mod det sociale og tilbage til individet igen. Piet erfarer et savn i børnehaven, han savner sin mor, det kan vi se, fordi han græder. Dette opfattes af personalet ved hans kropslige udtryk, som gennem deres sociale samspil med ham etablerer andre erfaringer om, at det er rart at sidde hos KAREN og være med. Dette kan ses i hans kropslige udtryk i form af glæde og deltagelse. Dermed etableres trivsel også med et rent fænomenologisk blik som et relationelt forhold, hvorved de konflikter der knytter an til de samfundsmæssige logikker, dynamikker og produktionsforhold overses. Undersøgelse af trivsel i daginstitutionen fra et deltagerperspektiv, profiterer af et fænomenologisk blik på trivsel, men der er brug for perspektiver og begreber der kan fastholde det samfundsmæssige forhold. En dialog mellem kropsfænomenologien og et kritisk teoretisk perspektiv som kritisk hverdagslivsteori åbner analytisk for inddragelse af de kollektive og konflikтуelle elementer.

## 6. Teoretisk indramning

I de forrige kapitler rejste jeg en teoretisk og empirisk baseret kritik af den herskende subjektive og psykologiske trivselsforståelse, som fastlåser undersøgelse af trivsel til en individuel tilstand, der kan undersøges på baggrund af mere eller mindre universelle indikatorer, og hvor den videnskabelige udfordring reduceres til et spørgsmål om at finde frem til relevante og adækvate indikatorer. Med afsæt i analysen af samlingen argumenteres trivsel i daginstitutionen frem som et specifikt daginstitutionelt fænomen i den forstand, at daginstitutionen danner rammen for et særligt forhold mellem børn og det pædagogiske personale, der er kendetegnet ved at være kropslig, kollektiv og konfliktuel, og det er i den kontekst, trivsel folder sig ud. Undersøgelse af trivsel i en daginstitutionssammenhæng, vil jeg på den baggrund argumentere for, kalder på en anden videnskabelig optik end den, som den herskende trivselsforskning indskrives i, i større eller mindre grad. Der er behov for en videnskabsteoretisk og metodisk tilgang, der tager hverdagslivets kropslige erfaringer, følelser og menneskelige handlinger alvorlig (Simonsen 2012), og som samtidig ikke lukker blikket for de samfundsmæssige institutioner og dynamikker, som rammesætter hverdagslivet og subjekters bestræbelse på at opleve sig som subjekter i deres hverdagsliv (Bloch 1991:24).

Undersøgelsen af *På hvilke måder folder trivsel sig ud i daginstitutionen mellem børn og det pædagogiske personale, og hvilke barrierer og potentialer, kan identificeres i daginstitutionens hverdagsliv?* er analytisk båret frem af en hermeneutisk og emancipatorisk erkendelsesinteresse (Habermas 2005). Dermed er jeg optaget af at indkredse trivsel i en daginstitutionssammenhæng og bidrage med indsigt i de vaneforestillinger og samfundsmæssige forestillinger, som synes at omfatte trivsel i daginstitutionen. Afhandlingen placerer sig i krydsfeltet mellem eksistensfænomenologien, nærmere bestemt kropsfænomenologien, og hverdagslivssociologi, og særligt den gren af hverdagslivssociologien, der indskrives i kritisk teori. I denne trækkes på Karl Marx' teori, hvorfor den af nogle betegnes som marxistisk hverdagslivssociologi (Jacobsen & Kristiansen 2005:13)<sup>45</sup>. Kropsfænomenologien og kritisk hverdagslivssociologi, har som udgangspunkt forskellige erkendelsesinteresser og forskningsperspektiver. Hvor kropsfænomenologien placerer sig inden for humanvidenskabernes, og anlægger et subjektivt erfaringsbaseret perspektiv, så placerer kritisk hverdagslivssociologi sig inden for samfundsvidenskabernes med et kritisk samfundsmæssigt orienteret perspektiv. Og hvor omdrejningspunktet for eksistensfænomenologien er en almen

---

<sup>45</sup> Agnes Heller betegner ikke selv sin position som marxistisk hverdagslivssociologi. Hun beskriver, at hun er optaget af at udforme en *teori om hverdagslivet*, og at hun trækker på marxismen, men hun henviser også til inspiration fra filosofisk fænomenologi. Heller betegner sin måde at forske på som en kombination af en fænomenologisk tilgang og en analytisk procedure (Heller 2016:ix) Jeg anvender betegnelsen kritisk hverdagslivssociologi, for på den måde at fastholde opmærksomheden på en specifik teoretisk position indenfor hverdagslivssociologien.

forståelse af et fænomen, så er kritisk hverdagslivsteori interesseret i at afdække realitetsmagten og de fremmedgørende og undertrykkende kræfter med henblik på at åbne for modstand og forandring af de undertrykkende og fremmedgørende livsbetingelser, som subjekter lever under og erfarer (Heller 2016; Rosa 2014; Nielsen & Nielsen 2016).

De er imidlertid fælles om at vægte menneskets væren i verden, og om at mennesket er henvist til et socialt liv, hvormed der menes, at subjektets liv er et liv med andre. I forlængelse af dette baserer begge sig på en intersubjektiv konstituering af henholdsvis livsverdenen og hverdagslivet (Merleau-Ponty 1994; Zahavi & Overgaard 2005; Heller 2016; Rosa 2014). Eksistensfænomenologien og kritisk hverdagslivssociologi baserer sig således begge på en filosofisk ontologi, henholdsvis en kropsfilosofi og en socialfilosofi, som betragter mennesket som grundlæggende socialt. Imidlertid er deres epistemologiske udgangspunkt forskelligartet. De repræsenterer forskellige blikke på subjektets erkendelse og intersubjektivitet, som begge er produktive for en analyse af trivsel i daginstitutionen. Den kritiske hverdagslivssociologi knytter det mellem menneskelige forhold til hverdagslivets meningskabende og strukturerende betydning, samt dettes indlejring i de historiske og samfundsmæssige forhold og dynamikker. Eksistensfænomenologien betoner den sansende krop, og det mellem menneskelige og kropsligt formidlede forhold mellem mennesker.

## En kritisk kropssociologisk tilgang

Allerede i 80'erne argumenterede sociologen Bryan Turner for en sociologisk tilgang, som inddrager kroppen, idet han kritiserer samfundsvidenskabernes teoridannelse for at negligere det faktum, at mennesker besidder en krop, og at det er kropsliggjort (Turner 1992:174). På baggrund af denne kritik præsenterer han en teoretisk position, som han betegner som *kroppens sociologi*. Her giver han det sociale forrang, idet han peger på, at ”den subjektive oplevelse af kropsliggørelse i høj grad er medieret af social oplæring, sprog og den sociale sammenhang” (Turner 1992:194). Med dette understreger han at en sociologi om kroppen må være social, og han gør op med de dele af fænomenologien, som opfatter kropsliggørelse individualistisk. Kropsliggørelse er et socialt og samfundsmæssigt fænomen.

### **Kroppen som faktisk og samfundsmæssiggjort**

Op gennem 80'erne kan spores en stigende forskningsmæssig interesse for kroppens betydning for det sociale, og i kølvandet på dette opstår der et interdisciplinært felt, som har kropsstudier som fælles omdrejningspunkt. Den forskningsmæssige interesse for kropsliggørelse, følelsesliv og samfundsmæssiggørelse, betegnes som ”den materielle vending” (Shilling 2016:1). Turners arbejde med kroppens sociologi indskrives sig i denne vending,



men i modsætning til en del kropsstudier, som trækker på en diskursiv forståelse (post-strukturalismen og posthumanismen) hentet hos blandt andet Foucault, så opfatter han kroppen som faktisk, det vil sige som virkelig. Turner tager afsæt i Marx' teori, og han stiller sig kritisk over for en relativistisk og diskursiv forståelse af mennesker. Med disse *"etableres kroppens virkelighed kun af det iagttagende øje, der læser den. Kroppen er ikke en del af en bestemt virkelighed men en følge af vor systematisering af tilblivelse"* (Turner 1992:193).

Denne kritik er central, idet den personlige og sanselige oplevelse af kropsliggørelsen, som indgår i forestillingen om min krop, negligeres til fordel for mennesket som et produkt af forskellige samfundsordener. Fokus er på eksperter og systemer og den regulerede kontrol, de udøver udefra. Turner fremhæver, at når mennesket opfattes som et produkt af samfundsordener, så er det ikke muligt at udpege nogle universelle menneskelige træk. Når Turner taler om universelle menneskelige træk, er der ikke tale om en biologisk bestemthed, i stedet er pointen, at det er menneskets evne til at omdanne via arbejde, der er universelt.

*"Sociale væsener omdanner og tilvender sig til naturen gennem den kollektive arbejdsproces. Mennesket omdanner naturen, som både er genstanden for og betingelsen for dets eksistens gennem dets arbejde, som er en bevidst, praktisk, samfundsmæssig aktivitet, og gennem denne omdannelse af naturen omdanner mennesket også fortløbende og bevidst sig selv"* (Turner 1992:176). Marx' søgen efter kriterier for universelle menneskelige behov udgør, ifølge Turner, et bud på en sammenhængende samfundsmæssig ontologi. Imidlertid fremhæver Turner, at der i marxistisk teori er en tendens til at negligere kroppen og dens betydning for handling, og dermed for arbejde. *"Kropsliggørelse er en nødvendig betingelse for menneskets sanselige tilvendelse af naturen; kropsliggørelsen er en forudsætning for praksis. Marxister har aldrig for alvor forsøgt at formulere en teori om den temmelig indlysende kendsgerning, at mennesket som en sanselig agent må kropsliggøres for at kunne udfolde handlen"* (Turner 1992:180).

Dr. Phil. og forsker i social og kulturel geografi Kirsten Simonsen (2012:6) fremhæver ligeledes kroppens centrale placering. Hun argumenterer for, at en genlæsning af Merleau-Ponty kan bidrage til "new humanism". Hun fremhæver, at han tog højde for en del af poststrukturalismens og posthumanismens kritik. Hans teori om kroplighed baserer sig på en ikke-dualistisk ontologi, hvor krop og omgivelser er gensidige størrelser; *"it is a phenomenal, lived body, a dynamic unity that changes through interacting with an environment to which it responds and that it actively structures"* (Simonsen 2012:7). For Merleau-Ponty er kroppen ikke determineret af kulturen, i stedet er den menneskelige erfaring medieret af kulturen. Kroppen er tilstede, og som levet krop er den altid indskrevet med social og historisk mening. Den er ikke blot et primitivt materiale, der ligger før, eller under for økonomiske og sociale forhold. Med hans begreb om kropslighed opfattes subjekter som emergente og kroppe som foranderlige og flertydige.

Kroppen skal derfor anskues både som et samfundsmæssigt produkt samtidig med, at den også udgør et naturfænomen. Turner fremhæver, ligesom Merleau-Ponty, at mennesket både er og har en krop, hvilket omfatter et kropsligt paradoks i den

forstand, at mennesket behersker sin krop samtidig med, at kroppen behersker mennesket. Mennesket kan føle, røre, lugte, høre og se sin krop som et fænomen samtidig med, at det har brug for, og bruger sin krop til, at føle, røre, lugte, høre og se. På baggrund af Marx' filosofi og kropsfænomenologien åbnes for en forståelse og tilgang, hvor kropslig væren knyttes til de herskende samfundsformationer og produktionsformer, men ikke som et produkt af disse. Marx' ontologi forudsætter, at mennesket både besidder og har ejendomsretten over dets krop. Dette forhold blev imidlertid ophævet ved overgangen til det moderne kapitalistiske samfund, hvor mennesket besidder sin krop, men ikke nødvendigvis har ejendomsret over den. Turner fremhæver således, at kvinder historisk, og her kunne man også fremhæve børnene, ikke har haft ejendomsret over deres kroppe. Den kønsbestemte arbejdsdeling, og i dag det aldersopdelte liv, formidler en fundamental fremmedgørelse, hvorfor man kan tale om, at samfundet i dag er kendetegnet ved at skamfere og deformere den menneskelige natur. *"Virkeliggørelsen af menneskets muligheder er kun mulig under samfundsbetingelser, hvor mennesket er relativt fri for ydre kontrol og fremmedgørelse. En egentlig marxisme handler således ikke blot om social frihed, men må omfatte en redegørelse for kropsliggjorte menneskers frigørelse fra fysisk elendighed. Marx's samfundsmæssige ontologi fører til en kritik af træk ved kontrollen med og begrænsningen af menneskets muligheder, som følge af det samfundsmæssige herredømme"* (Turner 1992: 195).

Turner lokaliserer protest og modstand i kropsliggørelsen, idet mennesket aldrig er totalt samfundsmæssiggjort i betydningen at være determineret. Kroppe sanser og erfarer, og de arbejder og bearbejder sig selv og naturen, hvilket indebærer muligheder, men dette forudsætter en *"samfundskritik, som anerkender, at nogle samfund er mere frie end andre"* (Turner 1992:197)

## **Et dobbelt perspektiv**

Turners argumentation for kroppens sociologi opfatter jeg som en argumentation for, at kropsfænomenologien og den dialektiske materialisme kan og bør tale sammen. Sociologen John Mortensen (2013-1) argumenterer ligeledes for, at fænomenologien må spille en væsentlig rolle i udarbejdelsen af en kritisk samfundsvidenskab. *"Fænomenologi har længe været under angreb for at være subjektiv og dermed ude af stand til at begribe sociale lovmassigheder, som ikke træder direkte frem i deres struktur for det oplevede subjekt"* (Mortensen 2013(2):147). Turners og Mortensens pointerer, at inddragelse af disse to teoretiske positioner kan bidrage med forståelse af menneskers hverdagsliv og praksis på andre måder, end positionerne kan hver for sig. Merleau-Pontys teori er udviklet i midten af det 20. århundrede, men hans begreber er stadig relevante og anvendelige til indkredsning og forståelse af menneskers sociale eksistens, samspil og hverdagsliv.

Inden for en del barndoms-, daginstitutions- og skoleforskning inddrages Merleau-Pontys kropssubjekt m.m. som undersøgelsesoptik med henblik på at forstå det

lille barn, pædagoger og læreres praksis, og ledelsesopgaven. Inden for barndomsforskningen inddrages kropsfænomenologien til blandt andet at forstå og indkredse børns liv i daginstitutionen med henblik på børns levede etik (Johansson 2002), børns samspil (Haysashi & Tobin 2015; Løkken 2005; Nome 2017), børns bevægelse (Herskin 2007) og det gode liv set fra børnenes perspektiv (Rasmussen 2019). På lignende vis danner kropsfænomenologien også afsæt for undersøgelser af den pædagogiske og uddannelsesmæssige praksis, og det erkendelsesmæssige forhold mellem forskellige kropssubjekter (Bengtsson 2013). Kroppen sættes blandt andet i forgrunden for undersøgelser af professionel pædagogisk praksis (Winther 2012), det pædagogiske lederskab af børn (Berg 2018), omsorgsarbejderens krop i relation til børn i daginstitutionen (Esser 2017) og kroppen inddrages til forståelse af rum og materialitet som en pædagogisk ressource (Nordtømme 2015).

Særligt i forhold til trivsel i daginstitutionen giver det mening at inddrage kropsfilosoffen Maurice Merleau-Pontys kropsbegreb i analyse af børns og det pædagogiske personales indbyrdes hverdagsliv, idet børn og voksnes liv, i mit empiriske materiale, toner frem som et virvar af kropslig væren og forhandlinger. Hans teori omfatter, foruden et blik for subjekters meningsskabelse, også et handlingsbegreb i den forstand, at han opererer med et ”jeg-kan” og et ”vi-kan”. Dette gør det muligt at rette blikket mod børnenes og de voksnes praksis i form af deres ”gørelser”. Når jeg her skriver gørelser, skal det ikke forstås i en konstruktivistisk forstand men i en fænomenologisk forstand. Handlinger er, hos Merleau-Ponty, knyttet til subjekters livsverden, hvilket udgør en analytisk begrænsning for min undersøgelse af trivsel. Jeg knytter trivsel til meningsskabelse og handlinger, der etableres i en institutionskontekst, som er samfundsmæssigt indlejret. Dette kan begreber og teoretiske perspektiver hentet hos filosofen Agnes Heller og sociologen Hartmut Rosas bidrage med. Deres begreber om fremmedgørelsesprocesser kan bidrage med en nuancering af subjekters handlinger. Rosa identificerer handlinger og muligheder for handlinger i relation til de samfundsmæssige betingelser og de dertil knyttede tidslige dynamikker (Rosa 2014:55 ff). Her træder handlinger frem som handlinger, subjektet ”vælger”, men der er tale om handlinger, som subjektet opfatter som nødvendige (Rosa 2014: 95,102).

Agnes Heller og Hartmut Rosas teorier indskriver sig begge i den dialektiske materialisme. Hellers teori om hverdagslivet har været toneangivende for kritisk hverdagslivssociologi, og særligt danske undersøgelser af hverdagsliv i 80’erne og 90’erne trækker på Hellers begrebsapparat i deres analyser. Således sætter for eksempel antropolog Birthe Lindeskov Nautrup (1988) tredjeverdens bondesamfund under en Agnes Heller-lup. Kultursociolog Birte Bech Jørgensen (1988) retter blikket mod hverdagslivskræfter og forstadskultur ved hjælp af Hellers optik, og endelig danner Hellers hverdagslivsbegreber baggrund for sociolog Charlotte Blochs (1991) analyser af kvinders arbejdsløshed, og for doktor i filosofi Ulla Ambrosius Madsens (1995) analyse af hverdagsliv og læring i efterskolen. Heller synes på denne baggrund at have haft sin storhedstid fra 80’erne til starten af 90’erne, men i starten af det 21. århundrede inspirerer Hellers teoretiske arbejder

igen i videnskabelig sammenhæng, hvilket blandt andet fremgår af genoptrykket af hendes teoretiske gennembrud "Everyday Life" (2016), John Rundels (2010)(ed.) udgivelse af "Aesthetics and Modernity, essays by Agnes Heller" og udgivelsen af antologien "Engaging Agnes Heller, A critical companion", redigeret af Katie Terezakis (2009). Her behandles hendes tidlige forfatterskab i form af hendes teori om hverdagslivet, samt hendes senere forfatterskab i form af en postmodernistisk position, hvor hun trækker på Hanne Arendt.

Hellers begreber om objektivisering konstrueres med henblik på at forstå, hvorledes mennesket føres ind i tilværelsen, og i forlængelse af dette, hvorledes mennesket og samfundet er forbundet gennem et dialektisk reproduktion og produktionsforhold. Jeg opfatter Hellers tredeling af objektivisering, objektivisering i-sig (in-itself), objektivisering for-sig (for-itself) og objektivisering i-og-for-sig (in and for itself), som et særligt interessant og produktivt bidrag til min undersøgelse af, hvorledes børns og det pædagogiske personales trivsel fletter sig sammen. Objektivisering hos Heller handler dels om indføringen i det selvfølgelig liv, det vil sige normer og regler. Samtidig handler det også om de verdensbilleder, der ordner og skaber mening for mennesker i deres liv, og endelig handler det om de institutioner, som, særligt i det moderne samfund, danner baggrund for indføringen i livet. Hos Heller udgør familien en særlig central institution qua dens formidling af de normer og regler, som fører mennesket ind i hverdagslivets intersubjektive realitet (Bloch 1988:21). Med ændringen i produktionsforholdene og udbygningen af den offentlige sektor ændres dette. Daginstitutionen udgør i dag, sammen med familien, en central sfære for børns objektivisering, i betydningen børns samfundsmæssiggørelse. Men daginstitutionen er ikke kun et sted, hvor børnene opdrages, socialiseres og dannes. Den udgør også rammen for et arbejdsliv, som sammen med en række rutiner, vaner og aktiviteter danner bagtæppe for børns objektivisering.

Hellers og Rosas teorier omfatter et arbejdsbegreb, som hentes hos Marx. I Marx' filosofi er mennesket socialt orienteret, og mennesket og naturen er dialektisk forbundet. Gennem arbejdet bearbejder mennesket naturen og sig selv, som en aktiv subjektiv aktør. Det er den produktive, intentionelle aktivitet, der er det karakteristiske træk ved menneskets omgang med naturen, men samtidig skal mennesket bevidsthed og handlemuligheder forstås i sammenhæng med den produktionsmetode, der er fremherskende i den givne samfundsformation (Turner 1992:177-178). Menneskets sociale status og arbejdes karakter nuanceres af professor Kurt Nielsen (1996:17-18, 148) med hans indkredsning af arbejdets sociale orientering. Med dette rettes blikket mod subjekters fælles orientering mod hinanden og deres fælles arbejde, samt hvorledes dette kollektive arbejde er og kan orienteres mod det gode liv lokalt samt i en større samfundsmæssig og global sammenhæng. I indeværende undersøgelse er det den sociale orientering i det lokale (daginstitutionen), der fremanalyseres, og ikke kun som en orientering i arbejdet, men som en orientering i børns og det pædagogiske personales liv i daginstitutionen. Arbejdets sociale orientering forstås således også i relation til børnene, som subjekters fælles bestræbelser i hverdagen på at etablere det gode liv.

Heller pointerer, at arbejdslivet i det moderne samfund er problematisk og modsætningsfyldt grundet tre dynamikker: Industrialisering, kapitalisme og demokrati (Bloch 1991:23). Disse medfører på subjekt niveau afmagt, mismod og fremmedgørelse. Rosa peger i forlængelse af dette på den sociale acceleration, som en afgørende faktor i fremmedgørelse og som negationen af det gode liv (Rosa 2014:13). Heller og Rosa pointerer, at det er de samfundsmæssige dynamikker, der igangsætter ændringer i måden mennesker mødes og interagerer med hinanden på. Med deres teoretiske blikke bliver det muligt at undersøge, hvorledes trivsel og mangel på trivsel etableres mellem børn og det pædagogiske personale, som et selvfølgelig og ofte uproblematiseret aspekt i hverdagsliv.

## Hverdagslivet som analytisk bestræbelse

Hverdagslivet er et komplekst begreb, som undersøges og søges indkredset fra meget forskellige videnskabelige og teoretiske positioner: Amerikansk pragmatisme, symbolsk interaktion, kritisk psykologi, fænomenologisk sociologi, eksistentielistisk sociologi, marxistisk teori, aktør-netværks-teori og materialitetsteori (Jacobsen & Kristiansen 2005; Neal & Murji 2015; Højholt & Larsen 2015). Valget af hverdagslivet som en analytisk bestræbelse, sker med henvisning til, at netop hverdagslivsbegrebet sigter på at udforske forholdet mellem hverdagslivet, som det leves og erfares af subjekter, og de historiske og strukturelle rammer som dette liv er indlejret i (Nautrup 1988:15). Et hverdagslivsperspektiv privilegerer hverdagens samspil, handlinger, hændelser og materialitet samtidig med, at disse undersøges for, på hvilke måder de indskrives i den større samfundsmæssige orden, der omkranser og skabes gennem menneskers hverdagslivsaktiviteter.

Den norske socialantropolog Marianne Gullestad fremhæver to aspekter ved hverdagslivet, som også i mit analytiske arbejde udgør centrale pejlinger. For det første er hverdagslivet centralt i den forstand, at det er der, *den daglige organisering af opgaver og virksomheder* foregår, og for det andet udgør hverdagslivet *rammen for subjektets erfaring og deres livsverden* (Gullestad 1989:18). Et sådant blik insisterer på, at trivsel i daginstitutionen ikke kan studeres som en substantiel og uafhængig størrelse. Det må nødvendigvis undersøges som et relationelt og processuelt intersubjektivt forhold, som indskrives i en historisk og samfundsmæssig kontekst. Analysearbejdet anlægger et subjekt-objekt perspektiv, med hvilket der menes, at det er subjektets daglige liv i og meningsskabelse i daginstitutionen, som sættes i forgrund for analysen med henblik på at indkredse, hvilke måder kollektive og institutionelle praktikker, samt samfundsmæssige magtforhold og logikker, der er betydningsfulde for trivsel i daginstitutionen. I det følgende vil jeg folde hverdagslivsbegrebet ud med reference til Alfred Schutz, og efter en kort indkredsning af begrebet, historisk og sociologisk, vil jeg præsentere aspekter af Agnes Hellers socialfilosofiske indkredsning af hverdagslivet. Derudover har jeg ladet mig inspirere af Hartmut Rosas indkredsning af fremmedgørelsesprocesser i det senmoderne samfund samt hans begreb om resonans.

## Opkomsten af det moderne industrialiserede liv

Inden for sociologien knyttes hverdagslivet generelt til opkomsten af det moderne liv og særligt til industrialiseringen og dens uddifferentiering og arbejdsdeling. Et begreb om et hverdagsliv bliver centralt i forbindelse med de samfundsmæssige forandringer, som finder sted i overgangen fra middelalderen til moderne kapitalisme og industrialisme. Disse udgør i 1700-1800-tallet afgørende drivkræfter i udviklingen af arbejdsdeling og den medfølgende differentiering og institutionalisering af såvel videnskab, kunst og religion, som økonomi og politik. Differentiering og institutionalisering medfører en adskillelse af de reproduktive og produktive dimensioner i livet. Med det moderne samfund uddifferentieres arbejdet fra livsverdenen, og dermed bliver hverdagslivet det, der er tilbage i form af familie, slægt, naboer og sociale relationer, og det bliver det kit, der binder livet i de adskilte institutionaliserede livssfærer sammen (Bloch 1991:13)<sup>46</sup>. Hverdagslivet knyttes til det nære, intime og reproduktive som står i et modsætnings- eller afhængighedsforhold til det distancerede, rationelle og faglige arbejds- og samfundsliv. Fra starten af det 20. århundrede anes en spirende sociologisk interesse for hverdagslivet (Jacobsen & Kristiansen 2005:17), hvilket skal ses i lyset af de historiske og samfundsmæssige transformationer, som åbner for en videnskabelig interesse i at forstå og indkredse differentieringen og institutionaliseringens betydning og konsekvenser for den menneskelige livsverden.<sup>47</sup> Fra 60'erne og 70'erne, hvor hverdagslivsociologien konsolideres (Jacobsen & Kristiansen 2005:20), blødes den videnskabelige skelnen mellem et familieliv, et hverdagsliv og et arbejdsliv op. Hverdagsliv forbindes nu i stigende grad med relationer, samspil og forhold i arbejdslivet (Jacobsen & Kristiansen 2005:15), hvilket udgør afsættet for min undersøgelse af trivsel i daginstitutionen, idet daginstitutionen på en gang anskues som ramme for børns levede liv og som en arbejdsplads for det pædagogiske personale og for deres levede arbejdsliv.

## Det uproblematiserede hverdagsliv

Det er især den amerikanske videnssociolog Alfred Schutz, som tillægges afgørende betydning for etableringen af videnskaben om hverdagslivet. Med hans emigration til USA i 50'erne åbnes for en fusion mellem europæisk filosofisk fænomenologi og amerikansk pragmatisme (Zahavi & Overgaard 2005:174), som betegnes som fænomenologiske sociologi. Schutz fremhæver, at det væsentligste træk ved hverdagslivet er, at det tages for givet, og at netop dette indebærer, at hverdagslivet i meget begrænset omfang ses og i endnu mindre grad problematiseres. Ifølge Schutz skaber mennesket mening og agerer på

---

<sup>46</sup> Bloch referer her blandt andet til den franske sociolog Henri Lefevres (1971) indkredsning af det moderne hverdagsliv.

<sup>47</sup> Jacobsen & Kristiansen (2005:19-20) fremhæver, at inden for europæisk fænomenologi ses dette hos filosoffer som Husserl, Heidegger og Bergsson og inden for amerikansk pragmatisme hos teoretikere som Dewey, James og Pierce.

basis af en dagligdags common-sense-tænkning, hvilket han betegner som den naturlige indstilling (Schutz 1973:27). I forlængelse af dette påpeger han, at mennesket på alle tidspunkter i dagligdagen befinder sig i en biografisk bestemt situation, som det orienterer sig ud fra. At være i en bestemt biografisk situation betyder, ”at den har sin historie; den er aflejring af alle menneskers tidligere erfaringer, organiseret i de vanemæssige besiddelser af det forhåndenværende videnslager, og som sådan dets unikke ejendom, givet til det alene” (Schutz 1973:25).

Hverdagslivet er således et subjektivt/individuel erfaring- og oplevelsesperspektiv, men det indebærer ikke, at den enkeltes liv kan betragtes isoleret. Det levede liv er et intersubjektivt liv, med hvilket der menes, at ”vi lever i den (verden) som menneske blandt andre mennesker, forbundet med dem gennem fælles påvirkning og arbejde, idet vi forstår andre og bliver forstået af dem” (Schutz 1973:26). Schutz (1973:75) beskriver hverdagslivet som en ”verden inden for rækkevidde”, og dermed retter han blikket mod det nære liv mellem mennesker og i mindre udtrækning mod de samfundsmæssige faktorer, der rammesætter dette liv. Han repræsenterer således et livsverdensperspektiv frem for et samfundsmæssigt perspektiv ind i hverdaglivsteorien, idet hans hverdaglivsbegreb refererer til det selvfølgelig liv, til det liv man tager for givet, som man ikke sætter spørgsmålstegn ved, og som leder mennesker i hverdagens samspil og gøremål. Hverdagslivet er det konkrete liv, der leves, og som opretholdes og genskabes kontinuerligt. Det består af den viden og de meningsstrukturer, som mennesker skaber og genskaber i det daglige liv, og som de trækker på i omgang med andre og i forbindelse med de daglige aktiviteter (Schutz 1975; Jacobsen & Kristiansen 2005; Jørgensen 1988).

Kultursociologen Birte Bech Jørgensen (1988) beskriver hverdagslivet som en sociologisk metafor for livet, som gør det muligt at indkredse det intersubjektive liv, der udfoldes i familien, på arbejdspladser og i institutioner for børn (Jørgensen 1988:72). Dermed knytter hun hverdagslivet til de særlige livs- og arbejdsbetingelser, som er kendetegnende for hverdagslivet i særligt det 20. århundrede. Med denne indkredsning følger en kritik af Alfreds Schutz og den fænomenologiske sociologi. Jørgensen peger på, at der inden for denne tradition kan være en tendens til, at man er optaget af det hverdagsliv, der tages for givet, og som ikke forandrer sig dramatisk fra det ene øjeblik til det næste (Jørgensen 1988; Jacobsen & Kristiansen 2005; Heller 2016). Denne tilgang lykkes i højere grad med at få øje på det reproducerende hverdagsliv frem for de brud og åbninger, der er i det selvfølgelig liv, og som skubber til, og på sigt skaber forandringer. I forlængelse af dette vil jeg fremhæve, at der kan være en tendens til at give forrang til subjekter, der bearbejdes (samfundsmæssiggøres) frem for subjekter, der gennem arbejdet bearbejder samfundet (samfundsmæssiggør). Også Heller kritiserer Schutz’ teori om hverdagslivet. Hun påpeger, at til trods for ligheder<sup>48</sup> mellem hendes og Schutz’ teori, så er

---

<sup>48</sup> Heller fremhæver i bogen *Everyday life*, at hun kender til A. Schutz’s ”the phenomenology of the social world”. Ligheder mellem deres teoriunivers og analyser af hverdagslivet tilskriver hun en samtidsånd, optagetheder i tiden som går på tværs af land, kontinenter og discipliner, og at de begge blandt andet læser og er inspireret af Husserl, Heidegger og Weber.

hendes begreb om *everyday life* ikke identisk med Schutz's *life world*. Heller er optaget af reproduktion af menneske og samfund samt af forholdet mellem individ og samfund. Schutz er optaget af at forstå en social handling i lyset af den mening, den har for den handlende, dvs. for individet selv og med henblik på at finde dens rationelle metodiske grundlag (Schutz 1973:9-10), hvilket leder til en søgen efter typifikationer bag de sociale relationer. *"Intersubjektivitet forudsætter typifikationer bagved alle sociale relationer, og derfor fødes individet ind i den hvor alle typifikationer har sine rødder. Det er også denne virkelighed som individet tager op og opfatter som givent og i hvilken han lever ud fra en naturlig indstilling"* (Schutz 1973:12). Heller opponerer mod Schutz' begreb om individets naturlige indstilling som et ensidigt forhold i hverdagslivet. *"Everyday life, however, is not an attitude, rather it encompasses (or at least it can encompass) different attitudes, including reflective-theoretical attitudes. It is the objective fundament of every social action, institution, of human social life in general"* (Heller 2016:xi). Heller er, som Schutz, optaget af de mere konstante og systembevarende kræfter i form af de vaner, traditioner og aktiviteter, som binder dagligdagen sammen, og som opfattes som selvfølgelige og uproblematiske. Trivsel i daginstitutionen er således forbundet med hverdagsrutiner, et genkendeligt og tilbagevendende kropsligt samvær og handlerepertoire. Det kan eksempelvis være dagligdagssituationer, som er forudsigelige, genkendelige og som gentages dagligt såsom spisning og samling. Samtidig argumenterer Heller for, at hverdagslivet kan åbne for nye fornemmelser, der kan lede til ændringer i subjektive tanke- og handlemønstre. Det kan således ændres, humaniseres og demokratiseres på trods af konstante mønstre.

## Den lille historie i den store

Hverdagslivsbegrebet reserveres i dag i højere grad til det hverdagsagtige, hvad enten dette finder sted i familien eller i arbejdslivet. Gullestad fremhæver netop, at hverdagslivet ikke kun relaterer sig til den uformelle økonomi i for eksempel familien, ligesom at al lønarbejde ikke kun er båret af en teknisk-økonomisk rationalitet. Hverdagslivet kan ikke knyttes direkte til en institution eller en bestemt lokalitet, i stedet går hverdagslivet på tværs af felter (Gullestad 1989:22) og niveauer. Inden for hverdagslivssociologien opereres med forskellige analytiske niveauer, som ofte meget forenklet betegnes som den lille historie i den store samfundsmæssige historie (Jørgensen 1988). Den subjektive dimension forbindes til andre subjekter, som igen forbindes til den institutionelle setting og de samfundsmæssige og økonomiske forhold. Dermed bliver det ikke "bare" en undersøgelse af den lille subjektive historie, men også en indkredsning af *det lille samfund i det store*. Med betegnelsen det lille samfund i det store understreges, at det fælles levede liv i daginstitutionen finder sted i samfundet, ikke ved siden af eller udenfor, og de modsætninger og konflikter, som eksisterer i samfundet såsom klassesdeling, ulighed, fattigdom m.m. står i et interrelateret forhold til det levede liv i hverdagen (Neal & Murji 2015:813). Sociologen Charlotte Bloch præciserer dette yderligere. Hun fremhæver, at de forskellige positioner synes at



dele en særlig tilgang, der, med udgangspunkt i de konkrete livsprocesser, forsøger at fastholde den komplekse sammenhæng mellem traditionelt tre adskilte analytiske niveauer: et individ-, et mellemmenneskeligt- og et samfundsmæssigt niveau. Individet lever i hver deres bestemte livsverdener, som er farvet af deres livsperspektiv, og det mellemmenneskelige forhold udgøres af forskellige former for sociale relationer og hertil knyttede intersubjektive realiteter. Endelig sætter de samfundsmæssige institutioner og makrostrukturelle sammenhænge, herunder den samfundsmæssige arbejdsdeling, nogle specifikke rammer for hverdagslivets forskellige udformninger for de forskellige sociale grupper (Bloch 1988:125)

Inden for hverdagslivssociologien kan der indkredses to analytiske spor. Et social-filosofisk spor og et empirisk-sociologisk spor. Det første orienterer sig mod abstrakte facetter og strukturelle aspekter ved hverdagslivet, mens det andet orienterer sig mod konkrete empiriske undersøgelser af hverdagslivets små ting (Jacobsen & Kristiansen 2005:23). Agnes Hellers teori om hverdagslivet repræsenterer et social-filosofisk spor, og man kan sige, at min undersøgelse af trivsel i daginstitutionen placerer sig inden for begge tilgange. Jeg undersøger trivsel som et fænomen i hverdagslivet i daginstitutionen empirisk, og i mine analyser lader jeg mig inspirere af Hellers socialfilosofiske teori om hverdagslivet og kropsfænomenologien med henblik på at indkredse trivsel som et mellemmenneskeligt forhold, hvor den intersubjektive orden medieres gennem en række normer og regler, som etableres og formidles i forskellige institutioner.

## Et kritisk teoretisk perspektiv på hverdagslivet

Hos Heller refererer hverdagslivet til et alment menneskeligt forhold og en universel menneskelig erfaring: ”It is a process in which the person as subject “becomes externalized” and in which externalized human capabilities proceed to live their own lives detached from their own human source” (Heller 2016:47). Heller er optaget af subjektets (individets) praksis, og hverdagslivet er udtryk for de objektiveringsprocesser, som finder sted i samfundet, og som indfører dets medlemmer i det selvfølgelig, samt i dets evne til at forstå, deltage og navigere i livet (Rundel 2010:Kap.1/7). Heller knytter således ikke hverdagslivet til den moderne kapitalisme og den samfundsmæssige arbejdsdeling mellem produktion og reproduktion, mellem arbejde og familie. Bloch beskriver Hellers hverdagsliv således: ”...hverdagslivet er mentale, sociale og praktiske processer, som både er forudsætningen for individernes genskabelse og samfundets. ...Forholdet mellem samfundets reproduktion og individernes produktion skal imidlertid forstås som et formidlet forhold i den forstand at individets selv-reproduktion bliver drivkraften for social reproduktion” (Bloch 1991:18-19).

Hverdagslivet former sig således forskelligt på forskellige historiske tidspunkter, i forskellige kulturer og forskellige sociale formationer. I den moderne epoke får

hverdagslivet imidlertid et problematisk og modsætningsfyldt udtryk, hvilket skal forstås i relation til kapitalisme, industrialisering og demokrati. Disse historiske logikker udgør den fælles (moderne) livserfaring, på hvilken menneskets intersubjektive konstituering af verden bygger (Gardiner 2005:158). Det moderne hverdagsliv er kendetegnet ved fraværet af et verdensbillede, der kan skabe helhed i individers hverdagsliv, og ved at være opdelt i forskellige adskilte tidlige og rumlige sfærer, som har hver deres normsæt såsom familien, daginstitutionen, skolen, klubben m.m. (Bloch1991:23).

## Hverdagslivets konstante og variable træk

Til trods for hverdagslivets historiske og samfundsmæssige forskelligheder hævder Heller, at der, på tværs af forskelle, er nogle fælles træk. Dette får hende til at skelne mellem det, hun kalder for hverdagslivets konstante og variable træk. Hverdagslivets konstante træk udledes på baggrund af en social-filosofisk ontologi, hvor menneskets virksomhed opfattes som socialt reguleret frem for baseret på instinkter. Heller opererer som nævnt med tre former for objektivering, som er knyttet til (arten) menneske. Med objektivering søger Heller at indfange måden, hvorpå mennesket bliver ført ind i livet i et bestemt samfund – med andre ord, hvorledes det bliver samfundsmæssiggjort. Denne komplekse samfundsmæssiggørelse indkredser Heller som en proces, som subjektet aktivt tager del i, idet denne også er betingelsen for at kunne fungere og begå sig i det samfund, man er en del af. Med tredeling af objektiveringen søger hun at beskrive forskellige forhold ved objektivierungsprocessen, nemlig indføring og deltagelse i livet (objektivering i-sig), søgningen og etablering af forklaringer og sammenhænge (objektivering for-sig) og endelig det institutionelle forhold, hvori dette finder sted (objektivering i-og-for-sig).

*Objektivering i-sig* og *objektivering for-sig* udgør begge hverdagslivets konstante træk (Heller 2016:xi). *Objektivering i-sig* er ontologisk primær. Den er hverdagslivets grundstamme, og den dækker over en verden, som tages for givet, og som finder sted i al ubemærkethed. Den er afgørende for subjektets liv, fordi den danner de indre verdensbilleder, som ordner og skaber sammenhæng i menneskets liv. Hverdagslivet er kendetegnet ved daglige rutiner, i betydningen handlemønstre der realiseres i en tilbagevendende tidlig og rumlig rytme. Disse er internaliseret som bestemte perceptionsmønstre og automatiserede hverdagsbevægelser i tid og rum, og de danner baggrund for spontan genkendelse af hverdagslivets normative forskrifter. Heller peger på tre grundlæggende aspekter ved hverdagslivet: gentagelse, regelmæssighed og entydighed som i det konkrete hverdagsliv kommer til udtryk i handlinger, meningsindhold, drømme, fornemmelser, følelser og længsler (Heller 2016:118; Bloch 1988:41).

*Objektivering i-sig* er båret frem af hverdagslivets vaner, traditioner, normer og regler, og den omfatter tre konstituerende elementer: *Menneskelige artefakter, redskaber og produkter*, som er forbundet med regler og forskrifter, og som spiller en væsentlig rolle i menneskets materiale og manipulerende aktivitet. Derudover fremhæver Heller *skikke* og

*vaner*. Det er regler og normer for menneskelig interaktion, som kontrollerer menneskets attitude og sociale holdninger. Endelig er der *sprog*, som udgør det primære medie for tænkningen. Almindelig sprog og sprogbrug er ligeledes forbundet med regler og normer (Heller 2016:123; Bloch 1988: 19). Disse forskrifter er funktionelt forskellige, men sammen konstituerer de ”objektivering i-sig”, det vil sige en intersubjektiv realitet (orden), hvis normer og regler fremtræder som selvfølgeligheder, og som inden for deres eget univers ikke kan gøres til genstand for refleksion. Tilegnelsen af denne intersubjektive realitet er imidlertid forudsætningen for kontinuerlig erfaringsdannelse, og forudsætningen for, at mennesket kan fungere socialt. Det indebærer, at intersubjektiviteten kommer før subjektiviteten, men de er ikke identiske. Erfaringen af vores særlige jeg indgår i tilegnelsen af denne intersubjektive realitet, og det betyder, at den intersubjektive realitet, på det personlige plan, får en særlig (personlig) udformning.

*Objektivering for-sig* refererer til den institutionelle strukturering af hverdagslivet. ”*Analysis of the common properties of species-essential activity ”in itself” is therefore tantamount to analysis of the indispensable ground structure of everyday life and thinking*“ (Heller 2016:134). Objektivering for-sig er sociale konstruktioner såsom ideologier, religioner, filosofier, videnskaber m.m. På baggrund af disse kan vi stille spørgsmål til, reflektere over og forholde os til vores liv. Disse konstruktioner (objektivering i-sig) har sine rødder i hverdagslivet, men de videreudvikles uden for hverdagslivet for herefter at blive integreret i hverdagslivet som meningsfulde verdensbilleder og forklaringer (Heller 2016:119; Bloch 109:20). *Objektivering i-og-for-sig* dækker over samfundets institutioner, og de er udtryk for en opgavespecialisering i samfundet. Der er tale om politiske strukturer, lovgivning og specifikke institutioner, der løser forskellige opgaver i samfundet (Heller 2016:120). Disse fremtræder som selvfølgelige og naturgivne for os (dvs. for-sig), netop fordi de er udtryk for en bestemt og umiddelbar nødvendig opgavespecialisering. Hverdagslivet kan ikke sidestilles med en institution, som for eksempel familien, men familien, som en type institution, der varetager en særlige opgave, indtager også hos Heller en fremtrædende plads, som en central formidler af de normer og regler, der fører mennesket ind i hverdagslivets intersubjektive realitet. Hos Heller begrebsligt indfanget med objektivering i-sig (Bloch 1988:21).

## **Acceleration og fremmedgørelse**

Omdrejningspunktet for Hartmut Rosas samfundsanalyse er indkredsning af den sociale accelerationslogik i det senmoderne samfund. Han opererer med tre analytiske kategorier i forhold til forståelsen af acceleration: Teknologisk acceleration, acceleration af social forandring og acceleration af livets tempo (Rosa 2014:21-28). Jeg har været særligt inspireret af hans indkredsning af accelerationen af livets tempo, og påpegningsen af konsekvenserne af en forøgelse af antallet af handlinger og erfaringer per tidsenhed. Han beskriver det som en ”*Social tendens til ”kompression” af handlinger og erfaringer, dvs. at gøre og erfare*

*mere inden for et givent tidsrum ved at reducere antallet af pauser og intervaller og/eller gøre flere ting på en gang” (Rosa 2014:28).*

Rosa fremhæver, at acceleration i samfundet transformerer den menneskelige relation til verden som sådan, det vil sige, at den ændrer det enkelte menneskes relation til sine medmennesker og til samfundet, den ændrer relationen til rum og tid, og den ændrer relationen til naturen og den objektive verden. Dermed forvandles den menneskelige subjektivitets former og vores væren-i-verden (Rosa 2014:50). Livet reguleres i det senmoderne samfund af en tidlig tavs normativ kraft, et tidligt herredømme, som kommer til syne som tidsfrister, tidsplaner, tidsestimeringer, tidsrammer m.m. Disse får betydning for, hvorledes mennesket er placeret i verden, og hvorledes disse prioriterer, bevæger sig og orienterer sig i verden. Den sociale acceleration udløser således nye erfaringer af tid og rum, nye sociale interaktionsmønstre og nye former for subjektivitet. Rosa fremhæver, at hverdagen bliver et altopslugende hav af krav, og han peger på et paradoks i det levede liv. Samtidig med at individerne føler sig helt frie, oplever de sig også fuldstændig domineret af en stadig voksende række voldsomme sociale krav (Rosa 2014:86-87). Subjekterne sidder med en følelse af *”ikke rigtig at ønske at gøre, hvad man gør, selvom man for så vidt handler af egen fri vilje”* (Rosa 2014:102). Dette etablerer skyldssubjekter. Subjekter føler sig skyldige, fordi de dels ikke har levet op til forventningerne, og dels ikke gør det, som de gerne vil. Acceleration fører med andre ord til disintegration, erodering af engagement og til social fremmedgørelse. Fremmedgørelse defineres som *”En tilstand, hvor subjekter forfølger mål og udøver praksisser, der på den ene side ikke påtvinges dem af ydre faktorer eller aktører – der er altså velfungerende alternativer - men som de på den anden side heller ikke ”rigtig” ønsker eller støtter”* (Rosa 2014: 94).

Også Heller er optaget af de fremmedgørende betingelser som livet, og specifikt arbejdet i det moderne kapitalistiske samfund, bliver udført under (Heller 1978:27ff). Heller understreger, at fremmedgørelsesprocesser og erfaringer ikke er knyttet til en bestemt form for objektivering. Således er objektivering for-sig, i form af viden eller tro der kan skabe orden og sammenhæng, ikke synonymt med ikke-fremmedgørelse. Ligeledes er objektivering i-sig, i form af vaner og rutiner der leder en ubevidst igennem hverdagen, ikke synonymt med fremmedgørelse. Fremmedgørelse i hverdagslivet sporer Heller i måden mennesker forholder sig til sig selv og hinanden: *”The reason for the alienation of the everyday world is not its structure, but those social relationships by virtue of which an aliened relationship with everyday life becomes the typical relationship”* (Heller 2016:257).

Med den kapitalistiske vareproduktionslogik knyttes arbejdet til tid og penge, hvorved arbejdet og relationer mellem mennesker bliver abstrakt og vareliggjort. Det egentlige fællesskab etableres som et pseudofællesskab (et vareliggjort forhold), hvor behovet for socialitet udvikler sig fra at være et middel (i forhold til menneskets overlevelse) til at blive et mål i sig selv (Heller 1978: 30-31). Arbejdet bliver en ikke-organisk del af hverdagslivet, og problemet opstår, når arbejdet mister kvalitet som selv-realisering, idet dette er med til at understøtte det, som Heller kalder for menneskets ”partikularitet”

(Heller 2016:64). Med det menes, at mennesket i det moderne arbejdsliv objektgøres, dets liv adskilles fra livet med andre. Mennesket handler på måder og i et forøget tempo, fordi det opleves som om en nødvendighed.

## Forandringspotentiale

Hos Heller er det en central pointe, at det er muligt at gøre oprør mod fremmedgørelse. Hverdagslivet kan ændres, humaniseres og demokratiseres, og forandringspotentialet lokaliserer hun i skismaet mellem det selvfølgelige og anfægtelsen af det selvfølgelige. Selvom hverdagslivet for en stor del er af reproducerende karakter, så indebærer det også erfaringer med nye krav og andre handle- og tankeformer, som kan åbne nye fornemmelser. Fornemmelser, der ikke kan rummes inden for de gældende regler og normer, omtaler Heller som et subjektivt overskud. Hvorvidt subjekters fornemmelser etablerer forandring, afhænger af, om og hvorledes det får mulighed for at komme til udtryk. De kan ”objektiveres, og derfor integreres i hverdagslivets intersubjektive verden, som et ”kulturelt overskud”, eller de kan forblive som uoversættelige inden for hverdagslivets verden, og til gengæld udtrykkes i et andet sprog som kunst, religiøsitet mv.” eller ”det subjektive overskud kan ikke integreres ... (hvilket kan medføre)...subjektiv lidelse og social marginalisering” (Bloch 1991:21).

Hverdagslivets udformning, relationelt og strukturelt, får således betydning for, om det subjektive overskud kan integreres og transformeres, om det ikke kan integreres eller om det må tilpasses (Bloch 1991:46). De subjektive fornemmelser referer til et erfarende, tænkende, følede og handlende subjekt. Imidlertid lokaliserer Heller et spændingsfelt mellem de samfundsmæssige institutioner og processer, som rammesætter hverdagslivet og individernes bestræbelser på at opleve sig som subjekter i deres hverdagsliv (Bloch 1988:25). *Objektivering i-sig* er i det moderne samfund opsplittet i en række delsfærer, som er tidsligt og rummeligt adskilt, og som har hver deres normsæt og opgavespecialisering eksempelvis i familien, daginstitutionen, arbejdspladsen. Denne opgave- og arbejdspecialisering etablerer behovet for det, Heller betegner som det specialiserede menneske. Det specialiserede menneske er karakteriseret ved, at dets alsidighed tilsidesættes til fordel for institutionelle krav om bestemte færdigheder og kvalifikationer. Det specialiserede menneske står i et modsætningsforhold til det hele menneske, der forudsætter, at mennesket har mulighed for at praktisere et bredt spektrum af såvel færdigheder og aktiviteter som følelser (Heller 1978:31; Bloch 1991:22), ligesom det fordrer et helhedsperspektiv, hvor mennesket får mulighed for at skabe sammenhæng mellem færdigheder, aktiviteter og følelser. At kunne leve som et helt menneske er forbundet med det gode liv og lykke. Hos Rosa fremanalyseres det gode liv som en samklang mellem subjekt og verden. Det er et liv, der er rigt på flerdimensionelle oplevelser af resonans (Rosa 2014:116; Rosa & Endres 2017). Resonans skal forstås, som en specifik form for relation, der er kendetegnet ved at høre og svare og ved at ”være åben overfor at blive bevæget af tingene, men også om at være i stand til at svare, til at gå dem i møde” (Rosa & Endres 2017:33).

I Blochs<sup>49</sup> Hellers inspirerede analyser, indkredses udvikling af et subjektivt overskud som en mulighed, der etableres grundet en ændring i subjekternes livssituation. Det subjektive overskud, som jeg søger at forfølge i livet blandt børn og det pædagogiske personale, kan ikke begrundes ud fra ændring i deres livsomstændigheder. I stedet er jeg optaget af at indkredse det overskud, der kan opstå som et resultat af det kollektive liv. Med et begreb om overskud er jeg optaget af de fornemmelser, kritikker og ønsker, der træder frem i hverdagen, og som kommer til udtryk som brud og sprækker i det selvfølgelige. Jeg er optaget af de kropslige og verbale udsagn og handlinger, der folder sig ud i det kollektive liv. Det kollektive refererer til det konkrete hverdagsliv, som børn og voksne deler og til det kollektiv, som fremtidsværkstedsmetoden søger at etablere. Dermed rettes mit blik mod subjekter, i flertalsform, frem for i entalsform.

Heller knytter det subjektive overskud til det enkelte subjekt og dennes håndtering af den situation, vedkommende befinder sig i. Netop vægtning af individet og dets muligheder står centralt i Hellers hverdagslivsteori, hvilket ifølge Turner (2009) kan tilskrives tidspunktet, den politiske kontekst og hendes geografiske placering. Hellers afsæt i den intellektuelle postkrigsgenerations Budapestgruppe, og hendes emigration fra et kommunistisk land til USA, fremhæver Turner som en forklaring på hendes optagethed af og forsvar for individuelle civile friheder frem for sociale rettigheder. Dette adskiller sig fra kritisk teoris individbegreb. Her opfattes individualisering som udtryk for det moderne og kapitalistiske samfunds forvandling af den menneskelige subjektivitets former og dets væren-i-verden (Rosa 2014:50).

Med et analytisk afsæt i kritisk hverdagslivsteori åbnes subjekternes liv nedad som et selvfølgeligt hverdagsliv. Med dette rettes blikket mod de normer, regler, strukturer og verdensbilleder, der ordner og skaber mening i det liv, som børn og det pædagogiske personale deler med hinanden. Med et begreb om fremmedgørelse undersøges de handlinger og muligheder, som børn og det pædagogiske personale tager og gives, i relation til de samværsformer, tidsdynamikker og strukturelle betingelser, der eksisterer i en samfundsmæssig forankret daginstitutionskontekst. I forlængelse af dette åbnes for at få øje på såvel barrierer, patologiske forhold, modstandsformer, og for resonans og forandringspotentialer. Begreber og perspektiver hentet i Hellers socialfilosofi og kritisk teori er kun i begrænset omfang orienteret mod de sanselige dimensioner ved menneskets samfundsmæssiggørelse. Dette søger jeg at råde bod på ved at inddrage kropsfænomenologien og dens indkredsning af menneskelig væren.

---

<sup>49</sup> For Bloch bliver det til en optagethed af at kunne indkredse og vurdere, hvorledes arbejdsløse kvinder forvalter det subjektive overskud, der opstår, fordi kvinderne placeres i en ny livssituation.

## Et kropsanalytisk perspektiv

Eksistensfænomenologien, mere præcist kropsfænomenologien, tilskrives filosofen Maurice Merleau-Ponty (2000). Her samler forskningsinteressen sig om forståelse af den menneskelige eksistens. Med betegnelsen kropsfænomenologi præciseres, at kroppen og sansning indtager en central rolle i forståelsen af subjektets erfarings- og meningsskabelse i det levede liv (Keller 2012:15), hvilket skal ses, som en nuancering og et supplement til hverdagslivssociologiens mere strukturelt indkredsede subjekt.

Med et fænomenologisk analytisk blik tager min analyse afsæt i en livsverdensontologi, hvor fænomenet trivsel undersøges fra et deltagerperspektiv, og det bidrager til, at jeg kan sætte subjektets oplevelser og meningstilskrivelser i forgrunden for min analyse. Fænomenologien<sup>50</sup> er videnskaben om fænomenerne, i betydningen det som ”viser sig”, og i denne afhandling er det fænomen, som jeg er optaget af, trivsel i daginstitutionen. Inden for fænomenologien har studiet af erfaring og mening forrang, hvilket indebærer en optagethed af at undersøge og beskrive den menneskelige bevidsthed således som denne folder sig ud i sin levede umiddelbarhed, det vil sige, inden den gøres til genstand for teoretiske betragtninger og begrebslige bestemmelser (Jackson 1996; Keller 2012). På samme vis som hverdagslivsteorier har fokus på dagligdagen og det levede liv, så sætter også fænomenologien det levede liv i centrum. Dermed er blikket rettet mod social eksistens og praksis. Der anlægges et livsverdensperspektiv, hvor ”mikrokonteksten for hverdagslivet” er sat i forgrunden for analyse.

### Kropsliggørelse – væren i verden

I værket ”Phenomenology of Perception” (1962), på dansk ”Kroppens fænomenologi” (2000), gør Maurice Merleau-Ponty op med adskillelsen af krop og bevidsthed. Mennesket er i umiddelbar enhed med verden, hvorfor bevidsthed ikke kan adskilles fra kroppen. Kroppen og omverdenen udgør en relation, hvor krop og omverden henviser til hinanden. *”Kroppen er bæreren af væren-i-verden og det at besidde en krop betyder for et levende væsen at tilslutte sig et bestemt miljø, smelte sammen med de særlige foretagender og uafbrudt engagere sig deri”* (Merleau-Ponty 2000:20). Med kroppen er mennesket tilstede i verden som sansende subjekt, og i sanseoplevelsen er der sammenfald mellem bevidsthed og verden, mellem subjekt og objekt. Kroppen er personlighedens subjekt, fordi det er gennem kroppen, at personligheden tager form. Det er gennem kroppen, mennesket forstår sig selv og sin omverden (Merleau-Ponty 1994:153; Løkken 2005). Dermed er livsverdenen hos Merleau-Ponty ikke kun subjektiv, den er intersubjektiv og interkropslig (Simonsen 2012:13). Kropsliggørelsen er det perspektiv, hvorfra perception finder sted (Turner 1984:23). Kropsfænomenologien tager erkendelsesmæssigt afsæt i det sansende menneske, i det

---

<sup>50</sup> Fænomenologien starter med at være en gren inden for filosofien, men fra det 20. århundrede bliver det til en videnskabsfilosofisk strømning, som grundlægges af Edmund Husserl (Keller 2012:10).

tænkende, følede, oplevende og erfarende subjekt, som eksisterer i verdenen, det vil sige et væren-i-verden-perspektiv. Kroppen udtrykker følelser som levet mening. Med det menes, at *"Emotional meanings are "secreted" in bodily gestures... These meanings are communicated and "blindly" apprehended through corporal intentions and gestures that reciprocally link one body to another. Emotional experience is something public and "in-between" – situated in the perceptibility of bodily gestures"* (Simonsen 2012:8). Dette perspektiv er ikke et subjektivt valgt perspektiv. I stedet er der tale om, at verden vil os noget ved hjælp af kroppen – det er en måde at møde verden på, og verdens måde at møde mig. Der er ikke tale om en bevidst tankestyret virksomhed, det er snarere en fundamental livsbetingelse. På lignende vis fremhæver hverdagslivssociologien, at subjekter i hverdagen agerer på baggrund af en verden, der tages for givet, fremfor at være udtryk for bevidste kognitive beslutninger.

## Den intentionelle bue

For Merleau-Ponty er menneskelig væren lig med levet intentionalitet, hvilket betyder, at mennesket er kropsligt orienteret mod verden. Dette er en ontologisk grundbetingelse, og han pointerer, at væren uden intentionalitet må henregnes som en tingstilstand, det vil sige liv uden erkendelse. *"Bevidsthedslivet – erkendelselivet, driftslivet eller det perceptuelle liv – bæres af en "intentionel bue", som omkæring os udkaster vores fortid, vor fremtid, vort menneskelige miljø, vor fysiske situation, vor ideologiske situation, vor moralske situation som rettere sagt bevirker, at vi er situerede under alle disse forhold"* (Merleau-Ponty 2000:89). Mennesket er såvel historisk som aktuelt placeret i verden, og denne placering udkaster en horisont for menneskets erkendelse og handlinger. Den intentionelle bue er det situerede mulighedsrum, ud fra hvilket mennesket søger at begribe sig selv og verden. Man kan sige, at det er menneskets kropslige kommunikation, forhandling og respons på de rutiner og ritualer som den situation, mennesket befinder sig i, er kendetegnet ved (Van Manen 2007:17). Bevægelse og grund er så at sige sammenflettet, fordi menneskets gøren aldrig sker i et tomt rum. Menneskets erfaring er altid en del af noget og rettet mod noget (Bengtsson 2013:46,50). Dermed sættes det omkringliggende miljø i centrum for subjektets erfaringer, handlinger og menings-skabelse. Idet bevægelse og handling altid finder sted i et miljø (en grund), som får betydning for de handlinger (bevægelse), der finder sted. I forlængelse af dette fremhæver Merleau-Ponty, at den menneskelige perception nødvendigvis må forudsætte en krop, der lever og har levet – en levet krop. Med det mener han, at menneskets erfaring og interaktion i verden kun kan finde sted, hvis vi forudsætter, at viden er nedlagt i kroppen over tid. Historie som erfaring har så at sige betydning for menneskets orientering og menings-skabelse i hverdagen (Jackson 1996:38). Dermed er det ikke den konkrete historiske begivenhed, der er i centrum, i stedet er det dens betydning for nutiden, og i en undersøgelse af et fænomen som trivsel, indebærer det en interesse for at inddrage og forstå, hvorledes fortidige hændelser kan få og får betydning for, hvorledes trivsel erfares og folder sig ud blandt børn og voksne.



## Vi intentionalitet

Med kroppen bebor mennesket verden og her er mennesket sammenflettet med andre kroppe, som det kontinuerligt er i intentionel bevægelse med og mod (Nome 2017:70; Bengtsson 2013). Forholdet mellem selvet og andre søger filosofen Dan Zahavi at indkredse med begrebet vi-intentionalitet. *“The self-other differentiation, the distinction between self and other, consequently precedes the emergence of, and is retained in, the we”* (Zahavi 2014:248).

Vi-intentionalitet skal forstås med henvisning til et flertalssubjekt, som udgør en distinkt væren i verden, nærmere bestemt en distinkt social eksistensform, og det refererer ikke kun til intersubjektivitet, men også til et forhold, som omfatter menneskets interrelaterethed og interkorporalitet. Zahavis begreb om vi-intentionalitet kan åbne for indkredsning af det delte liv i daginstitutionen. Idet hans optik åbner for at flytte blikket fra det enkelte (isolerede) subjekt, til hvorledes subjekter, qua deres sociale sameksistens i konkrete situationer, erfarer og opfatter sig selv og andre. Væren med andre indebærer vi-oplevelser, det vil sige, at subjektets oplevelse i en situation eller af en genstand deles med et andet subjekt, uden at disse oplevelser er identiske. I stedet er der tale om, at den eller de andres oplevelse indgår i min oplevelse. Med dette peges på, hvorledes det delte liv omfatter ikke kun mit blik på mig, og omgivelsernes blik på mig, men også mit blik på mig med de andres øjne. Zahavi formulerer det på følgende måde: *“You need to experience the others’ perspectives on you, you need to be aware of them as being aware of you and see yourself through their eyes, so that you can come to experience yourself in the same manner as you experience them”* (Zahavi 2014:247)

Et begreb om vi-intentionalitet indebærer således en analytisk mulighed for at anskue det sociale liv fra et indefra perspektiv. *“The we is consequently and very importantly not some entity that is observed from the without, but rather something I experience from within in virtue of my membership and participation”* (Zahavi 2014:243). Dette perspektiv gør det muligt at fastholde sociale gruppers erfaringer og handlinger, set fra et deltagerperspektiv frem for et tredje-personersperspektiv. Vi-intentionalitet har et pluralt ejerskab, hvilket betyder, at det ikke kan placeres hos et subjekt, men at det i stedet fletter sig sammen og opretholdes gennem interaktion mellem de deltagende individer. Med dette vi-perspektiv rettes min analytiske opmærksomhed mod menneskets sociale orientering, mod deres tilværelse med andre mennesker, og mod hvorledes dette får betydning for subjekters handlinger og menings-skabelse.

## Jeg kan – et begreb om handling

Et være i verden perspektiv, indebærer at sansningen gives forrang. Jeg tænker ikke først, jeg er, eller jeg vil gøre, i stedet er jeg tilstede i verden med min sansende krop, hvorfor kroppen i situationen ved mere end det bevidste subjekt. Kroppen erkender, før tanken melder sig. Situationen og tilstedeværelsen kan efterfølgende gøres til genstand for refleksion og begrebsliggørelse. Merleau-Ponty anvender betegnelsen *præ-refleksive cognito* om

denne form for før-bevidst-viden. Han tager erkendelsesteoretisk udgangspunkt i praksis og menneskets ageren i verden, og dermed anlægger han et handlingsperspektiv, et før-viden-perspektiv, hvilket sker gennem en vægtning af, at erkendelse forgår gennem "jeg gør" fremfor "jeg tænker". Professor Kirsten Simonsen (2012:10-11) pointerer, at dette afsæt også indebærer, at nogle kroppe oplever og erfarer mere modstand og flere kriser i deres involvering i verden, hvilket får hende til at fremhæve, at Merleau-Pontys jeg-kan-perspektiv også omfatter det modsatte, nemlig jeg-kan-ikke. Dette får hende til at foreslå en nuancering af Merleau-Pontys teori. Dette sker gennem det, hun kalder *momenter af disorientering*<sup>51</sup>, med hvilket hun sættes fokus på ustabilitet, forandringer og skift i den subjektive verden. Disse kan vende op og ned på vores verden, og de kan medføre usikkerhed og ryste ens grundlæggende tillid til ens eksistens. Disorientering er en kropslig følelse, som kan betyde, at kroppen og kroppe kan reagere defensivt, og konsolideres disorienteringen kan den udmunde i kriser. Hos Simonsen er derimod fokus på at fremanalysere disorientering hos det enkelte subjekt<sup>52</sup>, hvorimod jeg er optaget af de muligheder eller manglende muligheder, som subjekter har eller gives i hverdagslivet i daginstitutionen. Hverdagslivet i daginstitutionen beskrives i undersøgelser som en krævende og udfordrende kontekst for børn og det pædagogiske personale i daginstitutionen, og det tilskrives blandt andet forhold som sygdom, vikarer, og omstruktureringer samt en række kommunale tiltag og koncepter (Ahrenkiel el. al. 2012; Plum 2010; Husted 2017; Lind 2018). Netop en analytisk opmærksomhed på subjektets deltagelsesmuligheder, handlinger i relation til ustabilitet og forandringer i daginstitutionen, er central i analysen af trivsel i daginstitutionens liv. Simonsens fremhævelse af "jeg-kan-ikke" åbner således analytisk for at få øje på, om og hvordan børn og det pædagogiske personale, får mulighed for at gøre det de gerne vil, samt hvorledes de får mulighed for at gøre (eller ikke gøre) det, de skal og forventes at gøre i konkrete situationer, og som kan tænkes at bidrage eller skabe barrierer for trivsel i daginstitutionen.

---

<sup>51</sup> Dette begreb henter hun hos Ahmed 2006 som arbejder videre på baggrund af Merleau-Pontys teoridannelse. Ahmed er optaget af ustabilitet, forandringer og skift i subjektets verden (Simonsen 2012:11)

<sup>52</sup> Dette åbner mit analytiske begrebsapparat ikke for. En sådan analyse ville kræve inddragelse af for eksempel en psykoanalytisk optik.

## 7. En analytisk optik – trivsel et fænomen i daginstitutionen

I dette kapitel indkredses og præciseres det kropslige, det kollektive og det konfliktuelle, som trådte frem i forbindelse med analysen af samlingen. Etableringen af mit analytiske greb sker med afsæt i de forståelser og begreber, som henholdsvis kropsfænomenologien og den kritiske hverdagslivsteori gør mulige, og med inddragelse af væsentlige aspekter, begreber og pointer fra barndomsforskningen, daginstitutionsforskningen, arbejdslivsforskningen og trivselsforskningen, med henblik på at indkredse og forstå trivsel i en daginstitutionskontekst. Trivsel mellem børn og det pædagogiske personale undersøges som et mellemmenneskeligt forhold, der finder sted i en daginstitutionskontekst. Det vil sige, at det er forholdet og sammenhængen mellem kropssubjekter og det institutionelle og samfundsmæssige liv, der danner udgangspunkt for analysearbejdet. Dette kapitel indledes med en indkredsning af daginstitutionen som et moderne livsvilkår for børn og voksne, og følges op af en indkredsning af den materielle kontekst for trivsel eller ikke trivsel. Derefter indrammes de tre analytiske perspektiver teoretisk, og kapitlet afsluttes med en indkredsning af trivsel i relation til det gode liv.

### Daginstitutionen – rammen om et hverdagsliv

Samlingen kan ses som et institutionelt fænomen i den forstand, at den finder sted i en daginstitution og det, der gør den interessant, er, at hvis den udforskes på et individniveau med udgangspunkt i en subjektiv og psykologisk optik, får vi umiddelbart øje på en række forskellige børn og voksne: Piet, Knud, KAREN og LISE, der hver har og får forskellige trivselserfaringer i det sociale samspil. Ligeledes vil et rent fænomenologisk blik fokusere på, hvordan (krops)subjekter skaber sammenhæng og mening i livet. Det som straks er sværere at fastholde, er det rum, som daginstitutionen udgør samt de samfundsmæssige dynamikker, som børn og voksnes handlerum, opfattelser og fortolkninger indskrives i uden at forlade et deltagerperspektiv. Daginstitutionen kan, på linje med familien, betragtes som et livsvilkår for børn, idet institutionaliseringen af barndommen, fra 60'erne og frem til i dag, indebærer, at familien ikke længere kan betragtes som en eksklusiv og privat arena for børnene (Dencik, Schultz & Sommer 2008:80-81). I 90'erne blev begrebet dobbeltsocialisering etableret i forbindelse med en stor nordisk undersøgelse af børns opvækst (BASUN-projektet). Med dette begreb indkredses børns liv som et faktisk liv, der folder sig ud i to samtidigt virkende arenaer: Familien og daginstitutionen (Langsted og Sommer 1996; Dencik 1996). I dag lever 91% af børn i alderen 0-3 år et liv delt mellem familien og vuggestuen, mens ca. 97% af børnene i alderen 3-6 år lever et liv delt mellem

familien og børnehaven<sup>53</sup>. Et lignende billede tegner sig i resten af Norden (Alvestad et al. 2014:671-672). Daginstitutioner indtager således en central plads i velfærdsstatens opbygning, og de varetager en række samfundsmæssige opgaver, som både er af produktiv og reproduktiv karakter.

I en Heller-terminologi betegnes denne specifikke institutionelle setting som en ”objektivering i-og-for-sig”. Det er blandt andet via livet i daginstitutionen, at mennesket samfundsmæssigøres, og gør samfund. Eva Gulløv pointerer, at: *”Uden blik for disse kollektive dynamikker kan det være svært at forstå de til tider opslugende kræfter, der knytter sig til institutionelle fællesskaber og bevægelser”* (Gulløv 2017:49). Den daginstitutionelle kontekst er derfor betydningsfuld, når man ønsker at studere et socialt fænomen som trivsel, fordi denne udgør en social sammenhæng, hvor der følger bestemte meningshorisonter, mønstre og reguleringer, som man ikke umiddelbart ser, og i forlængelse af dette indebærer institutionaliseringen, at en række centrale orienteringer og handlemåder videreføres som helt naturlige uden at blive anfægtet (Andersen 2018:142). Daginstitutionen danner således ramme for stærke sociale- og samfundsmæssige dynamikker, og den varetager omsorgs- og opdragelsesopgaver, såvel som dannelses- og læringsopgaver. Imidlertid trækkes de dannelses- og læringsorienterede opgaver ofte frem som det centrale og afgørende i daginstitutionen, hvorimod de mere hverdagsagtige omsorgs- og opdragelsesopgaver enten overses eller nedtones (Ahrenkiel et al. 2012). I dagligdagen mellem børn, forældre og personale opfattes disse opgaver som naturlige og selvfølgelige, hvorfor de ikke bemærkes, problematiseres eller tillægges særlig betydning. Imidlertid er det netop dette rutinerede og upåagtede hverdagsliv, der formidler de normer og regler, som fører den enkelte ind i hverdagslivets intersubjektive realitet, og samtidig er tilegnelsen af dette forudsætningen for børns og voksnes kontinuerlige erfaringsdannelse og forudsætningen for, at de kan fungere socialt. Når dette ikke inddrages, nedtones eller helt negligeres, overses væsentlige aspekter ved daginstitutionens liv. Ahrenkiel et al. (2012) fremhæver daginstitutionernes hverdagslige karakter, og peger på, at daginstitutionen i dag udgør en central institutionel arena for børns liv og for personalets arbejdsliv. Daginstitutioner har karakter af hverdagsliv for såvel børn som det pædagogiske personale. En del af de opgaver, der løftes i daginstitutionen, finder også sted i familien, og i de nære sociale intime relationer. På den måde udgør daginstitutionen et sted for børnene, hvor hverdagslige ting finder sted, og samtidig er den også ramme for et arbejdsliv, som omfatter reproduktive opgaver. Hverdagsliv er noget, der gøres af og mellem mennesker og gennem praksis, hverdagsliggør børn og det pædagogiske personale daginstitutionerne (Arhrenkiel et al. 2012:100), hvorfor der er brug for at *”... betragte daginstitutionerne i deres forhold ikke blot til samfundet, men netop til hverdagslivet”* (Arhrenkiel et al. 2012:81). Netop daginstitutionens udspændthed, mellem at varetage en samfundsmæssig uddannelsesopgave og samtidig trække på famili-

---

<sup>53</sup> Danmarks statistik: <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=19245>

ære, intime og hverdagsagtige forståelser og samværsformer, er det der adskiller daginstitutionen fra andre samfundsmæssige institutioner. Ligeledes danner dette forhold basis for såvel immanente modsigelser, konflikter som for muligheder og potentialer.

## Hverdagsliv, krop, rum og det materielle

”We cannot escape from place, since it is simultaneously the context we inhabit and our site of investigation; it is what we are seeking to understand and it is where our sensory experiences are produced, defined and acted on.” (Pink 2009;139).

Med dette citat peges der på, at menneskets handlinger og meningsskabelse, qua deres kropslige forankring, er stedbundne. Børn og pædagoger er situeret, og deres levede liv er noget, der sanses, udføres og erfares i relation til noget andet end ”dem selv alene” (Schmidt 2013:30). Sansningen omfatter andre kropssubjekter, rum, materialitet, artefakter og meget mere. Imidlertid fremstår krop og den materielle og rumlige verden næsten usynligt i det daglige liv (Van Manen 2007:21-22). Det tages for givet i social praksis og opfattes med en selvfølgelighed. Det materielle<sup>54</sup> forstås her med reference til Hellers begreb om objektivering i-sig, hvor artefakter, redskaber og produkter opfattes som centrale i konstitueringen af hverdagslivet. Det materielle bliver her til bearbejdet materialitet i form af bygninger, arkitektur, artefakter, møbler, brugsting, redskaber m.m. og menneskets interageren med disse. Materialitet relaterer sig til såvel den fysiske og sanselige verden som til de sociale og kulturelle betydninger, idet erfaringer af og med materialitet og brugen af genstande er knyttet til kulturelt indlejrede måder at sanse den fysiske verden på (Bille & Sørensen 2012:17).

Når livet leves med og mellem børn og voksne på konkrete steder, med konkrete genstande til rådighed, bliver det materielle betydningsfuldt både for hvilke handlinger, der kan finde sted og ikke finde sted og for deres meningsskabelse. Hverdagslivets materialitet kan derfor ikke ses adskilt fra den institutionelle og samfundsmæssige orden. Den udgør en sanselig kontekst for handlinger, og som sådan er den en formidlende instans mellem en bestemt samfundsorden og det individuelle.

”Vi genkender disse betydninger som normative forskrifter for handling og ikke handling. Herigennem struktureres vores hverdag af et kompleks netværk af forskrifter for hvordan vi skal handle, hvor vi må handle, hvornår, hvem der har retten til at handle mv.” (Bloch 1988:127). Derved er den kendetegnet ved at være handlingsforeskrivende, det vil sige, at møbler, rum og genstande udgør en tvang, der er fysisk og normativ,

---

<sup>54</sup> Jeg er bekendt med, at der inden for forskellige forskningsparadigmer og teoretiske positioner anlægges meget forskellige blikke på materialitet. Her er det centrale for mig en distancering fra en position, hvor mennesket opfattes som ”tomt (Heede 2000) eller hvor kroppe anskues som en plastisk enhed, som via imitation og repetition moduleres over de materielle vilkår, som den indgår i (Mauss 1973 i Bille og Sørensen 2012:44).

de medierer orden, regulerer og skaber retning i subjekters hverdag (Larsen 2010). For Merleau-Ponty danner kroppen udgangspunkt for erkendelsen, og dermed også for orientering i rum, og han fremhæver, at kroppen beboder rummet og tiden, den eksisterer her og nu (Merleau-Ponty 2000: 93). Med det menes, at meningen er i kroppen, ”og det betyder at orientere sig i et rum ikke kræver et mentalt billede, en bevidst tænkning før, rummet sidder i kroppen i hænder, arme, ben, i næsen, ører m.m. (Merleau-Ponty 2000:XII). Daginstitutions fysiske rum, dets arkitektur og indretning samt dets artefakter, udgør sanselige perceptionsrum for kroppen, og ”et sanset rum er det rum som omslutter barnets interaktion når det deler en oplevelse” (Nordtømme 2015:3). Rum og ting bliver til en del af det kulturelle, relationelle og sociale samspil i daginstitutionen. Kroppen interagerer og erfarer således i konkrete rum, på specifikke steder. Imidlertid er kroppen ikke bare en individuel krop i rum. I en daginstitution er det en pointe, at min krop beboder rum sammen med andre kroppe. Dermed er det ikke bare en krop, der fylder og tager rummet i brug. I stedet er der tale om kroppe, der fylder, bevæger sig, og som kender rummet, ligesom der er tale om kroppe i forskellige størrelser. Kroppen udgør således også materialitet for andre kroppe, som bliver norm, retnings- og ordensgivende for handling og meningsskabelse.

## Det kropslige og det kollektive – et begreb om fælles væren i daginstitutionen

Daginstitutionslivet er noget, børn og det pædagogiske personale sanser og gør med deres kroppe, det er noget de mærker, lugter, hører og ser. Samlingen indebærer for eksempel sansningen af de andres kropsvarme og lugte, de mærker berøringen af en fod og de hører lyde, ord, grin m.m. Med disse etableres subjektive og intersubjektive erfaringer, følelser og handlinger. Kroppen som forskningsmæssig optik inden for småbørns- og daginstitutionsforskningen er ikke ukendt (Herskin 2007; Johanson 2002; Løkken 2004; Hayashi & Tobin 2015; Nome 2017). Imidlertid udgør kroppen, i fænomenologisk forstand, i begrænset omfang omdrejningspunktet for trivselsforskningen inden for daginstitutionfeltet. Barndomsforsker Kim Rasmussens seneste forskningsprojekt ”Ha’ det godt” er et af de få eksempler på en fænomenologisk optagethed af børns trivsel. Her er en væsentlig pointe, at det at have det godt, udgør et kropsligt og diskursivt fænomen (Rasmussen 2019). I hverdagslivet danner børns kropslige interaktioner med andre børn og omgivelserne udgangspunkt for glæde og engagement, og ”at have det godt” og at være en børnekrop i bevægelse rummer en bred vifte af bevægelsesformer og bevægelsesmønstre (Rasmussen 2019:7). Det gode børneliv er imidlertid ikke kun knyttet til bevægelse, også stunder med ro udgør aspekter af ”at have det godt”. Det gode liv og det ikke gode liv er endvidere knyttet til samværet med børn og voksne og muligheden for dette.

Som det fremgik i det indledende kapitel, blev jeg optaget af trivsel i daginstitutionen i forbindelse med KP-forskningsprojektet ”Liv og læring”, og særligt afholdelsen af børneværksteder blev en øjenåbner i forhold til børns kropslige væren i daginstitutionen. Børnenes erfaringer med at være glade, have det sjovt, være kede af det, være vrede osv, blev i deres tale knyttet til deres kropslige væren og deres kropslige væren med andre i dagligdagen. I deres kritik og utopier fremhævede de en krop, der slog sig og blev slået på og en krop, der søgte æstetiske oplevelser i form af at spise is, solens stråler m.m. Dette empiriske materiale, og senere det empiriske materiale fra dette forskningsprojekt, blev for mig anledningen til at sætte kropslig væren i daginstitutionen i forgrunden for analysen. For kunne den kropslige væren, som børnene talte frem, tænkes at have særlig karakter i institutionelt regi? Og i forlængelse af dette, kunne det tænkes, at den institutionelle praksis, som jeg observerede, og som børn og voksne talte frem, kunne opfattes som et svar ind i en særligt institutionelle væren? For Merleau-Ponty er kropslig væren den grundlæggende og nødvendige betingelse for menneskelig erkendelse, og denne kropslige tilstedeværelse i verden indebærer dels en fundamental åbenhed for verden, dels en uforudsigelighed. *”The constitutive openness of the body, that is, its fundamental vulnerability, and its incorporating of otherness involve an element of risk or possible danger that cannot be predicted, calculated, or managed and that is essential to finite life itself”* (Käll 2016:2).

Menneskets sociale eksistens er således forbundet med en udleverethed og uforudsigelighed, som indebærer, at den subjektive tilværelse er kendetegnet ved skrøbelighed og sårbarhed (Turner 2006; Simonsen 2012; Käll 2016). Dette perspektiv, sat ind i daginstitutionens kontekst, åbner for at kunne forstå, hvorledes det levede liv i daginstitutionen, qua det mellemmenneskelige kropslige forhold, indebærer erfaringer med sårbarhed og skrøbelighed, og at dette almene menneskelig forhold bliver særligt tydeligt i hverdagslivet i daginstitutionen. Trivsel er ikke kun noget, der udtrykkes via sproget, det er noget, der leves og den verden, som børn og det pædagogiske personale interagerer i som kropssubjekter, er forbundet med kropslig nærhed, berøringer, sammenstød m.m. Disse kan hverken opfattes som noget negativt eller noget, man kan og skal søge at undgå, i stedet må de betragtes som en ontologisk betingelse. Turner fremhæver, at *”because human beings share a common ontology, we can have a notion of a common humanity, namely a common vulnerability.”* (Turner 2009:29). At være situeret i verden, i daginstitutionen, set fra deltagerens perspektiv, er således forbundet med kropslig tilgængelighed og sårbarhed. Med dette blik bliver det muligt at få øje på en hverdag, hvor kroppe er sansende tilstede i verden. Livet i daginstitutionen mærkes, lugtes, ses og høres, og set fra et deltagerperspektiv forbindes det med såvel oplevelser af glæde som smerte, og det imødegås af forskellige kropslige praksisser, der søger at (gen)etablere det gode liv.

Merleau-Ponty anvender betegnelsen interkorporalitet til at indkredse dynamikken mellem levede kroppe, og han fremhæver, at erfaringen af den anden udgør en del af det, han kalder for den præobjektive verden, hvilket henviser til verden, som den først er sansemæssigt erfaret (Moran 2017:38). Kroppe må, trods deres singularitet og

eksklusivitet, opfattes som intimt interrelateret til andre (Käll 2016:1). Dette gør daginstitution- og småbørnsforskerne Hayashi og Tobin (2015:59) opmærksom på med deres begreb *gyarari*. Med dette påpeger de, at der er tale om gruppelæreprocesser og gruppeerfaringer i social praksis.

Samlingen kan anskues som udtryk for en kropslig kollektivitet, idet børn og voksne er intimt og kropsligt forbundne med hinanden. Børns og det pædagogiske personales erfaringer finder sted i et kollektivt rum, hvor børn og voksne sanser, observerer og responderer på hinanden. Det indebærer, at det er nødvendigt at forstå og undersøge de samspil, handlinger og situationer, børn og voksne befinder sig i, for at forstå trivsel i daginstitutionen. Dette situerede og kropslige subjekt-subjekt forhold har flere forskere været optaget af, at begrebsligt indkredse. Johanson (2002) fremhæver, at hverdagen i daginstitutionen er kendetegnet ved kontinuerlige etiske samspil og situationer mellem børn og voksne, og at disse har specifik betydning for subjektet og dets etiske forholdemåde. Livet i daginstitutionen kan betegnes som et delt liv, i betydningen manges liv med hinanden, og den udvikling og læring et sådant liv indebærer, har barndomspsykolog Dion Sommer (2005) og Hayashi og Tobin (2015) været optaget af. De fremhæver, at barnets udvikling og læring i daginstitutionen er knyttet til to betydningsfulde typer af aldersbestemte relationer: Barn-barn-relationer og samspil, og barn-voksen-relationer og samspil. Det indebærer, at børn får erfaringer og viden ved at deltage i og observere børns og voksnes samspil.

Hvor Sommer anlægger et interpersonelt perspektiv på barnets udvikling, og inddrager den historiske, kulturelle, sociale og samfundsmæssige kontekst, for at kunne forstå dets udvikling i daginstitutionen, er Hayashi og Tobin optaget af børns situerede deltagelse i praksis, og hvorledes dette bidrager med en kropslig erkendelsesdimension. Begge er optaget af det fælles liv mellem børn og børn samt børn og voksne, som leves i daginstitutionen, mens samspillet og konflikter mellem det pædagogiske personale og deres arbejdsbetingelser, ikke inddrages i forhold til, hvorledes dette får betydning for børns liv i daginstitutionen. En nuancering af dette delte liv kan filosofen Dan Zahavi (2014:244) bidrage med via hans arbejde med indkredsning af selvet i relation til andre. Han skelner ikke mellem barn eller voksen, men er optaget af det delte liv som et menneskelige aspekt. Det kollektive liv i grupper, eller i daginstitutionen, åbner for et VI i betydningen flere subjekter, der er forbundet med hinanden i indbyrdes interaktion. Zahavi er optaget af det VI, der etableres i mødet mellem mennesker, i ansigt-til-ansigt-relationer, og vil jeg tilføje, i krop-til-kroprelationer. Han peger på, at gennem sansningen skabes grundlag for fornemmelsen for andre, der etableres en selv-anden dimension.



## Det konfliktuelle – en grundlæggende betingelse i hverdagslivet

Samlingen blev fremanalyseret som kendetegnet ved sammenstød, modstand og konflikter mellem børn og voksne og voksne indbyrdes. Eisner peger på, at *”well-being includes affective states such as engagement, attention, satisfaction, struggle to accomplish goals, and sometimes distress, frustration, and disappointment.”* (Weisner 2014:91). På baggrund af en undersøgelse af det sociale samspil i børnehaven konkluderer Ytterhus ligeledes, at det sociale hverdagsliv, *”... som et stykke ad vejen består af sammenhold og solidaritet, men i endnu større grad af kontinuerlige kvalificering, tvetydigheder, små og store konflikter, forhandlinger og positioneringer”* (Ytterhus 2003:250). Børn i daginstitutionen er både selv deltagere i sammenstød og konflikter, ligesom de er perifere deltagere i andres sammenstød. Med et begreb om perifer deltagelse får Hayashi og Tobin (2015:57ff) øje på, hvorledes børn observerer andre børns konflikter og de voksnes håndtering af disse, og at dette erkendelsesmæssigt omfatter kropslige og sanselige dimensioner. De perifere børn sanser konflikterne, de hører, ser og mærker dem i form af vrede ansigter, høje lyde, skub, varme kroppe, spyt osv. *“For social phenomenology, praxis is seldom a matter of individuals acting alone. It is a mode of shared endeavor as well as conflict, of mutual adjustment as well as violence.”* (Jackson 1996:26).

Konflikter er tilstede i både børns og voksnes liv daginstitutionen, men når der anlægges et børne- og voksenperspektiv, tydeliggøres det, at børns og voksnes optagetheder kan være meget forskellige og modsatrettede, og at de besidder forskellige muligheder for have og få indflydelse på det, der foregår. Konflikter i daginstitutionen er imidlertid ikke kun knyttet til børnelivet, det udgør også et centralt element i det pædagogiske personales arbejde med børnene og i deres indbyrdes samarbejde. Dette blev synligt for mig i forbindelse med de pædagogstuderendes snap-log. Her trådte en konfliktfyldt hverdag frem som sammenstød med kolleger, lederes eller kollegers verbale irettesættelser af dem, deres (og børnenes) overværelse af faglige uoverensstemmelser mellem to personaler, og endelig trådte det frem som konflikter og irettesættelser ved brud på rutiner og normer (Lind 2019:160ff). Monrad (2012; 2017) fremhæver, at omsorgsarbejdet er kendetegnet ved at være et følelsesmæssigt arbejde mellem mennesker med forskellige attituder, og at dette skaber konflikter og kampe. Faglige prioriteringer og uenigheder kan være svære at håndtere, hvilket får betydning for omsorgsarbejderens trivsel. Kropslig væren i daginstitutionen er udtryk for et socialt forhold, og ved at anlægge et mikrosociologisk blik på hverdagslivet får man øje på de interesser og optagetheder, som er på spil, og som giver anledning til konflikter og uoverensstemmelser mellem børn-børn, børn-voksne og voksne-voksne.

*”...the micro becomes an effective and illuminating terrain through which to understand, recognize and examine social change, lines of social division, social conflict and abstract conceptualizations – race, class, gender, urbanism, industrialization, globalization, late modernity, inequality and climate change. These are not external or straightforwardly exterior to micro life, shaping it from an outside, but,*

*rather, constantly entangled and co-productive, the general in the particular as well as the particular in the general”* (Neal & Murji 2015:813).

Uoverensstemmelser og konflikter i børn og det pædagogiske personales hverdagsliv kommer til syne som subjekt-subjekt-modsætninger. Således kan Knuds og KARENs konflikt opfattes som en konflikt mellem den voksnes krav om deltagelse i aktiviteten og barnets manglende engagement. Et sådant perspektiv negligerer imidlertid den strukturelle og samfundsmæssige kontekst for aktiviteten, og en analyse, der søger at komme helt tæt på de enkelte børns og voksnes verbale og kropslige udvekslinger, er i risiko for at miste blikket for, hvordan fænomenet er forankret i den aktuelle sociale praksis, og subjektets møde med den objektive verden (Herskin 2007:26<sup>55</sup>). Inddragelsen af den objektive verden åbner for, at konflikten kan indkredses som et samfundsmæssigt og forvaltningsmæssigt krav om tilrettelæggelse og gennemførelse af læringsaktiviteter for børnene, og som børnenes ønske om at være sammen, lege, være i fred osv. Et konfliktuelt perspektiv indebærer således analyser, der går tæt på den lille hverdagslige historie, og samtidig med dette søges forstået i relation til den større samfundsmæssige historie. Dette baserer sig på antagelsen om, at mennesker er forankret i en historisk og materiel social praksis, og at de i denne handler sammen om sager, som betyder noget for dem og deres fælles liv. Imidlertid er det, de er fælles om, sammensat, og mennesker forstår og vægter sagen forskelligt.

Med dette afsæt opfattes konflikter som en grundlæggende forudsætning for den menneskelige og samfundsmæssige udvikling i modsætning til harmoni og konsensusteorier, hvor konflikter opfattes som noget, der udfordrer og truer socialt liv og den samfundsmæssige harmoni og orden (Ytterhus 2003; Højholt & Kousholt 2018). Dialektikbegrebet er rettet mod at *”... forstå hvordan forhold er forbundne, og hvordan modsætninger er en fundamental del af et fænomen – de udgør en del af ”sagen”, selvom de kan fremstå som uforenelige ... I en konflikttænkning er den fælles sag som udgangspunkt konfliktuel”* (Højholt & Kousholt 2018:37). Konflikter betragtes ikke som fejl, der skal rettes op på, og fokus er ikke på at finde konfliktløsningsmodeller. I stedet bliver det centrale omdrejningspunkt, for analysen af fænomenet trivsel, at indkredse de modsætninger, forskellige interesser, forståelser og strukturelle barrierer, der er i forhold til trivsel i daginstitutionen. Et afsæt i en konfliktuel tilgang giver mulighed for at få viden om forskellige subjekters forskellige interesser og erfaringer. Ligesom det åbner for at få øje på, hvorledes subjekters interesser og prioriteringer knytter sig til institutionelle og samfundsmæssige ideologier, samt hvorledes disse skaber afmagt, mismod, umyndiggørelse, undertrykkelse og fremmedgørelse, eller bidrager til eller skaber barrierer for subjektivt overskud og resonansbevægelser.

---

<sup>55</sup>Her refererer Herskin (2007) til en undersøgelse af børns bevægelse i daginstitutionen og det pædagogiske arbejde.

## Det gode liv – en analytisk indkredsning

”Menneskelige subjekters handlinger og beslutninger er altid styret af en (bevidst og refleksiv eller implicit og uartikuleret) forestilling om det gode liv ... og mennesket kan kun fungere som aktør, hvis det har en fornemmelse af, hvor det burde være på vej hen, og hvad der udgør et godt og meningsfyldt liv” (Rosa 2014:61).

Med dette bliver det gode liv til et ontologisk spørgsmål. At være menneske er således forbundet med en stræben, og søgen efter det gode liv, hvilket forbindes med lykke, glæde, håb, tilfredshed og mening i livet (Heller 2016: 262ff; Rosa 2014:61ff). Estola et al. forbinder ligeledes trivsel til det gode liv, men de formulerer det således: ”... a person’s well-being is also a question about a good life” (Estola et al. 2013:939). For mig at se er dette udtryk for en anden forståelse af trivsel end den, kritisk teori repræsenterer. Udgangspunktet tages i den enkelte person og i dennes mulighed for at leve et godt liv, i modsætning til et udgangspunkt i det samfundsmæssige gode liv for mennesker. Her er man optaget af, hvilke relationer og mekanismer der skaber eller stiller sig i vejen for den enkeltes trivsel og mulighed for at få et godt liv. Dette lægger sig i forlængelse af den subjektive og psykologiske trivselstilgang, om end Estola et al.(2013:930) peger på en udvikling af denne i forhold til en vægtning af kontekstuelle faktorer og inddragelse af børns egen opfattelse af deres trivsel.

Imidlertid fastholder de individet som omdrejningspunkt, hvilket står i modsætning til et kritisk teoretisk afsæt, hvor man er optaget af, hvorledes de sociale og strukturelle betingelser og dynamikker åbner for eller skaber barrierer for, at mennesker kan få et rigt og flerdimensionelt liv. I forlængelse af dette fremhæver Heller, at det er nødvendigt at forholde sig til den verden, som det gode liv leves i, og til hvorvidt dette liv gør det muligt at efterstræbe og realisere det gode liv. Her har relationerne, og den måde mennesker forholder sig til hinanden på, betydning, og jo mere fremmedgjorte relationerne mellem mennesker er, jo mere held skal der til i forhold til etablering af et meningsfuldt liv (Heller 2016:267). Dermed bliver de samfundsmæssige dynamikker og betingelser centrale elementer for trivsel, særligt de betingelser, der udfordrer og undergraver realiseringen af det gode liv som for eksempel manglende mulighed for væren tilstede, mange valg og opgaver, sygdom og få hænder, fleksibel kroppe, udmattelse og fremmedgørelse. Trivsel, i betydningen det gode liv i en daginstitution, omfatter derfor en fortløbende kritik, der rettes mod at identificere de praksisser, institutionelle dynamikker og strukturer, der forhindrer børn og voksne i at realisere det gode liv. Dermed er trivsel ikke noget, der kan ejes eller forankres i det enkelte subjekt en gang for alle. I stedet må det forstås som udtryk for subjekters mulighed for at søge og realisere det gode liv hver dag. Med afsæt i det kropslige, kollektive og det konflikтуelle, som tre perspektiver, undersøges trivsel i daginstitutionen som et værens forhold mellem mennesker, der formes, udfordres og drives frem af interessemodsatninger og stærke institutionelle og samfundsmæssige dynamikker.

Det kropslige og det kollektive perspektiv trækker på Merleau-Pontys indkredsning af menneskets kropslige væren og dets ontologiske status som udleveret til hinanden. For mig bliver det til en analytisk optagethed af, hvorledes den sårbarhed, tilgængelighed og synlighed, som Merleau-Ponty og Turner identificerer som en fælles menneskelig værens betingelse, kommer til syne i daginstitutionen, i interaktionen mellem børn indbyrdes, børn og det pædagogiske personale, og det pædagogiske personale indbyrdes, samt hvorledes denne sårbarhed, tilgængelighed og synlighed, åbner for og stiller sig i vejen for trivsel i hverdagen. Med et kropsfænomenologisk afsæt spørger jeg til det situerede mulighedsrum, fra hvilket mennesker søger at begribe sig selv og verden. Hvad kan og gør børn og voksne i forhold til hinanden? Hvilke handlinger bliver mulige, relevante og nødvendige? Og i forlængelse af dette, en optagethed af, hvorledes tilstedeværelse i hverdagen får betydning for trivsel. Hvilke samværsformer etableres i daginstitutionen? Hvorledes mødes og interagerer kroppene på stuerne, på gangen, på fællesarealer og på legepladsen? Hvorledes gives børn og det pædagogiske personale mulighed for at være tilstede sammen i hverdagen? Hvorledes (op)søger børn og voksne hinanden, hvor opretholdes samvær, og hvilke udfordringer støder det indbyrdes samvær på?

Det kollektive og konflikтуelle perspektiv trækker på Hellers indkredsning af objektivisering som et processuelt, et ideologisk og institutionelt fænomen. Det gode liv forbindes til indføring, deltagelse i og forandring i hverdagen. I den forbindelse fremhæves hverdagslivets forudsigelighed som et vigtigt element, idet regelmæssighed, gentagelse og ensartethed åbner for etablering af sammenhæng i hverdagen. Imidlertid er en central pointe hos Rosa fremmedgørelsesprocesser i hverdagslivet qua et accelereret tempo og mange skiftende opgaver. For mig bliver dette til en analytisk optagethed af, hvorledes trivsel og det gode liv forstås og efterstræbes i hverdagen. Hvilke handlinger og tiltag etableres i bestræbelsen på, at vi har og kan få det godt? Og hvilke handlinger og tiltag etableres for at undgå ikke at have det godt? Og i forlængelse af dette en analytisk optagethed af hverdagslivets forudsigelighed og brud i denne. Hvad sker der, når hverdagslivets "common-sense" brydes dagligt? Hvorledes håndteres en daglig uforudsigelighed, og hvorledes får det betydning for trivsel i daginstitutionen? Med afsæt i kropsfænomenologien og kritisk hverdagslivsteori etableres trivsel i daginstitutionen som en social orientering og som en kollektiv søgningen efter det gode liv.

# DEL III: Analyse af trivsel blandt børn og det pædagogiske personale

Del III består af tre analyser af trivsel blandt børn og det pædagogiske personale i daginstitutionen. Med det kropslige, det kollektive og det konflikтуelle undersøges, hvorledes dette liv folder sig ud, og hvilke barrierer og muligheder der er for realiseringen af det gode liv i daginstitutionen. Disse tre perspektiver danner på skift forgrund og baggrund i analyserne af trivsel. I kapitel 8: Når kroppe er i gang i hverdagslivet i en daginstitutionskontekst, sættes børns og det pædagogiske personales kropslige væren og tilstedeværelse i forgrunden for analyserne, og i forbindelse med dette konstrueres et kropsfænomenologisk begreb – den eksponerede krop, med hvilket daginstitutionslivet fremanalyseres som en specifik værenbetingelse. I kapitel 9: Hverdagen forudsigelige uforudsigelighed, er det betingelserne for arbejdslivet i hverdagen, fleksibilitet og fremmedgørelsesprocesser, der sættes i centrum for analyserne. Og endelig i kapitel 10: Det delte liv – en social orientering, udgør det kollektive liv i daginstitutionen omdrejningspunktet for analyserne. Her fremanalyseres hvorledes børn og det pædagogiske personale er orienteret mod hinanden, samt hvorledes de i hverdagslivet samarbejder og modarbejder hinanden.

## 8. Når kroppe er i gang i hverdagslivet

I dette kapitel danner kropsfænomenologien, og Merleau-Pontys begreb om kropslig væren, forgrund i analyserne, hvormed daginstitution som levet, sanset intercorporelt liv fremanalyseres. Under titlen ”Når kroppe er i gang i hverdagslivet” søger jeg at etablere en optik, der kan åbne for det virvar af kroppe, der er i gang på mange forskellige måder i løbet af hverdagen, samt hvorledes trivsel eller ikke trivsel konstant er på spil mellem kroppe, og hvorledes dette søges imødegået i praksis via kropslige handlinger og inddragelse af de materielle omgivelser. Dette sker gennem etablering af et kropsfænomenologisk begreb om *den eksponerede krop*. Med den eksponerede krop søger jeg begrebsligt at indfange, hvorledes børn og det pædagogiske personale er fælles om at være og blive eksponeret i deres hverdagsliv med hinanden, samt hvorledes den kropslige tilgængelighed og sårbarhed udgør en værens betingelse. Jeg identificerer det som et liv, hvor børn og det pædagogiske personale er kropsligt tilgængelige for hinanden, samt gensidigt sårbare og synlige i relation til hinanden. Med et begreb om *den eksponerede krop* søger jeg at forstå og indkredse det kropslige liv i daginstitutionen som et specifikt daginstitutionsliv. Dette fremanalyseres under overskrifterne: *Gyngebolden, Børns kropslige væren i verden, At falde ned fra klodser -den kropslige værens tvetydighed, Steder og rum der kalder på børns kroppe, Leg med magnetklodser på gulvet og Det er bare øjeblikke.*

Dette følges op af en analyse af, hvorledes denne eksponerethed i hverdagen i daginstitutionen søges imødegået i form af handlinger og materialitet. I analysen *Håndteringer i praksis* søger jeg at indfange hverdagslivet fra et deltagerperspektiv. Hvad gør det pædagogiske personale og børnene i en praksis, hvor mange kroppe skal interagere, og som omfatter, at kroppe berøres og støder sammen. Jeg identificerer tre forskellige typer af praksisser, der synes at blive taget i anvendelse i personalets bestræbelse på at håndtere den eksponerede krop i hverdagen. *Trøstepraksisser*, hvor børn hjælpes og skærmes, *Organisering af praksis*, hvor børn og voksne fordeles, og endelig *Restriktive praksisser*, hvor børn disciplineres. Håndteringer i praksis er umiddelbart rettet mod at skabe og opretholde en rolig og forudsigelig hverdag. De er orienteret mod børnenes bevægelige og støjende kroppe, og mod at understøtte personalets mulighed for at opretholde det daglige arbejde med børnegruppen.

I det afsluttende afsnit *Tilgængelighed og tilstedeværelse* er jeg derfor optaget af, hvorledes børns og det pædagogiske personales kroppe mødes og interagerer. Hvorledes de er tilgængelige for og i relation til hinanden. Den eksponerede krop er i hverdagen synlig og udleveret til medmenneskers kropslige tilslutninger og afvisninger, respons, bedømmelse og vurdering. Dette søger jeg at analysere frem i afsnittene: *Så er jeg her igen, At være tilstede og være i gang, Tilgængelige voksne? og Kroppe i ro.*

## Den eksponerede krop – på vej mod et kropsfænomenologisk begreb

Mit empiriske materiale fra Skovgården rummer mange beskrivelser af børn og voksne, der rører ved hinanden, bevæger sig rundt og støder sammen. Ligesom der er mange beskrivelser af situationer i hverdagen, hvor børn og voksne er kropsligt opmærksomme på og forbundne med hinanden. Det kan være i sofaen, når der er højtlesning, eller i forbindelse med samlingen. Her noterer jeg gentagne gange, at børnene sidder og ligger tæt på hinanden, og at de næsten alle rører ved hinanden. Jeg bemærker, at de fysisk lægger ben og arme rundt om hinanden. Jeg noterer, at der er en del børn på en stue, og at de myldrer rundt. I mit empiriske materiale træder krop, kropslighed og kropslig interaktion frem på flere forskellige måder i hverdagslivet som en egen krop, der for eksempel oplever smerte, som sociale kroppe, der er forbundne med hinanden i forbindelse med trøst, leg og aktivitet, og som kroppe, der interagerer med den materielle omverden. I børnehaven noterer jeg, at der sidder en pædagog på en taburet i garderoben med mange børn omkring sig, og at de skubber og hiver i døren, og at hun ser lidt svedig og træt ud. En lignende observation har jeg fra vuggestuens garderobe, her bemærker jeg, at der er mange børn og tre voksne, samt to barnevogne med hver deres barn i. Tætheden og bevægeligheden mellem de mange kroppe manifesterer sig også i lyd. *”Der er mange børn i salen, de løber rundt, råber, gynger – der er et meget højt støjniveau. Vikaren sidder på en stol i salen og ser på børnene og midt i det hele står PETER og ser på børnene og hjælper og søger for at de ikke er for vilde og at de ikke kommer til skade”* (Skovgården, børnehave 11.11.16). Der er således en daglig fysisk og kropslig nærhed mellem børn, og mellem børn og voksne, og denne synes at være forbundet med kroppe, der fylder og larmer både i form af grin og skubben og i form af gråd og fysiske sammenstød.

Kropsfænomenologien og dens begreb om en ontologisk sårbarheder er central for forståelsen af menneskets væren med andre, men hvorledes kunne jeg analytisk indkredse og begribe denne ontologiske sårbarhed i en daginstitutionel kontekst? Arbejdet med sensitizing concepts åbnede for at udvikle et analytisk begreb for kropslig væren i daginstitutionen. Berndtsson (2007:264)<sup>56</sup> argumenterer for udvikling af kropsfænomenologiske begreber, der kan hjælpe med at forstå forholdet mellem subjekter, kroppe og samfundet. Eksempelvis udvikler hun et begreb om den ”sociale krop”, som skal indfange, hvorledes handicappede er vævet sammen med andre mennesker og samfundet (Bendtsson 2007:265). Hendes analytiske arbejde med konstruktion af kropsfænomenologiske begreber gav således anledning til overvejelser, om det var muligt at etablere et kropsfænomenologisk begreb, som kunne indfange netop det tilgængelige og sårbare ved

---

<sup>56</sup> Bendtsson (2007) udvikler en række kropsfænomenologiske begreber på baggrund af et empirisk studie af, hvorledes personer håndterer deres hverdagsliv efter at være blevet blinde. Det er hendes analytiske greb, jeg er inspireret af og ikke hendes fund vedrørende blindes hverdagsliv som sådan.

det levede liv i daginstitutionen, som børneværkstederne og det empiriske materiale åbnede for. På den baggrund begyndte jeg at tænke, at være i daginstitution, erfaret fra et børne- og voksenperspektiv, kunne indfanges gennem et kropsfænomenologisk begreb om den *eksponerede krop* (the Exposed Body). Den eksponerede krop refererer til en særlig måde at være til i daginstitutionsrummet, idet *det at være og blive eksponeret* synes at udgøre et centralt element i børns og det pædagogiske personales hverdagsliv. Eksponere (sproget.dk 2018)<sup>57</sup> er afledt fra latin og betyder at stille ud eller fremsætte. At kunne udstille et andet menneske indebærer, at dette menneske er inden for rækkevidde. Det er et menneske, jeg kan række ud mod, og som står i et forhold til mig, ligesom jeg står i et forhold til det andet menneske. Det at fremsætte noget i forholdet til et andet mennesket er forbundet med risiko.

At være eller blive eksponeret i hverdagen indebærer mulighed for at blive set og genkendt, men også for at blive blotlagt eller afsløret, og for at blive synlig og vurderet. Merleau-Ponty fremhæver, at synet indskrives sig i den værensorden, som den afslører for os. Med dette peger han på en indforståethed mellem den, der betragter verden, og verdenen. *"I samme øjeblik som jeg ser, må synet (som ordets dobbelte betydning rammende angiver) suppleres af et komplementært eller fremmed syn: mig selv set udefra, som en anden ville se mig, plantet midt i det synlige i færd med at tage et bestemt sted i betragtning"* (Merleau-Ponty 1999:224-225). Dette giver *"adgang til en bevidsthed om, at andre kan se det samme som mig, og at jeg er genstand for andres blikke på samme måde, som de er genstand for mit"* (Holgersen 2007:15; Zahavi 2014). Det sociale tilhørsforhold giver mig et ståsted, men det er tilhørsforhold som samtidig også indebærer, at jeg er synlig for andre. I de følgende afsnit fremanalyseres den eksponerede krop som en tilgængelig, sårbar og synlig krop i daginstitutionen.

## Gyngebalden – børns kropslige være i verden

Daginstitutionslivet er karakteriseret ved, at mange kroppe er tvunget til at være sammen qua børns institutionalisering, hvilket helt konkret indebærer, at børns og det pædagogiske personales liv leves med og blandt mange andre kropssubjekter, som alle er i gang og rettet mod noget eller nogen i omverdenen. Kroppe er fysisk tilstede i verden, de mødes og interagerer og som sådanne er de tilgængelige og udsat for eksempel knus, et blidt skub, et spark, et slag, en fastholdelse osv. Når man observerer børnene, bliver deres kropslige undersøgelse og erobring af verden synlig. Børnene er i deres krop, og de er erfarende og sansende med hele sig selv (Herskin 2007; Ytterhus 2003:116). De løber, hopper, klatrer, berører, griber fat i, skubber, putter sig m.m.

*"Det er formiddag og vuggestuebørnene fra Træerne har fællesrummet for sig selv. De leger med gyngen, puder og klæd-ud-tøj. Især gyngen er meget populær, hver gang et barn går fra den, er der straks et andet, der kravler op på den. Gyngebalden ved siden af er ikke ligeså populær, men når de*

---

<sup>57</sup> <https://sproget.dk/lookup?SearchableText=eksponere>; <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=eksponere>



*ikke kan få gyngen, prøver de at kravle op på den, det er dog kun de store, der kan finde ud af at hoppe op, samle benene på den anden side og holde fast. Flere børn bruger bolden til at svinge med, så den ryger rundt. Af og til rammer den et barn, men de fleste gange får børnene shyttet sig. Jeg hjælper Maren med at komme op på bolden og derpå gynger jeg hende. Dette gør vi en del gange, hver gang jeg giver slip, glider hun ned fra bolden. Hun ser på mig og vil op igen” (Skovgården, vuggestue 16.5.17).*

Dette kropslige erkendelsesarbejde kan ved første øjensyn tolkes med henvisning til børns bevægelse og motorik. Gyngen synes at være både attraktiv og udfordrende for børnenes små kroppe. De er meget optaget af at få fat på gyngen, og når de får fat på den ved egen hjælp eller med hjælp fra en voksen, er den første udfordring at komme op på gyngen, dernæst at holde fast og blive på gyngen, og endelig at bevæge benene frem og tilbage så den gynder. I modsætning til gyngen, synes gyng-bolden at være langt mere krævende for børnene. De skal bruge flere kræfter på at holde sig fast på bolden, og det kræver, at de bruger arme og ben samtidigt. De glider konstant ned fra bolden, og den kropslige glidebevægelse mod gulvet sætter gang i bolden, der gynger frem og tilbage i rummet og mod deres kroppe. Det kropslige erkendelsesarbejde, som vi får øje på her, kan ved første øjensyn synes at handle om børns bevægelseserfaring knyttet til deres motoriske udvikling.

Med et sådant blik toner det mellem menneskelige forhold i baggrunden, og erfaringer med at dele verden med andre. Imidlertid giver livet på madrassen også et indblik i mennesket som sociale og arbejdende væsen. For at nå gyngen, komme op m.m. kræves en orientering mod de andre børn og voksne, og det fordrer kommunikation og afstemning via gestik og handlinger. Børnene er opmærksomme på hinanden, de ser på hinanden og smiler, de rører ved hinanden og gyngen. De står tæt på hinanden og gyngen, og de er klar til at kravle op, når et barn hopper ned selv eller glider ned ved et uheld. De børn, der ikke selv kan kravle op, ser opfordrende på de voksne, peger på gyngen, løfter et ben op mod gyngen, hvorpå de voksne hjælper dem op. Børnene har det sjovt, de smiler og griner, når de selv lykkes med at gyng, eller når en voksen skubber dem frem og tilbage. Gyngen og bolden rammer børnenes kroppe, og de dumper ned på gulvet, ofte på numsen. Aktiviteten er kropsligt krævende og forbundet med små stød på kroppen, men samtidig synes den forbundet med engagement og glæder. At gyngen og bolden er motorisk krævende for børnene, og at det er forbundet med en ”kamp” med de andre børn om af få gyngen og bolden, synes at bidrage til deres engagement i aktiviteten. Rasmussen (2019) beskriver lignende episoder, og pointerer, at vejen til at have det godt omfatter at erobre den efterstæbte genstand.

På den måde indgår børns interaktioner med genstande og andre børn som væsentlige aspekter ved denne stund. Ligeledes fremhæves det pædagogiske personales tilstedeværelse i børns verden, og deres forsøg på at forstå og støtte op om børns perspektiver, som betydningsfuldt for børns trivsel, udvikling og læring (Johanson 2001, Løkken 2005; Bratterud et al. 2012; Koch 2013; Gulpiner et al. 2016). Opmærksomheden rettes her mod, hvorledes voksne forholder sig til børnene og

karakteren af deres indbyrdes relationer og interaktioner. De voksne sidder relativt stille på madrassen, mens de observerer børnene, og deres kroppe er synlige og tilgængelige for børnene. Børnene sætter sig på de voksnes knæ, og de læner sig op ad dem. Når børnene har brug for hjælp med udklædningstøjet eller gyngen, så ser de voksne på barnet, smiler lidt og rækker hænderne frem, tager fat i barnet og hjælper. Børnene får hjælp fra de voksne til deres kropslige krævende forehavender, og der er kun få og blide sammenstød mellem gyngen, bolden og børnene. Denne formiddag er kendetegnet ved en såvel krævende som glædesfyldt kropslig væren, og den finder sted i en rolig og legende stemning. Med den ovenfor beskrevne episode bliver daginstitutionslivet, fra et deltagerperspektiv, synligt som liv der leves kropsligt, og som et liv der leves med og i interaktion med andre kroppe og genstande. Denne kropslige væren er en ontologisk grundbetingelse, som gør børn og voksne synlige, tilgængelige og sårbare for hinanden, og den er forbundet med situationer og interaktioner, som skaber såvel glæde og sejr som vrede, smerte og nederlag.

### At falde ned fra klodser – den kropslige værens tvetydighed

Den kropslige væren i daginstitutionen forbindes på den ene side med glæde og nydelse og på den anden side med smerte og bekymring. Kroppens tvetydige status fremhæves ligeledes af Ytterhus (2003:116). Særligt arbejdet med børneværkstederne påkaldte sig overvejelser om kropslig smerte og sårbarhed. Idet børnenes liv, fra et børneperspektiv, tonede frem som et hverdagsliv, der rummede mange og nuancerede erfaringer med smerte.



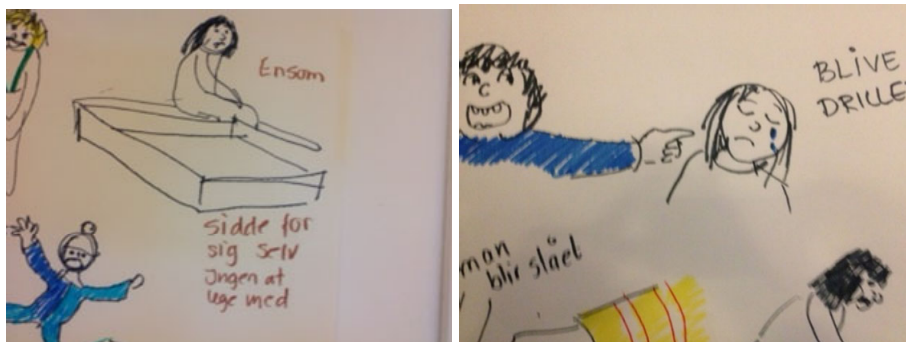


I forbindelse med foto- og kritikfasen gav børnene på forskellig og meget nuanceret vis udtryk for, at de ikke kunne lide at slå sig. Børnene sagde, at de ikke kunne lide at slå sig på puder, på borde, på rutsjebanen, på væggen og på sten. I forlængelse af dette pegede børnene på steder, genstande og sociale samspil, hvor de slog sig. De sagde, at de ikke kunne lide at falde ned af bakken, fra ribben, fra rutsjebanen (Protokol fra Bygården og Skovgården). I mødet og omgangen med verden i daginstitutionen synes erfaringer med smerte at stå som et centralt element i børnenes erfaringsverden.

*"But the bodies' situatedness in intersubjective fields and sociocorporal hierarchies not only brings about incorporation and sedimentation, it also gives rise to personal experiences of fragility and vulnerability. The flesh is vulnerable to material as well as symbolic violence and pain. It is objectified, imprisoned and exploited. It is also subjected to the look, the gaze and the surveillance of the other. The bodies are marked by others, and categorized, disciplined and excluded"* (Käll 2016:9). Med dette citat vil jeg pege på, at børnenes kropslige væren i verden indebærer erfaringer med smerte, skøbelighed og sårbarhed. For børnene erfares den helt konkret ved, at de falder ned fra noget, støder ind i noget, bliver slået eller slår andre.



Børn forbinder således erfaringer med smerte til deres interaktion med omgivelserne og andre børn. De beretter, at de ikke kan lide at blive slået på munden, i ryggen, i maven, at blive sparket, skubbet ned fra stenene. Derudover fremhæver børnene, at de bliver vrede og kede af det, når de bliver holdt udenfor, bliver drillet, ikke må være med, når alle er sure, når man sidder for sig selv og ikke har nogen at lege med.



Børn taler således mødet og omgangen med den fysiske og sociale verden frem på en særligt måde i den institutionelle kontekst. Som et møde der er forbundet med daglige erfaringer med smerte og sårbarhed. Børnene gør sig bekymringer vedrørende deres kroppes møde med den fysiske og sociale verden. Det gør ondt af falde ned, man bliver ked af det, og børnene giver udtryk for, at det ikke er rart, når det gør ondt. Kroppens fysiske og sociale sårbarhed er erfaringer, som børnene deler, og som de bekymrer sig om i deres hverdagsliv. På børneværkstederne blev der løbende talt om fotografierne og tegningerne, og da en dreng ser et fotografi af et stort kastanjetræ i børnehaven, siger han, at det er lidt farligt (at klatre op), og senere siger en anden dreng, da han ser tegningen af drengen på kasserne ovenfor, at *"Det er farligt, man kan kun sætte to sammen, og så falder man ned og slår sig rigtig hårdt"* (Skovgården, børneværksted 12.1.17). Børnene udviser således bekymring for, at deres kroppe kan blive udsat for skade og smerte.

## Steder og rum kalder på børns kroppe

Det smertefulde møde med den fysiske verden vækker bekymring hos børnene, men genstandene synes også at kalde på børnenes kroppe. Småbørnsforsker Eva Johansson (2001) fremhæver, at *"børnene udtrykker, at tingene er deres projekt, at tingene i småbørnsgruppen er der for deres skyld og for at blive brug ... og senere ... Børn er i verden sammen med ting, og de må gøre noget med tingene. Tingene udfordrer barnet og de udøver en tiltrækning som kræver handling"* (Johansson 2001: 37-38).

Kropslig smerte opfattes af børnene som ubehageligt, og noget der gør dem kede af det, men samtidig opsøger de både genstande, steder og sociale samspilsformer som de ved, potentielt indebærer kropslig smerte. Børnene nævner selv løben på gangen, løb og klatring i salen og slåskampe, som noget man slår sig på, men samtidig er det en kropslig samværsform, som de fortæller om med et smil og glade stemmer. Dette oplever jeg en dag, da vi er på legepladsen om eftermiddagen. Om natten har der været frost og en lille bakke på legepladsen er overdækket med is. Der går ikke lang tid før børnene har opdaget det, og at man kan glide på bakken. Børnene løber op, falder, glider ned, flere børn kommer til. De kravler op, glider ned. Et par børn falder og græder, men

de rejser sig og kravler op – igen og igen. De har røde kinder, store øje, de græder og de griner.

Fremhævelsen af, at det gør ondt at falde ned fra for eksempel rutsjebanen eller bakken på legepladsen, knyttes til konkrete oplevelser, idet den samme genstand også bliver talt frem som attraktiv og et godt sted at være, ligesom den er forbundet med at have det sjovt og føle glæde. Da vi på et opfølgingsmøde<sup>58</sup> taler med børnene om, at de ikke kan lide, at man slår sig på hovedet på rutsjebanen, opstår der en dialog mellem børnene og os<sup>59</sup> om alt det, der er muligt og sjovt ved rutsjebanen. En siger, at han har lært at rutsje baglæns, et andet barn samstemmer, ”det har jeg også”. Derpå siger en: ”Jeg kan løbe op ad den på bare strømper”, hvorpå en siger: ”Jeg kan stå op mens jeg glider ned”. Dette følges op af et barn der siger: ”Jeg kan stå på hænder på rutsjebanen – men det er faktisk farligt”. Det er således ikke rutsjebanen som genstand, der kritiseres, men derimod barnets konkrete og smertefulde sammenstød med den fysiske genstand.

Rutsjebanen opfattes på en og samme tid som farlig og attraktiv. Den åbner for en kropslig brug, hvor kroppens grænser og muligheder undersøges alene og i relation til andres kroppe. Interaktioner på og med rutsjebanen forbindes med risiko for smerte, men det er som om, at netop dette element, gør den attraktiv for børnene. I Kim Rasmussens undersøgelse af børns ”have det godt”, peger en dreng ligeledes på, at rutsjebanen for ham er et sted, hvor han har det godt, og hvor man kan lege alt muligt (Rasmussen 2019). Den synes at kunne indfri nogle legekvaliteter, som skaber glæde blandt børnene. Således inviterer den til, at børnene kan rutsje sammen og til, at de kan bygge, fantasere, skabe og konstruere. Også andre genstande og steder synes at være forbundet med glæde og legekvalitet. På børneværkstederne fremhævede børn sandkassen og gyngerne som sjove steder at lege, ligesom klodser, puder og puderum blev fremhævet som steder og genstande, som de forbandt med at have det godt. Dette var også ofte steder, hvor de legede sammen med andre børn.

Derudover synes bestemte rum og steder at være attraktive for børnene. Fællesrummet, salen og legepladsen synes at kalde på børnene på særlige måder, nemlig som steder, der åbner for kropsligudfoldelse. Når dørene ud til fællesrummet blev åbnet, så jeg igen og igen børnene kravle og løbe målrettet, og med et lille smil om munden ud i vuggestuens fællesrum, ofte med retning mod madrassen, gyngerne og bolden, der var hængt op over denne. I børnehaven var det særligt salen, der syntes at være særligt attraktiv.

En morgen hvor PETER og jeg stod og talte i salen: *”kan vi se et barnehoved i dørens runde vindue ud til gangen. PETER smiler og åbner døren, der står to piger, en pige løfter den anden, så hun kan se ind. Han åbner døren mere og træder tilbage og spørger om de vil ind og hjælpe ham med at gøre salen klar så de kan være derinde. De nikker, råber ”jaaaa” og løber ind midt i rummet.*

---

<sup>58</sup> Protokol fra opfølgning på børneværksted i ”Liv og læring”

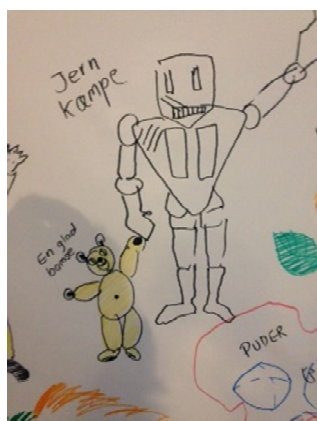
<sup>59</sup> Forskerne der afholdt børneværkstedet i Liv og læring: Mia Husted og Unni Lind, i mit Ph.d.-projekt: Unni Lind og gyngeren Jane Hooge.

PETER siger, at de skal hjælpe til og spørger så om gyngen skal ned. Pigerne siger ja og peger på den midterste gyng, der er viklet op over en lægte. Jeg går ud, da jeg åbner døren står der en lille dreng udenfor, pigerne får øje på ham, og PETER spørger om han også vil ind. Han nikker, men bliver stående, pigerne siger at han skal komme ind, de rækker hånden ud mod ham og går et par skridt frem til ham, hvorpå han går ind, jeg går ud og døren lukkes” (Skovgården, børnehave 2.11.16).

Salen fremstår som et særligt sted, der besidder nogle særlige materielle og sociale kvaliteter. Rummet er stort, der er puder, gynger, ribber på væggene og mulighed for at hente legeredskaber i et lille redskabsrum ved salen. Det indbyder til kropslige lege og samværsformer såsom løb, hop og gyngen. I forlængelse af dette er det et rum, som i de voksnes meningstilskrivelse er forbundet med kropslige og fysiske aktiviteter, som normalt henlægges til legepladsen, hvilket betyder, at børnene i mindre grad reguleres kropsligt i form af krav om at gå, tage det roligt m.m. Jeg ser således voksne placere sig rundt om i rummet, hvor fra de observerer børnene uden af afbryde dem i deres vilde lege. Netop mange børn og lege, der kalder på kropslig bevægelse, synes til tider at blive voldsomme, hvilket leder til regulering af børns deltagelse i salen.

”Døren til salen åbnes hele tiden, børn løber ind, børn løber ud. Jeg sidder på Blomme-stuen da en pige kommer ind, og siger til VILJA ” jeg er blevet smidt ud af salen”, hun siger det med høj og klar stemme og smiler lidt og klapper hænderne sammen” (Skovgården, børnehave 11.11.16). I denne situation bliver pigens glædesfyldte væren synlig, hendes ophold i salen sidder i hende og til trods for, at hun er ”blevet smidt ud af salen”, er hendes krop stadig glad og forventningsfuld. Hendes afslappethed kan endvidere forstås på baggrund af adgangen til salen. Regulering finder sted, i det de voksne fordeler børn i salen, hvilket sker ved, at en gruppe børn gives mulighed for at være i salen i en periode, hvorpå en anden gruppe af børn overtager salen. Imidlertid foregår der, på børnenes foranledning og kontinuerligt, en udskiftning af de børn, der er i salen. De løber ud og ind af døren til salen, og nye kommer hele tiden til. Pigens nærmest muntre reaktion på udelukkelsen fra et attraktivt rum kan forstås på baggrund af erfaring med en ret fleksibel adgang til salen.

Disse steders tiltrækning kan endvidere forstås i forhold til, at disse åbner for udfoldelse som kan være krævende, farlig, pirrende og nydelsesfuldt. Børnene kan kravle højt op i ribben, kaste sig ned på puderne, sætte gang i kropslige kampe m.m.



Børnene søger og efterspørger således det farlige, magiske og æstetiske. På begge børneværksteder optrådte de samme fantasifigurer i forbindelse med deres kritik og utopier. Således optrådte der på det ene værksted en jernkæmpe, mens der på det andet optrådte en drøberklovner. Disse blev talt frem og drøftet som noget, der både skræmte, samtidig med at det også var pirrende og spændende.



Børnene pegede også på andre sansemæssige oplevelser i deres hverdag: De ønskede blomster, og de kunne godt lide at mærke solskin på deres krop. Disse er meget lig de fund, der var i forskningsprojektet "Liv og læring". Jeg ser det som børnenes måde at formulere og efterspørge et rigt sansende hverdagsliv. Smerte, frygt og vrede skræmmer, men samtidig er det tiltrækkende, og for børnene synes det ofte at være to sider af deres levede liv. Børns stræben efter forskellige æstetiske oplevelser eller flerdimensionelle oplevelser (Rosa 2017) kan tolkes som børns stræben efter det gode liv. Det gode liv er, i

Hellers terminologi, knyttet til subjekters mulighed for at leve livet som ”et helt menneske” (Heller 2016). Det er et liv, der vibrerer langs forskellige ”resonans-akser” (Rosa 2017:116), som giver børn og voksne mulighed for at sanse og praktisere et bredt spektrum af færdigheder og følelser.

## **Leg med magnetklodser på gulvet**

”Lars og Martin leger med magnetklodser midt på gulvet, de rejser sig og går over mod et bord bagerst i rummet og fortsætter legen. Af og til kommer et par børn forbi, skubber lidt, ser på og går eller løber videre. Martin og Lars tager kassen med magnetklodser og går hen i hjørnet mellem vinduet, toiletet, reolen og døren ind til det næste rum” (Skovgården, børnehaven 16.11.16).

Ytterhus (2003) fremhæver, at kroppens forrang volder børnene besvær. Netop børnenes indbyrdes leg foregår for en stor del af tiden i rum og på steder, hvor der er mange børn på relativt lidt plads og få voksne. På en stue er der således 25 børn tilknyttet og mellem en til tre personer er tilstede afhængig af, hvilket tidspunkt på dagen det er. Det betyder, at der ofte er mange børn, der bevæger sig rundt i rummet, og at børnene leger tæt ved siden af hinanden. Under deres leg berøres de af andre børns kroppe, og de støder ind i hinanden. Som ovenstående eksempel viser, så foregår de to drenge leg på den fælles stue, hvor også andre børn leger og løber igennem. Dette indebærer, at de forstyrres i deres leg af de andre børn, ligesom deres aktivitet kan være forstyrrende for andre børns leg. Opretholdelse af en leg indebærer forsvar af legen og legeområdet (Andersen og Kampmann 1996). En måde at håndtere dette på kan være ved at sige nej, råbe højt eller ved at skubbe andre børn og genstande væk fra ens legeområde.

Børn taler leg med andre frem som betydningsfuld for trivsel, og skub og forsvar af leg kan på den baggrund ses som en måde at stræbe efter glædesfyldte sociale oplevelser i hverdagen. I eksemplet overfor finder de to drenge et roligt hjørne, hvor de kan bygge i fred, og det sker uden råb og konflikter med andre børn. Imidlertid er en del legen kendetegnet ved, at børn taler højt, råber, skubber o.lign., både når de forsvare deres leg, og når de leger indbyrdes, hvilket kalder på de voksnes opmærksomhed og intervention. ”Børnene sidder ved forskellige borde og leger, nogle leger ved sofaen, en dreng løber gennem stuen hen mod malerummet, en pige skriger” (Skovgården, børnehaven 3.11.16). Dette får den voksne, der indtil nu siddet på en lav stol i rummet, til at rundt i rummet og siger til pigen, at hun ikke vil høre på skrigeriet. Ligeledes kalder børns råb, gråd og larm på gangen, de voksne ud på gangen mange gange i løbet af dagen.

## **Det er bare øjeblikke**

Netop børns kropslige udvekslinger, grænsedragninger og sammenstød synes at udfordre og frustrere voksne. Børns kropslige bevægelser alene eller sammen med andre børn synes



imidlertid at kalde på eller måske kræve en særlig parathed eller orientering hos de voksne. De synes for en stor del af tiden at være orienteret mod at forsøge at afhjælpe eller undgå, at børn slår sig på omgivelserne. Således placerer personalet i vuggestuen sig på gulvet, tæt på gyngen, ved siden af træet eller klatrestativet. Deres blikke er rettet mod børnene, og hænderne rækkes frem for at tage fat eller gribe et barn eller en genstand. Denne konstante opmærksomhed og forsøget på at imødegå børns smerte udfordres dog konstant, idet børnene aktivt sætter deres kroppe i spil. I forlængelse af børneværkstederne afholdt jeg tolkningsmøder med begge personalegrupper, hvor hele personalet fik lejlighed til at se og drøfte børneplakaterne<sup>60</sup>. Der var forskellige tolkninger og reaktioner på børneplakaterne, men alle bemærkede de mange tegninger, der handlede om, at børn slår sig, og bliver slået i deres daginstitution. Det påvirkede dem følelsesmæssigt, og en personale sagde: *"konflikter fylder meget i deres hverdag"*. En anden pegede på, at dette ikke var rart at se, hun sagde: *"jeg er ked af, at det fysiske – at blive skubbet, revet, skåret, at det fylder så meget"*.

For det pædagogiske personale synes børns massive fremhævelse af kropslig smerte i daginstitutionen på en og samme tid at være overraskende og kendt viden. Deres respons var kendetegnet ved genkendelse, men også ved en vis naturalisering. De pegede på, at børn i daginstitutioner ofte kommer til skade, og at man ikke kan undgå det. En fulgte dette op med at spørge *"skal vi pakke dem ind i vat og bomuld?"*. Andre udsagn kan tolkes i retning af afmagt, frustration og distancering. Det kom til udtryk i udsagn som: *"det er bare øjeblikke"*, *"de savner empati"* og *"de er egoister, der kun tænker på sig selv"*. Børns kropslige liv med fysiske og lydlig sammenstød, deres interaktion med genstande og andre børn, opfattes som naturligt og noget, der ikke kan undgås, men samtidigt er det tydeligvis også noget, der berører dem følelsesmæssigt. Jeg tolker deres respons som udtryk for en modstand og afmagt. Det synes som om, de bærer på forestillinger om, at fysiske slag, smerte o. lign. er noget, der bør undgås. De reflekterer for eksempel over, at *"måske ville det ikke fylde så meget, hvis vi var flere voksne på legepladsen?"*. En anden fremhævede, at det heldigvis ikke var de voksne, som børnene kritiserede, han sagde: *"jeg vidste ikke, at de busker det så meget – men er glad for at det ikke er sure voksne de busker"*.

## Håndteringer i hverdagen

Børnenenes udsagn om smerte og personalets afmagt og modstand åbnede for, at jeg begyndte at spørge, om der var handlinger og samværsformer som søgte at imødegå kroppens eksponeret i daginstitutionen. Med et sådant blik fik jeg øje på, at der i

---

<sup>60</sup> Det samme metodiske greb blev anvendt i "Liv og læring". Citaterne fra personalemøder i dette forskningsprojekt og fra personalemøder i "Liv og Læring".

daginstitutionen synes at være etableret forskellige praksisser<sup>61</sup>, som søger at reducere eller undgå de kropslige sammenstød og den forbundne smerte, hvilket jeg har valgt at betegne som en *regulerings- og organiseringspraksis*. Disse sigter på at få styr på børnene og deres kropslige udfoldelser således, at der er ”plads” til alle, børn og voksne. I forlængelse af dette blev jeg også opmærksom på en anden slags praksis, nemlig det jeg betegner som en *trøstepraksis*. Denne er rettet mod at fjerne børnenes gråd og sorg og mod gøre børnene rolige og glade, så de kan være i og deltage i institutionslivet. Esser<sup>62</sup> (2017) peger på, at omsorgsarbejde i børnehaver er udtryk for kropsarbejde, og omvendt så er kropsarbejde udtryk for omsorgsarbejde. Med dette afsæt retter hun blikket mod, hvorledes berøring i hverdagen har betydning for såvel børn som de professionelle i en daginstitutionssammenhæng. Hun viser, hvorledes voksne benytter sig af to former for berøring i deres interaktion med børn og unge: ”1) *tender forms of touch such as hugs or caresses* and 2) *constraining forms of touch such as those used in physical constraints and safety holds*” (Esser 2017:10). I forlængelse af dette pointerer hun, at i praksis kan berøringer være omsorgsfulde og fastholdende samtidigt. Med *Håndteringer i praksis* vil jeg indkredse, hvorledes børns levede liv i virvaret af kroppe i hverdagslivet søges imødegået. Både som en restriktiv praksis, hvor børn reguleres, og som en praksis, hvor børn søges trøstet og skærmet.

## Trøstepraksisser

Et barn fortæller, at hun godt kan lide personalerummet med kontorstolen, fordi hun er blevet trøstet af en voksen i den, da hun slog sig på munden. Trøst er både noget, børnene selv efterspørger og noget, som voksne tilbyder, når børn er kede af det, slår sig og græder. Børns kropslige væren kalder på voksne på særlige måder, nemlig som nogle, der trøster, hjælper, tilretteviser, mægler og dømmer, når det gør ondt og er svært. I samlingen, der blev analyseret tidligere, træder trøst frem som et kropsligt fænomen. Jeg har betegnet denne form for trøstepraksis med betegnelsen ”at være kropsligt omfavnet”, hvilket var en praksis, som jeg observerede gentagne gange. Piet er, som nævnt tidligere, denne formiddag meget ked af det og græder voldsomt. Den voksnes måde at imødekomme gråden og sorgen på, er ved at tage Piet op på skødet og lægge armene rundt om ham. Berøringen fremstår som intim, idet store dele af deres kroppe berører hinanden, Piet har ryggen mod KARENs bryst, numsen mod hendes skød og hendes arme rundt om hans overkrop. De kan både lugte og mærke hinandens kropsvarme. Væren i verden er hos Merleau-Ponty intersubjektiv og interkropslig, hvilket indebærer, at mennesket er sammenflettet med andre kroppe, som det kontinuerligt er i intentionel bevægelse med og mod (Nome 2017:70). Her kommer det interkropslige meget konkret til syne, og den intime og kropslige kontakt

---

<sup>61</sup> Her trækkes ikke på praksisteorier såsom Pierre Bourdies, i stedet anvender jeg begrebet praksis, som udtryk for at alment begreb, der tages i anvendelse i hverdagen.

<sup>62</sup> Essers studie er et studie af børn og unge, der er under ”residential child care”, hvilket er en anden institutionel kontekst end mindre børn i en daginstitution.

mellem KAREN og Piet åbner for, at de i en kort periode udgør en enhed, de bliver til et vi, som sammen er orienteret mod samlingen. Piets intentionelle væren flettes sammen i sansoplevelsen med KARENS. Ydermere indebærer deres placering på en kontorstol, at Piet (og KAREN) kan se de andre, idet de begge sidder hævet op og med front mod dem. Umiddelbart opfattede jeg, at denne placering gav Piet mulighed for at overskue situationen, og at dette sammen med trygheden i KARENS favn betød, at han holdt op med at græde, begyndte at smile og engagere sig i og bidrage til aktiviteten. Imidlertid satte en anden episode mig i gang med at tænke over, om den fysiske placering af børn også kunne forstås som måder at håndtere et hverdagsliv, som omfatter en kropslig eksponering i form af mange mennesker på lidt plads, samt børns kropslige sammenstød med den objektive og sociale verden. Jeg så ofte børn blive tilbudt kropslig trøst, og det syntes som om, de søgte den og værdsatte den. Imidlertid blev jeg opmærksom på, at det kropslige samspil blev fulgt op af materiel støtte. Således bliver objekter som sofaer, barnevogne og lænestole taget i anvendelse, når børn ikke har det godt eller er kede af det.

Det er eftermiddag i vuggestuen, og Balder er ked af det. *"Balder græder og ANNA løfter Balder frem mod NETE. De taler om, om Balder er træt. NETE tager Balder i favnen ... Balder smyger sig ind til NETE, han lægger hovedet mod hendes bryst, og han har ben og arme rundt om hende"*. De forsøger af få Balder til at sove i barnevognen, men han græder. Balder kommer ind på stuen, og da han bliver sat på gulvet, begynder han at klynke. ANNA kører barnevognen ind på stuen, og sætter Balder op i den. *"Balder sidder i barnevognen og ser tilfreds ud, han læner sig frem og kaster sin hue på gulvet. Han ser på SANNE og mig og smiler, siger nogle lyde. Huen ligger der kort tid, så samler SANNE den op. Balder smider huen ned igen, den ligger der lidt, og Balder siger små lyde igen. SANNE siger "ja jeg ved godt, du vil have mig til at samle den op". Hun giver ham huen. Lidt efter kaster han den ned igen, SANNE siger hun ikke vil samle den op. Balder ser på hende smiler og griner"* (Skovgården, vuggestuen 10.5.17).

Her er det ikke kun den voksne, der omfavner, her er det Balder, der med sin krop forsøger at komme helt tæt på NETE. Balder er træt, fordi han endnu ikke har fået sovet til middag. Imidlertid er det ikke muligt i denne situation for NETE at sætte sig med Balder, idet alle børnene er ved at vågne fra middagsluren. Der skal ordnes eftermiddagsmad og børnene skal have tøj på. Løsningen på Balders utilpashed og gråd bliver barnevognen, der køres ind på stuen. Placeringen af Balder og Piet kan ses som en måde at kunne være i verden på ved at skærme dem fra at være i verdenen. I den forstand, at den voksnes skød eller barnevognen giver børnene mulighed for at distancere sig til det virvar af liv, der foregår i gulvhøjde. Pladsen lidt oppe etablerer en fysisk position, som på en og samme gang giver overblik og afskærmer dem. Distance eller afskærmning fra det kropsligt krævende børneliv er ikke nødvendigvis noget, der italesættes af det pædagogiske personale. I stedet synes det at være et strukturelt valg, når tiden ikke er til at sætte sig med et barn på skødet i længere tid. Denne episode finder sted i børnehaven en dag, hvor Jonas er alene på stuen.

*"Sarah er ked af det, og JONAS tager hende i hånden, sætter sig på den høje stol og tager hende på skødet. Hun klynker lidt, har våde øjne og hendes mundvige vender nedad, hun er lidt bleg. JONAS taler med lav stemme med Sarah, derpå sætter han stille Sarah ned på gulvet, rejser sig og tager hende i hånden og går over i hjørnet af stuen ved vinduet, hvor der står en stor grøn lænestol. Der sætter Sarah sig. En dreng går derover, og jeg hører Sarah græde højt, derpå går hun ud midt på gulvet, og ser mod toilettet, hvor JONAS er med nogle børn. JONAS kommer ud fra toilettet og ser på Sarah, går frem mod hende mens han spørger, hvad der er. Hun peger med tårer i øjnene hen på stolen. JONAS ser derover og siger "nå" og siger så til en dreng, at han havde givet Sarah lov til at sidde i stolen. Han tager Sarah i hånden og går hen til stolen med hende og får hende sat i stolen"* (Skovgården, børnehave 10.11.16).

Den grønne lænestol bliver det objekt, som skal skabe ro omkring Sarah, på samme måde som barnevognen gjorde det for Balder. Det interessante er imidlertid, at jeg med denne episode blev opmærksom på, at Sarah også er initiativtager. Da hun fratages stolen af et andet barn, søger hun aktivt den voksnes hjælp til at få stolen igen. Andersen og Kampmann (1988:116) taler om børns regression og progression, med henvisning til børns aktionsradius. Her peges på den voksne som en tryghedsbase, hvor barnet kan veksle mellem at trække sig mentalt og fysisk tilbage og bevæge sig ud og i kast med omverden. I episoden med Sarah er det ikke en voksen, der udgør den trygge base, men en grøn lænestol. Jeg tolker ikke dette primært som et spørgsmål om et barn, der udtrykker et etisk levet krav om retten til min genstand (Johansson 2002:35). I stedet kan det opfattes som Sarahs ønske om at kunne distancere sig fra verden, som en måde at kunne vedblive at være i verden på ved at skabe afstand til den.

## **Organisering af praksis**

Allerede en af de første dage jeg observerede, blev jeg opmærksom på personalets arbejde med at organisere dagen og ugen. I første omgang forbandt jeg det med en organisering, der handlede om tilrettelæggelse af forskellige aktiviteter i og uden for huset. Det kunne være samling, aktivitet på et af værkstederne, biblioteksbesøg, en fælles dag for kommunens daginstitutioner m.m. Begrebet om den eksponerede krop åbnede imidlertid for, at arbejdet med organiseringen af dagen kunne suppleres med en anden forståelse. Jeg blev opmærksom på protokollen og dennes funktion. Protokollen er et hæfte, hvori det fremgår, hvilke børn der kommer/er tilstede i daginstitutionen. I mine feltnoter kunne jeg se, at protokollen gentagne gange bliver nævnt. Den benyttes for eksempel under samlinger, hvor den danner baggrund for en dialog med børnene om, hvem der er der i dag. Men gradvist blev jeg opmærksom på, at den også havde en anden og meget central betydning for organiseringen af kroppen. Det er morgen i børnehaven:

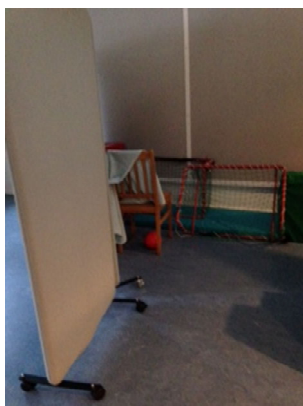
*"Der er tre voksne LALA, ressourcepædagog og en vikar. PETER kommer ind og viser ressourcepædagogen en liste med fordelingen af børn den dag, han siger, at JONAS kommer om lidt, og at han kommer ned på stuen"* (Skovgården, børnehaven 11.11.16).

Protokollen udgør således et redskab til at strukturere hverdagslivet for voksne og børn. Med den i hånden bliver antallet af børn i daginstitutionen den dag gjort op, og de voksne fordelt på stuerne. Drøftelsen og vurderingen af antallet af børn og personaler på arbejde danner endvidere baggrund for en vurdering af, om det er nødvendigt at lukke stuer og samle en større gruppe børn i salen, fællesrummet eller på legepladsen med færre personaler. I forlængelse af dette vurderes, om personalet kan planlægge sig ud af det, eller om der er brug for assistance fra anden side. Jeg observerede en stor daglig optagethed af dette arbejde. Således så jeg forskellige personaler med protokollen i hånden, på vej fra en stue til anden, på alle tidspunkter af dagen. Protokollen udgør et redskab til organisering af kroppe på specifikke tidspunkter og steder. Organisering af praksis finder sted hele dagen, og fornemmelsen af overblik og arbejdsro synes således konstant at være noget, personalet skal forsøge at etablere. Dette aspekt undersøges nærmere i næste kapitel.

## Restriktive praksisser

Børnenes erfaringer i daginstitutionen knytter sig til forskellige former for regulering af deres krop, og i deres kritik påpeger de, at de ikke kan lide, når de skal opholde sig bestemte steder, og når de skal deltage i bestemte aktiviteter på bestemte steder. En lignende kritik fremføres af det pædagogiske personale. Både børn og voksne peger på, at det er utilfredsstillende, når de ikke får mulighed for at deltage i og præge de beslutninger der tages, og som får betydning for deres handlemuligheder i hverdagen.

### *At blive sat på bænken*



Børnene gør opmærksom på, at det ikke er sjovt, når man til samling skal sidde og sidde, og den spændende hule baggerst i rummet er øv, når man ikke må lege der, men skal noget andet. Der er således steder og situationer, som de opfatter som kedelige eller ubehagelig i kraft af, at disse fremstår som et krav.



I en norsk undersøgelse af børns trivsel i børnehaven (Bratterud et al. 2012:77-78), fremhæves det, at der er en signifikant sammenhæng mellem, hvorvidt børnene opfatter børnehaven som et godt sted at være, og deres oplevelse af at få lov til at være med til at bestemme, hvad man skal gøre, og hvor man må og kan være. På børneværkstederne siger børnene, at det ikke er rart at få besked (af en voksen) på at sætte sig på en bestemt stol eller bæk. Der er tale om, at børnene skal noget bestemt, som de ikke selv har besluttet eller ønsker. Børns kritik af steder og aktiviteter kan ikke nødvendigvis forstås som en modstand eller et ubehag ved stedet eller aktiviteten i sig selv. Med denne kritik problematiserer børn, at andre (voksne) bestemmer, hvor de skal være på bestemte tidspunkter og med hvem, eftersom dette indebærer manglende mulighed for selv at bestemme, hvad der skal ske, hvor og med hvem. Den samme kritik rejser det pædagogiske personale, de kritiserer når andre bestemmer, hvordan deres daglige arbejdsliv skal tilrettelægges og prioriteres. Særligt på fremtidsværkstedet i Bygården blev der rejst en skarp kritik af den kommunale forvaltnings beslutninger vedrørende sammenlægningen og forvaltningen af deres fire forskellige institutioner. Personalet udtrykte frustration i forhold til tvungne fridage, ændringer i mødetid og skrivebordsdirektiver. De fremhævede et manglende demokrati i forhold til tiltag og prioriteringer. På kritikplakaten står for eksempel følgende: *"Træt af ikke at blive spurgt om vores behov. De dikteres"* (Bygården Fremtidsværksted). I Skovgården peges på, at kolleger er blevet flyttet rundt, og at det opleves, som svært og utilfredsstillende ikke at blive inddraget i processer om sådanne beslutninger. En pædagog fortæller om forandringer i beslutningsstrukturerne. Hun siger:

*"forandringer, hvor man ikke har været med i processerne, jeg tror, det er der, den sådan kan trykke lidt. Jeg har altid tænkt, at i det her fag, når jeg tænker tilbage, ikke at man var kollektiv, og jeg kan godt acceptere at nogle tog en beslutning, som nogle gange er nødvendig, nedskæringer, ting og sager. Men der har altid været sådan en kultur med, at man kunne udtrykke sin mening og man havde lidt ejerskab om de ting ja, der blev besluttet"* (Skovgården, interview 3.5.2018).

Umiddelbart kunne denne kritik indkredsnes med afsæt i indikatorer fra den psykologiske trivselsforskning, idet denne forskningstradition har fokus på, at subjekters oplevelse af et meningsfuldt og sammenhængende liv skal vurderes på baggrund af

mestring af omgivelserne, hvilket blandt andet omfatter selvdirektion (Koch 2012; Tay & Diener 2011:355). Imidlertid kan det i denne sammenhæng være problematisk primært at fastholde det som et spørgsmål om individuel mestring og selvdirektion. Det børn og voksne synes at kritisere er, at de i børnelivet og arbejdslivet fratages retten til at bestemme og deltage i beslutningsprocesser helt konkret i form af at være med til at bestemme, hvor de vil være, med hvem, hvornår ting skal foregå m.m. Der er således tale om en institutionel og strukturel problemstilling, som synes at have betydning for, hvordan børnene og det pædagogiske personale har det i daginstitutionen. Børns kritik af, at de skal være på bestemte steder, på bestemte tidspunkter og med hvem, omfatter endvidere et krav om særlige kropslige forholdemåder, som børnene forventes at praktisere, for eksempel, at sidde stille og blive siddende i forbindelse med samlingen, ikke at råbe eller skrigе, når de leger og har gang i en fælles aktivitet indenfor.

*”Ny boldleg, hvor man skal kaste bold på hinanden og derpå befrie hinanden ved at kravle gennem spredte ben. Børnene løber rundt og skriger, de voksne tysser ”ikke skrige”. Lidt senere samles børnene foran SUSAN, på vej over til hende får Sune skubbet til Siv der græder, og SUSAN siger du må ikke skubbe, og beder ham sætte sig bag ved Siv ikke forrest, som han var på vej til. Han bliver sur, og sætter sig med ryggen til og armene ind til kroppen. VILJA går derover, og taler med ham. Børnene begynder at synge farvel og tak og han smiler og synger med”* (Skovgården, børnehave 2.11.16).

I denne episode lægges op til børns brug af kroppen; de skal gå og må løbe rundt og befri hinanden ved at kravle under hinandens ben. For nogle børn er det svært, men det er også tydeligt, at de synes, det er sjovt. Engagementet i aktiviteten betyder, at børnene skriger og løber rundt, og sansningen bliver lydlig, såvel som fysisk. Lydniveauet stiger, og børnene har tæt kropslig kontakt, deres kroppe berører hinanden og støder sammen. Det er den fælles aktivitet, der synes at fange børnene, men det er måske også netop det, som udfordrer den, fordi for mange skub og slag potentielt kan ødelægge den. Jeg opfatter de voksnes verbale reguleringer som et forsøg på at undgå, at børnene slår sig, bliver kede af det, og som et forsøg på opretholde en glædesfyldt fælles aktivitet. Imidlertid er denne regulering, set fra børnenes perspektiv, problematisk, idet deres kropslige hengivelse til aktiviteten brydes, hvilket Sune opponerer imod. Dette foregår kropsligt, han sætter sig med korslagte arme og vender ryggen til. Sunes respons kan forstås med henvisning til erfaringen af den institutionelle orden, som handler om at høje lyde og voldsom fysisk aktivitet ikke må finde sted indenfor. Koch peger på, at der *”i børnehaven er minimum to måder at være glad på. Dels en rolig og reguleret glæde, som er kendetegnet ved mindre bevægelser og kulturtilpasset følelsesudtryk inde... Dels en fri glæde kendetegnet ved større bevægelser med basis i barnets kropslige iboende drifter ude”* (Koch 2013:68). Sunes modstand eller kritik kan således ses som en institutionel adækvat og acceptabel respons, idet hans utilfredshed kommer til syne kropsligt, men uden lyd og voldsomme bevægelser, hvilket måske også kan forklare at VILJA stille og roligt går over og taler stille med ham. Netop børns kroppe og det pædagogiske personales opmærksomhed og arbejde med børns bevægelser og kroppe, er undersøgt af en del forskere (Ehn 1983; Herskin et al.

2007; Larsen 2010; Olsen 2010; Gammelby 2012; Gilliam & Gulløv 2012). Den forskningsmæssige interesse samler sig for en stor dels vedkommende om såvel den eksplicite som den implicitte regulering og disciplinering af børn. Omdrejningspunktet er med dette afsæt den magtudøvelse, som finder sted i daginstitutionens hverdagsliv med særligt vægtning af de ordenssystemer, der tages i brug med henblik på regulering af børns kroppe. Barnets kropslige måde at udtrykke sig på kommer til udtryk som bevægelse, men imidlertid opfattes denne måde at bruge sin krop på i daginstitutionen som ubehersket, urolig og kaotisk, hvorfor denne udlevelse af kropslig energi søges reduceret, tæmmet og disciplineret (Andersen & Kampmann 1988:77; Gilliam & Gulløv 2012). Esser (2017:4) peger på, hvorledes det pædagogiske personales berøring indgår i regulerings- og disciplineringspraksisser, og at der gennem berøring installeres værdier om regulering af kroppen i form af at sidde stille, ikke slå og sparke o. lign., når man bliver vred, rastløs, træt m.m. Berøring, og den voksnes ønske om barnets kropslige regulering, kommer til udtryk som lettere og kortere berøringer som under samlingen, hvor Sals spark får *"LALA til at lægge hånden på hans knæ"*.

Der er tale om en restriktiv berøring, som her omfattes af to hensyn. Den sigter på at få Sal til at sidde stille, og ikke sparke til de andre børn, og samtidig er den rettet mod at sikre, at det fælles sociale arrangement, som LALA og Sal deltager i, kan opretholdes. Berøring kan også være langt mere restriktiv, som nedenstående eksempel viser. En dag på legepladsen, hvor et barn er ved at slå et andet barn, rejser den voksne sig og går over og tager fat i barnet.

*"Hun kommer tilbage til sandkassen med ham i armene og sætter sig med ham på skødet med armene rundt om ham. Han siger ikke noget og ser ikke på nogle. Efter lidt tid begynder han at bevæge sig, han vil ned. ANNA spørger om han vil ned, men han svarer ikke, ser blot frem for sig. ANNA bliver siddende med armene rundt om ham, og spørger igen. Hun får stadig intet svar men han bevæger sig i hendes arme"* (Skovgården, vuggestue 17.5.17).

ANNAs arme danner her ikke en favn, der skal trøste, i stedet bruger hun sine arme og sit skød til at fastholde. Fastholdelsen sker med henvisning til en kropslig, ikke acceptabel udfoldelse, som potentielt medfører smerte og gråd. Dette kan forstås med henvisning til det pædagogiske arbejdes civiliserende karakter. Gilliam & Gulløv fremhæver, at *"børneinstitutioner forvalter en samfundsmæssig interesse i at organisere, fastholde og udvikle disse bestemte omgangsformer"* (Gilliam & Gulløv 2012:251). Reguleringen eller disciplineringen af de kropslige udtryk indgår således i et formativt arbejde, der foregår kontinuerligt i daginstitutionerne. Regulering og disciplinering er imidlertid noget, børnene registrerer, forholder sig til og kommenterer. Et fotografi af en dreng der sidder på en bänk, sætter gang i en dialog mellem børnene:

*"En dreng siger "det var mig" (der bad om at få taget fotografiet af en dreng der sidder på en bänk). Det er en dreng der lige er startet i børnehaven der siger dette. Han forsætter at drengen ikke kan lide at sidde på bænken. En anden dreng siger "men han driller også altid". Da vi taler om, at ikke kunne lide at blive drillet siger flere, at det kan de ikke lide"* (Skovgården, børneværksted 10.1.17).



At blive sat på bænken eller på en stol og få besked om at blive der, er udtryk for en bestemt praksis, som indebærer såvel subjektive som intersubjektive erfaringer. Drengens krop på bænken, eller andre børns kropslige placering, iagttages og meningsstilskrives af de andre børn i relation til deres eksponerede krop i daginstitutionen. Der er tale om en praksis, som børnene kender og genkender, og som bliver synlig for os som gruppe, fordi ”den nye dreng” peger på det som noget, der ikke er rart i børnehaven. I deres efterfølgende dialog bliver det synligt, at de deler en viden om, at kroppe reguleres i fællesskabet og af sociale hensyn; man sidder der, fordi man driller andre. Zahavi (2016:243) anvender termen ”at være med andre” (being with others) som en distinkt form for social eksistens. Med dette perspektiv anskues sociale gruppers erfaringer og handlinger på baggrund af et deltagerperspektiv, fremfor på baggrund af et tredjepersonsperspektiv. Børns kropslige væren i sociale og fysiske rum kan således både forstås som en internalisering og som en eksternalisering af en intersubjektiv orden. Daginstitutionen kan ses som en central formidler af de normer og regler, som fører os ind i hverdagslivets intersubjektive realitet. I betydningen den meningshorisont, som vi deler i al ubemærketthed, og som er forudsætningen for adækvat deltagelse i livet. Den intersubjektive realitet formidles via regelmæssighed, gentagelse og ensartethed. Trivselsprocesser i børnehaven omfatter således læreprocesser, hvor børnehavens regler, traditioner og normer formidles kropsligt, vedvarende og kontinuerligt.

## Tilgængelighed og tilstedeværelse

I dette afsnit er jeg optaget af, hvorledes børns og det pædagogiske personales kroppe mødes og interagerer. Hvorledes de er tilgængelige for og i relation til hinanden. Som nævnt så omfatter det levede liv i daginstitutionen for børnene eksplicit og implicit regulering og disciplinering (Ehn 1983; Herskin et al. 2007; Gilliam & Gulløv 2012). Dermed er blikket rettet mod det ordningsarbejde, som det pædagogiske personale har gang i. Olsen (Olsen 2010:38) fremhæver, at et vigtigt meningsbærende element i det pædagogiske arbejdsliv handler om at komme helskindet igennem arbejdsdagen, hvilket indebærer, at de løbende holder orden på børns kroppe og adfærd. Høje børnelyde og larmende og bevægelige kroppe søges kontinuerligt styret med henblik på at skabe ro og orden (Olsen 2010:38). I forlængelse af dette peger forsker Marie Louise Gammelby (2012), i sin undersøgelse af sammenhængen mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven, på, at pædagogikken i nogle daginstitutioner er rettet mod at få behersket barnets krop i forhold til at opholde sig bestemte steder og på bestemte måder. Derudover peger hun på, at der endvidere eksisterer dominerende forestillinger om at være stille, rolig og i aktivitet, ”*hvilket vil sige, at det værdsættes, at barnet honorerer at sidde stille ned, men samtidig at være aktivt i gang*” (Gammelby 2012: 246).

Dette blik på kroppe i daginstitutionen har været afgørende for vores forståelse af, på hvilke måder børn eksplicit og implicit opdrages, socialiseres og civiliseres, og jeg opfatter dette magtperspektiv som yderst nødvendigt og relevant, når børns og voksnes liv i daginstitutionen undersøges, hvilket også fremgår af afsnittet om reguleringspraksisser. I mit empiriske materiale træder det levede liv mellem børn og voksne også frem som et magtforhold mellem børn og voksne, hvor børns adfærd, handlinger og stemmeleje søges reguleret og socialiseret. Imidlertid indebærer et sådant magtperspektiv, at netop relationen mellem barn og voksen sættes i forgrunden som en ulighedskategori, hvor barnet bliver et "offer" for voksnes regulering og socialisering. Barn og voksen fastholdes som modstillede kategorier, hvor barnets ufærdige og urolige krop modstilles den voksnes bestræbelser på at ordne og færdiggøre børn i deres billede. På den baggrund vil jeg pege på, at min empiri giver anledning til at nuancere denne problematik om børns urolige krop på en anden måde, for hvis kroppe er egentlig urolige, og på hvilke måder er de urolige? I mit empiriske materiale opsøgte børn mig og andre voksne, som var i kropslig ro. Børn synes aktivt at søge den rolige krop. Imidlertid syntes den rolige krop ikke at være så tilgængelig, idet det pædagogiske personale generelt kontinuerligt syntes at være på vej og i gang med flere ting samtidig. Selv når det pædagogiske personale satte sig med børnene, syntes de samtidig mentalt fortsat at være på vej.

## Så er jeg her igen

Min kropslige tilstedeværelse blev åbningen til at kunne se, hvorledes forskellige kropssituationer er i spil i praksis, samt at nogle disse af synes at være attraktive for børnene og samtidig svære for det pædagogiske personale at honorere. Når jeg var tilstede i daginstitutionen, var det som iagttagelse, hvilket betød, at jeg ofte placerede mig et konkret fysisk sted. Det kunne være på madrassen, på en barnestol, eller lænet op ad en reol, og jeg bemærkede ret hurtigt, at børnene søgte hen til mig. I modsætning til det pædagogiske personale blev jeg siddende stille det samme sted i længere tid. En af de første dage, jeg observerede i børnehaven, kom en dreng (Tom) hen til mig og fortalte, at han var ved at lave en bog. Han stod foran mig med saksen i hånden, og bad mig om at hjælpe ham med at få fat i noget klister. I situationen bliver jeg usikker, fordi der lige ved siden af mig og drengen står tre personer ved et højt bord og taler sammen. Min umiddelbare fornemmelse var, at drengen burde spørge dem, og det sagde jeg til ham, men han rystede på hovedet. "*Derpå spørger jeg ham, "vil du ikke spørge?". Han rystede igen på hovedet og så mig ind i øjnene"* (Skovgården, børnehave 2.11.16) Jeg bliver usikker, for de står jo lige ved siden af os. Min første tolkning af denne episode rettede sig mod min usikkerhed og nervøsitet i forhold til at handle og tage kontakt til dem, fordi jeg opfattede en af disse som lidt skrap. Efterfølgende ændrede min tolkning af denne iagttagelse imidlertid valør. Vi er i børnehaven på Blommestuen, det er morgen og klokken er ni om morgenen.

*"Der er en del børn nu og i døren ind til stuen og ude i gangen er der mange børn, der løber frem og tilbage, og der står forældre med børn. PETER står på gangen ved døren ind til stuen og taler med de børn og forældre, der kommer. VILJA står ved det høje bord ved døren, hun går ud på gangen og møder PETER, der går med hende ind på stuen, mens de taler om, hvem der er hvor og hvilke børn der er kommet. VILJA kommer over til det bord, hvor Lars sidder med en kasse med farveblyanter og en mobiltelefon. VILJA rejser sig og går. Lars drejer hovedet og ser efter VILJA. VILJA kommer hen til ham mens hun siger "så er jeg her igen". En vikar ved det runde bord kalder på hende, hun rejser sig, en far står i døren. Lars sidder med hænderne på kinderne, ser på kassen med farver. VILJA kommer igen og siger "så er jeg tilbage" mens hun griner lidt og ser på Lars. VILJA tegner en mobil mens hun ser efter på, hvordan den ser ud på hendes egen mobil. Hun siger til Lars "hvad siger du så ligner det?". En dreng kommer hen med en smågrædende stemme og fortæller, at en dreng driller. VILJA rejser sig, tager drengen i hånden og går hen til den anden dreng. Lars sidder og vifter med papiret og ser på kassen med farver. VILJA kommer og spørger, om han kan farve mobilen, så siger hun "jeg skal lige noget" og rejser sig og går. Lars begynder at farvelægge tegningen" (Skovgården, børnehave 11.11.16).*

Med denne episode får vi øje på Lars, der tålmodigt venter på, at den voksne skal sætte sig og fordybe sig i aktiviteten sammen med ham, og samtidig får vi også øje på en voksen, der har gang i flere ting samtidigt. Hun har en aktivitet i gang med Lars, hun skal tale med PETER om planlægningen af dagen, hun skal hjælpe en vikar og trøste et barn. Netop de voksnes gang frem og tilbage mellem forskellige gøremål er fremhævet i anden daginstitutionsforskning. Børnene er optaget af det, voksne gør, og de følger deres kroppe med blikket, hvilket betyder, at de voksnes gåen frem og tilbage mellem forskellige gøremål er tendentielt afbrudsskabende for børnenes aktiviteter (Andersen & Kampmann 1988:77). I situationen forholder Lars sig kropsligt afventende, han sidder stille på stolen med hænderne på bordet, men samtidig følger hans blik VILJA rundt i rummet. Lars synes at kende denne situation, og synes at vide, at hvis han vil forsætte med aktiviteten, så kræver det, at han er tålmodig og vedholdende. Til trods for, at Lars kun har opholdt sig i børnehaven i et par år, så besidder han allerede en række relationelle erfaringer, som er institutionelle.

## **En væren tilstede og væren i gang**

Voksne er tilgængelige, men på særlige institutionelle måder, og samspillet med dem kræver en særlig forholdemåde. En væren tilstede og væren i gang samtidig med en kropslig venten. Voksne er tilstede og synlige i rummet, men de er ikke nødvendigvis tilgængelige. Lignende er blevet fremhævet i samværet mellem børn og deres lærer. I et interview reflekterer læren over, at hendes manglende væren tilstede synes at blive aflæst øjeblikkeligt af børnene kropsligt, og hun *"undrer sig over, hvordan eleverne så hurtigt registrerer, at det simpelthen ikke nytter at spørge hende om noget"* (Berg 2018:96). Lærerens manglende energi og opmærksomhed i situationen registreres kropsligt via ansigtsudtryk, gestik, blikket m.m., hvilket får børnene til at henvende sig til en anden lærer. I eksemplet med Lars forbliver han rettet

mod VILJA, og hans afventende attitude synes at indikere en kropslig viden om, at hun er i gang, og det ikke nytter noget at spørge eller gribe fat i hende. Eksemplet med Tom og mig skifter valør på baggrund af ovenstående episode, idet denne åbner for at fremanalysere Tom som et kropsliggjort daginstitutionsbarn. Merleau-Ponty fremhæver menneskets intentionelle væren. Mennesket er rettet mod noget (andre mennesker, omgivelserne, genstande), men de erfaringer, denne rettedhed medfører, skal forstås i relation til den sammenhæng, den finder sted i. Merleau-Ponty søger at indfange dette med ”den intentionelle bue”. Med det menes, at mennesket er såvel historisk som aktuelt placeret i verden, og denne placering udkaster en horisont for menneskets erkendelse og agens. Tom kender og genkender, på samme måde som Lars, de voksnes væren tilstede, men ikke nødvendigvis som tilgængelige. Lars og Toms adfærd kan forstås på denne baggrund som meningsfulde handlinger i forhold til, at voksne ikke er fuldt tilstede og tilgængelige. De voksnes manglende tilgængelighed mødes af Lars med et vedholdende blik rettet mod VILJA og en kropsligt afventende holdning, mens det af Tom søges løst ved at bede om og fastholde et ønske om min hjælp, fremfor at bede de voksne ved det høje bord om hjælp.

## Tilgængelige voksne?

Ønsket om voksne der har tid og som er nærværende, synes at være tilstede i hverdagen, men samtidig antyder eksemplerne også, at børnene deler en modsatrettet intersubjektiv erfaring, som handler om ønsket om tilstedeværelse og en begrænset adgang til tilstedeværende og tilgængelige voksne. At børnene er opsøgende over for mig, kan forstås på denne baggrund. Jeg så lignende episoder omkring en 9.-klassesprikant og en ny vikar. Begge valgte ofte at sætte sig ned og blive siddende ved for eksempel et bord, hvorpå børnene satte sig hos dem. Netop fordi min krop ofte var i ro, betød det også, at den for børnene synes at være tilgængelig i form af øjenkontakt, berøring og åbenhed for legeinvitationer. Jeg oplevede gentagne gange, at min krop blev omdrejningspunkt for børns leg.

En formiddag i vuggestuen sætter jeg mig på madrassen hos Fuglene. Jeg sidder med min blok i skødet, og der går ikke lang tid, før en lille pige og en lille dreng kommer hen til mig. Drengen viser mig et tog, hvorpå de begge sætter sig på hver side af mig.

*”Julia viser mig en pixibog og hurtigt kravler hun over og sætter sig mellem mine ben, vi læser bogen flere gange, samtidig med at Søren sætter tog sammen og viser det til mig. Julia og Søren udveksler toge og små figurer og jeg er med i legen. Julia rejser sig men vender tilbage til hulen mellem mine ben (jeg sidder med det ene ben bøjet, således at mine ben danner en trekant som hendes numse passer ned i). Frem til der skal ryddes op til frokost kl. 10.40 bliver begge børn ved med at lege ved og med mig”*

*(Skovgården, børnehave 5.5.17).*

Med dette eksempel vil jeg pege på, at en voksen, i dette eksempel mig, bliver det, man kan kalde for en attraktiv voksen, og det bemærkelsesværdige er, at jeg for dem ikke er en kendt voksen. En måde at forstå dette på er ved at inddrage kropsfænomenologien og dens pointering af, at bevidstheden opstår allerede i perception, det vil sige gennem den måde, vi er tilstede i verden (Holgersen 2007:11). Det er første gang, de ser mig på stuen, men min tilstedeværelse er af en særlig karakter, nemlig som en krop der er i ro og dermed tilgængelig for invitationer til leg. Ydermere synes min stillesiddende krop at udgøre et socialt og mentalt rum, der betyder, at legen kan opretholdes over længere tid. Børnene og jeg er således optaget af en fælles og børneinitieret leg i over 40 minutter. Netop den fysiske og psykiske tæthed mellem børn og voksne indkredses som noget, der ofte etableres på foranledning af børnene, og som er et resultat af børns evne til vedholdenhed (Andersen & Kampmann 1988:33). For Merleau-Ponty er den menneskelige eksistens social, og erkendelsen af mit særlige jeg sker med henvisning til, at jeg kan, og til et vi kan sammen (Løkken 2004). Handling er således ikke kun et spørgsmål om bevægelse, eller rettere så lader det til, at børns handlinger, fysiske såvel som verbale, bliver mulige og meningsfulde på baggrund af min krop, der er i ro.

## Kroppe i ro

Netop kroppe der er i ro, i betydningen ikke i bevægelse, synes for børnene at være tiltrækkende og forbundet med forventning om tilstedeværelse. I forlængelse af dette peger andre undersøgelser af børns liv i daginstitutionen på, at det er vigtigt for børnene at have adgang til voksne, der fungerer som tryghedscentre idet disse, for børnene, bliver et sted, hvor de kan lade op (Andersen & Kampmann 1988; Løkken 2004; Gitz-Johansen 2019). Min stillesiddende krop synes at udgøre en tryghedsbase, hvorfra Julia og Søren kan søge ud i rummet og tilbage igen. Mens jeg sidder på madrassen, bevæger de to børn sig på skift ud i rummet, de finder nye eller supplerende legesager, som de bringer tilbage til mig og ind i vores interaktion. Børnenes vedholdende engagement i aktiviteten, kan ses som et resultat af, at den finder sted med udgangspunkt i deres initiativer, og det er dem, der er styrende i forhold til deres behov for nærhed eller fjernhed. En anden dag i børnehaven bliver jeg konfronteret med en drengegrupes leg og særligt en glad drengs ”jeg kan” og ”jeg kan sammen med de andre børn”. Det en formiddag på Æblestuen, jeg sidder på en stol ved siden af en reol, der står ud i rummet. Jeg sidder stille og skriver, nærmest midt i rummet, da Ion kommer hen til mig og lægger hånden på min arm, mens han fortæller, med et stort smil og glad stemme, at de løber, og de er tyve.

*”Så løber han ud på gangen igen. Han kommer tilbage står ved siden af mig fortæller igen de er tyve, løber afsted igen. Kommer så tilbage, denne gang følger der tre andre drenge med. Ion står tæt på mig, de skubber lidt til hinanden, det bliver lidt voldsomt, og deres munde bliver mere bestemt og øjnene lidt sammenknebnede, jeg siger at jeg er en belleplads, her kan man få lidt ro. De nikker, siger ro, og så løber de alle afsted igen.*

*Ion kommer tilbage, de andre kommer løbende efter og står nu alle tæt på mig. Ion tager hånden op under min arm og står helt tæt på mig, de skubber igen, og en af drengene skubber voldsomt og tager fat i Ions bluse og hiver. Ion trækker sig over mod mig og ryster på hovedet, drengen trækker voldsomt til og meget bestemt. Det virket lidt aggressivt, så jeg lægger armen omkring Ion og siger der er helleplads her”*

*(Skovgården, børnehave 16.11.16).*

Jeg bliver her vidne til Ions leg med de andre drenge, en leg som han tydeligvis nyder, og er glad for et være en del af, men samtidig har Ion og drengene gang i en leg, som for Ions vedkommende synes at blive lidt for voldsom. En måde at håndtere denne udfordring på er at vende tilbage til mig og kropsligt tage mig under armen. Kroppe i ro synes på den baggrund at åbne for samspil og lege, fordi de af børnene opfattes som voksne, der er tilstede, nærværende og tilgængelige. På den baggrund kan man spørge, om modsætningen til den rolige krop er den urolige krop. Som eksemplet med VILJA og Lars viser, så er det ikke så enkelt. Her er det Lars krop, der er rolig, mens VILJAs krop er i konstant bevægelse, men imidlertid opretholder VILJA en rettedhed mod Lars' projekt, hvorfor det synes at være meningsfyldt for Lars at blive i aktiviteten. Imidlertid tyder børnenes aktive søgning mod rolige kroppe på, at disse er svære at få adgang til i en hektisk hverdag med mange børn og voksne med forskellige ønsker, forventninger og behov. VILJAs gåen frem og tilbage mellem Lars og andre gøremål er et eksempel på dette. Imidlertid handler det måske ikke kun om en rolig krop, i betydningen af at sidde stille.

*”VILJA sætter sig ved det runde bord, SUSAN rejser sig og børnene begynder at gå ud med deres madkasser. SUSAN siger til et barn ”du skal tage en varm trøje og overtræksbukser på”. Børnene skal ud på legepladsen efter frokost. SUSAN siger til VILJA at hun nok skal tage garderoben og VILJA kan bare blive siddende. SUSAN sidder på en skammel og ser lidt træt ud, der er mange børn omkring hende og de skubber og hiver i døren. Jeg siger, jeg håber de får en god eftermiddag. SUSAN ser på mig og siger ”det går nok, men der er lidt pres på” og hun forsætter da jeg siger, at der virker roligt ”at det nok også er fordi hun er midt i det og ved det, at det føles lidt presset”*

*(Skovgården, børnehave 2.11.16).*

Susans udsagn åbner for at få øje på, at den rolige krop ikke kun er en krop, der er fysisk i ro. Den rolige krop konnoterer også en mental ro, hvilket netop kan være svært for det pædagogiske personale at mobilisere i hverdagen. Ved adskillige lejligheder ser jeg voksne i garderoben, der ser trætte og varme ud. Da jeg kigger i mine notater, får jeg øje på, at de er på mentalt (og til dels fysisk) krævende arbejde. De har typisk gang i flere ting samtidig. De kan være i gang med at hjælpe flere børn med overtøj, aftale med en kollega hvem der skal ud på legepladsen, sørge for at madkasserne kommer i køleskabet. Tilstedeværelse, i betydningen at have tid til at være nærværende sammen med børnene, fremhæves som en udfordring i en travl hverdag, og dette presser personalet, idet de samtidig bærer på en forestilling om, at det gode børneliv i daginstitutionen er kendetegnet ved tid og nærvær. En pædagog siger:

*”Man får den der skudt i skoen (fra ledelsen), at vi ved godt ved hvad det bedste for børnene, det er det vi gør. Vi er nærværende, tæt på, men alligevel skal I lige løfte den opgave, og de ting der modsiger ofte den opgave vi egentligt skal løfte i at være nærværende, være tæt på børnene, kende vores børn”*

*(Interview Skovgården 3.5.18).*

Andre udsagn vidner også om en pædagogisk forestilling om, at det gode børneliv er forbundet med kroppe i ro og tid til nærvær. SUSAN fortæller således, at hun oplever, at det er stressende ikke at have tid til at være sammen med børnene og gøre det, de gerne vil. En anden kollega peger på, at det opleves som utilfredsstillende at agere som gårdvagt, det vil sige bare holde øje med, at børnene ikke slår sig fremfor at være sammen med dem. Denne mentale udfordring, i form af at være på vej, føle man skal have overblik og samtidigt være på forkant med hvad dagen måtte bringe, synes at være et betydningsfuldt vilkår for arbejdet og for børns væren i daginstitutionen. Dette udgør omdrejningspunktet for analysen i næste kapitel.

## Opsamlende diskussion

Daginstitutionslivet indkredses med begrebet om den eksponerede krop, hvorved væren i daginstitutionens hverdagsliv indkredses som en specifik kropslig væren. Daginstitutionslivet kan betegnes som et tilgængeligt kropsligt sårbart og synligt liv, der indebærer såvel smertefulde som glædesfyldte erfaringer. Ligesom det medfører etablering af handlinger, og tiltag der kan imødekomme, støtte og begrænse den kropslige udfoldelse. Det gode børneliv og arbejdsliv tales frem som et spørgsmål om at have tid og mulighed for at være nærværende sammen med børn og andre voksne. Imidlertid synes tilstedeværelse at være en tilbagevendende udfordring i daginstitutionen, og for personalet synes der at opstå et pres og et modsætningsforhold mellem forestillinger om det, der kan bidrage til det gode liv, og realiseringen af dette, under nogle konkrete institutionelle betingelser. I daginstitutionens hverdagsliv søges og efterspørges tilstedeværelse hos børn og det pædagogiske personale. De søger at etablere nære og længerevarende forhold, men arbejdslivet og dets krav om at løse både trivsels-, udviklings- samt læringsopgaver rettet mod børnene og de organisatoriske og tekniske opgaver rettet mod arbejdspladsen, tenderer at dominere i hverdagen. Dette åbner for at få øje på, hvorledes reproduktionsforhold kobles til produktionsforhold i hverdagslivet. Billy Ehn (1983:80) betegner daginstitutionen som et produktionssystem, hvilket dækker over mekanik, rutiner, nødløsninger og hierarkiske stillingskategorier. Med dette blik åbnes for en nuanceret forståelse af de modsatrettede logikker, der omkranser børns liv og arbejdet i daginstitutionen. Det emotionelle og kropslige omsorgsarbejde i hverdagen er således tæt forbundet med en produktionslogik. For Merleau-Ponty er kropslighed kendetegnet ved ”at være er at gøre”, men med det moderne arbejdsliv etableres en modstilling mellem ”at være” og ”at gøre”. At gøre i en

arbejdslivsoptik handler om at være i gang med og på vej til at løse opgaver. Kort sagt, ansvar og pligt til at skabe, handle og producere noget.

Personalets udsagn vedrørende længslen og efterspørgslen efter nærvær, og børnenes søgen efter rolige voksenkroppe, kan forstås som ønsket om at være tilstede som menneske sammen med andre mennesker. Det modsætningsfyldte hverdagsliv udgør en fælles væren betingelse for børn og voksne i daginstitutionen, hvilket indebærer, at den eksponerede krop også omfatter en strukturel eksponering. Arbejdslivets vareliggørelse indebærer, at tilstedeværelse og tilgængelighed bliver modsætningsfyldte størrelser i praksis, ligesom de samfundsmæssigt spændes for en målrettet trivsels-, udviklings- og læringsopgave.



## 9. Hverdagens forudsigelige uforudsigelighed

”Børnehavepædagogernes brok og beklagelser bliver på samme måde til information om grundlæggende forestillinger om arbejdet, strukturer og reglerne eller forholdet mellem individ og kollektiv.” (Ehn & Löfgren 2006:162).

Dette analysekapitel indledes med ovenstående citat, fordi det på meget fin vis indkredser det, der danner forgrund i denne analyse nemlig det pædagogiske arbejdsliv. Med overskriften ’Hverdagens forudsigelige uforudsigelighed’ søger jeg at svare på den del af projektets problemfelt, der knytter sig til det, man kan kalde for arbejdslivs-aspektet i daginstitutionen. Dermed retter jeg min analytiske opmærksomhed mod de sociale og strukturelle forhold, som danner ramme for det pædagogiske personales arbejdsliv, og som på forskellig vis får betydning for trivsel i hverdagen. At arbejdslivet danner forgrund i denne analyse indebærer, at når børnene og børnelivet i daginstitutionen fremanalyseres i regi af en arbejdslivsoptik, sker dette i forhold til, hvorledes personalets meningssskabelse under nogle bestemte vilkår får betydning for deres tilstedeværelse med børnene.

Agnes Hellers socialfilosofi og Hartmut Rosas indkredsning af hverdagslivet og de samfundsmæssige dynamikker danner overordnet teoretiske ramme. Begge er optaget af de objektiveringsprocesser, der foregår i hverdags- og arbejdslivet i relation til den historiske og aktuelle samfundsformation. Ligesom de er optaget af de patologiske forhold, der åbner for strukturelle fremmedgørelsesprocesser, som leder til mismod og afmagt. Med Heller (2016) bliver det muligt at forstå, hvorledes regelmæssighed, gentagelse og ensartethed etableres i hverdagslivet og er konstituerende for subjektets erfaringer og handlinger, mens Rosas (2017) begreb om social acceleration åbner for at få øje på fleksibilitet i arbejdslivet, som et alment vilkår for det pædagogiske personale. Der synes at være et modsætningsforhold i det pædagogiske arbejde, der handler om et ønske og en forventning om en forudsigelig hverdag, samtidig med at fraværende kolleger, og en daglig planlægning med dette i mente, synes at være ”den normale hverdag”. Det uforudsigelige er blevet forudsigeligt som en hverdagslivs-betingelse. Imidlertid synes denne forudsigelige uforudsigelighed at udfordre det daglige sammenhængsarbejde, idet den daglige opmærksomhed og tilbagevendende forhandling af, hvem der er hvor og hvornår, fremstår som et krævende og udmattende arbejde. Det tvinger det pædagogiske personale til at forholde sig til hverdagen eksplicit, hvormed hverdagslivets objektivering i sig bliver synlig og udfordres, og det synes at sætte sig i samspillet og overskuddet til få øje på børns engagementer. I indeværende analyse indkredses arbejdslivet via meningsbærende udsagn. Det er ”folk concepts” eller situeret sprogbrug, ”that are used by people to organize and interpret their experience, to construct their own world and give meaning to it.” (Hoonard 1997:24). Analysen er struktureret på baggrund af en indkredsning af ”stramme mønstre”.

Dette identificerer jeg som et sentizing concept, der er etableret inden for det pædagogiske felt, og som orienterer det pædagogiske personale i hverdagen. Det indkredses som et centralt meningsbærende begreb, der teoretisk knyttes til en særlig type af uhensigtsmæssigt samspil mellem børn og voksne i daginstitutionen.

I analysen etableres konteksten for de stramme mønstre som mere end et spørgsmål om et hensigtsmæssigt/ikke hensigtsmæssigt relationelt samspil mellem barn-voksen. Dette sker ved at anlægge et deltagerbaseret perspektiv, der søger at indkredse, hvorledes ikke trivsel, i form af ”stramme mønstre”, etableres som et svar på de udfordringer og krav, personalet agerer i. Dette konstrueres om fem situerede udsagn, som træder frem i det empiriske materiale. Situerede udsagn er folkelige hverdagsagtige begreber og udsagn, og de udgør de common-sense- eller første niveau-konstruktioner, som mennesker tager i anvendelse med henblik på at skabe orden og sammenhæng i deres liv. ”We are speaking of a definition of the situation that shapes our attitudes and behaviors to conform to what we think is expected of us” (Hoonard 1997:25). Med dette peger Hoonard på den meningskabelse, som udsagnene er udtryk for, og som peger i retning af nogle bestemte forståelser, væremåder, handlinger m.m. I den første analyse indkredses stramme mønstre, og her er der fokus på, hvorledes børnene er tilstede for personalet i det, der fremstår som et forudsigeligt uforudsigeligt hverdagsliv. Dette følges op af en række analyser, der tegner et billede af et krævende, modsætningsfyldt og udmattende arbejdsliv. Disse ses som lokaliseret i mere ”general analytic frameworks”. Personalets stramme mønstre, forbindes til: Den værste dag og til At få dagen til at gå uden katastrofer. Den værste dag får betydning for Personalets blik for børn. Afsnittene: Vikarer, At fornemme at placere sig, Sonjas bog og Mandefald, indkredser det omskiftelige, forhandlingskrævede og sorgfulde arbejdsliv. Kapitlet afsluttes med en opsamlende analyse, der sætter fokus på, hvorledes hverdagens krav om fleksible kroppe udfordrer personalets meningskabelse, og i forlængelse af dette sættes spørgsmålstejn ved personalets indflydelse og øget kontrol over arbejdet.

## Stramme mønstre

”Man kan få mere stramme mønstre, ligesom de der dage hvor man måske er tyndt besat, det er sådan noget lidt andet men alligevel, så kan man jo også mærke at man har mere stramme mønstre ikk? Og hvis der er et eller andet i huset, der er noget der går en på, noget med ledelse, så på en eller anden måde så er der en kortere tålmodighed over for børnene. Det er der bare, selvom man er professionel og godt kan, så...” (Interview skovgården: 3.5.18).

Stramme mønstre er et meningsbærende begreb, som tages i anvendelse af det pædagogiske personale vedrørende samspillet med børnene i en fortravlet hverdag. Begrebet ’stramme mønstre’ er et dagligdagsbegreb, og det kan forstås med henvisning til begrebet

'trange mønstre', der er et teoretisk konstrueret begreb. 'Trange mønstre' har inden for daginstitutionsområdet fået stor gennemslagskraft med udbredelsen af 'den anerkendende tankegang' (Andersen 2007: 94ff; Andersen 2018:72), og særligt Berit Baes forskning i anerkendende relationer, der trækker på Anne Lise Løvlie Schibbyes teoretiske arbejde, har fået stor betydning for dansk småbørnspædagogik fra slutningen af 90'erne og frem. (Bae 1996; Bae 2003; Bae & Waastad 1993; Hertz & Iversen 2004; Hertz & Iversen 2007). Bae (2012:26) udvikler to kategorier til at skelne mellem kvalitativt forskellige samspil: Rummelige og trange mønstre. Trange mønstre refererer til et samspil mellem barnet og den voksne, hvor samspillet er kendetegnet ved en ensidighed i rollefordelingen mellem barn og voksen, hvor den voksne ikke afstemmer sine handlinger i forhold til barnet og dets bestræbelser. Endvidere referer begrebet til en oplevelsesmæssig fjernhed i form af den voksnes fokusering på aktiviteter, tiltag, der ligger længere fremme på dagen eller i forløbet, samt til at det er den voksne, der har kontrol og tager styring med og i situationen (Bae 2003).

Rummelige og trange mønstre knyttes således til et henholdsvis anerkende samspil og et ikke anerkendende (underkendende) samspil. Anerkendende samspil tillægges afgørende betydning for menneskets udvikling og trivsel, og det fremhæves, at de institutioner og skoler der bygger på den anerkendende pædagogik, har opnået synlige resultater og effekter af deres arbejde i form af øget glæde og begejstring blandt børn og voksne, samt en fremherskende følelse af mening og retning (Hertz & Iversen 2007:11-12). Peter Ø. Andersen peger på, at ambitionen om anerkendelse har været stærkt italesat i de senere årtier, at den blandt pædagoger er en almen accepteret forestilling (Andersen 2018:72), og at "det er muligt at indskrive Berit Baes beskrivelser af anerkendende relationer i rækken af pædagogikker, der får eller tilskrives karakter af idealer" (Andersen 2007:96). Pædagogens brug af "stramme mønstre" kan således betragtes som en folkelig oversættelse af trange mønstre. Det udgør et alment forklarende og normativt begreb inden for en faggruppe, som indebærer at forståelse af trivselsprocesser i hverdagen knyttes til karakteren af pædagogens samspil med børnene.

For personalet er dage med stramme mønstre ikke gode dage. Det er dage, hvor samspillet ikke fungerer og hvor de reagerer og handler på måder, de ikke opfatter som hensigtsmæssige for børnenes udvikling og trivsel. Men det interessante er imidlertid, at når pædagogen her anvender betegnelsen stramme mønstre, sker det imidlertid med reference til oplevelser i arbejdslivet, som smitter af på samspillet med børnene i form af mindre tålmodighed. Stramme mønstre forbindes til dage med oplevelser af problematiske subjektive relationer, "når noget går en på med ledelsen", og til udfordrende strukturelle forhold, "hvor man måske er tyndt besat". Stramme mønstre synes således at forbinde sig til det værende, i betydningen manglende muligheder for at være tilstede sammen på en meningsfyldt måde.

”Teis har flere gange været på vej ned fra stolen men er blevet bedt om at blive siddende. NETE har gentaget det flere gange. Til sidst siger hun det med en bestemt stemme, samtidig med at hun skubber stolen ind under bordet og sætter foden på stolens lægte nederst, således at den står fast” (Skovgården, vuggestue 10.5.1.7).

I mine noter skriver jeg, at hun ser fortravlet ud. NETE har tidligere hentet sovebørn ind på stuen fra den anden stue, og derefter skal der spises eftermiddagsmad, og mens dette finder sted, kommer en mor for at hente sit barn. Vikaren og den studerende på stuen får fri, og gør sig klar til at gå. Netop personalets beskrivelse af at blive ”mere stramme i det” bliver her synlig som en utålmodig reaktion på et barns insisteren. NETE er optaget af, at Teis skal blive siddende og spise, og i takt med Teis’ forsøg på at forlade bordet bliver NETEs verbale og kropslige adfærd mere og mere stam, hvad en bestemt stemmeføring og en fod på stolen, der fastlåser stolen ved bordet, viser. NETE har gang i forskellige praktiske gøremål, samtidig med at hun er i dialog med de andre om, hvad der skal ske, og om at få Balder, der er træt og ked af det, til at sove. Dette forgår mens hun bevæger sig mellem stuen, nabostuen, gangen, fællesrummet og krybbe-rummet udenfor.

Rosa (2014:26-28) peger, med begrebet acceleration af livets tempo, på det tidspres og den tidsnød, som kendetegner det moderne liv. Tidspreset i daginstitutionen kommer til syne som NETEs forsøg på at gøre mange ting på samme tid og flere steder. Tyndt besatte dage er dage med færre personaler og et øget tids- og opgavepres. Netop oplevelsen af en hektisk hverdag underbygges af Bratterud et al. (2012:38-39), som peger på, at det pædagogiske personale beskriver en frustrerende arbejdssituation med få voksne, mange børn og for lidt tid. Dette sætter, som fremanalyseret tidligere, gang i forhandlinger mellem personaler om fordeling af personaler, men samtidig indebærer tyndt besatte dage også overvejelser og forhandlinger om, hvorvidt den planlagte struktur og de planlagte pædagogiske aktiviteter kan og bør fastholdes.

”Jeg går ned på Æblestuen. PETER står ved det høje bord på stuen, han fortæller at der igen er sygdom. De to på Æblestuen er stadig sygemeldte, og derudover er der en ekstra der er syg på Pærestuen, så de må bruge lidt vikar og sådan. Han fortæller mig, at de alligevel vil holde fast i at aldersopdele børnene, sådan som de plejer mandag og torsdag hver uge. Det er godt at fastholde strukturen, og hvis de blev på deres almindelige stuer ville der jo også være sygdom” (Skovgården, børnehave 10.11.16).

Der synes at være et meningsbærende princip, der kommer til syne som et ønske om at opretholde den gældende stue- og gruppestruktur med en til flere, for børnene, genkendelige voksne. Dette opfatter jeg som personalets forsøg på at opretholde og udvikle intimitet og fortrolighed med mennesker, genstande og steder (Rosa 2014:97). Fastholdelsen af den planlagte struktur sker med henvisning til, at det er godt for børnene. Imidlertid kan det, der umiddelbart opfattes som hensigtsmæssigt, vise sig at udmønte sig i en praksis, som er kendetegnet ved stramme mønstre. Samlingen, som blev beskrevet i kapitel 4, er et eksempel på, hvorledes praksis folder sig ud mellem børn og voksne på

baggrund af en beslutning om at fastholde aldersopdelingen af børnenes mandage og torsdage. Under denne samling er der fire personaler tilstede, hvoraf en er støttepædagog, men alligevel fremstår samlingen som ”stramt styret”, hvilket dels kan forstås med henvisning til, at den ledende pædagog har gang i et pædagogisk læringsprojekt, som hun har planlagt, og som er et ”skal-projekt” med henvisning til realiseringen af de pædagogiske læreplanstemaer.

Imidlertid kunne antallet af personaler give pædagogen mulighed for at bløde op på den stramme strukturering af aktiviteterne, og de lidt rigide krav til børnene respons og handlinger. At dette ikke sker under denne samling, kan umiddelbart fremstå som uforståeligt, og sat på spidsen kunne den udlægges som udtryk for en ikke kompetent, i betydningen anerkendende, håndtering af situationen. Denne tolkning bidrager til at fastholde en forståelse af det pædagogiske arbejde som et her og nu afstemningsarbejde, hvorved den samlede arbejdsituation og børnenes livssituation i daginstitutionen overses. Netop her kommer begrænsningen ved et analytisk afsæt, der udelukkende baserer sig på et kropsfænomenologisk perspektiv, frem, idet et sådant åbner for at få øje på det problematiske og konfliktfyldte samvær som et relationelt og situeret forhold, mens et kritisk teoretisk perspektiv åbner for, at denne fælles væren kan anskues som et institutionelt og samfundsmæssigt forhold. Samlingen finder sted i en periode, hvor en ud af tre børnehavestuer står uden fast personale grundet sygdom, hvilket betyder, at en ud af tre stuer intet fast personale havde, og at de to andre stuer dagligt fordelte sig på de tre stuer med eller uden vikarer med henblik på at fastholde de planlagte opgaver og aktiviteter.

Etableringen af institutionel sammenhæng er således en daglig opgave, som lægger sig som et baggrundstæppe for de pædagogiske aktiviteter, såsom fx samlingen. Nielsen fremhæver, at ”samfundet er således ikke blot et ”ydre rammevilkår” for ”aktørerne” i virksomhederne, men – i form af det særlige forhold mellem det døde og levende arbejde – en kvalitativ dimension i de konkrete subjekt-objektrelationer i det daglige arbejde” (Nielsen 1996:6,15). Dette åbner for at fremanalysere, hvorledes samlingen etableres som et subjekt-objektforhold, hvor pædagogen træder frem som et organisationsdueligt subjekt, fremfor som (med)subjekter for historien. Den ”stramme” pædagogiske håndtering af samlingen kan på denne baggrund forstås som et manglende overskud, der kommer til udtryk ved etablering af en rigid orden i en institutionel kontekst, som i denne periode dagligt bestod i forsøg på at undgå kaos – af personalet beskrevet som ”værste dage”.

En øget grad af strukturering træder frem i mit empiriske materiale på to måder. Som en konkret voksenfordeling af børn på bestemte stuer og med bestemte aktiviteter, og som en fastholdelse af den etablerede struktur. De stramme dage og det manglende overskud tales frem af personalet som dage, hvor ”man ikke tør gå ind i så meget, der vil kræve lidt for meget”, og det forbindes med at holde opsyn med børnene og en større grad af strukturering (Skovgården, børnehave 16.11.16). Det er forbundet med væremåder, som ikke opfattes som attraktive og meningsfulde i samværet med børnene, og

som søges ændret. Den faste aldersopdeling hver mandag og torsdag har de valgt at opløse, fortæller LISE (pædagogen fra samlingen) mig en morgen, fordi de oplevede, at denne struktur pressede dem og børnene. De værste dage, set fra personalets perspektiv, er dage, der opleves som pressede grundet møder, sygdom, vikarer, nye opgaver, og som således får betydning for deres tilstedeværelse med børnene. Personalet taler børnene frem som det centrale meningsbærende element i det pædagogiske arbejde, men samtidig forholder de sig til konteksten. ”Hvis der er et eller andet i huset, der er noget der går en på, noget med ledelse, så på en eller anden måde så er der en kortere tålmodighed over for børnene”. Udsagnet peger på en erkendelse af, at deres agens i relation til børnene skal ses i relation til dagen og det der foregår i huset. De ikke gode dage, er dage, der stiller krav til og udfordrer samarbejdet mellem kollegerne i form af det, man kunne betegne som en restriktiv kommunikation, som er kendetegnet ved irettesættelser, modvilje og modstand.

”Pædagogen fra Fuglene står i døren, hun vil aftale hvad de gør senere, skal de gå ud? Hun siger hun ikke er så meget for det, og inde på deres stue, har de har talt om, at det er koldt. Hun siger, hun ikke vil bestemme, men NETE siger det er ok at gå ud, ANNE siger hun ikke har noget i mod det. Pædagogen står lidt, siger det er koldt. NETE og ANNE siger at de kan se kl. 16 så kan de gå ud med mindre det øsregner” (Skovgården, børnehaven 10.5.17).

I denne dialog er der meget lidt øjenkontakt mellem pædagogen og NETE og ANNE, og den er kendetegnet ved pædagogens modvilje mod at gå ud samt NETEs og ANNEs mere afventende og åbne holdning til legeplads og vejret. Samtalen foregår fra døråbningen, og frokosten er stadig i gang, og den kan ses som en af de mange korte, lidt abrupte samtaler, som hurtigt skal afklare, hvordan de skal tackle situationen. Der er ikke tid eller overskud til at afklare de forskellige interesser samt til at drøfte fordelene ved at gå ud, blive inde eller finde frem til en løsning, som de alle tre og børnene opfatter som meningsfuld, hvorfor samtalen bliver kendetegnet ved modvilje og modstand. Samme mønstre tages i anvendelse af personalet for begrebsligt at indkredse og vurdere deres samspil med børnene, hvorved de anlægger en relationel og socialpsykologisk forståelsesramme (Bae 2003; 2012; Hertz & Iversen 2004; 2007). Dette indebærer, at det hovedsageligt er hverdagslivet mellem børn og voksne, der træder frem, frem for de strukturelle betingelser for hverdagslivet. Analysen overfor tegner et billede af, at det pædagogiske personale til dels indskriver sig i denne forestilling, men samtidig titter et andet og mindre italesat aspekt frem. Det kommer til syne som oplevelse af et dagligt pres, med en deraf følgende udmattelse og frustration, som sætter sig i kroppen og i handlinger, og som får betydning for deres tilstedeværelse med børnene. Dermed tydeliggøres, hvorledes de psyko-soziale og de strukturelle vilkår, der danner baggrund for arbejdet og børnenes hverdagsliv, får betydning for trivsel. Karasek og Theorells (1990:7) påpeger, at når trivsel knyttes til det enkelte individ, så tilsløres det, at menneskers psykiske, mentale og fysiske tilstand etableres under nogle arbejdsbetingelser og de samfundsmæssige og strukturelle

forhold, som mennesker lever og arbejder under. Trivsel i daginstitutionen etableres således i relation til de rammer, udfordringer, krav og muligheder som arbejdet og hverdagslivet udgør (Kristensen 2009).

## Den værste dag

Den værste dag er dage, der er forbundet med strukturelle og sociale udfordringer, som foranlediges af sygdommeldinger og omorganiseringer, og i forbindelse med dette kan spores en vis psykisk udmattelse, stress og træthed hos personalet.

*”Jeg går ned mod garderoben og møder PETER der siger at det er den værste dag jeg kunne komme på, der er sygdom i dag. Det er to personer og en støttepædagog, der er syge, og de er fra samme stue – Æblestuen. Det betyder at JONAS, der er fra Blommestuen går derned alene. PETER siger, at det betyder, at der er mere uro og de ikke kan lave så meget planlagt, og han vil åbne salen, så nogle børn kan komme derind, men ikke alle. Derpå kommer SUSAN, der også siger til mig, at det er den værste dag, der er to syge. .... PETER og SUSAN fortæller begge at der normalt ikke er så meget sygdom, og at de har haft en lang god periode” (Skovgården, børnehave 2.11.16)*

Sætningen ”den værste dag”, blev jeg mødt med gentagne gange af adskillige medarbejdere i både vuggestuen og børnehaven, hvilket skete når, de mødte mig og talte med mig om den dag, der netop skulle begynde, eller som var i fuld gang. ”Den værste dag” kan ses som et folkeligt begreb, som tages i anvendelse i praksis af personalet med henblik på at organisere og forstå erfaringer fra hverdagslivet. Set fra et deltagerperspektiv refererer ”den værste dag” til konkrete hverdagsoplevelser, som på forskellig vis meningstilskrives i den pædagogiske praksis. I denne episode bliver flere aspekter synlige som betydningsfulde for oplevelsen af den værstes dag. Før det første tales sygdom frem og, i forlængelse af dette, forventningen om uro og en manglende mulighed for at nå det, man har planlagt at gøre. For det andet er udsagnet rettet mod mig, og det er mig som forsker og min observation af dem, der bliver talt frem, hvorved personalets sårbarhed træder frem. Jeg vil vende tilbage til spørgsmålet om sygdom, vikarer, uro og planlægning efter, at jeg har analyseret, hvorledes personalets udtalelser om ”den værste dag” kan tolkes som en bekymring og et ubehag ved min tilstedeværelse og mine observationer af dem og deres praksis, på det som de betegner som en dårlig dag.

*”Da jeg ankommer er der tre voksne i garderoben og en del børn. Deres ansigtsudtryk er lidt lukkede, de virker lidt trætte, næsten opgivende, de ser ikke rigtig på mig. En pædagog der er ved at give et barn overtøj på ser, på mig og smiler, siger ”hej Unni”, og siger så at det ikke er en god dag, der er sygdom, som de skal dække ind. De andre personaler kikker væk og det virker som om de forsøger at undgå for meget øjenkontakt med mig” (Skovgården, vuggestue 5.5.17).*

Den værste dag og en ikke god dag refererer, fra et medarbejder perspektiv, både til en forventning om en særlig slags dag og til oplevelsen af helt konkrete dårlige dage. Det er dage, hvor de fortæller, at der er færre kolleger på arbejde, løst ansatte i huset,

uro, mulighed for færre aktiviteter, samt at man er alene om at varetage en stue i en periode. Deres bemærkning til mig kan ses som en bekymring for, hvad jeg vil få ud af at observere på det, som de opfatter som en dårlig dag. Jeg tilbydes med andre ord, set fra deres perspektiv, muligheden for at observere dem på en dag, som de oplever er kendetegnet ved uro, træthed, opgivelse m.m., hvilket synes at kalde på et ubehag. De kikker væk og undgår øjenkontakt i mødet med mig, og de undskylder med, at det normalt ikke er sådan. Netop ubehaget ved at blive observeret på dårlige dage reflekterer jeg over i en feltnote en anden dag:

*”Jeg fornemmer klart at PETER og SUSAN vil gøre det godt, de er kedede af, at jeg ser dem, når de er pressede, normalt er det ikke sådan, siger de. Jeg bliver berørt af at jeg kan se, de synes det er svært, og når jeg kommer, virker det som om de bliver opmærksomme på, at de ikke kan gøre det de vil, og at de er nødt til at lave mange kompromiser”* (Skovgården, børnehaven 16.11.16).

Udsagnet om den værste dag, set fra personalets perspektiv, synes således at referere til andet end en bekymring for en dårlig dag for mig at observere på. Ubahaget handler således om at blive observeret på en dårlig dag, hvor de bliver synlige som nogle, der ikke kan gøre det, de gerne vil. Min tilstedeværelse konfronterer dem med netop dette. Dette ubehag kan forstås med henvisning til begrebet om den eksponerede krop, og dermed til den menneskelige værens grundlæggende sårbarhed grundet dets interrelationelle forhold med verden og andre (Merleau-Ponty 1994; Turner 2006). Personalets udleverethed træder frem i disse situationer, hvilket er forbundet med risiko og fare (Käll 2016). Neal & Murji (2015:813) påpeger imidlertid, at mikrolivet ikke kun kan forstås med et indefra-blik, det må også forstås i relation til herskende magt- og dominansforhold. Min position som forsker, og personalets forholden sig til mig, må inddrages i analysen. Min blotte tilstedeværelse synes at kalde på en forklaring på, hvad det er, der gør det til en dårlig dag, hvorved en del af det hverdagsliv, som opleves som udfordrende og en belastning, træder ud af hverdagslivets common-sense-opfattelse. Ubahaget kan ses som et ubehag ved handleformer og manglende muligheder i praksis, og bliver synligt og bevidst for personalet qua min deltagelse i praksis. En pædagog siger noget lignende til mig en morgen, hvor der er sygdom: *”Det er stressende ikke at kunne gøre det man gerne vil, lave det man gerne vil og have tid til at være sammen med børnene i mindre grupper”* (Skovgården, børnehaven 16.11.16).

Med dette udsagn får vi øje på, at den værste dag, er kendetegnet ved ikke at kunne gøre det man gerne vil, og ved en manglende mulighed for at være sammen med børnene i mindre grupper, tales frem som et vigtigt meningsbærende element i hverdagslivet. I forlængelse af dette peger Monrad (2010:98; Monrad 2017:288) på, at engagement og samarbejdet om børnenes behov udgør en central motivation i det pædagogiske arbejde. Det er en kilde til såvel arbejdsglæde som konflikter og uenigheder. Handleaspektet træder frem som et væsentligt aspekt ved arbejdet. Muligheden for kunne agere og handle i forhold til børnene og det pædagogiske projekt med dem, synes at være væsentligt for, om hverdagen opfattes som sammenhængende og meningsfuld af personalet. Imidlertid



synes sygdom og fraværende kolleger at skabe erfaringer i det levede liv, som er kendetegnet ved ustabilitet, skift, forandringer og ad hoc-løsninger, og næsten dagligt konfronteres de med oplevelsen af ikke at kunne gøre det, de gerne vil (Simonsen 2012), hvilket skaber frustration, udmattelse og modstand.

En måde at indkredse denne modstilling mellem et handleorienteret engagement i børnene og et organisatorisk og strukturelt baseret handleimperativ i arbejdslivet søges indkredset af for eksempel professor i socialt arbejde Marta Szebehely (2006:60). Med afsæt i forskningen indenfor omsorgsområdet<sup>63</sup> peges på et sammenstød mellem det, hun betegner som et omsorgsrationale og et teknisk begrænset rationale. Andre identificerer, på lignende vis, tilstedeværelsen af forskellige og modsatrettede tankefigurer og praksisser inden for omsorgs- og læringsprofessionerne (Kamp 2011; Eriksen 2001; Husted & Tofteng 2019). Den analytiske pointe, jeg her ønsker at trække frem, er, at det pædagogiske personale taler levede erfaringer frem, som handler om en oplevet modstilling og sammenstød mellem et livsverdensperspektiv og et produktionssystem. Med dette åbnes for at få øje på daginstitutioner som udtryk for tekniske, pædagogiske og markedsorienterede løsninger af en bestemt samfundsmæssig opgave (Ehn 1983:80; Monrad 2017:285). Det meningsbærende handleaspekt er knyttet til børnene og de pædagogiske aktiviteter med dem, men i praksis bliver det at gøre, ofte forbundet med at finde organisatoriske løsninger i hverdagen for at få den til at fungere, således at der er en vis grad af genkendelighed og forudsigelighed for børnene. På den baggrund slår personalets ønske om at gøre noget over i tvungne eller nødvendige handlinger. Dette opleves som et pres, og det forbindes ikke til det gode liv sammen med børnene. I mit empiriske materiale er det et gennemgående træk, at den værste dag tales frem som specifikke dage i vuggestuen og børnehaven, og er kendetegnet ved sygdom og fraværet af kollegaer til at varetage de faste og planlagte aktiviteter på stuerne. Personalets ansigtsudtryk og kropslige attituder, i de ovenfor nævnte eksempler, antyder opgivelse og træthed, hvilket umiddelbart forklares med udsagnet om, at de skal dække alle stuerne personalemæssigt ind, hvilket synes at skabe uafklarethed og udmattelse. Et eksempel fra en morgen i vuggestuen kan kaste lys over det psykiske, sociale og organisatoriske arbejde som sygdom afstedkommer.

*"En voksen (1<sup>64</sup>) går ind på en stue og kommer tilbage lidt efter, står med krydsede arme og gentager, at der er mange børn. En anden voksen (2) siger, at der var noget om at låne fra hinanden. En ny voksen (3) kommer til og siger, de kan ringe efter en vikar. Voksen (1) gentager at LENE (leder) har aftalt at de skal låne, men der er mange børn. Voksen (3) siger, så kan man da godt ringe efter vikar. Voksen (2) går ud og ringer til vikaren, og kommer derpå tilbage. Voksen (1) spørger "kan hun komme".*

---

<sup>63</sup> Szebehely refererer til empirisk forskning inden for ældreområdet i Norden, herunder Danmark, og her trækker hun på Kari Wærmess begreber.

<sup>64</sup> Dette er første gang jeg er i vuggestuen, og da jeg endnu ikke kender deres navne, betegner jeg dem med numre. Senere refererer jeg til personer med navne, men efterfølgende har det ikke været muligt for mig at rekonstruere de rigtige navne, hvorfor jeg her har valgt at opretholde de noget distancerede og upersonlige tal.

*Voksen (2) fortæller, at vikaren kan komme kl. 15, og voksen (1) ”nå ja det er da bedre end ingenting” (Skovgården, vuggestue 1.11.16)*

Med dette eksempel får vi øje på det komplicerede og nogle gange langstrakte forhandling og afklaringsarbejde, som en sygemelding fra en kollega foranlediger. I situationen ovenfor er personalet usikre på, om de skal og kan låne hos hinanden, eller om de må og skal få fat på en vikar. De har en længere drøftelse, gennem hvilken de gradvist legitimerer behovet for ekstra personale – en vikar. Til trods for, at deres leder har sagt, at de skal låne hos hinanden, så argumenterer de sig frem til, at mængden af børn tillader, at de ringer efter en vikar. Dermed er det ikke kun spørgsmålet om ekstra hænder, der er i spil, men også vurderingen af og magten til at få fat på de ekstra hænder. Forhandlingen mellem medarbejderne synes i første omgang at referere til en faglig-pædagogisk vurdering, der retter sig mod, hvad der er bedst i forhold til det pædagogiske projekt med børnene. Imidlertid kan referencen til lederen, og beslutningen om, at vikaren kommer kl. 15 til trods for, at de allerede fra formiddagen er for få, ses som udtryk for en kropsligt indlejret erfaring, som handler om en forventning om, at medarbejderne kontinuerligt forholder sig til og agerer på baggrund af en budgetramme. Sygdom udløser ikke per automatik vikardækning, hvilket indebærer, at arbejdet med at etablere gode dage også vurderes i forhold til et økonomisk rationale. Dette arbejde synes at være belastende, og det tager tid. Det er forbundet med en vis usikkerhed og et behov for at sikre sig, at der er enighed om denne beslutning. Sygdom fører til et længerevarende afklaringsforløb og en forhandling om, hvem der skal være hvor, og med hvilke børn, hvilket kan foregå over hele dagen, og de kontinuerlige forhandlinger om mulige løsninger argumenteres frem som et spørgsmål om, ”at få dagen til at gå uden katastrofer”.

## At få dagen til at gå uden katastrofer

Den værste dag, eller en ikke god dag, er en dag, som personalet via organiseringer og omstruktureringer søger at imødegå. Det kan være forhandlinger om behovet for en vikar, og det kan være om, hvordan man kan og skal dække dagen ind, fordi kolleger skal til møder, deltage i kommunale arrangementer, har afspadsering eller ferie. Det kan være forhandlinger om placeringen af voksne og børn på andre stuer, eller åbning eller lukning af stuer.

*”PETER kommer ind, står ved SUSAN, VILJA går derned og de taler om, hvem der er hvor i eftermiddag, og hvad med næste morgen? PETER går og VILJA henter protokollen, de ser på den og taler om, hvem der kommer kl. 8, skal de have vikar? PETER kommer ind igen og SUSAN siger, ”vi kan godt tage tre”, PETER går igen og SUSAN og VILJA taler videre og VILJA siger ”vi finder ud af det” (Skovgården, børnehave 2.11.16).*

I denne beskrivelse er PETER, SUSAN og VILJA i gang med, som personalet i vuggestuen, at finde ud af, hvem der er tilstede om eftermiddagen og næste morgen. I store dele af mit empiriske materiale træder fraværende kolleger frem som en tilbagevendende udfordring, og i forlængelse af dette, overvejelser og forhandlinger om kontakt af vikarer eller ændring i fordelingen af børn og voksne på stuerne. Det jeg i forrige kapitel fremanalyserede som organisering af praksis. Kamp et al. (2011(1):24) fremhæver noget lignende i deres undersøgelse af lærerarbejdsliv. De peger på, at når en kollega bliver syg, ændres planerne for dagen, hvilket de betegner som ad hoc-planlægning, som indebærer, at man bytter rundt på roller og opgaver i sidste øjeblik. Dette er en del af i hverdagen, hvorfor de fremhæver, at øjeblikorientering, tilgængelighed og uforudsigelighed er vigtige karakteristika ved arbejdet, der skaber stor sårbarhed.

Sårbarheden træder således frem, ikke kun kropsfænomenologisk, som en ontologisk sårbarhed, men også som en sårbarhed, der etableres i relation til de sociale og strukturelle arbejdsbetingelser. I mit empiriske materiale kommer det til syne som en kontinuerlig gensidig forsikring om, at *"det skal nok gå"* eller *"vi finder ud af det"*. I den uforudsigelige og ad hoc-prægede hverdag etableres, via øjenkontakt og verbalt bekræftende udsagn, en fælles forestilling om, at vi nok skal klare det. Sygdom og adgangen til, eller en manglende adgang til, vikarer fylder, og er omdrejningspunktet for såvel personalets kritik (Skovgården Fremtidsværksted, kritikfasen 10-11.3.17), som for bekymring for, og oplevelse af "værste dage". Imidlertid peger min empiri på, at det ikke kun er sygdom, der indebærer fraværende kolleger, hvilket en udtalelse fra en pædagog vidner om. Hun siger til mig og et par kolleger, *"at dagen før var tre kolleger i børnehaven til en slags tillidsmandmøde, og det betød at de var for få i børnehaven, og samtidig var der startet nye børn"* (Skovgården, børnehave 5.5.17).

Samtalen drejer sig om, at der denne dag ikke har været en "flyder", hvad der menes med det, og hvad dette får af betydning, vender jeg tilbage til senere i afsnittet: "En flyder". Her trækker jeg det frem som et eksempel på, at fraværet af kolleger også kan knyttes til at: *"Mange voksne forsvinder fra gulvet for at gå til møder"* (Skovgården Fremtidsværksted, kritikfasen 10-11.3.17). Møder, her et tillidsmandsmøde, hvori tre personaler deltager, lægges på tidspunkter af dagen, hvor der er mange opgaver knyttet til arbejdet med børnene, eksempelvis formiddage med forskellige pædagogiske aktiviteter på stuerne, eller på tværs af stuerne, frokost med efterfølgende putning af sovebørn osv. Personalet peger på, at placeringen og gennemførelsen af en række møder og arrangementer, for dem ofte er uhensigtsmæssig. De taler om, at *"filmen knækker"*, og at der *"sker mystiske ting"* (Skovgården Interview 3.5.18), når møder og arrangementer arrangeres og placeres, når der for eksempel netop er startet nye børn.

Møder, arrangementer og sygdom indebærer fraværende kolleger i kortere eller længere perioder, og med eksemplet ovenfor bliver den del af arbejdslivet, der handler om at få dagen organiseret og planlagt her og nu, synlig som en uforudsigelig, tilbagevendende aktivitet, der skaber usikkerhed og sårbarhed. Hartmann-Petersen formulerer

det, med henvisning til Sennet, således: ”arbejdsliv er i dag karakteriseret ved ”kortsigtet fleksibilitet og alting flyder”, og udskridning”, og hun fortsætter, at dette ”... forhindrer individet i at forfølge langsigtede værdier såsom: pålidelighed og engagement” (Sennet i Hartmann-Petersen 2009:71). Hverdagslivet, set fra et medarbejderperspektiv, er kendetegnet ved kortsigtet fleksibilitet, og den kommer til udtryk som ad hoc-løsninger forhandlet mellem de enkelte medarbejder med henblik på at tackle de problemstillinger, den aktuelle dag bringer.

Et vigtigt meningsbærende element i hverdagens arbejdsliv synes at være en kontinuerlig bestræbelse på at få dagene til at hænge sammen. ’Hænge sammen’ refererer her til bemandingen, det vil sige en sikring af, at der: 1) er personaler til stede hele dagen inklusiv i ydertimerne, 2) så vidt muligt er genkendelige voksne på alle stuerne, og 3) er to til tre voksne på hver stue midt på dagen i perioden fra kl. 9.30 til efter frokost. Når dette ikke umiddelbart synes muligt grundet sygdom, møder, afspadsring m.m., afstedkommer der en dialog og forhandling af, hvorvidt man skal lukke stuer, samle børn i salen eller fællesrummet, gå på legepladsen og/eller tilkalde vikarer. Dette arbejde tillægges stor betydning, idet en del af hverdagslivet er knyttet til bekymring for, hvordan dagen skal gå og til strategier til at få det til at gå. En pædagog siger: ”Og hvis man så gruer for en eftermiddag, jeg har lidt uro i kroppen fordi man allerede går og planlægger strategier for hvordan det skal gå. Jeg sender dem ud i den lille gård, alt det der. Så handler det om at få dagen til at gå uden katastrofer ikke, det bruger man lidt energi på” (Skovgården, Interview 3.5.18).

Et vigtigt meningsbærende element handler om, at få dagen til at gå uden katastrofer. En dag uden katastrofer er en dag, der hænger sammen, hvor det lykkes personalet at få organiseret dem selv og børnene. Personalere bekymrer sig for børnene, og de bruger dagligt energi og tid på at tale om børnene og på at organisere, hvilke børn og voksne der er tilstede, hvem der er kommet, hvilke børn og voksne der skal være hvor, hvornår og hvor længe.

## Det pædagogiske personales blik for børnene

”Jeg har gået lidt rundt på legepladsen tidligere og jeg har set, at Lars har leget bagerst på legepladsen med et par drenge, de samme som jeg så ham lege med forleden. Da jeg senere går lidt rundt ser jeg ham sidde ved et bord alene, lidt senere igen går jeg forbi og han sidder der stadig med armene på bordet, og hovedet på armene. Han ser kold ud, han snotter, hans flyverdragt er åben i halsen. Jeg stopper op og spørger om han fryser, han ser op på mig, smiler lidt og begynder at fortælle, at han har fået et dragespil af sin mor, han taler løs. Jeg står og lytter og går videre da han selv bevæger sig tilbage mod bordet. Senere ser jeg ham gå alene rundt” (Skovgården, børnehave 2.12.16)

Lars er et barn, som jeg ofte ser gå alene omkring, og som jeg sjældent ser lege med andre børn. Han er et barn, som personalet bekymrer sig om. En pædagog fortæller, at Lars synes at være i sit eget univers, og hun er opmærksom på, at han ikke leger med andre børn (Skovgården, børnehave 16.11.16). Med denne episode får vi umiddelbart

øje på Lars. Imidlertid er intentionen ikke at indkredse Lars som et barn, der ikke trives i børnehaven, således som en subjektiv og psykologisk forståelsesramme ville give anledning til. Det, jeg blev optaget af, var at til trods for, at børnene tales frem som omdrejningspunktet for det pædagogiske arbejde, så synes arbejdet med at undgå katastrofer og forebygge værste dage, at dreje deres blikke i andre retninger. Dette daglige arbejde er rettet mod at få dagen til at hænge sammen, hvilket ikke nødvendigvis synes at medføre et overskud til at få øje på børnene, og deres måde at være i verden på. Lars' tilstedeværelse i børnehaven kalder på voksnes opmærksomhed på en særlig måde, nemlig som en generel bekymring for hans mere generelle fraværende tilstedeværelse i daginstitutionen. Han går alene rundt. Imidlertid er han ikke et barn, der opsøger de voksne, han græder ikke, og har ikke konflikter med de andre børn, hvilket synes at gøre ham mindre synlig for de voksnes opmærksomhed. Anderledes er det med børn der græder og som tydeligt er kede af det.

”Ved bakken sidder ANNE med Malte, hver gang hun sætter ham ned græder han. Hun siger, hun er nødt til at hjælpe de andre børn, og at hun ikke kan bære ham hele tiden. Hun tager ham i hånden og en pige i den anden og går frem på legepladsen. Lidt senere da jeg sidder på en bænk med en lille pige, der viser mig sine sten, ser jeg at en anden voksen sidder med drengen. Hun rejser sig, fordi der opstår uro, hvorpå drengen begynder at græde igen. En tredje voksen kommer til og tager ham op. Senere, da vi er på vej ind af lågen til vuggestuen, slipper en voksen drengens hånd og han græder igen. Jeg spørger en voksen om han er ny, hun siger nej, han kan bare ikke lide når de faste voksne ikke er der til at holde ham” (Skovgården, vuggestue 5.5.17).

Malte er et eksempel på et barn, der gennem sin gråd og sit kropssprog gør opmærksom på, at han ikke har det godt, og at han gerne vil have hjælp fra de voksne, hvilket gør, at han bliver set og søgt hjulpet. Børns gråd synes at kalde på de voksne, men oplevelsen af manglende tid og overskud betyder, at deres opmærksomhed og trøst får en særlig midlertidig og udskiftelig karakter. Malte foretrækker at være i genkendelige og overskuelige omgivelser og med kropslig kontakt til faste voksne, hvilket udfordres, når han flyttes fra en stue til en anden, eller ud i fællesrummet, eller som her, ud på legepladsen, samt når der er vikarer og nye personaler. Han reagerer ved at græde. Personalet kender til hans ønske om faste voksne, og de er opmærksomme på hans gråd. Imidlertid imødegås dette ved, at forskellige personaler skiftevis tager ham op, eller tage ham i hånden. Børn, der ikke græder eller har voldsomme konflikter med andre børn, synes svære at få øje på for personalet på fællesarealer, hvor mange børn bevæger sig rundt imellem hinanden. Samtidig synes børnene at efterspørge faste og genkendelige voksne, når de er utrygge, trætte eller kede af det, men det synes at være svært for personalet at finde tid til at se og imødekomme børnenes engagementer, når der er mange børn, man skal forholde sig til samtidig med, at der er få faste personaler, der er fortrolige med børnene, kollegerne og daginstitutionens praksis. Optagetheden af at koordinere og få dagen til at hænge sammen betyder, at personalerne har flere opgaver samtidigt, samt at de flytter sig fra sted til

sted. Livet på fællesarealerne kommer til at handle om at holde øje med børnene og at undgå katastrofer fremfor at gøre noget sammen med børnene. Når hverdagens uforudsigelighed og ustabilitet imødegås af en meningsbærende bestræbelse, der handler om ”at undgå katastrofer”, bliver børn, der slår sig, græder, råber eller slås, synlige for personalets understøttende og restriktive bestræbelser, mens det sociale miljø som danner baggrund for Lars subjektive erfaringer, handlinger og meningsbærelse (Bengtsson 2013) glider i baggrunden i en travl hverdag. Et vigtigt og tilbagevendende emne er vikarer, og de tales frem, som en måde at imødegå pressede dage grundet sygdom og fravær, og med henblik på at sikre tid til samvær med børnene.

## Vikardækning

Ressourceproblematikken, med særlig vægtning af vikarer, adresseres også på personalets fremtidsværksteder. I kritikfasen i Skovgården trækkes det frem via udsagn som: Ingen vikardækning, dårlig normering, meget sygdom og manglende gode vikarer at trække på. I utopifasen drømmes om: Mindre sygdom/ raske kollegaer, rigelig dækning af gode vikarer og garanti for vikardækning ved sygdom. Under utopitemaet ’Nok personale’, skrives denne sætning: *”En mor der ringer barn syg – personale siger god bedring – og ringer til personalekorpset – hvor man selv kan vælge vikarer”*, og kommentarerne fra kollegerne i forbindelse med det metodiske greb ’Djævelens advokat’ er: *”Et fast vikarkorps med fast grundløn. Det er ikke fedt for vikarer ikke at vide hvor meget arbejde de har/får”* (Skovgården, Fremtidsværksted 10-11.3.19). I løbet af fremtidsværkstedets tre faser træder vikarer frem som en gruppe af medarbejdere, der er efterspurgt og ønskede, men samtidigt er deres tilstedeværelse også forbundet med et udfordrende samarbejde og en vis kollegial bekymring for dårlige arbejdsvilkår. Drøftelsen af vikarer blandt personalet munder ud i et konkret projekt og handleforslag med titlen ’Vikarkorps’. Her skriver gruppen:

- *Ferie og sygdom m.m. skal dækkes ind af vikarer.*
- *Bedre planlægning af dagen ved personale fravær.*
- *Hvis vi har vikarer – mindre pres på personalet og mindre stress.*
- *Muligheden for vikarkorps undersøges af ledelsen.*
- *Topholder danner sig overblik over dagen fra 8.30 planlægger evt. hjælp.*
- *Snakke med ledelsen om korpset*

*(Skovgården, Fremtidsværksted, Realiseringsfasen: 10-11.3.19)*

Projektet med et fastansat vikarkorps kan tolkes som et svar ind i flere af de problematikker, som personalet synes at møde i deres pædagogiske praksis. Først og fremmest som et ønske om adgang til og tilføjelse af ressourcer ved sygdom og anden personalemæssig fravær. Men samtidig kan det også ses som en måde at adressere et udfordrende og krævende kollegialt samarbejde. Dette aspekt kommer blandt andet frem på et personalemøde, hvor vi drøfter tematikken vikarer. Personalet peger på, at *”børns trivsel relaterer sig*

til velkendte voksne”, at *”vikar-børn-personale er en frustration for alle”*, samt et behov for at *”forventningsafstemme – at være tydelig”* (Skovgården, vægavis personalemøde 7.6.18).

Et personale, der kender hinanden, børnene samt praksis, og som qua dette kan afstemme og planlægge, er knyttet sammen med at få dagen til at hænge sammen på en meningsfuld måde. Først og fremmest for personalet, men også for børnenes velbefindende og deres muligheder for at være i dialog med personalet og hverdagens gøremål. Et fast vikarkorps kan ses som en måde at understøtte genkendelighed og forudsigelighed på. Personalet fremhæver for eksempel, at et vikarkorps ville gøre det muligt, at lave en *”introduktion til vikarer”, ”orientere dem om arbejdsbetingelserne”, ”kunne få en rolig start i begge huse (Lade vikarer komme ind/ starte i husene på rolige dage)”*, *”at personalet kan agere som rollemodeller for nye voksne, studerende og vikarer”*, og at lave en *”mentor-ordning”*. I forlængelse af dette peges på behovet for *”Ledelsesansvar i forhold til introduktion af nye til huset”* og *”tydelige arbejdsfunktioner”* (Skovgården, vægavis personalemøde 7.6.18). Et vikarkorps åbner således, set fra deltagernes perspektiv, for en håndtering og kvalificering af vikarerne, samt deres evne til og mulighed for at fornemme og placere sig i hverdagslivet praksis. Et vigtigt element i arbejdet med at få dagen til at hænge sammen og fungere synes imidlertid at handle om andet end normeringen og antallet af voksne i forhold til børnegrupperne. Netop dette har optaget mig undervejs i indsamlingen af empiri. For hvorfor synes personalet at være presset og stresset, når der er en vikar? Handler det om andet end antallet af hænder? Og er der tale om, at vikarer og løst ansatte både er en hjælp og en forstyrrelse?

## **At fornemme at placere sig**

Når tilføjelsen af ressourcer til en stue, i form af en vikar eller en kollega fra en anden stue, ikke nødvendigvis opleves fra et personaleperspektiv som en hjælp til det pædagogiske arbejde, handler det måske om, at store dele af det pædagogiske arbejde handler om at agere og placere sig på baggrund af en viden og børnenes, kollegernes og institutionens normer, vaner og regler m.m. Ahrenkiel et al. (2012:24; 2012:143), anvender betegnelsen *”ensemble”* til at indfange arbejdets kollektive karakter. Med dette rettes blikket mod den afstemning og opmærksomhed mellem det pædagogiske personale i hverdagen, som finder sted hele tiden, og som ofte forbinder sig til det pædagogiske personales implicite kropsligt funderede samarbejde. Dette aspekt ved det pædagogiske arbejde, i relation til trivselsprocesser, vender jeg tilbage til i næste kapitel. Når det trækkes frem her, er det fordi, der i mit empiriske materiale tegner sig et billede af, at samarbejdet med ikke faste kolleger synes at skabe forstyrrelser og brud i dagens vaner og rytmer. Betoningen af det faste personale slås an af pædagogen SUSAN, da jeg siger, at jeg kommer næste dag, hun svarer: *”det er helt i orden, men den dag er endnu værre i forhold til personalefravær, idet hun også har fri dagen efter”* (Skovgården, børnehaven 10.11.16). Med dette citat peges på at i morgen potentiel er en *”værste dag”*, idet der allerede nu er en forventning om personalefravær. Det interessante er imidlertid, at SUSANs fridag er en planlagt dag, hvilket indebærer, at

der er tænkt over at få bemanningen på stuerne til at hænge sammen. Det, der bliver muligt at få øje på med SUSANs udsagn, er den betydning, som det faste personale tillægges for at få dagen til at fungere for børn og voksne.

*”Lidt efter er vi alle ude på legepladsen. Jeg taler med NETE der siger at onsdag altid er den værste dag, der har HELLE nemlig fri. Og lige nu har TRINE på stuen også fri og LINE er sygemeldt”* (Skovgården, vuggestue 17.5.17).

HELLE, TRINE og LINE er alle faste medarbejdere i vuggestuen, hvilket betyder, at der på tre ud af fire stuer mangler et fast personale. Her refererer NETE dog særligt til den faste dag om ugen, hvor hendes kollega HELLE har fri, og som for hende fremstår som den værste dag om ugen. Konteksten for denne bemærkning kan være med til at forstå, hvorfor hun har denne opfattelse. De fire stuer i vuggestuen samarbejder og aflaster hinanden to og to, når der er sygdom, aktiviteter eller ekstra opgaver. HELLES og NETEs stuer ligger ved siden af hinanden med en dør imellem. Dørene er ofte åbne mellem stuerne og i den periode, jeg observerer, hjælper de ofte hinanden, de spiser sammen, hjælper med at komme på legepladsen, rydde op m.m. NETE og HELLE er de eneste faste pædagoger på de to stuer, derudover er stuerne bemandede med en vikar, en nyere pædagogstuderende og en nyligt ansat pædagogmedhjælper. NETEs bemærkning kan i dette lys forstås som en frustration og bekymring for hendes arbejdsbetingelser denne dag. En vigtig pointe hos Heller er, at hverdagslivet er båret frem af objektivisering i sig, idet dette bidrager med en fortrolighed, genkendelighed og forudsigelig. Det leverer *”objectivation ”in itself” provides ready-made schemata for persons entering a given society, who order and collate their experience according to relevant schemata”* (Heller 2016:125).

Kollegaens fridag og NETEs oplevelser disse dage antyder, at hun disse dage oplever at komme på ”overarbejde”. Overarbejde kan forstås som arbejde, der ikke kan udføres på baggrund af objektivisering i sig. Samarbejdet med vikarer m.m. indebærer, at common-sense-aspekterne i arbejdet udfordres. Den faste kollegas situationsbundne erfaring og viden er ikke til stede, hvorved kravene og omfanget af arbejdet intensiveres. Når det pædagogiske arbejde med børnene knyttes op på en ikke fast personale på stuen, kan dette indebære, at arbejdets rytme og rutiner eroderes, og med det følger en større uforudsigelighed grundet et krav om en ”just in time orientation” (Kamp et al. 2011(2):3). Pædagogisk arbejde baserer sig som ovenfor nævnt på en gensidig afstemning og et samarbejde mellem kollegerne, som forudsætter viden om børnene, kollegerne og situationen, hvilket vikarer og nyere ansatte ikke har i samme omfang som et fast personale. Dette erfarer jeg selv en dag i børnehaven, hvor jeg sidder i en sofa med Lars, der er ked af det. *”Vikaren kommer hen og står ved sofaen og ser på Lars. Hun spørger mig hvad der er i vejen, og derpå ser hun på ham og siger hej. Til mig siger hun at hun ikke kender ham. Han ser ikke op og bliver siddende, jeg siger det er ok han sidder her, hvorpå hun nikker og går hen til tegnebordet”* (Skovgården, børnehave 11.11.16).

Vikarens manglende kendskab til Lars gør det svært for hende at etablere et samspil med Lars og omvendt, så synes Lars i denne situation at foretrække at blive



trøstet af mig, som han har mødt i børnehaven over en periode. For at kunne tage sig af børnene og deres velbefindende må de ansatte i deres arbejde med børnene og hinanden konstant trække på en bred vifte af viden vedrørende for eksempel Lars' reaktioner, samspil, foretrukne måder og steder at blive trøstet på m.m. Dette kan forstås med henvisning til den intersubjektive orden. Denne danner bagtæppe for det pædagogiske arbejde med børnene, og den medieres blandt andet via regler og normer for menneskelig interaktion, såkaldte vaner og traditioner (Heller 2016; Bloch 1988:19). Dette åbner for genkendelse og fornemmelse af børns og voksnes handlinger samt mulighed for at tune sig ind på disse. Afstemning af handlinger, der får samværet mellem børn og voksne til at fungere og dagen til at hænge sammen, trækker på verbal og kropslig viden. En god dag er forbundet med samarbejdet med kendte, rutinerede og vidende kolleger, deres hverdag er dog kendetegnet, ikke kun ved sygdom, men også ved, at kolleger har faste fridage, går til møder, er på uddannelse m.m., hvilket synes at blive oplevet som noget, der presser hverdagslivet og det pædagogiske arbejde med børnene. Nedenstående er en lidt længere beskrivelse af optakten til frokost en dag i vuggestuen.

*"Der er normalt 8 børn på Blomsterne, men i dag er der tre syge. Det betyder at ANNE skal spise alene med fire børn, det femte barn sover. Hun siger det er helt ok, NETE er jo gået hjem syg, og HELLE fortæller at hvis der havde været flere ville en af dem (fra Bierne) være gået derind og hjulpet til. Hos Bierne er der i dag SANNE (vikar) den studerende PLA og HELLE. Jeg har mødt HELLE i garderoben, og sagt at jeg vil sætte mig hos dem i dag. Hun siger det er ok. Hun er lidt svedig og ser lidt presset ud. Hun siger at det er hende og en seminariestuderende og en vikar og det er lidt hårdt, der er meget at se til. De har ni børn og et barn der sover. SANNE er gået ind først og er begyndt at vaske hænder med børnene, lidt efter kommer PLA, hun går også ud på toilettet. Kort efter kommer HELLE ind på stuen, hun går ud på toilettet og siger, at det er bedst hvis de fordeler sig, så en er på toilettet og en er på stuen og får børnene sat op, så de er klar på samme tid alle sammen. Lidt efter kommer Luna ind på stuen sætter sig ved et bord og spørger HELLE om Søren skal sidde på bænken hos hende, det skal han. ANNE stikker hovedet ind gennem halvdøren og spørger om de vil se efter hendes børn mens hun henter madvognen, HELLE siger ja og rejser sig"* (Skovgården, vuggestue 16.5.17).

Igen træder sygdom frem og, som tidligere fremhævet, forhandlingerne og overvejelserne om, hvorvidt en fra deres stue skal hjælpe ANNE. Løsningen bliver her, at døren mellem de to stuer åbnes, så de kan være i kontakt med hinanden, at ANNE spiser alene med sine fire børn, og hører efter det femte barn, der ligger udenfor i en krybbe (via et højtaleranlæg). Mens ANNE henter sin madvogn, ser HELLE efter hendes børn. HELLE forventes således at have en opmærksomhed rettet mod den anden stue samtidig med, at hun sørger for, at arbejdet på hendes egen stue glider. Med dette eksempel bliver det muligt at få øje på polykronitet i arbejdet, i betydningen løsningen af mange og forskelligartede opgaver samtidigt (Kamp et al. 2011(1):19; Rosa 2013:28). Dermed træder HELLES mange opgaver, og det komplicerede opmærksomheds- og organiseringsarbejde hun har gang i, frem. Det er frokost og børnene kommer ind fra legepladsen, de skal have vasket hænder, have hagesmæk på, fordeles ved bordene,

de skal op i stolene, madvognen skal hentes, og maden fordeles og spises, inden børnene bliver for trætte og kede af det, inden de skal ud og sove. Der er tale om en forudsigelig praksis, som finder sted regelmæssigt, den gentages dagligt, og den fremstår som relativt ensartet, hvilket indebærer, at den indgår i det, som Heller betegner som hverdagslivets konstante træk. Objektivisering-i-sig er internaliserede perceptionsmønstre og automatiserede hverdagsbevægelser i tid og rum (Heller 2016:8). Denne viden er kropsligt indlejret i HELLE, og hendes internaliserede vaner og handlinger er rettet mod at få hele situationen til at glide og hænge sammen. De forskrifter og regler, der konstituerer den intersubjektive realitet, får hverdagens gøremål og samspil til at glide i ubemærket, og ifølge Heller kan de ikke inden for deres eget univers gøres til genstand for refleksion. Imidlertid synes situationen at tvinge HELLE til at verbalisere nogle af de regler og forskrifter, som skal sikre, at det glider, og er genkendeligt og trygt for børnene. Da HELLE kommer ind på stuen, registrerer hun, at vikaren og den studerende ikke har fordelt sig, således at de tager sig af de forskellige opgaver med børnene på henholdsvis toilettet og stuen. På den måde bliver det arbejde, HELLE har gang i synligt som et særligt årvågent og krævende arbejde, der drejer sig om dels at undgå, at situationen bryder sammen, og at børnene bliver utrygge og kede af det, og dels at etablere og opretholde et samspil mellem HELLE, vikaren og den studerende, således at deres handlinger bliver det, man kan kalde for et adækvat svar på frokost-situationen med børnene.

Netop arbejdet med at transformere viden så den bliver et passende svar på, hvad der er i spil, når der er mange ting i spil på en gang, kræver en særlig opmærksomhed på kommunikationen og situationens helhed (Ahrenkiel et al. 2012:62). Frokosten er på en og samme tid struktureret og genkendelig, og samtidig subjektivt båret og oplevet, hvilket indebærer, at HELLE nok kan informere de to kolleger om, hvad de plejer at gøre, men i situationen er de nødt til at afstemme i forhold til det konkrete barn, kollegaen, situationen og stedet, hvilket gør, at den forudsigelige situation aldrig er helt forudsigelig. Det er ikke kun vikarer og nyere medarbejdere, der er udfordret i samspillet og samarbejdet med børn og kolleger, også fast ansatte kolleger på andre stuer bliver udfordret når de skifter stue.

*”TANJA er kommet ind fra terrassedøren på krokodillestuen med et barn i armene. Det er TANJA fra Træerne som grundet sygdom på Fuglene (to er syge ud af tre) er inde og hjælpe. Drengen græder højt, sparker og hun siger, hun godt ved han ikke vil ind. TANJAs udtryk er bestemt og lukket, hun ser træt ud. Drengen græder (skriger næsten) han er rød i hovedet og har et vredt ansigtsudtryk. BERIT, der er på stuen, får ham i armene, hun taler stille med ham og får tøjet af ham” (Skovgården, vuggestue 5.5.17).*

Med denne episode får vi øje på, at fast personale fra andre stuer ikke nødvendigvis er forbundet med genkendelighed, hvad angår børn, regler, vaner og strukturer, ligesom disse ikke nødvendigvis mødes af børnene med bekræftelse eller imødekommenhed. I eksemplet med Lars vælger han at ignorere vikaren, måske fordi han ikke kender hende, og fordi han samtidig er ked af det. I eksemplet med TANJA og drengen

er det tydeligt, at drengen ikke vil indgå i et samspil med TANJA, han gør aktivt, højlydt og vredt modstand, hvilket resulterer i en konflikt. TANJA ved godt, at drengen ikke vil ind, men hun vælger at insistere ved at bære ham skrigende ind. Hvorvidt drengen ville have reageret på samme måde, hvis det havde været en af de faste personaler på stuen, er uvist.

Men konfliktens voldsomhed og dens eskalering kan forstås på baggrund af manglende overskud og tid til at etablere et samspil mellem dem, der åbner for en fornemmelse for hinanden og det, der institutionelt nu stilles krav om, nemlig en fælles frokost for stuens børn. De er to voksne, mod normalt tre voksne, hvoraf kun den ene er fast på stuen, og har, samtidig med at de er ved at samle børnene, gang i at arrangere og afstemme det, der nu er deres fælles frokostarrangement, hvilket synes at betyde mindre smidighed i forhold til børnenes inddragelse i frokostarrangementet. Et samarbejde med vikarer eller faste kolleger fra andre stuer synes således at stille store krav til verbal og kropslig afstemning mellem børn og voksne med henblik på reetablering af hverdagens forudsigelighed og genkendelighed. Ydermere åbner episoden for at se på den om- og udskiftelighed, der finder sted i hverdagen. Hverdagslivet synes at stille krav om omstillingsparate kroppe, hvilket TANJA og drengen begge er et eksempel på. En måde at håndtere de uforudsigelige aspekter i det pædagogiske arbejde, i kombination med et ønske om kolleger, der kan fornemme og placere sig, kan ses i arbejdsfunktionen ”en flyder”.

## En flyder

Begrebet ”en flyder” bliver jeg konfronteret med en dag efter frokost, hvor jeg inddrages i en dialog om en manglende ”flyder”. Pædagogen Karen fortæller opbragt om, at de var for få grundet kolleger, der var gået til møde samtidig med, at der var nye børn.

*”Det betød at der ikke var nogen flyder, og at der efter frokost kun var to på legepladsen til alle børnene. De var kun to inde til at ordne og samtidig skulle hun tage de nye børn der skulle sove. Hun havde ikke tid til at sidde med dem og vente på de sov ordentligt og især bekymrede det, at et af børnene kan blive meget ked af det og besvime. KAREN siger det er uforsvarligt og LISE nikker. LISE siger hun, troede der var vikarer, men det var der så ikke. Hun siger, at det er en ledelsesopgave. KAREN nikker og siger ja, men de er to nye ledere, som vil gerne og som siger de forstår, men det er ikke så let, når kommunen har sagt, at lederne skal ud på hver afdeling, men samtidig ikke må være i det faste skema, og så flyder de bare igennem. Hun siger, at det er vigtigt de er ude på stuerne og er med, for så ved de, hvor vigtigt det er med en ”flyder” (Skovgården, børnehave 5.5.17).*

En flyder er et hverdagsbegreb, der referer til den personale, der den pågældende dag har til opgave at have overblik over stuerne, hvem der er hvor, med hvem, samt sikre sammenhæng og fordeling af personale og børn. Det at være en flyder er i dette uddrag i første omgang knyttet til en person, der har en helt konkret opgave om at være fleksibel og kunne bevæge sig rundt i institutionen med henblik på at danne sig et overblik

over, hvordan det ser ud med antal børn og voksne, hvor disse placerer sig, samt de opgaver og aktiviteten der er, og eventuelt hvad der skal sættes gang i senere. Denne opgave stiller krav om erfaring med og kendskab til den institutionelle praksis, det vil sige husets vaner, skikke, traditioner og regler, samt til børns og kollegernes institutionelle væren. I forlængelse af dette overblik er det flyderens opgave at koordinere og samtidig hjælpe, hvor der er brug for det. Der er tale om en fleksibilitet, som personalet opfatter som hensigtsmæssig og meningsfuld i forhold til deres arbejde med at sikre, at børnene trives. At de får mulighed for at falde i søvn stille og roligt, få tisset af, at de kommer ud på legepladsen på en ordentlig måde og med det rigtige tøj på osv. Der er tale om en opgave, der kræver, at personen bevæger sig rundt på institutionen, får talt med de kolleger, der er inde, og dem der er på vej ud. Hvor der tidligere blev fremanalyseret et komplekst og krævende afstemningsarbejde mellem det pædagogiske personale, kan man sige, at flyderens opgave også handler om afstemning, men her i mere strukturel forstand idet flyderen har fokus på den institutionelle sammenhæng i forbindelse med en overgangsperiode.

Overgangen her refererer til det aktivitets- og personalebrud, der ofte finder sted efter frokost. Perioden lige efter frokost er kendetegnet ved ændring i aktiviteter, ofte i form af scenskift. Fra at en del aktiviteter og lege har været planlagt, og er foregået med afsæt i stuerne, eventuelt med inddragelse af fællesrum, og efterfulgt af frokost, er det nu børnenes selvvalgte aktiviteter og lege, der sættes i centrum. Disse foregår, hvis vejret tillader det, en del af tiden på legepladsen. I vuggestuen lægges børnene til at sove indenfor eller udenfor. I samme periode afholder personalet pauser, og dele af personalet går hjem. Bemandingen om eftermiddagen er således reduceret med cirka en til to voksne per stue.

Overgangen indebærer således, at der foregår mange ting samtidig, og når den strukturelle afstemning ikke finder sted, oplever personalet, at de får dårlige betingelser for at understøtte det gode børneliv, hvilket Monrad (2010; 2017) fremhæver, skaber frustration, uoverensstemmelser og mistrivsel blandt personalet. I situationen bliver det endvidere tydeligt, at det er den pædagogiske opgavedefinering, i forhold til at være flyder, der opfattes som en relevant og nødvendig strukturel hjælp. Når de to ledere tales frem som flydere, sker det med henvisning til en kommunalt formuleret forestilling, og denne opfattes ikke som hensigtsmæssigt. Jeg tolker det som en divergens, mellem hvem og hvor beslutninger og valg træffes. En flyder er en valgt kollega, der indgår i normeringen, og som man kan regne med i det daglige, og som i en kort og afgrænset periode er frisat for en stueforpligtigelse. En kommunal flyder forbindes til en kommunal beslutning om, at lederne ikke skal indgå i normeringen, men i stedet skal være lidt alle steder, når de vurderer, at der er behov for det, hvilket betyder, at man som personale ikke kan planlægge med dem på bestemte tidspunkter og steder, ligesom der kan være en risiko for, at deres hjælp på en stue omfatter kontrol af arbejdet.

Når KAREN og LISE her taler om, at det er vigtigt, at lederne ”er ude på stuerne og er med, for så ved de hvor vigtigt det er med en flyder”, kan det forstås som en påpegnning af, at

det pædagogiske personale og deres ledere ikke deler denne kropslige erkendelse i hverdagen. Deres dialog kan ses som en måde at fremhæve, at et manglende tilhørsforhold til konkrete stuer, børn, kolleger og opgaver indebærer, at de (lederne) ikke på deres kroppe oplever det pres, der er i overgangsperioder, og dermed behovet for at adressere særlige strukturelle udfordringer og opgaver. Når en kollega har funktionen som flyder, kan det ses som en strukturel pædagogisk løsning, der er båret af kropslig erkendelse af, hvorledes et komplekst og uforudsigeligt arbejde dagligt erfares, samt hvorledes dette håndteres på en, for personalet, meningsfuld måde. Når lederne tildeles en rolle som flyder af kommunen, opfattes dette ikke meningsfuldt af personalet, idet lederne ikke indgår på stuen og i hverdagslivet med børnene som sådan. På den måde bliver ledernes ”besøg” på stuerne et bidrag ind i en uforudsigelige hverdag, hvor en af de store udfordringer er fraværet af faste kolleger, der evner at placere sig med afsæt i kropslig erfaring og viden om børnene, kollegerne samt stuens vaner, rytme og regler m.m. Dermed åbnes for, at personale-fleksibilitet eller mobilitet forstås og meningstilskrives forskelligt af personalet, ledere og forvaltning. Fra et personaleperspektiv opfattes og opleves det forskelligt, alt efter om det sker på baggrund af personalets intersubjektive, kropsligt baserede erfaringer, eller det sker på baggrund af organisatoriske og kommunale ressourceprioriteringer.

## SONJAs bog – sorgfuld omstrukturering

Den daglige forhandling af ikke tilstrækkelige ressourcer og forskellige tiltag der skal honoreres, er forbundet med et krav om omorganisering af personalet, børn og børnegrupper. Netop kravet og forestillingen om fleksibilitet synes at være massivt tilstede i hverdagslivet. En formiddag i vuggestuen går jeg ind på en stue og spørger, om jeg må sætte mig hos dem:

*”De ser på mig, ser på hinanden og jeg fornemmer at der er et eller andet. De står lidt uden at sige noget, så siger HANNE, at det bare er fordi, de er lidt nedtrykte og det er ikke så rart, men selvfølgelig må jeg komme ind. Hun siger, at der er omstruktureringer og måske nedskæringer. Stuen har 10 børn men burde have 11. Hun siger, at de ikke ved noget og det er usikkert, mens hun taler ser hun på mig med et lidt træt og opgivende blik, de to andre på stuen står også og ser på mig” (Skovgården, vuggestue 2.5.17).*

Taxameterprincippet (undervisningsministeriet 1998)<sup>65</sup>, det vil sige princippet om, at pengene følger barnet, kommer til syne i HANNES udsagn. Færre børn end institutionen er normeret til indebærer, at institutionen tildeles tilsvarende færre økonomiske ressourcer. Jeg vil ikke gå nærmere ind i dette princip, men nøjes med at konstatere, at dette gør daginstitutionens økonomi ustabil. Institutionens belægningsgrad er ikke konstant, men må forstås i relation til børnefødsler i kommunen, den geografiske fordeling af børnefamilier og daginstitutioner i kommunen, samt den kommunale pladsgaranti. En pædagog fortæller, at

---

<sup>65</sup> Undervisningsministeriet 1998: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1998/taxameter/7.htm>

*”hun har været i alle stuerne i vuggestuens afdelinger. For ca. 1 ½ siden var hun med til at starte Bierne op igen. Den havde været lukket ned, da børnetallet var faldet. Da det steg igen, startede hun Bierne op igen”* (Skovgården, vuggestue 22.5.17).

Nedgang og opgang i antallet af børn forårsager en rokering af personalet, lukning af stuer for en periode eller åbning af stuer igen, hvilket indebærer, at personalet flyttes fra en stue til en anden, eller til en anden institutionsafdeling i klyngen, hvilket to fra vuggestuen netop oplever i den periode, jeg observerer i daginstitutionen, idet de, grundet lav børnenormering og forventning om et øget fald, flyttes til børnehaveafdelingen (Skovgården, interview med afdelingsledere 5.5.17). Willig & Ejernæs (2018:52) betegner denne omskiftelighed og udskiftelighed som funktionel fleksibilitet, idet de ansatte flyttes rundt mellem forskellige arbejdsopgaver, funktioner og lokaliteter. Funktionel fleksibilitet bliver et træk ved arbejdslivet, hvilket også er en central pointe hos Rosa (2014:97). Det moderne (arbejds)liv er et omskifteligt liv, og indebærer en konstant bevægen-sig-rundt mellem mennesker og steder, hvilket skaber fremmedgørelse fra vores fysiske eller materielle grundlag, idet det etablerer ringe mulighed for fortrolighed og intimitet mellem mennesker, med steder og med genstande. Når belægningsgraden ændres, og når personalefravær bliver en tilbagevendende daglig foreteelse, så ændres samarbejdet sig fra, at det er den daglige forhandling, der varetages af og blandt medarbejderne, til at afdelingslederen træffer beslutning om, at en medarbejder for en periode, eller mere permanent, flyttes til den stue, der vurderes som udsat. Denne funktionelle fleksibilitet (Willig & Ejernæs 2018:53) ses når JONAS flyttes fra Blomme- til Æblestuen, og SUSAN, der nu mangler sin kollega JONAS, i stedet får en vikar fra vikarbureauet (Skovgården, børnehaven 29.11.16). Et økonomisk styringsrationale som taxameterprincippet stiller således i praksis krav om såvel personalemæssig som organisatorisk fleksibilitet, hvilket ud fra en økonomisk betragtning er hensigtsmæssigt, men som fra et levet deltagerperspektiv indebærer såvel nye samarbejdspartnere som tab af andre, hvilket er udmattende og sorgfuldt.

*”Pædagogen fortæller, at hendes kollega har skiftet stue. Der har været omstruktureringer fordi LINE er sygemeldt grundet graviditet, og det betyder, at PLA hos Bierne er maksimalt udfordret. Derfor skal SONJA være hos Bierne fast, og hun og BERIT får barselsvikaren ind på deres stue. Pædagogen står med lamineret billeder i hånden, det er en bog som hun har kopieret fra det, hun refererede til som SONJAs bog. Hun fortæller at SONJA dagen forinden havde pakket sin kasse med ting, den skal med hende, og hun fortæller, med en lidt sprød stemme, at hun ikke selv var tilstede og det var godt, for det havde ikke været rar”* (Skovgården, vuggestue 11.5.17).

I ovenstående citat kender pædagogen begrundelserne for omstruktureringerne, men ikke desto mindre fremstår det ophørte samarbejde med kollegaen SONJA som et menneskeligt tab. Imidlertid er etablering af meningssammenhænge ikke ensbetydende med, at arbejdet er meningsfuldt som sådan (Kamp et al. 2011:17). Brud i samarbejdsflader og etablering af nye er forbundet med uro, bekymring, usikkerhed og modstand (Møde med afdelingsledere 5.9.17), hvilket kan forstås, når arbejdslivet anskues fra et livsverdens-

perspektiv frem for et organisatorisk og systemorienteret perspektiv. Med hendes laminering af kollegaens bog, fastholder og fortsætter hun det pædagogiske arbejde, som de havde sammen. Hendes sorg og modstand i forhold til denne beslutning kommer til udtryk som en manglende lyst til at være tilstede, når kollegaen helt fysisk flytter sin kasse med hendes ting fra stuen. Arbejdslivet som et levet liv med andre indebærer, at subjektets kropslige erkendelser omfatter internaliserede VI erfaringer (Merleau-Ponty 1994; Zahavi 2014), som, når disse negligeres eller anskues som et udskifteligt forhold, igangsætter fremmedgørelsesprocesser i det moderne arbejdsliv i form af arbejdslivets objektgørelse og menneskets partikularitet (Heller 2016:257/64). Kravet om udskiftelighed opleves som et smertefuldt tab af fællesskab, idet det bryder op i en intimitet, fortrolighed og genkendelighed, som kolleger og børn har etableret med hinanden over en længere periode. Den værste dag forbindes således, fra et personaleperspektiv, til en sårbarhed og afmagt, som kommer til syne som strukturelle og psyko-soziale udfordringer i hverdagslivet, hvilket sætter sig i måden at være tilstede på og dermed også i samspillet med børnene i form af det, som personalet betegner som stramme mønstre. Mandefald – organiseringer af børn og voksne

Et vigtigt meningsbærende element handler om at få dagen til at hænge sammen, hvor det lykkes personalet at få organiseret dem selv og børnene. Bekymringen for dårlige dage indebærer, at personalet anstrenger sig for at være på forkant med eventuelle katastrofer. De bruger dagligt energi og tid på at tale om og organisere, hvilke børn og voksne der er tilstede eller kommer, samt om hvilke børn og voksne, der skal være hvor, hvornår og hvor længe. Den enkeltes forhandling med kollegerne om tid, sted og personer i daginstitutionens praksis medieres, som tidligere fremanalyseret, af en papirprotokol, hvori børnenes navne står oplistet stuevis. Denne medbringes, hentes, deles mellem kolleger, eller leveres videre til andre kolleger når de forsøger at afklare, hvem, hvad, hvor og hvornår. Det er et arbejde, der pågår store dele af dagen, det startes op hver morgen, og derfor er det et arbejde, der aldrig stopper eller bliver færdigt. Kamp et al. (2011(2):1-3) fremhæver, at et centralt element i moderne arbejdsliv er ”self-management of time”. Dette kan kaste lys over det forhandlingsarbejde, som personalet selv er initiativtagere til, og som de føler sig ansvarlige for, i et arbejdsliv som er uforudsigeligt og endeløst<sup>66</sup>. Dette arbejde kan imidlertid ikke opfattes som et spørgsmål om et frit valgt arbejde. En vigtig pointe hos Rosa (2014:94) er netop, at subjekter forfølger mål og udøver praksisser, som de ikke ønsker eller støtter samtidig med, at disse ikke påtvinges dem af ydre faktorer eller aktører, hvorfor han indkredser det som fremmedgørelsesprocesser.

Protokollen etablerer en kommunikativ platform, som synes at gøre det muligt at dele informationer og tage beslutninger. De informationer, der synes vigtige at

---

<sup>66</sup> Kamp et al. (2011(2):1-3) anvender betegnelsen grænseløs, idet de er særligt optaget af et arbejde, der ikke nødvendigvis er knyttet til en lokation, men netop kan løses og forventes løst fra forskellige steder og på alle tidspunkter af døgnet med særligt henvisning til udbredelse af it-teknologi. Jeg vælger her at anvende betegnelsen endeløs for at fastholde arbejdets omfattende og altidende karakter, og at denne form for arbejde også finder sted knyttet til tid og sted fremfor løsrevet fra tid og sted (Giddens 2005; Rosa 2014)

dele, handler om at danne sig overblik over, hvilke børn der er/kommer, samt hvilke stuer de forskellige børn fordeler sig på. Og i forlængelse af dette, hvordan bemanningen ser ud, her og nu og i løbet af dagen, samt hvordan en eventuel problematisk bemanning imødekommes og løses. Et bemandingsproblem er for lidt personale i forhold til antallet af børn, og/eller antallet af personale, fordelt på åbningstiden. Problemet tackles på forskellige måder, således opsøges en kommunalt tilknyttet ressourcepædagog, der orienteres om, at hun er alene, da stuen er ramt af flere syge, hvilke børn der forventes at komme den pågældende dag, samt at den faste medarbejder kommer lidt senere (Skovgården, børnehave 11.11.16). Protokollen danner her baggrund for en orientering om og en vurdering af, at ressourcepædagogen udgør den eneste bemanning på stuen, indtil næste kollega møder ind. En anden måde at fordele ressourcerne på er at lukke en stue eller slå to stuer sammen. ”PETER starter med at fortælle mig, at der er mandefald og derfor åbner de kun to stuer i dag, Blomme- og Parestuen, Æblestuen er lukket, da de er nødt til at fordele ressourcerne” (Skovgården, børnehave 11.11.16).

Her er det antallet af børn i forhold til antallet af voksne, der indebærer en vurdering af at lukke en stue og fordele børn og voksne på de resterende åbne stuer. En anden løsning kan bestå i at fordele børn fra en sygdomsbelastet stue til andre stuer, hvilket ses når SUSAN, i det indledende citat siger til PETER, at de godt kan tage tre ind på deres stue. Denne løsning betyder, at børn og voksne flyttes over på stuer, som de ikke er fast tilknyttede, og at der er flere børn på stuen, end hvad der er stuens børnenormering. Daginstitutionsforskerne Dahle et al. (2016: 58ff) peger på lignende vis på, at daginstitutionslivet for børnene synes at tilsige ”raske endringer og evne til rask individuel tilpasning” (Dahle et al. 2016:60). I praksis betyder det, at børnene flyttes rundt, og at de forventes at være fleksible i form af kontinuerligt at kunne skifte og placere sig i forhold til, ikke kun en ny fysisk placering, men også i forhold til en anden børnegruppe og andre personaler. Dette skaber barrierer for et godt hverdagsliv, idet ”stabilitet, oversigtighed og det å være i forpligtende relationer til andre i en gruppe ser ud til å være av betydning for en god barnehagehverdag” (Dahle et al. (2016:60). Tilværelsen i daginstitutionen erfares således som et udskifteligt forhold, hvor faste og genkendelige voksne og venner omorganiseres med henblik på at få dagen strukturelt og normeringsmæssigt til at hænge sammen.

”Klokken er 14.30 ANNE og NETE ser på hinanden og taler om, hvordan de skal arrangere det – skal de spise sammen alle (dvs. begge stuers børn) der er 14 børn, de taler om at det kan de godt, når der er 14 børn, så senere kan de gå på legepladsen, selvom det ser ud til lidt regn” (Skovgården, vuggestue 13.5.17).

Når stuer slås sammen, ændres samarbejdet mellem de implicerede personer sig, idet arbejdet nu bevæger sig fra en forhandling om, hvilke børn der skal være hvor, til at handle om at afstemme og afholde måltider eller aktiviteter sammen. Det indebærer, at det bliver nødvendigt at italesætte en række af hverdagens vaner, traditioner og regler på stuerne mellem de faste børn og voksne. Netop behovet for afstemning af



arbejdet bliver synlig som en udfordring, når mange børn og voksne samles på fællesarealerne. Fællesrummet i vuggestuen, salen i børnehaven og legepladsen udgør buffere i den betydning, at disse rum opfattes som steder, hvor det er muligt at samle en større gruppe af børn på tværs af stuerne. De mange børn på et sted med få voksne åbner for, at nogle stuer kan opretholdes med færre børn og få voksne. Fællesrummet, salen og legepladsen er, som fremanalyseret tidligere, attraktive for børnene, men benyttelsen af disse er for personalet forbundet med en vis dobbelthed, idet disse rum åbner for, at børnene kan bevæge sig mere i form af at løbe, hoppe, gynge, kaste med bolde m.m.

*"Jeg går ind i fællesrummet, der er meget uro og fra flere steder høres barnegråd. Her finder jeg ud af, at de er to på (tre af stuerne) hver stue mod normalt tre, og at de har fået en vikar fra børnehaven over"* (Skovgården, vuggestue 5.5.17).

De mange børn og de kropslige udfoldelser skaber et højt lydniveau og omfatter kropslige sammenstød, gråd og flere konflikter blandt børnene (Skovgården, vuggestue 1.11.16; børnehaven 11.11.16). Det indebærer, at de voksnes opgave i fællesrummet, salen og på legepladsen ofte er forbundet med hjælp til at få redskaber ned eller ud af redskabsrummet, og trøst når et barn for eksempel slår sig. Personalet peger på, at den store gruppe af børn i fællesrummet eller salen med en eller to personer tilstede indebærer, at de får en rolle som voksne, der "holder opsyn" med børnene, hvilket de opfatter som stressende og utilfredsstillende (Skovgården, vuggestue 1.11.16; børnehaven 11.11.16).

Mængden af opgaver og kompleksiteten i disse, i kombination med sygdom, besparelser og indførelse af økonomiske modeller, stiller krav om omstillingsparate og omstillingsvillige subjekter. Det fordrer en kropslig tilstedeværelse i tid og sted, samtidig med etableringen af en mental og konkret distancering i form af væren på vej videre. Flexibilitet legitimeres ofte med en henvisning til decentralisering af magten ved, at personale på et lavere niveau tildeles kontrol over deres handlinger (Sennet 1999:57), hvilket kædes positivt sammen med psyko-social trivsel. *"When care workers experience to have time to be flexible in the care provision and to be able to talk and socialize with the elderly, they are significantly, more likely to experience meaning of work"* (Tufte et al.: 2012:467).

Når kontrol tales frem som central for trivsel, hentes den forskningsmæssige argumentation fra Karaseks & Theorells krav-kontrol-model fra 1980'erne, som senere blevet udvidet med en social støttedimension (Karasek & Theorell 1990:32; Buch et al. 2009:35). Modellens styrke er, at trivsel knyttes til det psyko-sociale arbejdsmiljø og den sociale støtte i omgivelserne, fremfor til det enkelte individs håndtering af sit arbejdsliv (Karasek & Theorell 1990:2-3). Udgangspunktet for modellen er et positivt sammenfald mellem indflydelse på sit arbejde, social støtte og arbejdets belastende virkninger. *"Karaseks forståelse af psykosociale belastninger antages, at øget kontrol over arbejdet indebærer, at store krav kan håndteres uden, at det fører til belastende arbejdsmiljø"* (Kamp et al. 2011(1):17). Mit empiriske materiale peger på, at medarbejderne har stor indflydelse i hverdagen i forhold til prioriteringer og tilrettelæggelse. Imidlertid fremstår det fremanalyserede arbejde som

værende belastende trods stor grad af daglig indflydelse og kontrol i arbejdet. Dette peger på et behov for at nuancere krav-kontrol-social støtte-modellen med henblik på at indfange de belastninger, der knytter sig til det krævende meningskabende arbejde, der finder sted i hverdagslivet mellem børn og voksne.

Buch et al. (2009:36-37) peger på, med afsæt i undersøgelser af vidensarbejde, at nogle former for arbejde er kendetegnet ved for mange og for store krav, og at dette indebærer, at indflydelse ikke kan kompensere for dem. Personalet tager selvstændigt initiativ og udviser stor opfindsomhed i forhold til at finde løsninger i hverdagen, og umiddelbart kunne de opfattes som udtryk for det, Heller betegner som subjektivt overskud i hverdagen, men imidlertid er der tale om løsninger inden for rammerne. Der er tale om løsninger, der på den ene side synes at skabe øget individuelt ansvar, samtidig med at organisationen som sådan opretholdes. De fornemmelser og overskud, som forandringer kan åbne for, synes således at have svært ved at blive kanaliseres ud, fx forandring af en utilfredsstillende praksis formuleret af personalet som ”værste dage” eller ”at undgå katastrofer”. Indflydelse, kontrol og selvbestemmelsen bliver således en ret og pligt til at gøre noget frivilligt, som man egentlig ikke vil, hvilket sætter sig i subjektets væren i verden (Rosa 2017:103). Det sætter sig i kroppen og kommer til udtryk som udmattelse, mismod, opgivelse. I det daglige ses det blandt andet som trætte og varme voksne, personale der ser ned, undgår øjenkontakt, og som vælger løsninger, de ikke bryder sig om, og som indebærer, at de bliver stramme i deres møde med børnene og kolleger. Krav-kontrol-social støtte-modellens vægtning af kontrol er central for trivsel, men i relation til den pædagogiske arbejdssituation, er det nødvendigt at inddrage overvejelser om, hvad det er børn og det pædagogiske personale gives mulighed for og tager kontrol over.

## Opsamlende diskussion

Analysen peger på, at det grundlæggende uforudsigelige hverdagsliv er blevet til en forudsigelig strukturel uforudsigelighed i den forstand, at det daglige arbejde med børnene får karakter af et endeløst og genkendeligt forhandlingsarbejde, der strukturelt placerer børn og voksne således, at dagen kan hænge (normeringsmæssigt) sammen. De mange konkrete samspil og situationer, der opstår og udfolder sig dagligt, er aldrig helt identiske, men må altid forstås i relation til børns og det pædagogiske personales placering i forhold til hinanden og i forhold til tid og sted. Uforudsigeligheden, og de medfølgende daglige valg, som følger i hælene på denne, er med til at få livet til at glide. Det udgør en betingelse for børnelivet og arbejdslivet i daginstitutionen, og indgår i hverdagslivets objektivisering i sig i form af internaliserede perceptionsmønstre og automatiserede hverdagsbevægelser i tid og rum (Heller 2016:123; Bloch 1988:41).

Et meningsbærende element i samværet og søgningen af det gode liv etableres gennem strategier, planlægning og tiltag, der skal forhindre ”den værste dag” i at

indfinde sig. I analysen træder arbejdet frem som bevægeligt og udskifteligt, hvilket også kan betegnes som fleksibilitet i arbejdet. Hos Rosa (2017:96) og andre sociologiske forskere (Giddens 1991; Sennet 1999:49) undersøges og kritiseres fleksibilitet som aspekt ved en samfundsmæssig proces, der er kendetegnet ved social acceleration. Dynamikken i det senmoderne samfund tilskrives blandt andet, at tid og sted løsrives fra hinanden, og til en forøgelse af livets tempo. Med adskillelsen af tid fra sted knyttes fremmedgørelse til aftagende sammenfald mellem social og fysisk nærhed, til fraværet af ansigt-til-ansigt-relationer. Spørgsmålet er imidlertid, om fremmedgørelsesprocesser i daginstitutionen kan opfattes som menneskelig væren, der er kendetegnet ved aftagende sammenfald mellem social og fysisk nærhed. Mine analyser antyder, at der snarere er tale om et sammenfald, men som i det senmoderne i en daginstitutionskontekst får en særlig inhuman karakter.

Hverdagslivet i daginstitutionen er kendetegnet ved tilstedeværelsen og nødvendigheden af ansigt-til-ansigt, men imidlertid synes forøgelsen af livets tempo, i betydningen ”at gøre flere ting på en gang og på mindre tid”, at stille krav om fleksibilitet. I analysen af ”en flyder” træder et modsætningsforhold i hverdagslivet frem, nemlig modsætningen mellem en subjekt-subjekt-båret meningsskabelse rettet mod at skabe mulighed for tilstedeværelsen mellem børn og kolleger (ansigt-til-ansigt forhold), og en ydre rammesætning rettet mod at sikre og regulere produktionsorganisationen (Ehn 1983; Szebehely 2006). Personalets professionelle handlerum i hverdagen, i form af stor fleksibilitet, fremstår på denne baggrund ikke som uproblematisk, idet fleksibiliteten frem for at reducere kompleksiteten i arbejdslivet snarere synes at øge den (Sennet 1999:63). Arbejdets kortsigtede fleksibilitet bidrager til subjekters oplevelser af et uoverskueligt arbejdsliv. Forskning i subjektiv og psykologisk trivsel er fælles om at fremhæve, at en betydningsfuld faktor i trivsel, både i forhold til børn og voksne, er autonomi og selvdirektion og, i forlængelse af dette, muligheden for mestring af omgivelserne (Tay & Diener 2011:355; Keyes et al. 2012), idet dette tillægges betydning for individets mulighed for at skabe mening og sammenhæng i sit liv. Med et sådant blik træder muligheden for at deltage og finde løsninger selv frem som centralt aspekt ved trivselsprocesser. Mine analyser peger på, at personalet i deres hverdagsliv har autoritet og selvdirektion, og de har mulighed for og tager ansvar for at finde løsninger på de krav og udfordringer, som de møder i daginstitutionen. I analysen ser vi, at PETER og hans kolleger dagligt, med protokollen som medierende led, finder løsninger på, hvorledes dagen kan og bør struktureres, således at det undgår at blive ”den værste dag”. Det daglige liv kan således anskues som et samliv, der på mikroniveau er kendetegnet ved konstante justeringer og forandringer med henblik på at etablere ramme for møder mellem forskellige subjekter. Dette kommer til syne, når pædagogen under samlingen vælger at sætte sig med den grædende dreng på skødet fremfor at sætte ham på tæppet på gulvet blandt de andre. Eller når et par piger fra Æblestuen inviteres med ind til en aktivitet på Blommestuen, fremfor at blive sendt tilbage til deres egen stue. Eller når to vuggestueafdelinger aftaler at holde frokost sammen frem for hver for sig.

Planlægning og tilrettelæggelse af dagen sker på baggrund af medarbejdernes initiativ, hvilket giver dem indflydelse over organiseringen af hverdagen, men ikke over arbejdet og arbejdsmængden. På den måde kan mere indflydelse opleves som øget belastning (Buch et al. 2009:37). I praksis kommer det til udtryk som en konstant parathed til at handle og finde løsninger, og en orientering mod at få orden på hverdagen og den forudsigelige uforudsigelighed, som indebærer kroppe, der er i bevægelse, mentalt og fysisk, mellem stuerne, mellem børnene, mellem opgaver osv. Denne væren på farten-mentalitet skaber en hurtighed og flygtighed, der sætter sig i hverdagslivet som uønskede stramme mønstre over for børnene. Når livet med børnene tales frem som et centralt meningsbærende element, og et glædesfyldt hverdagsliv forbindes med tid til at være og gøre ting sammen, træder fleksibilitet frem som en barriere i bestræbelserne på at etablere det gode liv og trivselsprocesser i praksis.

## 10. Det delte liv - en social orientering

”Vi sidder til frokost på stuen. Medhjælperen og sprogpædagogen sidder og diskuterer medhjælperens håndtering af en situation med et barn. De er uenige om, hvordan barnet burde håndteres. Diskussionen bliver ikke voldsom, men stemningen føles trykket, og jeg tager mig selv i at blive helt stille. Derefter lagde jeg mærke til, at børnene ligeledes er blevet helt stille. De sidder, og kigger på de to voksne, som diskuterer” (Snap-log august 2016).

Dette analysekapitel indledes med en snap-log med henblik på at slå dette kapitels tema an. I snap-logene er der en række eksempler på, hvorledes uenigheder, diskussioner, korrektioner og konflikter mellem studerende, kolleger og ledelse finder sted på tidspunkter og steder, hvor børnene er tilstede. Ligeledes handler en række snap-logs om, hvorledes pædagogiske drøftelser foregår på steder, hvor børn leger eller sidder med. Børnenes liv med hinanden og med voksne finder således sted i regi af det kollegiale arbejdsliv, hvilket netop har givet mig anledning til at tale om hverdagslivet i daginstitutionen som et delte liv. Børn og voksne er tilstede og deltager sammen med andre børn og voksne, det er noget de gør, ser, hører og mærker (Hayashi & Tobin 2015:70-71). Trivsel i daginstitutionen som et delte fænomen er således knyttet til kropslige sansninger, og til den måde børn og voksne er og gives mulighed for at være sammen på. Det fælles liv omfatter modsætningsforhold og konflikter, der folder sig ud på subjektniveau, men det må forstås i relation til de objektive vilkår som daginstitutionen udgør.

I dette kapitel danner kropsfænomenologiens begreb om væren, som et interkorporalt forhold mellem mennesker der er kendetegnet ved, at subjekter handler intentionelt med og i forhold til andre subjekter, udgangspunkt for analysen af henholdsvis børns og det pædagogiske personales indbyrdes liv med hinanden. Dermed sættes fokus på, hvorledes mennesker er tilstede sammen, hvad de gør i forhold til hinanden, hvad de ikke gør, hvilke deltagelsesmuligheder der åbnes for, og hvilke der skabes barrierer for. I analysen af tilstedeværelse og deltagelsesmuligheder i daginstitutionen har hverdagslivet en specifik social og strukturel karakter, som bidrager med kollektive erfaringer. Hellers begreb om subjektivt overskud inddrages med henblik på at få øje på de subjektive fornemmelser, og med henblik på hvorledes disse får mulighed for at integrere sig, eller ikke, i hverdagslivet. Disse kan danne basis for nye fornemmelser, for erfaringer med nye og andre handle- og tankeformer (Bloch 1991:46). I forlængelse af dette inddrages Rosas (2014:116; 2017:8-9) begreb om resonans, med hvilket han søger at beskrive subjekternes relation til omverden, og karakteren af denne.

Med pointeringen af ”en gensidig resonansrelation” flytter han blikket fra det enkelte subjekt til den måde, hvorpå subjekter mødes og får mulighed for at mødes i hverdagslivet (Schiemer 2017:6). Dermed indkredser han sociologisk det, som Zahavi (2014:243) fænomenologisk betegner som et VI. Hos Zahavi betegnes VI som en distinkt

form for social eksistens, og fokus er på oplevelse som et kollektivt/subjektivt fænomen. Med dette åbnes for at indkredse karakteren af det delte liv mellem børn og det pædagogiske personale, og hvorledes dette stiller sig i vejen for, eller er befordrende for, det gode liv. Det delte liv udgør således en analytisk optik, der sætter subjekters sociale orientering i forgrunden. Jeg er med andre ord optaget af det kollektive liv i daginstitutionen, og hvorledes børn og det pædagogiske personale deltager og svarer hinanden i det fælles liv de har, og hvilke muligheder, overskud og modstand der etableres. Analysen indledes med Leg sammen, Det er synd og SUSAN er en bedstemor. Her indkredses børns indbyrdes liv og det pædagogiske personales samarbejde. Derpå fremanalyseres Forskellige samværformer i vuggestuen og børnehaven. Dette efterfølges af analysen Ved du hvad SUSAN, der retter blikket mod børn som aktive deltagere og bidragsydere til hverdagslivet. Og endelig afsluttes kapitlet med analysen Løb på gangen, der fremanalysere børns og det pædagogiske personales delte oplevelsesverden og en fælles social orientering mod det gode liv.

## Leg sammen – det efterstræbte og krævende børneliv

I det empiriske materiale træder subjekternes sociale orientering frem som et forhold, der bidrager med modsætningsfyldte erfaringer. Såvel børn som det pædagogiske personale taler livet med de andre, henholdsvis andre børn og legen og kollegerne, frem som noget, de både opsøger, stræber efter og glædes over samtidig med, at det også skaber frustrationer, sammenstød og konflikter.



Af børnenes udsagn fra børneværkstedet fremgik det, at livet i børnehaven drejede sig om samværet og legen med de andre børn. Børnene taler således deres væren med andre børn frem som et centralt meningsbærende aspekt ved livet i daginstitutionen. Inden for barn- og daginstitutionens forskning er der en almen erkendelse af, at børnene er optaget af og engageret i hinanden, og at deres udvikling, læring, og trivsel er knyttet til de sociale fællesskaber (Andersen & Kampmann 1996; Johanson & Samuelsson 2011; Koch 2013; Løkken 2004; Seland & Sandseter 2015; Os & Eide 2013; Højholt & Larsen 2014; 174

Øknes & Greve 2015; Gulpiner et al. 2016). De jævnaldrende er betydningsfulde for børnenes oplevelser i daginstitutionen, og det interessante i mit empiriske materiale er børnenes betoning af sammenstød og fysiske konflikter i hverdagen, samt den bekymring dette skaber hos børnene. For børnene omfatter de sociale samspil i hverdagen en lang række smertefulde erfaringer i form af at slå sig på og i de sociale samspil.



Børns fysiske smerte blev fremanalyseret i kapitel 8, men for børnene synes det imidlertid ikke kun at handle om den fysiske smerte, som erfares når et andet barn slår det. På fotoet lyder den medfølgende tekst, ”kan ikke lide når man bokser hinanden”. Smerte og ubehag forbindes i høj grad, set fra et børneperspektiv, til de sociale samspil og sammenstød.



For børnene synes glæde og det gode liv at være tæt knyttet til livet med de andre børn, men på børneværkstederne trådte det fælles liv i daginstitutionen også frem som et udfordrende og krævende børneliv. Det, børnene erfarer i deres hverdagsliv i daginstitutionen, handler om at blive ked af det, når de andre er sure på en, om at være ensom, at være uden for legen, og om ikke at være med. At børnene kæmper og har konflikter i deres hverdagsliv trådte også frem i mine observationer. Her blev nogle børn mere synlige end andre qua deres gentagne konflikter med andre børn, og det pædagogiske personales opmærksomhed på dette, og de udfordringer dette skabte i et personaleperspektiv. Nedenstående episode finder sted på legepladsen i vuggestuen.

*”I sandkassen står Teis og hiver i en skovl som en anden dreng har. Den anden dreng vil ikke give slip, han siger meget højt nej og skubber til Teis, så han falder. Teis ser op, rejser sig hurtigt og skubber kraftigt til den anden dreng, så han falder. Han begynder at græde, og en voksen kommer hen til dem. Hun tager skovlen fra Teis og giver den til drengen og siger til Teis, at det må han ikke. Den voksne går og Teis står lidt, ser sig omkring, tager en pind op og står og prikkes (ikke voldsomt) til nogle pigers hoved med pinden. De reagerer ikke men leger videre” (Skovgården, vuggestue 22.5.17).*

Det delte liv er noget, børnene opsøger, men samtidig er det et liv med konflikter og sammenstød – fysiske og sociale. Det er ikke første gang, jeg observerer Teis i en konflikt med andre børn. I denne episode bliver det liv, børnene taler frem på værkstederne, synligt som et liv, hvor kroppen er eksponeret for en række fysiske slag, skub m.m. Men konteksten, som ikke bliver synlig på børneværkstederne, træder her frem. Teis’ placering i verden, her daginstitutionen med andre børn hvoraf nogle synes at være eftertragtede værdige, udkaster en horisont for hans bestræbelser og helt konkrete handlinger. Merleau-Pontys begreb om den intentionelle bue åbner for at få øje på, at subjektets sociale orientering trækker tråde til tidligere erfaringer, til aktuelle bestræbelser og fremtidige ønsker. Teis’ greb om den anden drengs skovl og hans prikken til pigernes hoveder tolker jeg som et ønske om, og et konkret forsøg på, at etablere et ’vi kan sammen’. Teis er orienteret mod den anden dreng og senere pigen, han vil i kontakt med dem, og han vil være med i deres leg. Jeg ser gentagne gange Teis forsøge at etablere kontakt på denne måde. Imidlertid er det netop denne måde at agere på, som samtidig synes at betyde, at han får det svært i vuggestuen. Hans ønske om at være sammen med andre børn, og hans helt konkrete være sammen med andre børn, er kendetegnet ved sammenstød med de andre børn. Han slår eller skubber dem, hvilket medfører, at de andre børn ignorerer ham, søger væk fra ham, eller ikke tager imod hans invitationer til samspil og leg. Ligesom det afstedkommer tilrettevisninger verbalt og kropsligt fra personalet.

Teis’ adfærd kolliderer med det, som hos Eva Johanson<sup>67</sup>, betegnes som børns levede etiske værdier (Johanson 2001:33). Teis udfordrer værdien om ”retten til mine ting”, da han forsøger at tage drengens genstand, og samtidig udfordrer han også værdien om, ”ikke at tilføje den anden smerte”, da han skubber drengen så kraftigt, at han falder og slår sig. Men netop fordi hans kontaktforsøg ofte er forbundet med smerte, er det sjældent, det lykkes ham at skabe og opretholde et socialt samspil over længere tid. Enkelte gange oplevede jeg, at Teis havde en længerevarende periode, hvor han legede med andre børn, hvilket synes at få betydning senere på dagen som et mere glædesfyldt og et mindre konfliktfyldt møde med andre børn og voksne. Jeg fornemmer en vis modløshed blandt personalet vedrørende Teis’ konstante sammenstød, men jeg observerer også bestræbelser på at ville ændre dette.

---

<sup>67</sup>Eva Johansons forskning indkredser, hvorledes små børns interaktioner er kendetegnet ved, at de kæmper for deres rettigheder og andres vel, og at deres engagement i disse to levede værdier er et eksistentielt spørgsmål for dem.



## Det er synd – når det pædagogiske personale og børn samarbejder

En formiddag på legepladsen sidder flere personaler ved sandkassen, hvor nogle børn leger. Teis har haft en del konflikter, og flere personaler har været i gang med at stoppe fysiske konflikter, hvor Teis har slået andre børn.

*”ANNE står og ser på, mens fire børn vipper på en gynge med fire pladser, hvoraf den ene er Teis. Et barn kravler ned og løber væk, efterfulgt af det andet barn. Det tredje barn sidder nogle sekunder og kravler så ned og løber væk. Teis sidder alene tilbage på vippen. ANNE kommer tilbage og ser på os og siger det er lidt synd for Teis, at han blev alene på vippen. Teis kommer hen til os og står og ser rundt. ANNE får øje på Alex, der står med en bold, han er meget glad for, og som han har løbet rundt med indtil nu. ANNE opfordrer Alex til, at skyde bolden til Teis. Alex og Teis står på fliserne mellem sandkassen og træbjælkerne ud til græsset, og vi voksne sidder på disse, således at de to drenge reelt står i midten. Teis ser på ANNE og derpå på Alex, Teis er meget opmærksom og afventende. Alex ser lidt usikker ud, ser på ANNE og så på Teis. ANNE opfordrer igen. Alex lægger bolden på jorden og skyder den hen mod Teis. Den ryger over til PLA der straks sender den videre til Teis. Teis står ved bolden og PLA, ANNE og NETA ser smilende på ham, og siger med glade og lyse stemmer på skift ”skyd Teis”. Det gør Teis. Alex og Teis skyder til hinanden, og hver gang får de hjælp af de voksne til at få bolden det rigtige sted hen og med opmuntrende ord. På et tidspunkt ryger bolden ind i sandkassen, og et andet barn tager bolden. PLA siger, at han skal kaste den ud til drengene, men han ryster på hovedet. Teis står ved kanten af sandkassen, og ser bestemt på drengen, mens han peger og siger ”bold” og derpå nogle uforståelige ord. Alex kravler ind, men drengen vil ikke give ham bolden, i stedet kaster han den ud til siden og kravler efter den. Han får fat i den tæt på PLA, der siger at det var Alex og Teis, der legede med den. De får bolden og fortsætter med at skyde bolden mellem sig” (Skovgården, vuggestue 17.5.17).*

Med denne episode får vi øje på, hvorledes de voksnes kollektive handlinger, og børnenes villige deltagelse, synes at skabe rum for, at Teis har en interaktion med et andet barn over længere tid. I situationen er Teis i første omgang afventende, og Alex er usikker, hvilket jeg opfatter som et udtryk for, at dette er en uvant situation for begge. Alex har ved andre lejligheder fået fysiske slag og skub af Teis, og Teis har, som nævnt, en del erfaringer med, at de andre børn ikke vil lege med ham. I takt med ANNEs opfordring, begynder de at sparke bolden til hinanden. Jeg så sjældent Teis i sociale samspil over længere tid, og jeg tolker denne oplevelse som en social oplevelse, hvor Teis mødes af et andet barn og en voksengruppe, som gennem deres verbale og kropslige handlinger viser ham, at de gerne vil i interaktion med ham. Senere samme dag, observerer jeg frokosten, og i denne træder Teis frem med en anden adfærd.

*”Teis ser på Mias tallerken. Mia og PLA taler sammen og Teis ser på Mia og siger så ”Mia”, ”Mia”. Mia ser på ham og Teis siger noget til Mia, som jeg ikke kan forstå. Mia ser på ham og siger noget til ham. Dette samspil gentages. Teis siger ”Mia” nogle gange, de ser på hinanden, Teis siger noget til Mia og Mia svarer ... Teis ser interesseret over på Bent. Derpå ser han på Mia og siger ”Mia”, siger noget,*

*peger med entusiasme ud på legepladsen. Teis ser på Mia og siger igen " Mia" og peger ud på legepladsen. Mia spiser og ser ikke op. Teis siger Mia" (Skovgården, vuggestue 17.5.17).*

Under denne efterfølgende frokost træder Teis frem som et barn, der med få ord og kropslig gestik søger og evner at fastholde et samspil med et andet barn. Han er tydeligvis meget interesseret i Mia, og hans gentagne "Mia" med en glad stemme i kombination med øjenkontakt åbner for et samspil med hende. Hans orientering mod Mia omfatter tydeligvis også en intention om at ville formidle noget bestemt. To gange peger han med entusiasme ud på legepladsen. Det er uklart, om det er den tidligere legeepisode med Alex og de voksne, han søger at formidle, eller om det er et ønske om, at han og Mia skal lege sammen på legepladsen. Under alle omstændigheder fremstår hans kommunikation vedrørende legepladsen som glædesfyldt. I timerne efter episoden på legepladsen ser jeg ikke Teis i kropslige sammenstød, i stedet bemærker jeg, at Teis ser opmærksomt på de andre børn ved indgangsdøren fra legepladsen, og hvor der er mange børn, der skubber for at komme ind, står han roligt afventende, og siger ord og gestikulerer med armene. Den bekræftende oplevelse på legepladsen synes han således at bære med sig i andre sociale sammenhænge den dag.

Det var imidlertid ikke kun Teis' samspil under og efter episoden, jeg bemærkede. ANNEs sætning om, at det er synd for Teis, synes at åbne for en kollektiv indsats. Da Teis står ved siden af sandkassen sætter det, på ANNEs foranledning, gang i et fælles personalebaseret projekt rettet mod Teis. Dette foregår uden verbal samtale om, at nu skal de gøre noget. I stedet er deres blik rettet mod Teis og mod hinanden, og deres kroppe strækker sig fremad mod ham og bolden. Zahavis begreb om vi'et, i betydningen at indtage et deltagerperspektiv frem for et mere distanceret tredjepersonsperspektiv, kan åbne for at forstå, hvorledes personalet i denne situation oplever sig forbundet med Teis og hinanden. Situationen bliver synlig som en fælles oplevelse, hvor Teis', Alex' og de voksnes oplevelser fletter sig sammen. Personalet bliver for en stund til et vi, der agerer, og deres oplevelse i situationen er en delt oplevelse, som synes at skabe glæde og mening. I situationen og lige bagefter blev jeg opmærksom på den, glæde personalet udstrålede, i kombination med en sejrsmenning. De nikkede anerkendende til hinanden, smilede og så sig omkring, de rettede sig ligesom lidt op, som for at sige "så I det?". Inden for arbejdslivsforskningen peges på, at et vellykket pædagogisk samarbejde vedrørende børnenes udvikling, læring og trivsel, er central for arbejdsglæde og meningskabelse i arbejdet (Monrad 2010;2012; Albertsen et. Al. 2015), og det fælles og vellykkede samarbejde vedrørende Teis synes således at få betydning for Teis, men det synes også at åbne for nye erfaringer hos det involverede personale. Det kollektive arbejde etablerer et overskud i situationen, der gør det muligt at bryde fastlåste handle-mønstre og afprøve andre samværsformer med Teis.

## SUSAN er en bedstemor - når de voksnes samspil spiller

”Da jeg kommer ind på stuen er de gået i gang med samling, SUSAN og PETER ser på mig, smiler og nikker, og SUSAN siger ”bare kom ind”. Der er tretten børn i alderen fem år. Børnene sidder i rundkreds på et ovalt gulvtæppe, og SUSAN og PETER sidder på to kontorstole over for hinanden på hver side af tæppet. De er i gang med en navnerunde, en dreng har fødselsdag og de synger for ham. PETER sidder med en sangbog i skødet, han ser på SUSAN, børnene og mig på skift. ... SUSAN siger hun har fødselsdag næste uge, så bliver hun 62 år, ”jeg er en mormor”. Flere af børnene ser på hende, nogle med åben mund og løftede øjenbryn, andre med et lille smil, enkelte kigger på PETER, som siger at SUSAN er en bedstemor, og derefter går han i gang med sangen, og da de i sangen når til bedstemor, peger han med et stort smil på SUSAN, og børnene begynder at grine. PETER slår op på en sang, og ser så på SUSAN og spørger om hun kender melodien. SUSAN ryster på hovedet, siger ”naaajj”, det lyder som om hun er i tvivl, hun foreslår at PETER læser op, og det begynder han på. SUSAN ser på ham og kører sin stol over til PETER og siger ”ah”, sidder ansigt til ansigt med ham, smiler, trækker øjnene sammen og siger, hun måske kender den. PETER holder bogen, så SUSAN kan se og hun begynder at synge, stopper efter en sætning, ser på PETER, nikker, venter et sekund og PETER stemmer i mens han skiftevis ser på teksten og på SUSAN. De fleste af børnene har fulgt det med interesse, ser intenst på dem, åbne munde, åbne øjne, nogle børn kravler lidt rundt og ser andre steder hen. SUSAN og PETER synger, ser på børnene, der synger med på de ord de kan, SUSAN kører sin stol tilbage, men forsætter med jævnlige øjenkontakt med PETER. Sangen slutter, og SUSAN siger de skal på biblioteket. En gruppe børn samles omkring SUSANs stol, mens PETER har armen omkring et barn, barnet går og PETER rykker stolen over mod SUSANs stol, så de sidder over for hinanden med max. en meter mellem dem. Børnene er rundt om dem og mellem dem. SUSAN taler med børnene om det kolde vejr og varmt tøj. Børnene begynder at gå ud og tage tøj på” (Skovgården, børnehaven 3.11.16).

Dette er en længere beskrivelse af en formiddag i børnehaven, hvor de store børnehavenbørn har samling på Blommestuen. Under denne samling synes der at være en rar stemning mellem de voksne og mellem børn og voksne. Det er som om, samlingen glider stille og roligt fremad i kraft af en fælles anstrengelse, som er glædesfyldt. Denne særlige kollektive kvalitet indfanger Ahrenkiel et al. (2012:156-158) med begrebet ensemble<sup>68</sup>. Ensemble er en betegnelse for det kollektive pædagogiske arbejdes sociale form, og det betegner ”de kommunikations- og samarbejds måder, som daginstitutionsarbejdet lægger op til, og som er konstituerende for den pædagogiske faglighed” (Ahrenkiel et al. 2012:158). Med dette bliver det pædagogiske personale og det pædagogiske arbejde synligt som et praktisk kollektiv, hvor personalets lydhøre og artistiske samspil bliver central for udførelsen af opgaven.

Jeg vil med afsæt i eksemplet fremhæve, at der er tale om et kropsligt opmærksomt samarbejde. Det er den kropslige mimik, læsningen af denne og den kropslige

---

<sup>68</sup> De henter ensemble spil hos den tyske psykoanalytiker Dietmut Niedercken, der er inspireret af Alfred Lorenzer.

imødekommelse, som folder sig ud mellem PETER og SUSAN, og som synes at bære dem og børnene vellykket gennem aktiviteterne. De har under hele aktiviteten øjenkontakt, og de bekræfter hinanden ved at smile og nikke til hinanden. Med afsæt i Merleau-Pontys begrebsapparat kan man tale om 'delt intentionel væren', de er med andre ord tunet kropsligt ind på hinanden. Jeg opfatter, at det kommer til syne i deres samspil omkring sangen, hvor de ser, nikker og venter på hinanden. I situationen etableres en oplevelse, der er centreret om fælles handling, det som Merleau-Ponty kalder for "vi gør". PETER og SUSAN afstemmer konstant, hvad de gør, og hvad der skal gøres. Imidlertid peger mit empiriske materiale, og eksemplet ovenfor, på, at det sensitive og opmærksomme samspil mellem SUSAN og PETER ikke kun har betydning for udførelsen og gennemførelsen af opgaven, men også for oplevelsen under udførelsen af opgaven. Børnene følger opmærksomt de to voksnes drillende og legende samspil, som de bliver inddraget i, da PETER under sangen kigger på børnene, peger på SUSAN og siger, at hun er bedstemor. Det lydhøre, artistiske og kropslige samspil synes at skabe en glædesfyldt stemning, som omfatter både voksne og børn. Monrad (2012:8) fremhæver, at den atmosfære, kollegerne sammen skaber i rummet, påvirker omsorgsarbejderens følelser og det arbejde, hun udfører.

Den glædesfyldte stemning opretholdes under hele samlingen, og ved afslutningen ser det næsten ud til, at de voksnes kroppe og børnenes kroppe væves sammen. De voksne sidder tæt sammen, de har arme rundt om børnene, samtidig med at børnene bevæger sig mellem dem. Dette kropslige mylder indebærer konstante fysiske berøringer mellem børn og voksne samt børn og børn. I forlængelse af dette pointerer Esser (2017:288), at kroppen ikke kan opfattes som en separat enhed (entity), men må forstås i relationen mellem andre og en selv. I nogle situationer indebærer den kropslige forbindelse mellem mennesker, at det bliver uklart, hvornår en krop ender og en anden begynder. Dette får hende til at fremhæve ikke kun eksistensen af kropslig erfaring, men også en "bodily belonging in the world". Med dette understreger hun "a sensory area in which reality is experienced, along with the desires associated with this, as well as to a imagined area of wishes and longings" (Esser 2017:289). På den måde kan man tale om, at denne samling bliver en særlig glædesfyldt måde at være i verden, hvor de voksnes følelsesmæssige engagement forbinder sig til børnenes via deres sanselige væren i rummet.

## **Dingeling – den samfundsmæssige forankring af det pædagogiske kollektiv**

En central pointe i ensemblemetaforen er ambitionen om at forankre samspillet og samarbejdet i det, jeg vil betegne som en kritisk hverdagslivsteoretisk position. Med ensemblespil søges fastholdt, at det pædagogiske arbejde med børnene og personalets indbyrdes

samarbejde ikke kun kan forstås med henvisning til en relationel eller intersubjektiv forståelsesramme. Et vigtigt element i forståelsen af det praktiske kollektiv er dets samfundsmæssige forankring: *”det pædagogiske institutionsarbejde er organiseret og begrundet omkring dets relation til en almen, samfundsmæssig opgave der (.....) aldrig kan være et anliggende, der alene eller suverænt bestemmes af pædagogerne selv i deres indbyrdes samspil”* (Ahrenkiel et al. 2012:157). Den beskrevne samling, samlingen i kapitel 4, og de daglige aktiviteter, bliver med denne optik synlig som et strukturelt konfliktuelt fænomen. Samlingen indgår i en organisering af børnene i aldersopdelte grupper med henblik på at skabe aldersadækvate læringsmiljøer. En anden formiddag på Blommestuen med de femårige:

*”Børnene sidder ved fire borde og tegner, de har netop fået historie og nu skal de tegne det, de har hørt. Der er tre voksne, de sidder ved bordene, taler med børnene og går så videre til det næste bord. En voksen rejser sig og går over og sætter sig ved et bord, hvor der sidder to børn og tegner. En dreng siger dingeling og en anden dreng istemmer. Den første dreng ligger hovedet på bordet. PETER sætter sig ved et bord og siger, at de skal blive siddende og tegne til uret ringer, og at der er to min. tilbage. En dreng siger, han ikke kan tegne mere, uret ringer og en del børn rejser sig”* (Skovgården, børnehave 11.11.16)

Denne aktivitet foregår med de samme børn og voksne, men den folder sig ganske anderledes ud. Opdelingen i aldersopdelte grupper betyder, at gruppen af femårige betegnes som skolegruppen, og flere aktiviteter har skoleforberedende karakter. I disse sammenhænge møder børnene voksnes forestilling om, hvordan skole finder sted. Børnene præsenteres for en forestilling om, at de skal lære at sidde stille og koncentrere sig om en defineret tegneopgave i en bestemt periode. Denne aktivitet har ikke karakter af at være en følsom og artistisk dans, der involverer voksne og børn. Her bliver børnenes kropslige svar og modstande mod at sidde stille til uret ringer ikke hørt eller søgt imødekommet. Situationen er etableret som en læringssituation med en fast aktivitetsstruktur, der kræver en særlig forholdemåde af børnene, hvilket også var tilfældet med samlingen i kapitel 4. Det kritisk teoretiske begreb om realitetsmagten, og i forlængelse af dette Hellers begreb om den intersubjektive realitet, åbner for at få øje på samfundsmæssige herredømmeforhold og tingsliggørelse i relation til de små dagligdags- og tilbagevendende aktiviteter (Nielsen & Nielsen 2007: 71; Heller 2016; Bloch 1991:21). Realitetsmagt relaterer sig til hverdagens stumme tvang og til subjektivt forsvar, resignation og læringsblokering. Børnene fastholdes i aktiviteten, og deres kropslige væren kan ses som udtryk for både en vis resignation og modstand. Denne ”tegne på tid”-aktivitet foregår i det, jeg vil betegne som en rolig og venlig stemning, men i modsætning til den fælles sangaktivitet, så fremstår denne aktivitet i højere grad som en SKAL-aktivitet for børnene, hvorfor de voksnes opgave her i højere grad synes at komme til at handle om at fastholde børnene. Netop denne type af aktiviteter kan ses som personalets indfrielse af samfundsmæssige forventninger til det pædagogiske arbejde med børns læring. Det interessante er, at børnene synes at opfatte dette og forholde sig til dette.



I ”Liv og læring” fremhævede børnene således bestemte rum og steder i forbindelse med bestemte aktiviteter, som de ikke kunne lide. For eksempel fortæller flere børn fra en daginstitution, at de ikke kan lide at læse, da vi går forbi et specifikt rum. Det er det rum, hvor der foregår dialogisk læsning. Lidt senere peger børnene på boghylden på stuen og siger, at de godt kan lide at læse, og de peger på den røde sofa og siger, at de godt kan lide at sidde i den. Det er således ikke aktiviteten læsning i sig selv, de opponerer imod, i stedet synes børnene at gøre modstand mod og opmærksom på realitetsmagten, i form af de pædagogiske og strukturelle krav om at skulle gøre noget bestemt på bestemte steder og tidspunkter, og med et bestemt formål og bestemte grupper af mennesker. Børnene udtrykker således både et ønske om selv at bestemme, samtidig med at de synes at gøre modstand mod den måde at være sammen på, som stiller krav om særlige restriktive kropslige forholdemåder.

## Ensemble – et krævende og kompliceret arbejde

Ensemblebegrebet åbner for at få øje på det minutiøse, nærmest dansende og ofte glædesfyldte samspil og samarbejde mellem kolleger i en institutionel sammenhæng. Det er en samværsform, som ofte opleves som meningsfuld og tilfredsstillende set fra personalets perspektiv. Imidlertid stiller denne type af samspil krav til det pædagogiske personale, ligesom den har betydning for den måde, børn og voksne er og kan være sammen på. Som led i arbejdet med fremtidsværkstederne, og på foranledning af et specifikt personaleønske om at drøfte mine observationer, afholdt vi et personalemøde, hvor personalet og jeg blandt andet drøftede den af mig identificerede tematik. Ensemble, som personalet nikkede genkendende til. På vægaviser blev følgende udsagn og kommentarer noteret:

- *Fast personale kender hinanden, tingene glider – supplerer hinanden.*
- *Falder ind i faste roller: ting man bare gør.*
- *Hvis man ikke ved hvad man skal – hvor man er på vej hen smitter det af på børnene.*
- *Ikke altid samme agenda (ml. personalet).*
- *Give plads til at der kan blive argumenteret.*
- *Deltagelsesmuligheder bliver større når ensemblet kører.*
- *Børnene aflæser de voksnes dans – ensemble.*
- *Fælles optagethed – fælles mål.*
- *Spille med på udspil.*
- *Meget verbal kommunikation = fører til at ”dansen” bliver mulig.*

- *Fælles om Samba projekt (projekt alle var med i) – klart, fælles mål.*
- *Kemien skal være der*

(Skovgården personalemøde 7.6.17)

Drøftelsen af ensemblemetaforen rummede, som det fremgår af ovenstående, mange nuancer. Her vil jeg særligt fremhæve tre aspekter. Før det første fremhævelsen af det indbyrdes kendskab til og fortrolighed med hinanden. For det andet, at det får betydning for børnene, i form af deres deltagelsesmuligheder øges. Endelig, at etableringen af denne type af samspil er krævende. Det indbyrdes kendskab til hinanden fremhæves som afgørende for, om og hvorledes kolleger kan spille med på den andens udspil i konkrete situationer. I analysen af PETERs og SUSANs samspil under samlingen træder deres personlige og faglige kendskab og fortrolighed med hinanden frem. PETER ved, at SUSAN er bedstemor, og i situationen kobler han det til sangen, samtidig med at han med ordet bedstemor og pegningen på SUSAN etablerer en indforståethed, og mellem dem indbyrdes, etablerer han en sjov og meningsfuld forbindelse til børnene. Kendskabet knytter sig til genkendelse og gentagelse i arbejdet i form af, at de har faste roller, og arbejdet finder sted som tilbagevendende kropsliggjorte svar i hverdagen. Men det knytter sig også til den daglige kommunikation mellem kolleger og med børnene, som en siger: *”Meget verbal kommunikation fører til, at ”dansen” bliver mulig”*. Det er således den daglige dialog, det kropslige samvær og en løbende sociale orientering, som gør afstemning og tilstedeværelse i forbindelse med aktiviteter og lignende mulig, fordi denne synes at bidrage med kropsliggjort erfaring, og viden om den anden/de andre.

Ensemblemetaforen søger at indkredse personalets samspil og samarbejde. Imidlertid taler personalet børnene frem. Med udsagn om, *”at børnene aflæser de voksnes dans, og når man ikke ved, hvad man skal, så smitter det af på børnene”*, gør personalet opmærksom på det delte hverdagsliv. Børnene er tilstede, og de er beskuere af personalets ”dans” med hinanden, både når denne har karakter af resonans, og når den er kendetegnet ved manglende resonans eller disorientering. Imidlertid opfattes børnene af personalet ikke som passive beskuere, men i stedet tales de frem som aktive subjekter, der aflæser de voksnes samspil. Med pointeringen af, at deltagelsesmulighederne bliver større, når ensemblet kører, forbinder personalet denne type af samarbejde med etablering af et overskud, som resulterer i en åbenhed over for både børn og voksnes forskellige bidrag i situationen. Om denne erkendelse var tilstede før værkstedsarbejdet og de efterfølgende drøftelser i personalegruppen, kan jeg ikke vide, men det fælles undersøgende arbejde mellem os synes at åbne for en social orientering mod hinanden, og mod en fælles undersøgende drøftelse af karakteren af deres indbyrdes samvær og samværet med børnene. Heller (2016:22ff; Bloch 1991:21) fremhæver, at trods hverdagslivets common-sense-karakter, så kan børn og voksne opnå erfaringer med nye eller andre handle- og tankeformer. Det kollektive arbejde synes således at åbne for nye fornemmelser hos subjekterne, der bryder med eller transformerer de samværsformer, som store dele af hverdagslivet baserer sig på.

De fornemmelser der opstår på fremtidsværkstederne, og i den konkrete situation med Teis ved sandkassen, er udtryk for et kollektiv arbejde. Nye eller ændrede handle- og tankeformer synes således at blive mulige i gruppen af børn og voksne, og det synes at sætte sig som et subjektivt overskud, som de enkelte subjekter bærer med sig videre for en periode.

Imidlertid gav drøftelsen af ensemble som samværsform i daginstitutionen også anledning til en dialog om, når samspillet og samarbejdet bliver svært. I hverdagen erfares, at kolleger ikke altid har samme agenda, og at man ikke ved, hvad man skal. Ligeledes kan fremhævelsen af, at kemien skal være der, at der skal gives plads til argumentation, og fremhævelsen af fælles optagetheder og mål, tolkes som en viden blandt deltagerne om, at dette ikke nødvendigvis er tilstede i hverdagen. Da jeg forfølger dette i mine deltagerobservationer, får jeg øje på en hverdag, der rummer uoverensstemmelser, uafklaretheder og modstand, hvilket med en kritisk teoretisk optik opfattes som en grundliggende subjektiv livsbetingelse. Det der imidlertid overraskede mig var, at jeg kunne indkredse forskellige samværsformer i henholdsvis vuggestuen og børnehaven.

## Forskellige samværsformer i vuggestuen og børnehaven

I kapitel 9 blev hverdagen, set fra det pædagogiske personale, fremanalyseret som en presset og strukturelt konfliktuel hverdag. Det er en hverdag, der byder på konstante forandringer grundet sygdom, møder, nye tiltag m.m. Disse betingelser for arbejdet indebærer, at der gennem hele dagen pågår en forhandling mellem kolleger om, hvem der er hvor, hvem der skal være hvor, og hvor længe. Et sådan hverdagsliv indebærer, at en del handlinger er kendetegnet ved, ”*at man ikke rigtig ønsker, at gøre, hvad man gør, selvom man for så vidt handler af egen fri vilje*” (Rosa 2014:102). Dette stiller krav om stor systemorienteret fleksibilitet hos børn og voksne, som på det subjektive niveau erfares som fremmedgørelse. De sociale og strukturelle betingelser, der eksisterer i daginstitutionen, træder frem som fremmedgørelse, som subjektive oplevelser af pres, udmattelse, frustration og opgivelse. I arbejdet med denne analyse blev jeg imidlertid opmærksom på, at til trods for at dette var kendetegnede for Skovgården, så synes der også at være forskelle inden for Skovgårdens to institutioner. Hvor jeg i de tidligere analyser har været optaget af mønstre og træk, der var fælles for vuggestuen og børnehaven, vil jeg nu indkredse det, der synes at adskille dem med henblik på at indkredse, hvorledes subjektivt overskud og resonansbestræbelser udvikles og finder sted eller det modsatte. Det, som jeg særligt bemærkede som forskelligt i de to institutioner, var den måde, jeg blev mødt på, anvendelsen af humor og synet på ”vores” børn.



## Sidde for sig selv – at være alene eller sammen

Det er morgen, den første dag i vuggestuen. Efter at have sagt godmorgen sætter jeg mig i vindueskarmen i fællesrummet, som vuggestuen fire stuer har udgang til. Dørene til stuerne er lukkede. Senere kommer en anden pædagog ud fra en stue, og siger ”du kan brase ind”, men det føles ikke så let, så jeg bliver siddende. Der er to voksne tilstede i fællesrummet. De taler ikke sammen, og de ser ikke på mig eller hinanden. De sidder på det samme sted, hver for sig, og taler og hjælper børnene. De ser lidt trætte og ensomme ud. Til frokost går, de børn og voksne, jeg har observeret ind på en stuen, jeg følger efter, uden at blive inviteret. Jeg føler mig som en, der presser sig på, måske fordi personalet ikke taler med mig og ikke har øjenkontakt med mig.

Dagen efter er den første morgen i børnehaven. Da jeg kommer møder jeg først et mandligt personale, han stopper op, smiler og siger så, at det er en værste dag jeg kunne komme, grundet personalesygdom. I det samme kommer et kvindeligt personale, hun stopper også op, smiler og siger det samme som manden. Derpå siger de begge, jeg er velkommen, hvorefter manden viser mig rundt. Der er en lang gang, der forbinder de tre børnehavestuer, dørene er åbne og jer ser hele tiden børn og voksne bevæge sig ind og ud af stuerne. Undervejs taler personalet med hinanden, og på vej ned gennem gangen taler eller hjælper de børn. Jeg går rundt og i løbet af formiddagen sætter jeg mig på de forskellige stuer, når jeg sætter mig ned, ser det personale der er på stuen på mig, ofte nikker de eller smiler lidt og nogle kommer hen og præsenterer sig. Jeg noterer, at personalet ser på hinanden med åbne og venlige øjne.

Med dette narrativ<sup>69</sup> søger jeg at beskrive mit første møde med vuggestuens og børnehavens personale. Noget af det første jeg bemærkede, og som var forskelligt ved henholdsvis vuggestuen og børnehaven, var, hvorledes jeg blev mødt i de to institutioner af personalet. Dernæst en opmærksomhed mod, at dette havde betydning for mit velbefindende i situationen. I vuggestuen sagde personalet goddag på min foranledning, og deres manglende initiativ til øjenkontakt og verbale udvekslinger tolkede jeg i første omgang som udtryk for modstand mod min tilstedeværelse. Imidlertid blev denne tolkning nuanceret da jeg genlæste mine deltagerobservationer, og særligt en tegning fra børneværkstedet ledte mig i retning af en anden tolkning. På plakaten fra børneværkstedet, er der denne tegning:

---

<sup>69</sup> Her benytter jeg termen narrativbeskrivelse for at fremhæve, at dette er min fortælling af min første morgen i henholdsvis vuggestuen og børnehaven. I beskrivelserne tager jeg udgangspunkt i mine deltagerobservationer og i forlængelse af dette, den måde jeg erfarede det på.



Her ser vi et barn, der sidder alene ved sandkassen, og teksten lyder: ”*ensom, sidde for sig selv, ingen at lege med*”. Da jeg genså denne, slog det mig, at det var den oplevelse, jeg sad tilbage med den første formiddag i vuggestuen. På børneværkstedet er det børnenes liv, der er i centrum for kritikken og utopierne, og i sig selv udsiger tegningen intet om arbejdslivet. Men den blev anledningen til, at jeg blev opmærksom på, hvorledes det institutionelle liv i vuggestuen foldede sig ud.

”*HANNE kommer ind med et barn i hånden, det skal skiftes, hun ser hun sig rundt og siger der er larm. Hun går videre mod toilettet med barnet i hånden og siger igen noget om larm, LINE stopper op i døren ud til fællesrummet, og spørger hvad hun siger. HANNE siger, at det ikke er noget, hun taler til barnet*” (Skovgården, vuggestue 11.5.17).

Det, jeg så i vuggestuen, var voksne, der var hver for sig, de fremstod som værende alene. Heller (2016:64) peger på, hvorledes ikke-organiske aspekter træder frem i hverdagslivet i form af processer og samspil, der er kendetegnet ved, at fremme menneskets partikularitet. Ovenstående episode kan tolkes som et eksempel på en hverdag, hvor samværet træder frem som en social distance mellem HANNE og LINE. Deres tale er diffus, de taler ikke med hinanden, og de er ikke orienteret mod et svar eller en dialog med hinanden. Denne måde at være tilstede på så jeg i hele vuggestuen, men den trådte særlig tydelig frem på to af stuerne. Samværet var kendetegnet ved, at personalet havde kontakt til de børn, der var rundt om dem, og som krævede deres opmærksomhed, men de fremstod som socialt adskilt fra hinanden. De talte og handlede sammen, men det synes umiddelbart primært at relatere sig til løsningen af praktiske udfordringer, såsom vikarer og afvikling af frokost. Jeg vil betegne dette som en form for alenehed midt i det fælles liv.

Jeg observerede også glædesfyldt samarbejde mellem personalet i vuggestuen jf. afsnittet ’Det er synd’, men det er det andet billede, der træder tydeligst frem. Jeg noterer, at en pædagog er ked af det, og at en anden pædagog kæmper med et vredt barn, og begge gange fremstår det som noget, de er alene om til trods for, at der er kolleger tilstede. De implicerede personalers ansigts- og kropsudtryk lukker sig i situationerne indad i form af et defokuseret blik, skuldre der trækkes frem, mundvige der trækker nedad eller formes til en tynd streg. Det defokuserede blik og den lukkede krop møder jeg også

den første morgen i vuggestuen, og jeg oplever det som ubehageligt, og dermed bliver den verbale indbydelse om ”bare at brase ind” til et modsætningsfyldt udsagn, idet den kropslige væren i vuggestuen den morgen udsiger det modsatte. I børnehaven blev jeg fra starten konfronteret med, at det ikke var en god dag, men i modsætning til vuggestuen blev jeg fra morgenstunden inviteret kropsligt og verbalt ind af personalet. Min egen usikkerhed ved det første møde blev i løbet af dagen mere og mere håndterbart for mig, idet jeg blev mødt med smil og blikke, og kontinuerligt blev orienteret om hvem, hvad og hvorfor. Jeg vil for en kort bemærkning vende tilbage til samlingen fra kapitel 4, idet jeg valgte at genlæse denne i relation til min indkredsning af to forskellige samværsformer i vuggestuen og børnehaven. Samlingen blev fremanalyseret som svær og konfliktfyldt, og i analysen træder faglig uenighed frem mellem LISE og hendes tre kolleger. Men hvordan kan jeg på den ene side trække uenighed og konflikter frem og samtidig påpege, at der eksisterer et socialt fællesskab og fælles engagement i børnehaven, som betyder, at de er sammen i modsætning til vuggestuen, hvor man er mere alene? Under samlingen finder følgende udveksling mellem KAREN og LISE sted: *”Der er uro og LISE ser på KAREN, og siger ”hold da op”, KAREN smiler og griner, LISE siger: ”ja der er mange forbindringer, jeg tror det tager hele formiddagen”.*

Med ovenstående analyse i mente trådte KARENs og LISEs verbale udveksling og fælles grinen frem som fællesgørelse af situationen. Med andre ord kan den tolkes som udtryk for, at ”du er ikke alene”. Den senere uenighed mellem KAREN og de tre kolleger om, hvad de skal gøre i forhold til Knud, vidner om en faglig uenighed, men samtidig kan den også anskues som et udtryk for, at kollegerne oplever sig som forpligtet og engageret i situationen, hvilket igen peger tilbage på, at dette er et fælles anliggende, til trods for, at det er KAREN, der leder denne samling. Kollegernes deltagelse i samlingen, både i form af støtte og modstand, kan på den baggrund ses som imødegåelse af det, som Simonsen (2012.11) betegner som momenter af disorientering. Samlingen fremstår momentvis som kendetegnet ved handlingssammenbrud, hvilket indebærer, at den delte væren udfordres. Situationens sårbarhed formidles interkorporalt og igangsætter forsøg fra kollegernes side på at opretholde og fortsætte det fælles projekt. Samlingen kan på den baggrund anskues som udtryk for et socialt fællesskabende arbejde, der retter sig mod, at KAREN ikke lades alene i situationen. Det sociale fællesskabende arbejde kommer til udtryk som svar og gensvar, som et værensforhold der indeholder resonansbestræbelser.

## **Vil I være med – vores børn**

”Det er formiddag i børnehaven, og tre piger fra en anden stue står lige inden for døren og kikker på den rytmikaktivitet der er i gang på stuen. De kikker på børnene, går ind i det tilstødende lokale, vender tilbage kikker, og står og vrækker med kroppen. Pædagogen ser over på de tre piger og spørger ”Vil I være med”. De nikker, krummer skuldrene en smule, går lidt tøvende hen mod gruppen. Pædagogen siger ”kom”, og til den ene pige

siger hun, at hun skal lægge bogen så hun kan være med. Hun tager dem i hånden og får dem ind i rundkredsen” (Skovgården, børnehaven 2.11.16).

Denne rytmikaktivitet foregår på en af stuerne i børnehaven, og i første omgang er de børn, der hører til stuen, hentet ind med henblik på at deltage i denne. En af de ting, jeg hurtigt bliver opmærksom på, er, at til trods for, at børn og voksne hører til på bestemte stuer, så bevæger de sig kontinuerligt rundt mellem de forskellige stuer og rum i børnehaven. Børnene har adgang til det meste af børnehaven, og de leger med hinanden på deres egen stue, eller på gangen, en anden stue, salen eller udenfor. På baggrund af børnenes adfærd og fysiske placeringer i løbet af dagen virker det som om, at børnehaven fra deres perspektiv udgør et samlet hele. Dens rum er tilgængelige og det samme er de forskellige voksne og de andre børn. Et lignende billede synes at tegne sig set fra personalets perspektiv. Personalet fortæller, at de hører til en stue, og jeg observerer, at de som udgangspunkt placerer de sig der. Ofte ser jeg stuens personale gå i gang med lege og aktiviteter med de børn, der er på stuen. Imidlertid er der ofte børn fra andre stuer tilstede, og jeg så ofte, at børn fra andre stuer blive inviteret ind i en stueaktivitet, som vi ser i ovenstående rytmikforløb. Der synes således at være et åbenhed og et overskud til at invitere børn fra andre stuer ind til aktiviteter på stuerne. Ligeledes ser jeg ofte forskellige personaler fra forskellige stuer stikke hovedet ud i gangen, når der høres høje stemmer, skrig eller gråd. Jeg ser, at de med blikke eller få ord afklarer, hvem der går ud og hjælper eller trøster børnene.

I børnehaven synes børnene at blive opfattet som fælles børn. I betydningen af, at børnene er børnehavens børn, og personalet føler sig forpligtet til at handle i forhold til de børn, de møder, hvad enten disse hører til deres stue eller ej. Til frokost hører jeg, at børnene bliver bedt om at gå til deres stue, men i løbet af formiddagen eller eftermiddagen, hvor der ikke er fastlagte aktiviteter, hører jeg ikke børn blive sendt hen til deres stue. Dette så anderledes ud i vuggestuen. ”Lidt senere kommer HANNE, hun åbner ind til Fuglene, og siger til de børn, der hører til der, at skal komme med hende ind på stuen. Hun åbner døren mellem Fuglene og Træerne, og får børnene ind og lukker halvdøren og siger til børnene fra Fuglene, at de ikke skal komme ind” (Skovgården, vuggestue 11.5.17)

I denne episode ser vi, hvorledes børnene sorteres efter hvilken stue, de hører til på, og de børn fra den anden stue, der gerne vil på besøg, afvises. Med denne beskrivelse får vi øje på, at der i vuggestuen er en klar fornemmelse af, at børn og det pædagogiske personale tilhører bestemte stuer. Børnene opholder sig også på andre stuer, end den de hører til, imidlertid sker det på personalets foranledning fremfor på baggrund af børnenes ønsker og initiativer. Når børnene opholder sig på andre stuer, finder det sted efter aftale mellem personalet, og ofte er det knyttet til den praktiske organisering af hverdagen i form af fordeling af børn i forhold til antal personaler.

”Der er mange børn og tre voksne i gang i garderoben. Børnene går hen til døren og vil ud, men kun de børn, der har en voksen fra deres stue, kommer ud. De

andre skal vente til en af deres voksne går ud. De voksne giver børn tøj på, hjælper børn, går ind efter ting, kommer tilbage, tjekker hvem af deres børn der er i garderoben, hvem der har fået tøj på, ligesom de kalder på dem der står ved døren” (Skovgården, vuggestuen 5.5.17).

Når jeg skriver, at de skal vente på deres voksen, er det fordi, det er det, jeg både hører verbalt gentaget, og ser praktiseret. De voksne fra en stue tager sig af de børn, der hører til den stue, også når børn og voksne fra flere stuer mødes i for eksempel garderoben. Det betyder ikke, at en voksen fra en anden stue ikke kan tage en anden stues børn med på legepladsen eller skifte en ble, men når det sker, sker det efter aftale. Med andre ord det finder ikke sted per automatik, i stedet spørger man hinanden i den konkrete situation, om det er ok, eller om kollegaen vil gøre det.

I vuggestuen bliver vores børn primært synlige som stuens børn. Det er de børn, der hører til på en stue, som personalet er engageret i og tager ansvar for. Denne forståelse af vores børn i vuggestuen, understøttes af organiseringen og det materielle. Vuggestuen består af fire stuer, som alle har dør ud til et fælles opholdsrum, samt en dør mellem stuerne. Dørene er som regel lukkede, dog åbnes dørene, som ovenfor, af og til mellem stuerne. Enten fordi to stuers børn har været samlet på den ene stue, og nu skal en del af børnene ind på deres egen stue, eller fordi personaleknaphed indebærer, at stuerne må samarbejde om frokost eller eftermiddagsmad. Dørene mellem stuerne og ud til fællesarealet er halvdøre, hvilket betyder, at den øverste del af døren kan åbnes, mens den nederste del forbliver lukket. Dette benyttes i kortere perioder, og tillader, at børnene kan se ud, men de kan ikke bevæge sig væk fra stuen. Det er således personalet, der bestemmer, hvor børnene er, og hvor længe de er der.

Den faste stueopdeling med lukkede døre kan til dels begrundes ud fra, at børnene i vuggestuen er små og nye i institutionslivet i sammenligning med børnene i børnehaven, hvilket bekræftes af nyere vuggestueforskning, der peger på vigtigheden af at skabe tryghed for de små nye børn i vuggestuen (Gytz-Johansen 2019:40). Imidlertid synes denne faste strukturering også at bidrage til, at hver stue udgør en selvstændig enhed, og som fremanalyseret kan dette indebære, at stuerne lukker sig om sig selv. Dette medfører, at børn og voksne gives meget lidt plads til udvekslinger på tværs af institutionen, og interaktion med de andre bliver til en hæmmende faktor i det fælles institutionelle liv.

## **Hvorfor har I taget mine solbriller? – når humor er en del af samværet**

”JONAS står ved det høje bord. Der kommer to piger hen til ham: ”Vi er pirater”, JONAS spørger ”Er I pirater?”, ”Sejt”. JONAS ser på pigerne, som laver grimasser til ham. De sætter sig under det høje bord og leger videre. Senere går Jonas over til tegnebordet, hvor to piger sidder og tegner, der ligger et par lyserøde solbriller på bordet. JONAS siger ”Hvorfor har I taget mine solbriller?” Pigerne: ”Øh, det har vi ikke” De ser på hinanden

og griner... Jonas tager de lyserøde solbriller på. Pigerne siger: "Nej!", hvorpå JONAS siger: "Ser jeg ikke sej ud?" (Skovgården, børnehave 3.11.16).

I børnehaven observerer jeg gentagne gange, at humor i form af små sjove bemærkninger og pjatterier bliver taget i anvendelse i samværet med børnene og blandt personalet. Ytterhus (2003:90ff) fremhæver, at for børnene handler livet i daginstitutionen om at være sammen med andre børn og om at have det sjovt sammen, og i forlængelse af dette fremanalyser hun, hvorledes humor af børnene anvendes til at have det sjovt og skabe kontakt til andre børn. Hun viser på denne måde, hvorledes børn, der er sjove og opfindsomme, bliver attraktive legekammerater, og hvorledes børn via sjove ord, bemærkninger eller bevægelser skaber latter og løsner stemningen op.

Dette genfinder jeg også i mit empiriske materiale. Imidlertid viser det også, at humor også er på spil mellem børn og personaler. Sjove bemærkninger og spil med ord anvendes også af det pædagogiske personale til at skabe kontakt til børnene. I situationen opfatter jeg pigernes grimasse som en "glad" grimasse, med hvilken de signalerer en indforståethed med JONAS. De kender ham, de ved han ofte er lidt sjov, at han pjatter med dem, og det gør ham interessant. Her ser vi to piger, der opsøger ham og fortæller, hvad de laver. Det virker ikke som om, de vil noget specifikt, såsom have hjælp til noget. Jeg tolker hans svar til dem, i form af ordet sejt, som en bekræftelse, og som, når det tages i anvendelse mellem børn og voksne, kan opfattes som et pjattet ord. Samtidig kan det også opfattes som et ord, der åbner for et subjekt-subjekt forhold, i form af en jævnbyrdighed mellem dem. JONAS' joke med lyserøde solbriller giver mulighed for endnu en gensidig udveksling mellem børn og voksen. Pigernes grin antyder, at de synes, det er sjovt. Imidlertid er det en voksen, der pjatter med dem, og deres indbyrdes blikke tolker jeg som en indbyrdes afstemning af deres udveksling med den voksne. Jeg tolker disse humorfyldte udvekslinger som udtryk for små hverdags erfaringer med at være i øjenhøjde med hinanden. Humoren gør det for en kortere periode muligt at sætte parentes om det intergenerationelle magtforhold, som Alanen (2014) indkredser, og som daginstitutionen kan siges at basere sig på. Jeg ser ofte JONAS have denne type af humorfyldte udvekslinger med børnene á la den med solbrillerne, og det interessante er, at denne form synes at skabe et særligt rum for børnene.

"Samling for de fireårige skal til at starte og JONAS tager protokollen for at råbe børnene op. Han siger han vil fortælle, hvad de skal i dag, en pige råber "naaa!", de andre børn ser på hende og sammen råber alle "naa!", JONAS siger: "siger I nej før I ved hvad jeg vil sige?", de ser med et lille smil, måske lidt spændt på ham. JONAS smiler, og går videre med at sige deres navne" (Skovgården, børnehave 5.11.16).

Denne samling starter med navneopåb, men hurtigt udvikler den sig i en anden retning. Her ser vi børn, der råber nej med glade og forventningsfyldte stemmer, og de ser opmærksomt efter den voksnes reaktion. Børnenes nej og JONAS' svar antyder, at både børnene og han ved, at de nu pjatter med hinanden. Hos Ytterhus (2003:90, 96) vil denne type af humor blive fremanalyseret som en mestringsstrategi, som børnene tager

i anvendelse i situationer, hvor de har en lav egenkontrol. De voksenstrukturerede aktiviteter, såsom samlingen, synes at kalde på modstand. Børnenes nej-råben kan ses som små fælles erfaringer med at gøre modstand og oprør mod såvel den fastlagte struktur som de voksnes styring. Imidlertid er det en vigtig pointe, at JONAS' humorfyldte adfærd i mødet med børnene synes at åbne for en anfægtelse af samlingens selvfølgelige struktur og magtfordeling. Humoren synes at åbne for fornemmelser af, at denne kunne se anderledes ud. I de ovenstående episoder har fokus været på humor mellem børn og voksne. Imidlertid var humor også noget, de voksne benyttede sig af i forhold til hinanden.

”Det er ved afslutningen af samlingen, lige før frokosten skal til at begynde. Børnene bliver sendt ud to og to for at vaske hænder og tisse. Imens sidder de andre børn relativt stille og læser hver sin bog, nogle taler sammen. Pædagogen spørger om alle har tisset, han ser sig omkring, VILJA rækker hånden op, pædagogen griner, VILJA griner. Derpå rækker Lars også hånden op og griner” (Skovgården, børnehave 5.12.16).

Med denne episode får vi øje på VILJAs humorfyldte udveksling med den anden pædagog. I beskrivelsen af samlingen med PETER og SUSAN ser vi også, hvorledes PETER ser på SUSAN og grinende siger, hun er en bedstemor. I børnehaven observerer jeg ofte personalet griner og pjatter sammen, og ofte finder dette sted, som vi ser ovenfor, foran børnene. I disse episoder bliver det muligt at få øje på, hvilke deltagelsesmuligheder den kollegiale glæde åbner for, for børn og kolleger. Også her synes den humorfyldte adfærd at give mulighed for, at den voksne kan udfordre samlingens form. VILJAs hånd, der søger om tilladelse til at gå ud at tisse, kan ses som en ”offentlig” kommentar, der udfordrer, at man skal spørge voksne om lov, hvilket Lars synes at opfatte og straks gribe. VILJAs handling synes at muliggøre nye fornemmelser hos Lars, og hans håndsoprækning får således en anden betydning end de andre børns håndsoprækning. Den vidner om, at han har opfattet den sprække eller modstand mod en fastlåsende struktur, som VILJAs hånd kan ses som udtryk for. Den udtrykker en viden om forskellighed, og om en identificering af en voksens solidaritet. Lars' timing og situationsfornemmelse synes at være perfekt. Hans håndsoprækning er humoristisk og den følger i halen på en voksen handling. Både VILJAs og Lars' håndsoprækning kan tolkes som udtryk for et brud eller modstand mod rigide regler og strukturer, samtidig kan de også tolkes som børns og voksnes fælles erfaringer med og modstand mod en intergenerational forskelsbehandling.

Med ovenstående episoder kan vi få øje på, hvorledes humor tages i anvendelse af det pædagogiske personale og børn, samt hvorledes der gennem denne etableres mulighed for glæde, samhørighed og jævnbyrdighed mellem børn og voksne, og indbyrdes mellem børn eller voksne. Om det pædagogiske arbejde etablerer sig som trivsel i hverdagen i daginstitutionen, kan imidlertid ikke kun anskues som et spørgsmål om humor eller om forskellige kollegiale samværsformer. Børnene og deres deltagelse får, som jeg lige har fremanalyseret, betydning for, om en situation eller en aktivitet erfares som

glædesfyldt, og for trivsel i daginstitutionen som helhed. I næste afsnit rettes blikket mod, hvorledes børnene bidrager og deltager i det, der foregår i hverdagen i daginstitutionen.

## Ved du hvad SUSAN – når børn spiller med og imod

I mit materiale trådte barn-voksen-relationen, som fremanalyseret i afsnittet om regulering i daginstitutionen, frem som en magtrelation. Imidlertid peger mit empiriske materiale også i en anden retning, som jeg opfatter som produktivt at følge i indkredsningen af trivsel blandt børn og voksne i hverdagslivet. I afsnittet ”Susan er en bedstemor” blev personalets samarbejde og glædesfyldte samspil fremanalyseret gennem inddragelse af ensemblebegrebet. Ensemblebegrebet retter blikket mod det kollektive liv. *”Ensemblet er en kollektiv organisering af individer, der med hver deres personlige orientering ind i arbejdet mødes for at være sammen om at skabe noget ved hjælp af den faglighed, der udtrykkes gennem enheden af stemmer eller instrumenter”* (Ahrenkiel et al. 2012:24).

Hos Ahrenkiel et al. (2012:23; 2013:142) er det pædagogernes indbyrdes og løbende afstemningsarbejde, der sættes i forgrunden. Imidlertid giver mit forskningsspørgsmål og mit empiriske materiale mig anledning til at nuancere dette. I daginstitutionen omfatter den kollektive organisering foruden personalet også børnene og noget af det, jeg blev optaget af, var, at børn synes at være aktive og bidragende til, hvorledes aktiviteter og projekter foldede sig ud. Enheden af stemmer omfatter børns og voksnes stemmer, og trivsel i daginstitutionen kan anskues som noget, de mødes om og sammen skaber. Hayashi & Tobin (2015) fremhæver, at uanset hvor kompetente det pædagogiske personale er, så er deres pædagogik kun effektiv, hvis deres *”actions are reciprocated by those of their student. Teaching is not a solo performance but a group production, requiring the harmonization of movements of a teacher and her student. As in a dance ensemble, or a soccer team, preschool students and their teacher must coordinate their bodily practice”* (Hayashi & Tobin 2015:11).

Hayashis & Tobins påpegning af gruppeproduktion og kropslige harmoniseringer mellem børn og voksne, åbner for at få øje på børn som subjekter, der indgår i og bidrager til det, der finder sted og kan finde sted i en institutionskontekst. Det er formiddag, og der er gang i en fælles aktivitet på Pærestuen.

*”Knud er i midten, SUSAN hjælper Knud således, at en ny dreng bliver den næste der er valgt til at være i midten, de er edderkopper og de synger ”hvem vil du spise i dag, fingrene op”. SUSAN siger: ”skal vi tage Sarah?, og så tager vi en til og så slut”. Mathilde siger, at der er mange, der ikke har prøvet, og det bekræfter SUSAN. Men siger så, at de får prøvet ved en af de andre sange. SUSAN siger til Sarah ”man skal kikke efter fingre”. Mathilde siger: ”ved du hvad SUSAN, den næste så skal en anden prøve. SUSAN siger: ”Jeg husker ikke så godt”, Mathilde siger: ” du har en gammel hjerne”. VILJA griner, SUSAN smiler. Ny sangleg, hvor børnene skal vælge en at danse med. VILJA begynder at vrikke med kroppen og børnene gør det samme.*



SUSAN: "kom vi går ind i midten og danser". To børn danser i midten. Siv skal vælge den næste og hun vælger Sonja. Mathilde siger: "var der ikke noget med, at vi skal vælge hvad der er i lommen. SUSAN siger, det kan vi godt, og siger det til VILJA, som netop har været ovre at hente endnu et barn ved døren (nu er der 17 børn). SUSAN spørger drengen i midten "hvad vil du have i lommerne". (Senere..) Ny boldleg, hvor man skal kaste bold på hinanden og derpå befri hinanden ved at kravle gennem spredte ben. Børnene løber rundt og skrigger, de voksne tysser "ikke skrige". Den nye dreng går lidt væk, men VILJA henter ham og Mathilde siger "du skal stå sådan her". Han ser på Mathilde, med store øjne, smiler, ser sig rundt, holder i en skuffe ved siden af ham, spreder benene og Mathilde kravler igennem, men hun er stor og han må løfte benet lidt, har svært ved at holde balancen og læner sig mod skuffen og holder fast" (Skovgården børnehave 2.11.16).

Generelt var børnene optaget af at hjælpe til ved for eksempel frokosten. Det kunne være at hjælpe med at dække bord i vuggestuen eller hente madkasser og sætte dem på bordene i børnehaven. Dette oplevede jeg generelt, at børnene deltog i, og ofte foregik det med et smil og med koncentration. Det, som jeg gradvist blev optaget af, var, hvorledes børnene rent faktisk synes at være aktive i og centrale for pædagogiske aktiviteter gennemførelse. I denne episode bliver Matilde synlig som et barn, der bidrager aktivt til gennemførelsen af de forskellige aktiviteter. Mathildes deltagelse kan forstås på baggrund af hverdagslivets gentagelse, regelmæssighed og entydighed (Heller 2016; Bloch 1988:41).

Aktiviteterne er genkendelige for Mathilde, hun kender rækkefølgen, hun ved, hvad der skal siges og gøres, og hun ved, hvorledes man skal være tilstede i forbindelse med disse. Mathilde hjælper således både de voksne og børnene med at gennemføre aktiviteterne. De interaktioner, der knytter sig til aktiviteterne og samværet, er forbundet med en række vaner, regler og normer, som styrer og kontrollerer den sociale adfærd i gruppen. Netop Mathildes opmærksomhed, samt råd og vejledning til SUSANs måde at regulere og styre aktiviteterne på, åbner for at få øje på hverdagslivets objektivering i-sig. Væren i daginstitutionen, i forbindelse med afvikling af aktiviteter og deltagelse i disse, omfatter en række regler og normer for, hvis tur det er, om alle får mulighed for en tur, hvor kroppen skal være, og hvordan den skal bruges i forbindelse med bestemte aktiviteter. Derudover åbner det for at få øje på, at tilegnelsen af en intersubjektiv realitet er knyttet til og afhængig af, ikke bare det pædagogiske personale, men i høj grad også af børnene. Det er således Mathilde, der i denne situation er med til at sikre genkendelighed og regelmæssighed, hvilket gør, at man kan betegne Mathilde som en vigtig medspiller til de voksnes projekter. I den ovenstående episode fremstår særlig Mathilde som betydningsfuld for, at de pædagogiske aktiviteter dels gennemføres og dels kan folde sig ud som en glædesfyldt situation for børn og voksne. Den gode stemning etableres gennem humor. Mathildes bemærkning om SUSANs gamle hjerne kan ses som et barns humorfyldte og situationsafpassede kommentar om voksnes glemsomhed, og den fremkalder grin og smil hos de voksne. Ligeledes ledsages Mathildes interaktion med drengen af smil. Den pædagogiske praksis er afhængig af, at de voksnes handlinger mødes, koordineres og gengældes

af børnene, hvilket åbner for en vigtige nuance vedrørende magtforholdet mellem børn og det pædagogiske personale.

## Emil bider i sin sko

*”Klokken er 9.50 og TRINE skal læse en pixibog. Flere børn har lagt sig ned, så de har hovedet inde i rundkredsen, de ser op på billederne, når TRINE læser. Emil sidder og bidder i sin hjemmesko. De to voksne som ikke læser siger, at han ikke må bide i sin sko, ”lad være med det”. Emil stopper og sidder og tygger på noget (fra skoen?). De voksne ser det og beder ham om at spytte det ud, JONAS tager Emil i hånden og sammen går de væk fra rundkredsen, og hen til en papirkurv, hvor Emil kan komme af med det, han har i munden. De vender tilbage til rundkredsen?” (Skovgården, børnehave 3.11.16)*

I denne episode bliver Emil synlig som et barn, der, i modsætning til Mathilde i forrige afsnit, har en adfærd, der skaber barrierer for aktiviteten. Jeg observerede gentagne gange børn i forbindelse med fælles aktivitet foretage sig ting, der ikke umiddelbart relaterede sig til aktiviteten. Dette bliver fra et voksenperspektiv ofte opfattet som forstyrrende og søgt korrigeret. Emils adfærd skal ses i relation til en dalende opmærksomhed fra flere af de andre børn. De ligger og ruller lidt rundt og diskuterer med hinanden. Emils adfærd får opmærksomhed fra de to andre tilstedeværende voksne, og det indebærer, at Emil får mulighed for at rejse sig og bevæge sig væk fra madrassen. Hvad, der er Emils intention, er svært at udlede, men hans adfærd bidrager, sammen med de andre børns adfærd, til, at aktiviteten ikke kan opretholdes, og den stoppes kort efter. Munck<sup>70</sup> (2017:11) peger i sin forskning på, hvorledes børn transformerer og skubber til det hverdagsliv, som de indgår i. Jeg ser gentagne gange børn, der med deres adfærd og handlinger skubber aktiviteterne og samværet i andre retninger end det af de voksne planlagte, og det blev særligt synligt, når aktiviteter og tiltag strakte sig over lang tid, og når de var stramt strukturerede.

”Under samlingen bliver jeg opmærksom på, Mathias har siddet helt henne ved vinduet og vil ikke ind i cirklen. Han vender sig væk fra samlingen, selvom VILJA beder ham vende sig. Hans krop er presset sammen, skuldrene trukket frem, armene ind til kroppen, den ene hånd er i munden og mundvigene nedad” (Skovgården, børnehave 5.12.17).

Denne episode kan forstås med henvisning til børns modstand. Ifølge Ytterhus (2003:96) udtrykker børn modstand, når deres mulighed for egenkontrol er lav, og i mit materiale kommer det typisk til udtryk som en kropslig værgen sig. Seland, (2013) fremhæver ligeledes børns modstand i daginstitutionen med henvisning til dets demokratiske dannelse. Jeg observerede, at børnene lagde sig ned, vendte sig væk, skubbede til sidekammeraten, eller som hos Mathias, vendte blikket væk/indad. Denne kropslige værgen sig kan ses som en måde at håndtere og gøre modstand mod det magtforhold, der er

---

<sup>70</sup> Munck (2017) er, med afsæt i kritisk psykologi og social praksisteori, ligeledes optaget af, hvorledes små børns og voksnes engagementer, qua et fælles vuggestueliv, er sammenhængende og samtidig forskelligt.

mellem børn og voksne. Jeg vil nu vende tilbage til den episode på vuggestuens legeplads, som jeg fremanalyserede som udtryk for en restriktiv praksis i kapitel 8. Her så vi ANNA sætte sig med Teis på skødet og med armene rundt om ham. Hun sad med ham, men han reagerede ikke, og efter kort tid forsøgte han at komme fri af ANNAs arme. I situationen er jeg ikke i tvivl om, at ANNA fastholder Teis, og det bryder han sig ikke om. Jeg bemærker også ANNAs ubehag. Teis' manglende respons og hans kropslige svaren ind i situationen synes at gøre hende usikker, hun kigger lidt rundt på de andre personaler, der sidder i nærheden, og det ser lidt ud som om, hun trækker sig lidt ind i sig selv. Hun kigger væk og hendes blik lukker sig. Teis' kropslige værgen sig synes at blive oplevet som kraftfuld, og det ender med, at ANNA lader ham glide ned og ud af hendes arme. I situationen fremstår hun som eksponeret, hvilket jeg både tilskriver Teis' modstand og hendes manglende succes med handlingen i overværelse af kollegerne. ANNA fremstår for en kort periode som sårbar, samtidig med at Teis træder frem som et barn, der udtrykker uvilje og modstand.

Netop børnenes evne til at etablere usikkerhed og sårbarhed hos personalet blev jeg optaget af, idet børns kropslige modstand og deres værgen ved at være tilstede synes at sætte sig i personalet. En dag observerer jeg SUSAN på vej hen til det bord, hvor Knud sidder. Hun spørger Knud, om han har mad, men han svarer ikke, og ser væk. SUSAN kikker igen med et appellerende blik på Knud, men hun får ingen reaktion. Hun stopper op midt i rummet, og ser sig lidt forvirret omkring, og går så tilbage til det bord, hun sad ved. En anden dag observerer jeg, at et barn i vuggestuen ikke vil trøstes af den voksne, der tilbyder sig. Denne type af situationer, hvor børn ikke responderer på de voksnes tilbud om dialog eller trøst, så jeg i både i vuggestuen og børnehaven, og flere gange observerede jeg, at dette følges af en usikkerhed og rådvildhed hos personalet. Børnenes svaren ind i situationen får betydning for, hvorledes personalet handler og føler i situationen. Dette åbner for at få øje på, at børns væren og værgen sig, har betydning for trivsel i daginstitutionen og for at få øje på, at både børn og voksne må opfattes som aktive og bidragende. Mit empiriske materiale giver mig således anledning til at nuancere den del af barndoms- og daginstitutionsforskningen, der betoner og undersøger barn-voksen-relationen og -samspillet, som primært en asymmetrisk og hierarkisk magtrelation. Med en sådan optik bliver det voksnes magt og børns tilpasning, der er i centrum for undersøgelser, samt mod hvorledes dette sætter rammer for og begrænser børns deltagelse i daginstitutionslivet (Munck 2017:21-22; Andersen & Kampmann 2010:47-48; 1988; Larsen 2007; Bae 1996; Bae & Waastad 1993; Eide et al. 2012). Med et sådant blik bliver det muligt at få øje på, hvorledes børn fratages deltagelsesmuligheder i deres hverdagsliv i forbindelse med voksnes omsorgs-, opdragelses- og læringsprojekter med børn. I forlængelse af dette perspektiv har en del forsknings- og udviklingsprojekter været optaget af voksnes anerkendelse og bestræbelse på at inkludere børn i fællesskabet med henblik på udvikling af den pædagogiske praksis (Hertz & Iversen 2004; 2007; Ritchie 2013; 2014; Pedersen 2009). Dermed etableres børns trivsel, udvikling, læring og det gode liv

som et pædagogisk projekt, der handler om anerkendelse og inklusion. Imidlertid tenderer en sådan optik at fastholde børn som underlagt voksne, og dermed etableres en forståelse af børn som magtesløse i forhold til de voksne og deres eksplicite og implicite pædagogiske projekt. Analyser fokuserer på pædagogisk personale som nogle, der udgør forhindringer for børns agens (Munck 2017:21), og det bliver svært at få øje på børns handlinger, og måske særligt, at børns måde at være tilstede på, kan udgøre såvel støtte som barrierer for udførelsen af det pædagogiske personales arbejde og for trivsel i daginstitutionen. Ligesom børns og voksnes delte oplevelsesverden bliver svært at få øje på.

## Løb ned gangen – en delt oplevelsesverden

”Jeg møder KAREN og fortæller at jeg tager fotos af rummene. Hun siger, at hun ved hvor børnene vil lege ved at kigge rundt i rummet, og så siger hun, at jeg skal tage foto af gangen, gangen elsker de at løbe på. Hun fortæller, at for langt tid siden talte de om, at børns løben på gangen skulle forbydes, men de blev enige om, at det ikke gav nogen mening. Børnene kan ikke lade være og hun fortæller, med et smil, at hun selv kan finde på at løbe ned af gangen” (Skovgården, børnehave 2.12.16).

Det fælles liv toner frem som en fælles rettethed og bestræbelse mod det sjove og gode liv i daginstitutionen. KAREN fortæller, at børnenes løben på gangen skaber larm, og det kræver, at personalet er opmærksomme på, om og hvornår det bliver for voldsomt for nogle børn. Men det er forbundet med en kropslig glæde, som hun kan identificere sig med. På børneværkstedet i Bygården blev den lange gang på kolonien trukket frem som noget, børnene godt kunne lide, og som de ønskede sig.



Der er således steder i daginstitutionen, som både af voksne og børn identificerer som steder, der bidrager til, at man har det sjovt. De udpegede steder i min empiri er steder, der tillader sanselig og kropslig udfoldelse. Det er gangene, salen, fællesrum og legepladsen. Det var også de steder, hvor jeg så børn og det pædagogiske personale bevæge sig rundt sammen. På legepladsen observerede jeg en fangeleg mellem LISE og tre børn. Jeg så LISE med røde kinder løbe efter børn, der gemte sig i legetårnet. LISE stoppede op ved hegnet, hvor jeg stod, hun grinte til mig, og sagde, at de legede. Så vendte hun sig om og løb hen mod drengene, der kaldte på hende. Den fælles glæde og optagethed mødes jeg af en morgen.

*”Sune går forbi og peger på hjørnet og taler om nissen, både JONAS og SUS smiler glade og ser på mig, så på Sune og så siger de på skift til ham, at han skal fortælle mig om nissen i Børnehaven. Sune kravler op på taburetten ved siden af mig og begynder at fortælle om alt det, nissen har lavet i Børnehaven sidste jul. Den har puttet blå vand i toilettet, lagt værktøj i køleskabet, pakket deres madpakker ind så de lignede julegaver. Han er meget ivrig og falder næsten over ordene. Han ser meget intens på mig, og smiler og laver bevægelser med hænderne. Nissen er også hjemme hos ham, den flyver. JONAS og SUS følger det, mens de laver forskellige ting, vi har øjenkontakt og vi smiler indforstået til hinanden”* (Skovgården, børnehave 30.11.16).

Den delte verden relaterer sig også til delte forventninger. I børnehaven er der en drillenisse, som gør ting, man ellers ikke gør eller må i børnehaven. Nissen bor på Æblestuen, der er sat en lille dør (5x7 cm) op nederst ved panelet på bagvæggen. Glæden og forventningen til denne årligt tilbagevendende begivenhed bliver jeg mødt med den 1. december, da jeg træder ind i børnehaven. På vej ned gennem gangen mødes jeg af børn, der taler om nissens drillerier, og da jeg kommer ned på Æblestuen, fornemmer jeg en stille glædesfuld forventning. JONAS og SUS er meget optaget af, at Sune skal fortælle mig om nissen på Æblestuen. De deler Sunes glæde og forventning. Rosa taler om menneskets mulighed for processuelt at træde i forbindelse med et andet menneske, og disse steder og situationer synes at være kendetegnet ved at give børn og voksne mulighed for, sammen at stræbe efter det sjove liv. Deres fælles liv bliver kendetegnet ved at gøre sammen, og hverdagslivet får mulighed for at træde frem som en gensidig resonansrelation (Schiemer 2017). Nissen synes at åbne for, at børn og voksne i hele børnehaven, i december, kan lege en fælles leg med hinanden og vel at mærke en leg, som begge synes at opfatte som spændende og meningsfuld. Nissen åbner for, at personalet kan finde på sjove, frække og til tider grænsebrydende ting. Denne type af situationer og aktiviteter giver børn og personale mulighed for at være sammen med børnene på nye kropsligt glædesfyldte måder. Hos børnene kommer det frem (på børneværkstederne) som ønsker, der retter sig mod det kropslige, æstetiske, farlige og magiske. Og hos personalet tales det frem som gode dage, hvor børn er sammen med mega sjove og frie voksne.

## Mega sjove, frie voksne

Den værste dag indkredses via dens modstilling nemlig gode perioder. Pædagogen SUSAN og andre personaler taler om, at en lang god periode, en god dag og lignende er kendetegnet ved fravær af sygdom, uro og med mulighed for at gøre det, man gerne vil med børnene. Det gode liv forbindes med livet med børnene. *"Så man er selvfølgelig i godt humør, fordi når man møder børn bliver man løftet, altså det er i det der møde med børn, at du får noget tilbage"* (Skovgården, interview 3.5.18).

Det er samværet med og samarbejdet om børnene, som skaber arbejds glæde og lyst til at komme på arbejde. At et godt arbejdsliv forbindes med et godt børneliv trådte også frem på fremtidsværkstederne i Bygården, hvor et bedre børneliv blev knyttet til såvel de menneskelige forhold som til de strukturelle betingelser i form af udsagn som 'Arbejde i fred og ro', 'Ledelse på matriklen-luk klyngerne', '4K – Konkret, kærligt, konstruktivt og kommunisme', 'Ture ud af huset' og 'Leg og kreativitet' (Bygården Fremtidsværksted 4.3.2018). I praksis træder ønsker om det gode liv frem i form forestillinger om en dagligdag, der er og kan være anderledes. Denne tegning er fra fremtidsværkstedet i Skovgården, og den udgør en del af en større tegning af utopitemaet 'Nok personale', som en arbejdsgruppe arbejdede med på værkstedet (Skovgården Fremtidsværksted 4.3.2018).



For personalet etableres der med temaet 'Nok personale' en kobling mellem de instituti- onelle og strukturelle betingelser og muligheden for at skabe et godt liv for børn og per- sonale. Det kommer frem som ønsket om en bedre økonomi, et fast vikarkorps, der igen forbindes til ønsket om "Vi er dem vi skal være – og børnene har det godt" og "Der er personale nok til få børn – alle er raske og glade og friske". Den dagligdag der træder frem, bliver synlig som en hverdag med tid til samvær og nærvær mellem børn og voksne samt voksne og voksne. Således tegner gruppen en situation, hvor en pædagog har tid til at sidde stille og roligt med et barn på skødet. Barnet og den voksne ser på hinanden og smiler, de er tilstede sammen her og nu uden at blive forstyrret af andre krav. Derudover

er der en situation, hvor to kolleger i hverdagen har tid og mulighed for at være og gøre sammen. De ser på hinanden og smiler, samtidig med at deres hænder og blikke indikerer en åbenhed i forhold til barnet på gulvet. Ordene rask og frisk vil jeg i denne sammenhæng opfatte som ønsket om samvær og samarbejde med faste kolleger, idet temaet 'Nok voksne' ledsages af et ønske om at være "dem, vi skal være" og med et fast vikarkops.

Det genkendelige tales således frem som betydningsfuldt sammen med mulighed for at være tilstede sammen. Dermed tales også tid og resonans frem som betydningsfulde for det gode liv (Rosa 2017: 9). Med dette begreb indkredses betydningen af afstemning og samklang i hverdagslivet, og mulighederne for "... at være åben for at blive bevæget af tingene, men også at være i stand til at svare, til at gå dem i møde" (Rosa 2017:32-33). I et interview siger en pædagog "når man kan overskue tingene og tingene er godt planlagt, så får de jo mega sjove, søde frie voksne, der kan alt muligt. Og min holdning er, at børn skal primært være omgivet af voksne der har god tid. Børn skal ikke være, og det er de den største procentdel af tiden jo, er de jo lidt omgivet af voksne der har travlt" (Skovgården, interview 2.5.18). I dette citat træder utopien for hverdagslivet frem som et ønske om *mega sjove, søde frie voksne*, der har god tid, og der kan alt muligt. Betoningen af 'alt muligt' refererer til et handleperspektiv og til muligheden for at gøre mange og forskellige ting i hverdagen sammen med børn og voksne. Netop diversiteten og handlingen fremhæver Heller som central for menneskets oplevelse af mening og glæde. Hun fremhæver, at med den moderne institutionalisering (objektivering i-og-for-sig) følger en opgave- og arbejdspecialisering, hvilket på det menneskelige plan indebærer en splittelse mellem det specialiserede og det hele menneske. Erfaring af det hele menneske forudsætter mulighed for at praktisere et bredt spektrum af færdigheder, aktivitet og følelser (Heller 2016; Bloch 1988:25). I forlængelse af dette fremhæver Rosa (2017:116), at det gode liv er et liv, der er rig på flerdimensionelle oplevelser af resonans. Etableringen af en sammenhængende og flerdimensionel dag synes at være et centralt meningsbærende aspekt i daginstitutionen, og det synes at ske med henblik på at skabe et godt og glædesfyldt fælles hverdagsliv. I mit empiriske materiale træder det frem som en værens form blandt børnene, som en forestilling, der leder arbejdet og som en praktisk kollektiv daglig bestræbelse.

Med ønsket om *mega sjove, søde, frie voksne* bliver det muligt at få øje på de fornemmelser og små sprækker, der er tilstede som mulighedsbetingelser i hverdagen, og som er orienteret mod et kollektivt godt liv. Pædagogens udsagn retter sig i første omgang mod personalet og deres måde at være tilstede i daginstitutionen, men den følges op af en kobling til børnenes liv og personalets fraværende og travle samvær med dem. Det gode liv toner således frem som et kollektivt godt liv, og med betoningen 'frie' bliver det muligt at få øje på de, om end spæde, emancipatoriske forestillinger, der eksisterer i hverdagslivet, og som synes at blive kaldt frem i forbindelse med fremtidsværkstederne og i forbindelse med dialoger og interviews med personalet om trivsel i daginstitutionen

## Opsamlende diskussion

Livet i daginstitutionen er i analysen fremanalyseret som et kollektivt liv, der folder sig ud som et kropsligt og konfliktuelt hverdagsliv. Støtte, anerkendelse, overskud, afmagt, afvisning og modstand sanses og erfares som delte erfaringer, og det formidles via det kropslige samvær. Hos Merleau-Ponty knyttes væren og meningsskabelse til et handleperspektiv i form af hans begreb ”jeg/vi gør”, og i daginstitutionen synes børns og voksnes muligheder for og erfaringer med at deltage og bestemme selv at være betydningsfuld for trivsel i hverdagen. Det kommer til udtryk som konkrete ønsker om at bestemme, hvor man vil være og med hvem, og som et ønske om at kunne agere som frie voksne. Og det kommer til udtryk i form af børns deltagelse i, bidrag til og modstand mod aktiviteter. Børn træder således frem som aktive og medskabende af det gode liv i daginstitutionen, idet de bidrager til og skaber barrierer for de voksnes etablering af en sammenhængende dag uden katastrofer. Det delte liv rummer imidlertid også en række udfordringer og strukturelle konflikter, som i vuggestuen og børnehaven synes at blive imødekommet og søgt håndteret på forskellig vis. Således træder humor frem som et redskab, der giver børn og voksne et legende frirum, hvor det bliver muligt at kommentere, udfordre og kritisere de etablerede organiseringer. Imidlertid synes den eksponeret, flertydighed og mangfoldighed, som permanent er tilstede i den pædagogiske praksis, som en mulighedsbetingelse, der kan åbne for fornemmelser og forandring, også at omfatte det modsatte. Med Simonsens (2012:10) begreb om ”momenter af disorientering” sættes fokus på subjektive erfaringer med jeg/vi kan ikke gøre. Særligt i vuggestuen synes hverdagslivets ustabilitet og forandringer at sætte sig i form af erfaringer med at være alene i opgaveløsningen og en orientering mod egen stue og egne børn.

Trivsel i daginstitutionen fremanalyseres som en fælles social orientering, der er rettet mod etablering og opretholdelse af en god dag sammen. Nielsen og Nielsen fremhæver, at et centralt kvalitativt aspekt ved det moderne liv er samfundsmedlemmernes daglige og kontinuerlige opgave med at etablere sammenhæng og mening i livet. De peger på, at i *”local everyday life horizon there is, a potentially, a general, societal horizon as well. What is rather formally described here as creating coherence has also a substantial side that could be seen as a striving for happiness, a meaningful life: modern, everyday life has an emancipatory index, a promesse de Bonheur”* (Nielsen & Nielsen 2016:83).

Baggrund for børns og voksnes daglige meningskonstruerende arbejde, er således ønsket og håbet om en god dag, uden katastrofer, med mega frie og sjove voksne, hvor der er tid og mulighed for at være sammen. I hverdagen er børnene særligt optaget af de andre børn, og disse fremstår som centrale for børns bestræbelser på at etablere det gode liv. Det samme billede tegner sig, når man ser på det pædagogiske personale. Også her er samværet og samarbejdet med kollegerne betydningsfuldt for, om dagen bliver en god dag. For børn og voksne forbindes det gode liv til det sjove, sansende og pirrende liv,



hvilket ifølge Heller og Rosa netop er et liv med flerdimensionelle liv og subjekters muligheder for at opnå flertydige erfaringer. Resonans refererer til en processuel træden-i-forbindelse med et andet menneske, en sag m.m., og til den samklang der er (eller ikke er) mellem verden og subjekt. Tilstedeværelsen af resonans indkredses som en åbenhed mod omverdenen, der omfatter, at subjekter lader sig bevæge, indlader sig på hinanden og svarer den anden, mens fravær af resonans beskrives som tavshed, frastødning, fjendtlighed og afvisning af den anden (Rosa 2017:33, 8). I analysen trådte børn og det pædagogiske personale frem som mennesker, der indlader sig på hinanden, og som, når sprækkerne i en forudsigelig uforudsigelig hverdag viser sig, for eksempel i form af børn og voksnes humørfyldte brud på samlingens struktur, griber de fat i disse. På den måde udgør den sociale orientering en daglig ressource, fordi det fælles liv kontinuerligt indebærer sammenstød, brud og skub, der kalder på momentvise erkendelser, der eventuelt, sammen med kritisk og undersøgende metodiske greb, kan åbne for forandringer af livet mellem børn og det pædagogiske personale.

## 11. Afslutning – trivsel i daginstitutionen

Med forskningsspørgsmålet: På hvilke måder folder trivsel sig ud mellem børn og det pædagogiske personale i daginstitutionen, og hvilke barrierer og potentialer for trivsel kan identificeres i daginstitutionens hverdagsliv? er jeg optaget af trivsel som et fænomen, der er på spil mellem mennesker, som på en og samme gang er samfundsmæssiggjorte og med til at skabe samfund og sig selv. Det indebærer, at undersøgelsen teoretisk og metodisk er tilrettelagt med henblik på at få viden om, hvordan daginstitutionslivet erfares fra et deltagerperspektiv, samtidig med at jeg er optaget af, hvorledes daginstitutionen, som samfundsmæssig strukturel ramme, danner baggrund for subjektets erfaringer, valg, prioriteringer og daglig organisering af opgaver. På den baggrund anlægges undersøgelsen med afsæt i et hverdagslivsperspektiv. Det er derfor børns indbyrdes forhold, personalets indbyrdes forhold samt børn-personalets meningsskabelse, handlinger og forhandlinger i hverdagen, der indkredses. Derudover indkredses, hvordan de er påvirket af den institutionelle ramme og samfundsmæssige orden, samt hvorledes de forsøger at skubbe til og påvirke denne.

Undersøgelens videnbidrag falder i tre dele. For det første etableres trivsel i en daginstitutionskontekst som et åbent og ufærdigt begreb, der sætter de mellem-menneskelige forhold i relation til de bredere institutionelle og samfundsmæssige rammevilkår. Her har særligt arbejdsspørgsmålet Hvorledes kan trivsel blandt børn og det pædagogiske personale i en daginstitution analytisk indkredses? dannet afsæt. For det andet produceres viden om trivsel blandt børn og det pædagogiske personale, og jeg identificerer væsentlige barrierer for trivsel i daginstitutionen, samt en kollektiv social orientering mod etablering af det gode liv som en bestræbelse i hverdagslivet. Her har følgende to arbejds-spørgsmål ledet undersøgelsen: Hvilke kropslige og kollektive erfaringer får børn og det pædagogiske personale, og på hvilke måder får disse betydning for trivsel i daginstitutionen? Og Hvilke konflikter kan identificeres i hverdagslivet, og hvorledes får disse betydning for trivsel i daginstitutionen?

Som det tredje åbner det metodiske, teoretiske og analytiske arbejde for nogle afsluttende pædagogiske refleksioner og implikationer.

### Et begreb om trivsel i daginstitutionen

I indledningen citeres forsker i trivsel Anette Boye Koch (2013) for at betegne trivsel som et beboet begreb. Et beboet begreb kan opfattes som et begreb, der kæmpes om og tillægges forskellig betydning. Trivsel bliver således et historisk og politisk begreb i den forstand, at interessen for børns og voksnes trivsel ikke er af nyere dato. Historisk har man været optaget af i første omgang børnenes overlevelse og sundhed og senere af deres

udvikling, trivsel og læring. Ligeledes har man været optaget af de voksnes fysiske og psykiske sundhed. I afhandlingen indkredses den dominerende og hidtidige forståelse og metodiske tilgang til trivsel som et spørgsmål om den enkeltes trivsel. Trivsel knyttes til en samfundsmæssig investering, og dermed forbindes den enkeltes trivsel med at være eller blive arbejdsduelig. Dette træder frem i de politiske formuleringer og i de redskaber og metoder, der søger at indkredse trivsel. Her er det det enkelte individs trivsel, der står i centrum for indkredsningen af trivsel, og det sker på baggrund af en række almene indikatorer, der måler og vurderer individets følelsesmæssige udtryk og livskvalitet. Denne forståelse og tilgang genfindes inden for de grene af trivselsforskningen, der betegnes som henholdsvis subjektiv og psykologisk trivsel. Disse indkredses som havende en hegemonisk status inden for trivselsforskningen (Alanen 2014; Sointu 2012). Afhandlingen skriver sig op imod denne, og det er i denne sammenhæng, det første videnbidrag skal ses.

I afhandlingen etablerer jeg et trivselsbegreb, der er knyttet til hverdagslivet i daginstitutionen, og det konstrueres som et åbent og ufærdigt begreb. I kapitel 3, 4 og 5 indkredses, hvorledes et individorienteret trivselsperspektiv sætter det enkelte subjekts oplevelser i centrum, hvorved det kollektive og institutionelle liv, som daginstitutionen danner ramme om, forsvinder i undersøgelsen af trivsel. Det analytiske greb jeg tager i anvendelse, med henblik på konstruktion af et trivselsbegreb i regi af daginstitutionen, tager sit udgangspunkt i at undersøge en samling i Skovgårdens børnehave med afsæt i en subjektiv og psykologisk trivselsoptik. Her fremanalyserer jeg, hvorledes en sådan trivselsoptik indkredser det enkelte barn og voksne, og det vises, hvorledes Piet, Knud, KAREN og LISE viser glæde, sorg og frustration, og hvorledes det sociale samspil med andre børn eller voksne får positiv eller negativ betydning for, om barnet eller den voksne kan kategoriseres som en, der har eller ikke har trivsel.

Analyserne peger imidlertid på, at det i en daginstitutionskontekst er nærmest umuligt at fastholde trivsel som en subjektiv tilstand. I stedet for træder trivsel frem som et intersubjektivt, interkorporalt og institutionelt forhold. I analysen tegner jeg et billede af mange subjekters skiftende følelsesmæssige og strukturelle kropsligt baserede oplevelser, der væver sig ind i hinanden. Disse synes kontinuerligt at være på vej og på spil mellem de deltagende subjekter, og trivsel må på den baggrund betegnes som et åbent og ufærdigt projekt i daginstitutionen, hvorfor et subjektivt og psykologisk trivselsbegreb bliver problematisk alene af den grund, at her søges efter mere eller mindre ”færdige” og ”låste” trivselsindikatorer. Analysen af samlingen og inspirationen fra kropsfænomenologien og kritisk hverdagslivsteori leder mig i en anden retning i søgningen efter, hvad trivsel er, og hvordan trivsel etableres i daginstitutionen. Menneskets væren i verden opfattes som kropsligt, og dets omgang med hinanden udvikler og forandrer kontinuerligt den verden de lever i, hvorfor virkeligheden må opfattes som åben og ufærdig (Tofteng & Husted 2012:372; Nielsen & Nielsen 2000). Dermed fastholdes et blik på trivsel som noget, der principiel altid er i bevægelse. Mit bidrag til trivselsforskningen består således af

en kritik af den dominerende position og, i forlængelse af denne kritik, i en etablering af et åbent og ufærdigt trivselsbegreb.

På den baggrund konstrueres trivsel som et ontologisk spørgsmål nemlig som et værensforhold, hvor subjekter forstås som socialt orienterede. At være menneske er således forbundet med en stræben og søgen efter det gode liv, hvilket forbindes med lykke, glæde, håb, tilfredshed og mening i livet (Heller 2016; Rosa 2014). Imidlertid indebærer afsættet i kritisk teori, at der tages udgangspunkt i det samfundsmæssige gode liv for mennesker. Dette står i modsætning til subjektiv og psykologisk trivsel, der sætter den enkelte persons liv i centrum. Her er man optaget af, hvilke relationer og mekanismer der skaber eller stiller sig i vejen for den enkeltes trivsel og mulighed for at få et godt liv, hvor jeg med en kritisk position er optaget af, hvorledes de sociale og strukturelle betingelser og dynamikker, der er i daginstitutionens hverdag, åbner for eller skaber barrierer for, at mennesker kan få et rigt og flerdimensionelt liv. Det gode liv, i betydningen flerdimensionelle oplevelser, indebærer, at trivsel ikke kan gøres til et spørgsmål om følelsesmæssige udtryk såsom glæde eller sorg, således som det sker med en indikortænkning. I stedet må glæde, sorg m.m. opfattes som dimensioner ved livet, der, når disse gives plads og håndteres, bidrager til flerdimensionelle erfaringer. Det fremanalyseres som muligheden for at være et helt menneske, hvilket omfatter mulighed for at praktisere et bredt spektrum af færdigheder, aktiviteter og følelser (Heller 2016).

Med dette begreb søges trivsel fastholdt som et mellemmenneskeligt kropsligt fænomen, der forbinder sig til de samfundsmæssige logikker, dynamikker og produktionsforhold. Det sker gennem etablering af tre perspektiver: Det kropslige, det kollektive og det konflikтуelle. Disse træder frem i den empiriske analyse, og de underbygges teoretisk i kapitel 6 og 7. Perspektiverne etableres med henblik på at kunne få øje på, hvorledes trivsel folder sig ud i hverdagslivet, samt hvilke barrierer og potentialer der etableres i hverdagslivet. Med denne indkredsning af trivsel toner trivsel i daginstitutionen frem som et komplekst og mangefacetteret forhold, der på en og samme tid ikke entydigt kan defineres, og ikke omhandler alt. I stedet argumenterer jeg for en trivselstilgang, der kontinuerligt undersøger den verden, som det gode liv leves i – og om hvorvidt dette liv gør det muligt at efterstræbe og realisere det gode liv.

## Nogle fund – barrierer og potentialer

Undersøgelsen har været ledet af en undring over adskillelsen af børns og det pædagogiske personales trivsel. I indledningen peges, med henvisning til Aries (1982) og Alanen (2014), på, hvordan børn historisk konstrueres som et selvstændigt felt og på, hvorledes der inden for trivselsforskningen kan spores en intergenerationel adskillelse mellem børn og voksne. Indkredsningen af et trivselsbegreb skal ses i netop denne sammenhæng, idet et individu-

aliseret forståelse og en indikatormonitorering, leder det forskningsmæssige og pædagogiske blik i retning af det enkelte barns eller voksnes tilstand. I undersøgelsen har jeg derfor været optaget af at fastholde et kollektivt blik med en ambition om at fokusere på, hvorledes trivsel folder sig ud mellem børn-børn, børn-voksne og voksne-voksne. Metodisk er det en udfordring at ville indfange det, der finder sted mellem mennesker, både som et subjekt forhold og som et samfundsmæssigt forhold. Mit greb har bestået i dels undersøgelsesmetoder, der giver forrang til kollektive fora, såsom fremtidsværksteder og snap-log, dels brug af mere traditionelle deltagerobservationer og interviews. Metodetrianguleringen har gjort det muligt for mig at koble udsagn fra værksteder med hverdags-erfaringer, kontekstualisere disse og dermed få øje på det kropslige, kollektive og konfliktsuelle hverdagsliv.

Et andet greb kan ses i afhandlingens titel og forskningsspørgsmål – trivsel i daginstitutionens hverdagsliv – som er et forsøg på at fastholde, at det er trivsel i børnelivet, arbejdslivet og det fælles liv i daginstitutionen. Det vil sige trivsel i livet mellem mennesker og ikke trivsel hos forskellige mennesker. Jeg er optaget af, hvad børn og det pædagogiske personale gør/ikke gør, hvilke deltagelsesmuligheder de gives og tager, samt hvorledes de skaber mening med henblik på, hvordan dette får betydning for trivsel i daginstitutionen. Dermed får jeg øje på det, der stiller sig i vejen og det, der åbner for trivsel, eller sagt anderledes: Det der skaber barrierer og potentialer for børns og det pædagogiske personales mulighed for at realisere det flerdimensionelle liv.

## **Det kropslige daginstitutionsliv**

Min første interesse rettede sig mod en indkredsning af livet i daginstitutionen. Det daginstitutionsliv, der umiddelbart træder frem i analysearbejdet, er et liv med mange mennesker på relativt lidt plads. Det er et kropsligt liv, hvor børn og voksne opnår mange og forskelligartede erfaringer med at være tæt sammen, mærke, lugte og føle hinanden, støde sammen, falde, skubbe m.m. Det er et hverdagsliv, hvor børnene taler smerte – fysisk og socialt – frem. De slår sig på genstande og i de sociale samspil. Deres møde med daginstitutionen fremanalyseres således som et kropsligt sårbart liv, men selvom dette bekymrer børn, og de ikke bryder sig om, at det gør ondt, så tegnes et billede af, at dette også er attraktivt. At bruge kroppen, at løbe, hoppe, klatre m.m. forbindes med glæde og at have det sjovt sammen. Børns kropslige væren i verden indebærer fysiske afprøvninger, sammenstød og gråd, hvilket betyder, at det kropslige liv fra et personaleperspektiv søges reguleret, håndteret og indrammet. Dette fremanalyseres som håndteringer i praksis, der søger at imødekomme den kropslige væren.

Det vises, hvorledes børn både trøstes kropsligt i form af at blive tilbudt en voksens favn, og reguleres i form af at blive fastholdt i den voksnes arme. Ligeledes vises, hvorledes det materielle tages i anvendelse med henblik på at skabe ro og distance til det myldrende liv på gulvet. Således tages lænestole og barnevogne i brug for at skærme

uroelige børn og for at give en pause. Derved skabes mulighed for en distanceret deltagelse, som børn synes at værdsætte og opsøge. Jeg viser således en sammenhæng mellem et ontologisk kropsligt værensforhold, daginstitutionen, og den pædagogiske håndtering af dette. I afhandlingen indkredses dette gennem konstruktion af et kropsanalytisk begreb, som jeg betegner som *den eksponerede krop*. Med et begreb om den eksponerede krop søger jeg at indkredse, hvorledes den kropslige åbenhed, uforudsigelighed og sårbarhed udgør en værensbetingelse, som får et specifikt udtryk i daginstitutionen (Merleau-Ponty 1994; Turner 2009; Käll 2016). Jeg identificerer livet i daginstitutionen som et liv, hvor børn og det pædagogiske personale er kropsligt udleveret og tilgængelige for hinanden, og dermed også gensidigt sårbare og synlige for hinanden. Dette får betydning for organiseringer og måden, børn og voksne får mulighed for at være tilstede.

Når et begreb om den eksponerede krop knyttes til trivsel, åbnes for at undersøge børnelivet og arbejdslivet, og hvorledes dette hænger sammen og får mulighed for at folde sig ud og får betydning for trivsel. Det hverdagsliv, der fremanalyseres, er et mangfoldigt, flertydigt og modsætningsfyldt liv. I analyserne vises, hvorledes børn og voksne på den ene side søger og efterstræber mulighed for at være tilstede sammen, samtidig med at dette også erfares som en daglig udfordring og mangelvare. Således søges min 'forskerkrop' qua dens ofte stillesiddende position. Den stille og rolige krop opsøges af børnene, men analyserne tegner samtidigt et billede af et personale, der konstant er i gang med at forhandle og organisere dagen, og som afbrydes af forespørgsler, hjælp til børn, og løsning af andre opgaver. Dette indebærer, at børnene i daginstitutionen deler en modsatrettet intersubjektiv erfaring, der handler om ønsket om tilstedeværelse og en begrænset adgang til tilstedeværende og tilgængelige voksne. Fra et personaleperspektiv erfares denne væren i gang med mange ting samtidig, og at være på vej videre, som et utilfredsstillende, krævende og udmattende arbejdsliv.

## **Et fleksibelt og udmattende arbejdsliv**

I forlængelse af dette indkredses arbejdslivet, og hvorledes børnene er tilstede for personalet i det, der fremstår som et uforudsigeligt hverdagsliv. I analyserne vises det, hvorledes det aktuelle arbejdsliv folder sig ud som et konstant forsøg på at imødegå *stramme dage*. Det er dage, hvor samværet med børnene er kendetegnet ved lidt overskud og lille imødekommehed i forhold til børns ønsker og deltagelse. De betegnes som værste dage, og fra et personaleperspektiv forbindes de med sårbarhed og afmagt, der i hverdagslivet kommer til syne som psyko-soziale og strukturelle udfordringer. Et højt arbejdstempo med mange opgaver og manglen på faste kolleger indebærer manglende tid til at være tilstede, og det sætter sig i manglende overskud, hvilket skaber stramme samværsformer mellem børn og voksne. I analyserne tegnes et billede af et arbejdsliv, der er båret frem af et ønske om, at de voksne kan være megasjove, frie voksne med henblik på at give børnene en god dag. Dette ønske søges realiseret via daglige forhandlinger om, hvem der er hvor, hvornår

og med hvem, samt en fælles forventning om fleksible kroppe. Forsøget på at etablere sammenhængende gode dag uden katastrofer forbindes til anvendelsen af vikarer, hvilket dog synes at bidrage til udmattelse, idet trivsel i hverdagen synes at være knyttet til, ikke bare til antallet af hænder, men til kendte og fortrolige hænder. Dermed peges på betydningen af at normeringer, i form af antal personaler per barn, hænger sammen med samarbejdet med kolleger, der kan fornemme og placere sig på stuen, og som har kendskab til børn, kolleger, rutiner og opgaver.

I analyserne tegnes et billede af, at de vilkår, arbejdet er underlagt, stiller krav om fleksible kroppe. Det pædagogiske personale forhandler, arrangerer og fordele, med protokollen i hånden, forskellige børn og voksne på daginstitutionens arealer, på forskellige tidspunkter. På den måde søger de at undgå katastrofer og værste dage. Dette giver på den ene side personalet udstrakt mulighed for indflydelse og kontrol med deres arbejde, men samtidig stiller det krav om stor og vedvarende kortsigtet fleksibilitet hos personale og børn. Analyserne viser, at dette skaber udmattelse, ligesom det er forbundet med usikkerhed, uforudsigelighed og sorg. Dette indkredses som fremmedgørelsesprocesser i daginstitutionen, og der stilles spørgsmål ved, om fremmedgørelsesprocesser i daginstitutionen kan opfattes som menneskelig væren, der er kendetegnet ved aftagende sammenfald mellem social og fysisk nærhed, således som det påpeges fra sociologisk side (Giddens 1991; Sennet 1999; Rosa 2017). I stedet fremhæver jeg et sammenfald, som i det senmoderne, i en daginstitutionskontekst, får en særlig inhuman karakter. I analysen af "en flyder" indkredses en modsætning mellem en subjekt-subjekt-båret meningsgørelse, rettet mod at skabe mulighed for tilstedeværelsen mellem børn og kolleger (ansigt-til-ansigt forhold), og en ydre rammesætning, rettet mod at sikre og regulere produktionsorganisationen (Ehn 1983; Szebehely 2006). Det relativt store handlerum, som personalet synes at have, fremstår på denne baggrund ikke som uproblematisk, idet fleksibiliteten frem for at reducere kompleksiteten i arbejdslivet snarere synes at bidrage til subjekters oplevelser af et uoverskueligt og udmattende arbejdsliv, hvilket skaber barrierer for etablering af trivselsprocesser i hverdagslivet i daginstitutionen.

## **En gensidig resonansrelation**

I den sidste analyse indkredses det delte liv som børn og voksne deltager i og bidrager til hver dag. Med inspiration fra Rosas begreb om "en gensidig resonansrelation" flyttes mit blik fra subjektet til den måde, hvorpå subjekter mødes, og får mulighed for at mødes i hverdagslivet. Her fremanalyseres, hvad der bidrager til og stiller sig i vejen for realisering af det gode liv. Det vises, hvorledes børn udgør med- og modspillere i hverdagen, og dermed får betydning for realiseringen af det gode liv. Børn bidrager aktivt til en dag uden katastrofer og til, at det pædagogiske arbejde kan lykkes, og deres handlinger og tilstedeværelse med andre børn og voksne får betydning for trivslen. Afvisning af voksne sker

kropsligt, og nægtelse af samspil skaber uro, frustration og afmagtsfølelser hos det pædagogiske personale.

Jeg viser her, hvorledes hverdagslivet også rummer overskud og sprækker, der åbner for meningsfulde samværsformer og for kritik og forandringer. Det træder frem i identificeringen af samværsformerne i henholdsvis vuggestuen og børnehaven. Disse adskiller sig fra hinanden dels i inddragelsen af humor og sjov blandt børn og voksne, dels i den sociale orientering. I vuggestuen spores en alenehed i hverdagen, som gør personalet sårbart, stresset og udmattet. Dette står i et modsætningsforhold til livet i børnehaven, hvor der identificeres en fælles opfattelse af, at børn og voksne hører til i hele børnehaven fremfor på bestemte stuer. Ligesom børn og voksne anvender humor til at skabe glæde og sprækker i hverdagens fastlagte rutiner, regler og aktiviteter. Jeg argumenterer på den baggrund for, at de forskellige måder børn og voksne er på og gives mulighed for at forbinde sig til hinanden på – i form af fælles glæde og fælles bestræbelser mod etablering af gode dage – har og får betydning for, om der skabes trivsel i daginstitutionen. Jeg argumenterer det gode liv frem som en social orientering, som børn og det pædagogiske personale er fælles om, og som er en daglig ressource der trækkes på, og som der kan trækkes på med henblik på den daglige og tilbagevendende realisering af det gode liv for hinanden. Netop den fælles sociale bestræbelse på etablering og realisering af det gode liv, herunder hvorledes børn og det pædagogiske personale sammen kan undersøge og realisere det fælles bedste, udgør et område for yderligere forskning.

## Trivsel et forskningsområde og et pædagogisk anliggende – en undersøgende og kritisk tilgang til realisering af det gode liv

*”Det gjaldt å forske, for det var å spørre, i motsetning til å drive videnskap, som var å svare”* (Skjervheim 1996:17).

Med dette citat kritiserer Skjervheim den naturvidenskabelige forskning for at være optaget af at finde resultater og for objektivering af forskningsarbejdet. I relation til et human-og samfundsvidenskabeligt projekt, som min undersøgelse placerer sig indenfor, er dette en påmindelse om at fastholde et forskerblik og et pædagogisk blik, der går udforskende og kritisk til daginstitutionslivet, den pædagogiske praksis og børnelivet og arbejdslivet her. Trivsel i daginstitutionen, således som jeg fremstiller det, må siges at være et evigt ufærdigt projekt – både forskningsmæssigt og pædagogisk. Med en sådan tilgang til trivsel bliver det at spørge betydningsfuldt, fremfor at finde færdige og entydige løsninger, det, der kan fikse komplicerede menneskelige forhold.

Når jeg i indledningen til dette kapitel fremhævede, at det metodiske, teoretiske og analytiske arbejde åbner for nogle pædagogiske refleksioner og implikationer,



skal det ses i relation til dette. Det teoretiske og metodiske afsæt i kritisk-utopisk aktionsforskning og fremtidsværksteder er eksplicit orienteret mod realisering af det gode liv, der baserer sig på ”a promesse de bonheur”, og forskningsinteressen retter sig derfor mod at undersøge, hvorledes vil og kan vi leve samt på, hvordan realitetsmagten skaber barrierer for dette (Nielsen & Nielsen 2016). I forlængelse heraf anskues undersøgelsesarbejdet som et fælles anliggende mellem forsker og deltagere. Denne forskningstilgang er grundlæggende kollektiv og kritisk anlagt, hvor det gode forbindes med myndiggørelse og demokrati.

I afhandlingen indkredses, hvorledes det daglige pres – jeg observerede, personalet stod i – og oplevelsen af, at forskningsprojektet blev til endnu et SKAL-projekt, betød, at jeg sammen med lederne besluttede, at der ikke var energi blandt personalet til at arbejde med deres egne projekter, hvorved jeg bidrog til en objektivisering af personalet og til umyndiggørelsesprocesser – stik i mod mine intentioner. Her er det imidlertid ikke de etiske implikationer, der er i fokus. Disse er belyst i kapitel 2. Det, der her skal fremhæves, er betydningen og konsekvenserne af de strukturelle og organisatoriske betingelser, der omkranser daginstitutionslivet, idet disse sætter begrænsninger for forandrings- og udviklingsprocesser nedefra og for projekter, der etableres på baggrund af børns og medarbejdernes kritik, viden og idealer om det gode liv i daginstitutionen. Dette bliver et forskningsmæssigt problem, men det bliver også et trivselsproblem. Pædagogisk forsker Søs Bayer (2011:92) fremhæver, at kritik er ”en allerede tilstedeværende, men ikke altid lige synlig, del af pædagogikken”, og hun pointerer, at et centralt element er permanente forestillinger og faglige drøftelser om forandring, forbedring og udvikling. Pædagogers forestillinger og drøftelser om forandringer, forbedringer og udvikling sker altid på baggrund af en kritik af det, der er. Det vil sige kritik eller bedømmelse af det, der finder sted i praksis og i relation til de ønsker og drømme, man har for det fælles hverdagsliv.

Når muligheden for at spørge, være kritisk og arbejde med egne projekter udfordres af mange udefrakommende krav og tiltag, manglende tid og hænder, og en daglig kamp for at få dagen til at hænge sammen, bliver hverdagen kendetegnet ved fremmedgørelsesprocesser. På den baggrund bliver trivsel, som et individuelt anliggende der kan måles på baggrund af indikatorer og skemaer, en nem og tilgængelig løsning. Det trivselsbegreb og den trivselsoptik, som jeg argumenterer for i denne afhandling, fremstår derimod som besværligt, flertydigt og langt fra evidensbaseret. Trivsel som et åbent og ufærdigt projekt stiller krav om tid og mulighed for, at børn og voksne sammen kan undre sig, tvivle og kritisere, samt at de dagligt får mulighed for at stræbe efter det gode liv. I hverdagen og på fremtidsværkstederne viste børn og det pædagogiske personale et stort kollektivt engagement, ligesom de var optaget af at finde veje at gå for at få liv, der byder på flerdimensionelle erfaringer. Jeg vil derfor slutte denne afhandling med et par ord fra biokemikeren Jesper Hoffmeyer (2009:252): ”Det kan godt være, at det er dybt menneskeligt at være troende. Men mennesket er helt sikkert det eneste dyr, der kan tvivle. Intet

er nemmere end at blive i sin tro. At blive i sin tvivl, at tåle den, er den egentlige opgave. Det er det der gør os til ansvarlige mennesker".

# Litteratur

Ahrenkiel, A., Nielsen, B. Steen, Schmidt, C., Sommer, F., Warring, N. (2012): *Daginstitutionsarbejdet og pædagogisk faglighed*, Frydenlund

Ahrenkiel, A., Nielsen, B. Steen, Schmidt, C., Sommer, F., Warring, N. (2012) (2): *Daginstitutionen til hverdag, den upåagtede faglighed*, Frydenlund

Alanen, L. (2014): *Childhood and Intergenerationality: Toward an Intergenerational Perspective on Child Well-being*, in Ben-Arieh et al. (red.): *Handbook of Child Well-being*, Springer

Albertsen, K., Limborg, H. J, Kjær, B. (2015): *Inklusion mellem pædagogik og arbejdsmiljø, erfaringer og inspiration fra et forskningsprojekt*, BUPL forskning

Albertsen, K., Wiegman, I, Jessen, J. og Nielsen, C. (2015)(2): *Sammenhængen mellem kvalitet af sygepleje og arbejdsmiljø i sundhedssektoren*, Team Arbejdsliv i samarbejde med Dansk Sygeplejeråd

Alvestad, T. (2012): *Små barns forhandlinger i lek*, Cappelen Damm Akademisk.

Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J., Os, E., Pálmadóttir, H. Samuelsson, I. P., & Winger, N. (2014): *Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries*, *Early Child Development and Care*, Vol. 184, No. 5, <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.807607>

Andersen, P. Ø. (2018): *Følelser og pædagogik i samfundsperspektiv*, Hans Reitzels Forlag

Andersen, P. Ø. (2007): *Pædagogens praksis*, 2. udgave, Hans Reitzels Forlag

Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. (2010): *Feltrapport 1*, i Gulløv, E. og Højlund, S. (2010): *Feltarbejde blandt børn, metodologi og etik i etnografisk børneforskning*, Gyldendal

Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. (1996): *Børns legekultur*, Munksgaard Rosinante

Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. (1988): *Vuggestuen hverdag og utopi, om småbørns selvregulerende læreprocesser*, Socialpædagogisk bibliotek, Munksgaard

Andreasen, M, Falk, J. & Nielsen, N. S. (2010): *Sundhed og trivsel på arbejdspladsen— Inspiration til systematisk og strategisk arbejde med sundhedsfremme i virksomheden*, Sundhedsstyrelsen

- Aries, P. (1973): *Barndommens historie*, Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck
- Arnfjord, S. & Andersen, J. (2014): *Socialt arbejde og aktionsforskning i Grønland*, Dansk Sociologi nr. 4/25 årg. 2014.
- Arntoft, R., H. & Kupfenberg, F. & Jacobsen, H. M. (2007): *Kreativitet i kvalitativ sociologi: om kunstneriske processer og praksisser i samt paralleller til sociologien*, i Arntoft et al.: Håndværk og horisonter: tradition og nytænkning i kvalitativ metode, Syddansk Universitet
- Bae, Berit (2012): *Medlæring ved måltidet*, i Poulsgaard, K. & Liberg, U. (red.): *Forskning i pædagogisk praksis*, Akademisk Forlag
- Bae, Berit (2003): *På vej i anerkendende retning*, Social Kritik nr. 88
- Bae, B. (1996): *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse*, Social kritik, Årg. 8, nr. 47
- Bae, Berit & J. E Waastad (1993): *Erkjennelse og anerkjennelse – perspektiv på relationer*, Universitetsforlaget A/S, 2.oplag
- Bayer, M. (2017): *Person, pædagogik, profession og forskning*, Hans Reitzels Forlag
- Bayer, S. (2011): *Frivillig uhydighed og genstridig refleksion – om kritik og pædagogik*, Tema: Rå pædagogik, nr. 2 DPT
- Bratterud, Å. & Sandseter, E. B. & Seland, M. (2012): *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen, Barn, foreldre og ansattes perspektiver*, NTNU Samfunnsforskning As, Rapport 21, skriftserien til Barnevernets utviklingscenter Midt-Norge
- Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (*dagtilbudsloven*) 31. maj 2018
- Ben-Arieh, A. (2010): *From Child Welfare to Children Well-being: The Child Indicators Perspective*, in Kamerman, S. B. & Phipps, S. & Ben-Arieh, A. (ed.): *From Child Welfare to Child Well-being, An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making*, Springer
- Ben-Arieh, A. & Frones, I. (2011): *Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children*, *Childhood* 18(4) 460-476, Sage
- Ben-Arieh, A. & Goerge, R. M. (2006): *Measuring and Monitoring Children's Well-Being: The Policy Process*, in Ben-Arieh, A. & Goerge, R. M. (ed.): *Indicators of Children's Well-being Understanding Their Role, Usage and Policy Influence*, Springer

Bengtsson, J. (2013): *Embodied Experience in Educational Practice and Research*, Stud Philos Educ 32, p. 39-53

Berg, M. S. (2018): *Kroppens betydning for lærerens lederskab*, Ph.d. ved Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet

Berndtsson, I., Claesson, S., Friber, F. & Öhlen J. (2007): *Issues about thinking phenomenologically while Doing Phenomenology*, Journal of Phenomenological Psychology 38 p. 256-277

Bernth, I. (1976): *Debater om børneinstitutioner* i Vejleskov, H. (red.): Småbørns pædagogik II, hjem institution, samfund, Gyldendals Pædagogiske bibliotek

Bladt, M. (2014): *Frirum og værksteder*, I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., Tofteng, D.: Aktionsforskning en grundbog, Samfundslitteratur

Bille, M. & Sørensen, T. F. (2012): *Materialitet, en indføring i kultur, identitet og teknologi*, Samfundslitteratur

Bloch C. (1991): *"At nogen har brug for mig" – om kvinders arbejdsløshed, hverdagsliv og livsfaser*, Samfundslitteratur

Bloch C. (1988): *Om forskel mellem det kendte og det "endnu-ikke-kendte"*, i Kultursociologisk skrift Akademisk Forlag

Bradbury, H. (2015): *Introduction: How to situate and Define Actions Research*, The Sage Handbook of Actions Research

Bramming P., Hansen, B. G., Olesen, K. G.(2009): *SnapLog – en performativ forskningsteknologi, eller hvad grævlingelorten fortæller om lærertrivsel*, Tidsskrift for Arbejdsliv, nr. 4, årg. 11

Brinkmann, S. (2018): *The interview*, in Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (ed.): The Sage Handbook of Qualitative Research, Sage Publications

Brinkman, S. & Stanley, F. (2014): *Public Health Aspects of Child Well-being*, In: Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J. (eds) Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective, Springer

Brydon-Miller, M, Greenwood, D. & Maguire, P. (2003): *Why action research?* Action Research 1(1), SAGE publication, London, [www.sagepublications.co.uk](http://www.sagepublications.co.uk)

Buch, A. og Andersen, V. (2009): *Begejstring og belastning i vidensarbejdet*, Psyke og Logos nr. 2, årgang 30

Buch, A. & Andersen, V. & Sørensen, O. H. (2009): *Vidensarbejde og stress – mellem begejstring og belastning*, Jurist- og økonomiforbundets Forlag

Børnerådet (2015): *Det gode børneliv i dagtilbud*, Børnerådet

Børne- og Socialministeriet (2015): *Vejledning om dagtilbud*: <https://www.retsinformation.dk/pdfprint.aspx?id=168574>

Carruthers, C. P & Hood, C. D. (2004): *The Power of the Positive: Leisure and Well-being*, Therapeutic Recreation Journal vol. 38, nr. 2, 225-245

Christoffersen, M. N., Højen-Sørensen, A. og Laugesen, L. (2014): *Daginstitutionens betydning for børns udvikling, en forskningsoversigt*, SFI

Clark A. & Moss P. (2001): *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau

Cumming, T. (2017): *Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature*, Early Childhood Education Journal, vol. 45:583–593

Cumming, T. & Wong, S. (2017): *Towards a holistic conceptualization of early childhood educators' well-being, drafts, Scholarone Manuscripts*, <https://mc.manuscriptcentral.com/ciel>

Dahle, H. F., Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2016): *Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen*, I Gulpinar, T. & Hernes, L. & Winger, N. (red.): *Blikk fra barnehagen*, Fakboklaget

Davy, S. G. (2017): Upubliceret manuskript baseret på Ph.d. afhandlingen: *Zufriedene Lehrer machen*. Henvisning til interview i Folkeskolen: Schule <https://www.folkeskolen.dk/568235/ny-forskninglaereres-mistrivsel-rammer-eleverne>

DCUM (2013): *Børns syn på børnemiljøet i dagtilbud-tal fra Børnemiljøtermometeret 2013*, DCUM

Dencik, L. (1996): *Opvækst i det postmoderne, om barnet i den moderne familie og om familiens funktion i det moderne velfærdssamfund*, i Jørgensen, P. S. (red.): *Børn i nye familiemønstre* Hans Reitzels Forlag

Dencik, L., Schultz, P. & Sommer, D. (2008): *Familie og børn i en opbrudstid*, Hans Reitzels Forlag, Gyldendals Bogklubber

Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2018): *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*, in Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (ed.): *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications

Dicks, B. (2013): *Action, experience, communication: three methodological paradigms for researching multimodal and multisensory settings*, *Qualitative Research* Vol. 14(6) page 656-674

Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., Tofteng, D. (2014) *Aktionsforskning, en grundbog*, Samfundslitteratur

Ehn, B. (1983): *Ska vi leka tiger?, dagbetsliv ur kulturell synsvinkel*, LiberFörlag.

Ehn, B. & Löfgren, O. (2006): *Kulturanalyser*, Forlaget Klim

Eide, B., Samuelsson, I. P. & Os, E. (2012): *Små barns medvirkning i samlingsstunder*, *Nordisk Barnehage Forskning* vol. 5, nr. 4, sid. 1-21

Ellegaard Jørgensen S, Svendsen M, Holstein B. (2014): *Børns trivsel ved indskoling. Temareport om børn indskolingsundersøgt i skoleåret 2012-2013*, Børns sundhed og Statens Institut for Folkesundhed, 2014. Publikationen kan downloades: [www.si-folkesundhed.dk](http://www.si-folkesundhed.dk)

Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011): *Writing Ethnographic Fieldnotes*, The University of Chicago Press, Chicago and London

Enoksen, I. (1997): *Folk og fag – træk af pædagogfagets historie*, Udgivet af Børn og Unge

Eplov, L., F. & Lauridsen, S. (2008): *Fremme af mental sundhed – baggrund, begreb og determinanter*, Sundhedsstyrelsen

Ereaut, G. & Whiting, R. (2008): *What do we mean by 'wellbeing'? And why might it matter?* *Linguistic Landscapes*, Department for Children, Schools and Families

Eriksen, T. R. (2001): *Omsorgsteori i et kritisk og videnskabsteoretisk perspektiv* i Bjerrum, M. & Christiansen, K. L. (red.): *Filosofi, etik og videnskabsteori*, Akademisk Forlag

Esser, F. (2017): *Enacting the overweighy body in residential child care: Eating and agency beyond the nature-culture divide*, *Childhood* Vol. 24(3) page 286-299

Esser, F. (2017): *Touch in residential child care: staff's bodies and children's agency*, *European Journal of Social work*, vol. 21, issue 2

Estola, E. & Farquhar, S. & Puroila, A. (2014): *Well-Being Narratives and Young Children*, Educational Philosophy and Theory nr. 46, 2014 Public online 2013, Pages 929-941

Flick, U. (2018): *Triangulation*, in Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (ed.): *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications

Gammelby, M. L. (2012): *Plads til barndommen: En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven*, Ph.d. afhandling. Statens Byggeforskningsinstitut, Afdeling for By Bolig og Ejendom, Aalborg Universitet & Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Gardiner, M. F. (2005): *Marxisme, modernitet og utopi*, i Jacobsen M. H. & Kristiansen S.: *Hverdagslivet, sociologien om det upåagtede*, Hans Reitzels Forlag

Giddens, A. (1991): *Modernitet og selvidentitet, selv et og samfundet under sen-moderniteten*, Hans Reitzels Forlag

Gilbert, M. N. (red.) (2016): *Pædagogisk etik i relationen, professionen og samfundet*, BUPL

Gilliam, L. og Gulløv, E. (2012): *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*, Aarhus Universitets forlag

Gillett-Swan, J. K. & Sergeant, J. (2014): *Wellbeing as a Process of Accrual: Beyond Subjectivity and Beyond the Moment*, Springer

Gitz-Johansen, T. (2019): *Vuggestueliv, omsorg, følelser og relationer*, Samfundslitteratur

Glerup, J. (2015): *Anerkendelsesbehov og krænkelseserfaringer i sygeplejerskers arbejdsliv: nye omdrejningspunkter i arbejdsmiljøarbejdet?* I Glerup, J. (red.): *Bladet fra munden: mod og vilje til et godt arbejdsliv*, Dansk Sygeplejeråd: Dansk Sygeplejeråd

Granger, R. C. (2006): *Preface* in in Ben-Arieh, A. & Goerge, R. M (ed.): *Indicators of Children's Well-being Understanding Their Role, Usage and Policy Influence*, Springer

Greeley C. & Dubowitz H. (2014) *Child Healthcare and Child Well-Being: From the Past to the Future*. In: Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J. (eds) *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, Springer

Guillemin, M. & Gillam, L (2004): *Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research*, *Qualitative Inquiry*, Vol. 10 no. 2, Sage Publications



Guillemin, M. & Heggen, K. (2009): *Rapport and respect: negotiating ethical relations between researcher and participant*, Med Health and Philos 12: page 291-299, Springer

Gulløv, E. (2017): *Institution – formaliserede fællesskaber* i Gulløv, E., Nielsen, G. B., Winther, I. W.: Pædagogisk antropologi, Hans Reitzels Forlag

Gullestad, M. (1989): *Kultur og hverdagsliv, På sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget, Oslo.

Gulpinar, T. & Hernes, L. & Winger, N. (red.) (2016): *Blikk fra barnehagen*, Fakkboklaget

Habermas, J., 2005: *Teknik og videnskab som "ideologi"*. Det lille Forlag

Haderslev kommune (2018): *Opkvalificering af den tidlige indsats, trivselsskema*, [https://www.haderslev.dk/search/#?cludoquery=trivselsskema&cludo-page=1&cludorefurl=https%3A%2F%2Fwww.haderslev.dk%2Ffiles%2FUser-Dir%2FDocuments%2F...%2FTrivselsskema\\_folder.doc&cludorefpt=Si-den%20blev%20ikke%20fundet%20-%20Haderslev%20Kommune](https://www.haderslev.dk/search/#?cludoquery=trivselsskema&cludo-page=1&cludorefurl=https%3A%2F%2Fwww.haderslev.dk%2Ffiles%2FUser-Dir%2FDocuments%2F...%2FTrivselsskema_folder.doc&cludorefpt=Si-den%20blev%20ikke%20fundet%20-%20Haderslev%20Kommune)

Hännikäinen, M. (2015): *The teacher's lap-A site of emotional well-being for the younger children in daycare groups*. Early Child Development and Care, 185(5), <http://doi.org/10.1080/03004430.2014.957690>

Hare J. & Bayer S. (1996): *Om demokrati, børn og børnehaver*, Social Kritik nr. 47

Harper, D. (2002): *Talking about pictures: a case for photo elicitation*, Visual Studies Vol. 17. No.1.

Hartmann-Petersen, K. (2009): *I med og modgang, fleksibilitet og slygtighed i buschaufførers mobile liv*, Ph.d. afhandling, institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring, RUC.

Hastrup, K., Rubow, C, & Tjørnhøj-Thomsen (2011): *Kulturanalyse, kort fortalt*, Samfundslitteratur

Hayashi, A. & Tobin, J. (2015): *Teaching embodied, Cultural Practice in Japanese Preschools*, University of Chicago Press

Heede, D. (2000): *Det tomme menneske, introduktion til Michel Foucault*, Museum Tusulanums Forlag

Heller, A. (2016). *Everyday life*, Routledge & Kegan Paul, London and New York

- Heller, A. (1978): *Teorien om de menneskelige behov hos Marx*, Modtryk
- Herskin, M. (red.) (2007): *Kropslighed og læring i daginstitutioner*, Billesø & Baltzer
- Hertz, B. & Iversen, F. (2004) (red.): *Anerkendelse i børnehøjde*, Dansk Psykologisk Forlag
- Hertz, B. & Iversen, F. (2007) (red.): *Mere anerkendelse i børnehøjde*, Dansk Psykologisk Forlag, Gyldendals bogklubber
- Hoffmeyer, J. (2009): *Tro på tvivl, kritik af religiøs og videnskabelig ufornuft*, Forlaget Ries
- Holgerson, S. (2007): *Den synlige og usynlige krop*, i Herskin, M. (red.): *Kropslighed og læring i daginstitutioner*, Billesø & Baltzer
- Hoonard W. C. van der (1997): *Working with Sensitizing Concepts Analytical Field Research*, Sage Publications Inc.
- Houmøller, K. (2017): *Making the invisible visible?: Everyday lived experiences of "seeing" and categorizing children's well-being within a Danish kindergarten*, *Childhood* Vol.25(4), page 488-500
- Husted, M. (2016): *Pædagogisk praksis mellem kvalitetsløft og faglig erosion*, i Friis Andersen, M. & Tanggaard, L. (red.): *Tæller vi det der tæller?: Målstyring og standardisering i arbejdslivet*, Aarhus: Klim Bind 5.
- Husted, M. & Lind, U. (2016): *Fremtidsværksted som demokratiserende metode – aktionsforskning med børnehavebørn*, *Dansk Pædagogisk tidskrift* nr. 3
- Husted, M. & Tofteng, D. (2019): *Tid og indflydelse i pædagogisk udviklingsarbejde*, paper in press
- Husted, M. & Tofteng, D. (2014): *Arbejdsliv og aktionsforskning* I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., Tofteng, D. (red.): *Aktionsforskning, en grundbog*, Samfundslitteratur
- Hvenegaard, H. (2010): *Trivsel, trivselsmålinger og trivselsprocesser og noget om ligheder og forskelle mellem trivsel, stress, psykisk arbejdsmiljø, human ressourcer og social kapital*, Team Arbejdsliv. [http://teamarbejdsliv.dk/wp-content/uploads/Trivsel trivselsmaalinge og trivselsprocesser.pdf](http://teamarbejdsliv.dk/wp-content/uploads/Trivsel_trivselsmaalinge_og_trivselsprocesser.pdf)
- Hviid, P. (2000): *Forskning med børn, der deltager* I P.S. Jørgensen & J. Kampmann (red.): *Børn som informanter*, København: Børnerådet.

Højholt, C. & Kousholt, D. (2018): Om at forske i konflikter om børns skoleliv, i Højholt, C. & Kousholt, D. (red.): *Konflikter om børns skoleliv*, Dansk Psykologisk Forlag

Højholt, C. & Larsen M. R. (2015): *Psychological perspectives on children's conduct of everyday life*, Nordic Psychology, 67:3 page 169-176

Højholt, C. & Larsen M. R. (2014): *Læring som et aspekt ved børns engagementer i hverdagslivet*, i Aabro C. (red.): *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*, Dafolo

Højholt, C., Røn, L. M., & Stanek, A. (2011): *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning*, Forlaget Børn og Unge

Jacksson, M. (1996): *Introduction, Phenomenology, Radical Empiricism, and Anthropological Critique*, in Jacksson, M. (ed.): *Things as they are, New Directions in Phenomenological Anthropology*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis

Jacobi, Ann (1991): *Omsorg for de 2-6 årige, omsorgsarbejde og omsorgsformer i daginstitutionen*, DPU

Jacobsen M. H. & Kristiansen S. (2005): *Hverdagslivet, sociologien om det upåagtede*, Hans Reitzels Forlag

James, A., Jenks, C., Prout, A. (1999): *Den teoretiske barndom*, Gyldendal

Jensen, N. R. og Petersen, K. E. (2012): *Daginstitutionens betydning for udsatte børn og deres familier i ghetto-lignende boligområder*, DPU

Johansson, E. (2002): *Små børns etik*, Hans Reitzel Forlag

Johanson, E. og Samuelson, I. P. (2011): *Lærerig leg – børns læring gennem samspil*, Dafolo

Jørgensen, B. B. (1988): "Hvorfor gør de ikke noget"?, i *Kultursociologisk skrift Akademisk Forlag*

Jørgensen, P. S. (red.) (1996): *Børn i nye familiemønstre* Hans Reitzels Forlag

Käll, L. F. (2016): *Vulnerable Bodies and Embodied Boundaries*, Springer International Publishing Switzerland

Kamp, A. (2011): *Mening i arbejdet –for lidt, for meget, til forhandling*, Tidsskrift for Arbejdsliv 13. årg. Nr. 2

Kamp, A. & Lund, H. & Hvid, H. S. (2011)(1): *Retten til egen tid – tid i spændingsfeltet mellem professions- og lønmodtagerstrategier*, Tidsskrift for Arbejdsliv 13. årg. Nr.1

Kamp, A. & Lund, H. & Holt, H. & Hvid, H. (2011)(2): *Negotiating time, meaning and identity in boundaryless work*, Journal of Workplace Learning; Bradford page 229-242, Emerald Publishing

Kamp, A., Lund, H., Hviid, H. (2009): *Tid, belastning og fællesskaber i det grænseløse arbejde*, Psyke og Logos nr. 2, årgang 30

Kampmann, J. (2003): *Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør*, Dansk Sociologi, Vol. 14, Nr. 2

Karasek, R. & Theorell (1990): *Healthy work, Stress, Productivity, and the reconstruction of Working Life*, Basic Books, Inc., publishers.

Keller, K. (2012): *Lad os nu blive personlige! Om personens felt i erfaringen*, i Keller, K. (red.): *Den menneskelige eksistens, introduktion til den eksistentielle fænomenologi*, Aalborg Universitetsforlag

Key, E. (1996): *Barnets århundrede, Omläst hundra år senare med introduction och kommentarer av Ola Stafsegn*, Informationsförlaget

Keyes, C. L., Ryff, C. D. & Shotkin, D. (2002): *Optimizing Well-being: The Empirical Encounter of Two Traditions*, Journal of Personality and Social Psychology, vol. 82, nr. 6, 1007-1022

Kill, M. & Arendt, J. N. & Rosholm, M.(2016): *Measuring Child Well-being, An overview of Potential Measurement Instrument*, KORA, Det Nationale Institute for Kommunernes og Regioners Analyse og Forskning. [www.Kora.dk](http://www.Kora.dk)

Kirkeby, I. M., Gammelby, M. L. & Elle, S. D. (2013): *Plads til trivsel og udvikling*, København: Statens Byggeforskningsinstitut.

Kjær, B. (2010): *Inkluderende pædagogik*, København: Akademisk Forlag

Knudsen, H. (1980): *Disciplinering til lønarbejde, eller hvordan vi lærte at elske lønarbejdet, men måske ikke lærer det så godt længere*, Institut for uddannelse og socialisering, Centertrykkeriet AUC, Aalborg Universitets Forlag.

Koch, A. B. (2016): *Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven, Børneinformede perspektiver på professionelle voksne*, Nordic Studies in Education. Danske professionshøjskoler. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2016-03-02

Koch, A. B. (2013): *Når børn trivsel i børnehaven*, Systime

Koch, A. B. (2012): *Når børn trivsel I børnehaven*, Ph.d. Institut for Idræt og Biomekanik, Centre of Research in Childhood Health (RICH), Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Syddansk Universitet. Link:[børnehavenhttps://www.ucviden.dk/ws/files/35182172/Anette\\_Boye\\_Koch\\_ph\\_d\\_afhandling\\_rev2014.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/files/35182172/Anette_Boye_Koch_ph_d_afhandling_rev2014.pdf)

Koushede, V. (2015): *For mental sundhed, et nyt perspektiv*, Statens Institut for Folkesundhed

Kragh-Müller, G. & Ringsmose, C. (2015): *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner, en rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Aarhus Universitet

Kristensen, A. (2016): *Forskningsoversigt i forbindelse med forskningsprojektet "At have det godt"*, udarbejdet i regi af CEDIF, RUC

Kristensen, J. E. & Bayer, S. (red.) (2015): *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Kamp og status*. Bind 1., U Press

Kristensen, T. (2009): *Trivsel og produktion – to sider af samme sag*, HK Danmark

Københavns kommune (2018): Tidlig opsporing – Trivselsvurdering Vejledning, <http://8-tallet.kbhbarn.kk.dk/FrontEnd.aspx?id=2336743>

Langsted, O. & Sommer, D. (1996): *Småbørns livsvilkår i Danmark*, Hans Reitzels Forlag

Larsen, M. C. & Glud, L. N. (2013): *Nye medier, nye metoder, nye etiske udfordringer*, Metode & Forskningsdesign nr. 1, 2013

Larsen, V. (2010): *Nationale praktikker i børnehaven, Om relationen mellem forskelsstrukturer i småbørnspædagogikken og en nationalstatsorganisering*, Forskerskolen Livslang Læring, RUC

Limborg, H. J. & Hvenegaard, H. (2008): *Når man arbejder med mennesker – relationer, følelser og psykisk arbejdsmiljø*, Tidsskrift for Arbejdsliv 10 årg. Nr. 4

Limborg, H. J., Albertsen, K. & Jensen, M. F. (2012): *Dokumentationskrav i folkeskolen – tidspres, krænkelser eller faglig udfordring?* Tidsskrift for arbejdsliv 14. årg. Nr. 4

Lind, U. (2019): *Snap-log – en metode til undersøgelse af trivselsarbejde i daginstitutioner*, i Marchal, A. & Thingstrup, S. (red.): *Trivsel i daginstitutionen, mellem politik, pædagogik og praksis*, Akademisk forlag

Lind, U. (2016): *Det kollegiale samarbejde med etikken for øje*, i Nielsen, M. G. (red.): *Pædagogers etik i relationen, professionen og samfundet*, BUPL

Lind, U. (2016(2): *Børn trivsel i daginstitutionen - et aktionsforskningsprojekt* (refleksioner om trivsel i pædagogisk praksis og design), upubliceret paper udarbejdet til DAN (Dansk AktionsforskningsNetværk) konferencen: *Aktionsforskningens forandringskraft – små skridt i stor skala*

Lind, U. og Gregersen, T. (2010): *Blommen i ægget*, Dafolo

Lystbæk, C. T. (2011): *Trivsel på arbejdspladsen. Hvad betyder det? En begrebslig og etisk afklaring, udviklingsafdelingen*, VIA UC, [https://pure.au.dk/ws/files/40223946/Lystbæk\\_Trivsel\\_p\\_arbejdspladsen\\_en\\_begrebslig\\_og\\_etisk\\_afklaring.pdf](https://pure.au.dk/ws/files/40223946/Lystbæk_Trivsel_p_arbejdspladsen_en_begrebslig_og_etisk_afklaring.pdf)

Løkken, G. (2004): *Toddlerkultur*, Hans Reitzels Forlag

Løvlie, L. (2013): *Kampen om barndommen*, I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (red.): *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygning i barnehagen*, Fakkboklaget

Madsen, U. A. (1995): *Hverdagsliv og læring i efterskolen*, Foreningen af Frie Ungdoms- og Erhvervskolers Forlag

Mandag Morgen Strategisk Forum. (1996). *Fremtidens børneinstitution: Fra pasning til udvikling*. København: Mandag Morgen Strategisk Forum.

Manen, Max van (2007): *Phenomenology of Practice*, Phenomenology & Practice Vol. 1, nr. 1

Marchal, A. & Thingstrup, S. (2019): *Trivsel i daginstitutionen, mellem politik, pædagogik og praksis*, Akademisk forlag

McEvoy, E., Enright, E. & MacPhail, A. (2017): *Negotiating “ethnically important moments” in research with young people: reflections of a novice researcher*, Leisure Studies, Vol. 36, no. 2, page 170-181, Routledge

Merleau-Ponty, M. (1999): *Sprogets fænomenologi*, kapitel: Synlig – usynlig, Samlerens bogklub

Merleau-Ponty, M. (1994): *Kroppens fænomenologi*, Det lille Forlag

- Merriam, S. B. (2009): *Qualitative Research, A guide to Design and Implementation*, Jossey-Press
- Mittelmark, M. B. & Bayer, G. (2017): *The Meanings of Salutogenesis*, In Maurice B. Mittelmark, M. B, Shifra Sagy, S., Eriksson, M., Bauer G. F., Pelikan, J. M., Lindström, B., & Espnes, G. A. (ed.)(20):*The Handbook of Salutogenesis*, Springer
- Mogensen, M. (2014). *Auto-fotografografi som metode – når medarbejder trivsel er et sociomaterielt fænomen*. Tidsskrift for arbejdsliv 16 årg. nr. 3.
- Monrad, M. (2017): *Emotional labour and governmentality: Productive power in childcare*, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 18(3) 281 –293, SAGE, DOI: 10.1177/1463949117731022ciec.sagepub.com
- Monrad, Merete (2012): *Caring with Co-Workers: The Collegial Embeddedness of Emotional Labor*, Aalborg Universitet: Downloaded from vbn.aau.dk on: May 12, 2016
- Monrad, M. (2010):*Faglig uenighed I relationsarbejde- følelsesmæssige barrierer for konstruktiv udnyttelse af faglig uenighed blandt pædagoger*, Tidsskrift for arbejdsliv, 12. prg. Nr. 3
- Moran, D. (2017): *Intercorporeality and Intersubjectivity: A Phenomenological Exploration of Embodiment*, in Durt, C. & Fuchs, T.& Tewers, C. (ed.): *Embodiment, Enaction and culture, investigation the Constitution of the Shared World*, The MIT Press
- Mortensen, J. (2013(1): *Livsverden og fænomenologi i moderne sociologi, Habermas, Luhmann, Giddens, med indledning og efterskrift af Birger Steen Nielsen*, Frydenlund
- Mortensen, J. (2013(2): *Asubjektiv fænomenologi, Jan Patockas eksistentielle filosofi og fænomenologiens opgave idag, med indledning og efterskrift af Birger Steen Nielsen*, Frydenlund
- Munck, C. (2017): *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. Ph.d. afhandling, Institut for mennesker og teknologi, Roskilde Universitet
- Nautrup B. L. (1988): *Hverdagsliv og udviklingsdynamik*, i Bloch et al. (1988): *Hverdagsliv, kultur og subjektivitet*, Kultursociologisk skrift Akademisk Forlag
- Neal, S. & Murji, K. (2015): *Sociology of Everydaylife*: Editors' Introduction to the Special Issue, *Sociology* Vol. 49(5) page 811-819, SAGE
- Nielsen, A. (1943): *Industriens historie i Danmark bind. 1+2*, GAD

Nielsen, A. M. (2018): *Artikulationsanalyse i fænomenologisk perspektiv: kontemplativ undervisning som eksempel* I Böttcher, L., Kousholt, D., Winther-Lindqvist, D. (red.): Kvalitative analyseprocesser: med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt, Samfundslitteratur

Nielsen, B. S. (2010): *Sansebevidsthed og gestiske viden, om det æstetiske ud fra kritisk teori*, Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 2.

Nielsen, B.S. & Nielsen, K. A. (2016): *Critical Utopian Action Research: The Potentials of Action Research in Democratisation of Society*. In Gunnarsson, E. & Hansen, H. P (eds.) (2016): Commons, Sustainability, Democratization - Action Research and the Basic Renewal of Society. Routledge.

Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2000): *Methodologies in Action Research, Action Research and Critical Theory*, In Svensson, L. & Nielsen, K.A. (eds.): Action Research and interactive Research. Beyond Theory and principle, Shaker Publishing

Nielsen, B. S. & Nielsen, K., A. (1999): *Arbejde og kunstsans. En diskussion af centrale begreber i kritisk forskning om læreprocesser i arbejdslivet*, Tidsskrift for arbejdsliv, nr. 4

Nielsen, K. A. (1996): *Arbejdets sociale orientering*, Forlaget Sociologi

Nielsen, K. A. & Nielsen, B.S. (2007): *Planlægning og selvforvaltning i aktionsforskningsperspektiv*, I Jensen, A., Andersen, J., Hansen, O. E., Nielsen, K., A.: Planlægning i teori og praksis, et tværfagligt perspektiv, Roskilde Universitetsforlag

Nielsen, K. A., Paaby, K., Nielsen, B. S. (1988); *Hvad kan man lære i et fremtidsværksted*, DPT

Nislin, M. A.; Sajaniemi, N. K., Sims, M., Suhonen, E., Montero, E. F. M., Hirvonen, A. & Hyttinen S. (2015): *Pedagogical work, stress regulation and work-related well-being among early childhood professionals in integrated special day-care groups*, European Journal of Special Needs Education. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1087127>

Nordal et al. (2012): *Kvalitet i dagtilbud-set med barnets øjne*, Institut for Læring og Filosofi Aalborg Universitet

Nordin-Hultmann, E. (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*, Liber

Nordtømme, S. (2015): *En teoretisk uddykning av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen*, Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning, Vol. 10 (4) p. 1-14

Nome, D., Ø. (2017): *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar, slik det utvikler seg og*



*kommer till uttrykk i norske barnehager*, Ph.d. afhandling ved Univesitetet i Agder, Fakultet for humaniora og prdagogikk.

Nørregård-Nielsen, E. (2006): *Pædagoger i skyggen*, Syddansk Universitetsforlag

OECD 2015: *How is life? 2015, measuring well-being*, OECD pulication

OECD 2009: *Doing Better for Children*, chapter 7, ISBN 978-92-64-05933-7

((<a href='http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/how-s-life-2015\_how\_life-2015-en' title='Hows Life? 2015 '> <img src='http://www.oecd-ilibrary.org/content/images/how-s-life-2015\_how\_life-2015-en.jpg' alt="Hows Life? 2015"></a>))

Olsen, B. (2011): *Orden og arbejdsdelinger i daginstitutionen*, Nordisk Barnehageforskning vol. 4, nr. 1

Os, E. & Eide, B. J. (2013): *Småbarn og fellesskap i samlingsstunder og under måltider*, I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (red.): *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygning i barnehagen*, Fakboklaget

Ottosen, M., H. & Andersen, D., Dahl, K M. & A. T. & Lausten, M. Østergaard, S. V. (2014): *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2014*, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, SFI

Paaby, K., Nielsen, K. A. & Nielsen, B. S. (1988): *Fremtidsværkstedet som foregrebet utopi*, i KONTEKST 51: ”Jens prøver at lære os et eller andet om Brasilien” Et nummer om pædagogik, Politisk Revy

Pedersen, C. (red.)(2009): *Inklusions pædagogik, fellesskab og mangfoldighed i daginstitutioner*, Hans Reitzels Forlag

Pedersen, P. M., Gravesen, D. T., Hansen, M. A., Lorentsen, B. H. (2013): *Om pædagogers sociale strategier i et arbejdsliv under forandring*, Nordisk Barnehageforskning, vol. 6 nr. 4

Plum, Maja (2010): *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder, læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet*, Dafolo

Pink, S. (2009): *Doing Sensory Ethnography, capter 2: Principles for Sensory Ethnography: Perception, Place, Knowing, Memory and Imagination*, Sage Publications Ltd.

Pink, S. (2001): *More visualizing, more methodologies: on video, reflexivity and qualitative research*, The Editorial Board of The Sociological Review, Published by Blackwell Publishers

Pontoppidan, M, & Niss, N, K. (2017): *Instrumenter til at måle små børns trivsel*, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Rasmussen, K. (2019): *At have det godt og få det godt - det er problemstillingen – i børns daginstitutionsliv I, Et visuelt etnografisk studie af børns hverdagsliv og børnekultur i børnehaven*, manuskript under udarbejdelse

Rasmussen, J., Kierkegaard, P. Schademán, H. K. & Sommerse, H. B. (2012): *Pædagogens ændrede professionelle praksis – med børn i socialt komplekse kontakt flader*, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, University College Nordjylland (UCN), København  
[http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8Z4M5S/\\$file/P%C3%A6dagogens%20%C3%A6ndrede%20professionelle%20praksis%20-artikel.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8Z4M5S/$file/P%C3%A6dagogens%20%C3%A6ndrede%20professionelle%20praksis%20-artikel.pdf)

Rasmussen, M., Pedersen, T. P. & Due, P. (2015): *Skolebørns undersøgelsen*, Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet

Ritchie, T. (red.) (2014): *Pædagog i skole og fritid - perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i skolen*, Billesø og Baltzer

Ritchie, T. (red.) (2013): *Metoder i pædagogers praksis*, Billesø og Baltzer

Rosa, H. (2014): *Fremmedgørelse og acceleration*, Hans Reitzels Forlag

Rosa, H. & Endres W. (2017): *Resonans pædagogik, Når det knitrer i klasseværelset*, Hans Reitzels Forlag

Rundel, J. (2010)(ed.): *Aesthetics and Modernity*, essays by Agnes Heller, Lexington Books

Samuelsson, I. P. & Sommer, D. (2011): *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori og praksis*, Liber.

Sandin, B. (2014): *History of Children's Well-being*, In Ben-Arieh, A., Casa, F., Frønæs I. & Korbin, J. E. (ed.): *Handbook of Child Well-being*, Springer

Sasser, M. (2016)(1): *Kerneopgaven og det meningsfulde arbejde, et studie af meningskæbelse i det pædagogiske arbejde*, Ph.d. afhandling indleveret ved Roskilde Universitet

Sasser, M. (2016)(2): *Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål*, Tidsskrift for Arbejdsliv, 18. årg. Nr. 12

Sasser, M. & Sørensen, O. H. (2016): *Doing a Good Job-the Effect of Primary Task Quality on Well-being and Job Satisfaction*, Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries.

Sauzet, S. (2014): *Tværfaglig praksis undersøgt med snaplogs*, i Ritchie, T. & Tofteng, D. (red.): *Pædagog i skole og fritid –perspektiver på tværfagligt samarbejde i skolen*, Billesø & Baltzer

Scheimer, B. (2017): *Acceleration and Resonance: An interview with Hartmut Rosa*, Sage: [https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Max-Weber-Kolleg/6\\_PDFs/Rosa\\_Interview\\_Acta\\_Sociologica.pdf](https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Max-Weber-Kolleg/6_PDFs/Rosa_Interview_Acta_Sociologica.pdf)

Schmidt, C. H. (2017): *Originale pædagoger, daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden*, Ph.d. afhandling, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Schmidt, L., S., K. (2014): *Sprogtest – når ord får betydning? Analyser af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af en sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis*. Ph.d. afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet

Schutz, A. (1975): *Hverdagslivets sociologi*, Hans Reitzels Forlag

Seland, M. (2013): *"Nei! Jeg vil ikke!" Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati?*, I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (red.): *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygning i barnehagen*, Fagboklaget

Seland, M. & Sandseter, E. B. H. (2015): *One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care*, Contemporary Issues in Early Childhood, Vol. 16(1) 70–83

Sennet, R. (1999): *Det fleksible menneske eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*, Hovedland.

Shilling, C. (2016): *The Rise of Body Studies and the Embodiment of Society: A Review of the Field*, Horizons in Humanities and Social Science: An International Refereed Journal

Shorter, E. (1979): *Kernefamiliens historie*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

Simonsen, K. (2012): *In quest of a new humanism: Embodiment, experience and phenomenology as critical geography*, Sage Published, online on: <http://phg.sagepub.com/content/early/2012/12/07/0309132512467573>

Sjølund, A. (1969): *Børnehavens og vuggestuens betydning for barnets udvikling*, Socialforskningsinstituttets publikationer 38, i kommission hos Teknisk Forlag

Skjervheim, H. (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Ide & tanke, Aschehoug

*Skolebørnsundersøgelsen 2014* · Statens Institut for Folkesundhed

Smidt, T. S. J. & Reid, L. (2017): *Which "being" in wellbeing? Ontology, wellness and the geographies of happiness*, Progress in Human Geography, Sage

Sointu, E. (2012): *Theorizing Complementary and Alternatives Medicines, Wellbeing, self, Gender, Class*, Palgrave Macmillan

Sommer, Dion (2005): *Pædagogiske facetter*, Hans Reitzels Forlag

Sommerville, C. J. (1992): *Barndommens storbed og fald*, Spektrum

Sproget.dk (2018): *Eksponere*, <https://sproget.dk/lookup?SearchableText=eksponere>; <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=eksponere>

Sundhedsstyrelsen (2010): *Sundhed og trivsel på arbejdspladsen – Inspiration til systematisk og strategisk arbejde med sundhedsfremme i virksomheden*. Manuskript: Mads Andreasen, Sund Uddannelse – Jørgen Falk og Niss Skov Nielsen, Sundhedsstyrelsen

Szebehely, M. (2006): *Omsorgsvardag under skiftende organisatoriska villkor*, Tidsskrift for Arbejdsliv 8. årg. Nr. 1

Taguchi, H. (2000): *Emancipation och motstånd, documentation och cooperative läroprocesser I förskolan*, HLS Förlag

Taguchi, H. L. & Palmer, A. (2013): *A more "livable" school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill/well-being with(in) school environments*, Gender and Education vol. 25 no. 6, page 671-687, Routledge.

Tay, L. & Diener, E. (2011): *Needs and Subjective Well-being Around the World*, Journal of Personality and Social Psychology, vol. 101, nr. 2, 354-365

Terezakis, K. (2009) (ed.): *Engaging Agnes Heller, A critical companion*, Lexington Books

Thisted, J. (2018): *Forskningsmetode i praksis, Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*, Munksgaard

Thyssen, Svend (1992): *Omsorg og børns samvær*, DPI

Tofteng, D. og Husted, M. (2012): *Aktionsforskning* i Juul, S. og Pedersen, K. B. (red): Samfundsvidenskabernes videnskabsteori, en indføring, Hans Reitzels Forlag

Tuft, P., Clausen, T & Nabe-Nielsen, K. (2011): *Client-related work tasks and meaning of work: results from longitudinal study among eldercare workers in Denmark*, Int Arch Occup Environ Health 85, Springer

Turner, B. S. (2009): *Marxism and Exile: Reflections on Intellectual Migration*, I Terezakis, K. (ed.): *Engaging Agnes Heller A Critical Companion*, Lexington Books

Turner, B. S. (1992): *Kroppen i samfundet, Teorier om krop og kultur*, Hans Reitzels Forlag

Undervisningsministeriet (1998): *Rapport om taxameterstyring*, Undervisningsministeries publikation, <http://static.uvm.dk/Publikationer/1998/taxameter/7.htm>

Vejledning om dagtilbud m.v. 20. juli 2019, <https://www.retsinformation.dk/Pdf-Print.aspx?id=168574>

Warming, H. (2011): *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Warming, H. (2007) *Diskussioner om børneperspektiv og inddragelse af børn – er barnet på vej ud med badevandet?* Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 1

Warren, S. (2002): *"Show Me Who it Feels to Work Here": Using Photography to Research Organizational esthetics*, Ephemera articles, Critical dialogues on organization.

Weicher, I. & Laursen, P. F. (2015): *Person og profession - en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*, Billesø og Baltzer

Weisner, T. S. (2014): *Culture, Context, and Child Well-Being*, in Ben-Arieh, A., Casas, F, Frønøs, I. & Korbin, J., E. (ed.): *Handbook of Child Well-Being, Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, Springe

WHO (2014): *Mental health: a state of well-being*, opdateret august 2014, [https://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

Willig, R. & Ejrnæs, A. (2018): *Flexisme*, Hans Reitzels Forlag

Winger, N., Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016): *Med forskerblikke på kvalitet(er) i barnehagen*, i Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N.: *Blikk fra barnhagen*, Fakkbokforlaget

Winter, H. (red.) (2012): *Kroppens sprog i professionel praksis – om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*, Billesø & Baltzer

Ytterhus, B. (2003): *Socialt samvær mellem børn, inklusion og eksklusion i børnehaven*, Hans Reitzels Forlag, Gyldendals Bogklubber

Zahavi D (2014): *Self and others, exploring subjectivity, empathy, and shame*, Oxford University Press

Zahavi D. (2010): *Fænomenologi, en introduktion*, Samfundslitteratur

Zahavi D. & Overgaard S. (2005): *Fænomenologisk sociologi, hverdagslivets subjekt*, I Jacobsen M. H. & Kristiansen S. (2005): *Hverdagslivet, sociologien om det upåagtede*, Hans Reitzels Forlag

Øknes, M. & Greve, A. (red.) (2015): *Barndom i barnehagen, venskab*, Cappelen Damm AS

---

# Bilag

Bilag A + B er begge detaljerede guider / programmer for afholdelsen af værksteder i henholdsvis Skovgården og Bygården. Guiderne for Skovgården og Bygården er identiske, kun dato og tidsangivelser varierer. De nedenstående bilag er fra Skovgården.

## Bilag A: Guide til afholdelse af Børneværksteder i XX

### Overskrifter på de tre (to)faser:

Kritikfase: Hvad gør dig ked af det i din børnehave?

Utopifasen- og realiseringsfasen: Hvad gør dig glad i din børnehave

– hvad skal

der ske i BH som kan gøre dig glad?

### Kriterier for børneværkstederne:

Antal børn: ca. 13-14 børn

Børnenes alder: 5 års gruppen

Personale: 2-3 personaler deltager

Det fysiske rum:

Et lokale, hvor der er mulighed for at børnene kan bevæge sig rundt og trække sig

Der skal være to bare vægge til ophængning af fotos og til vægavis med tegninger

### Opgaver

*Før værksted:* Lederen og stuens personale orienterer forældrene om værkstedet

og forbereder børnene

*På dagen:* Susanne og Unni faciliterer processen, personalet drager omsorg for

børnene – de voksne skal primært være "en søjle af tryghed". Og Jane tegner.

Unni sørger for at optage det børnene siger på bånd.

<b>Tids- punkt</b>	<b>Hvad skal der ske?</b>
Uge 2 Man. 9.1.17 kl. 9-11.30	<p><b>Optakt til Kritik-og Utopi-og realiseringsfasen</b></p> <p>Indsamling af data til erindringsvæg for Kritikdag og utopi/realiserings dag.</p> <p>Vi samles på en stue: Børnene introduceres Børneværksted            Derpå går Susanne, evt. Jane og Unni går en tur rundt i institutionen og på legepladsen med en gruppe børn            Der spørges efter:            Hvad gør jer kede af det i BH?            Hvad kan du ikke lide/hvilke steder kan I ikke lide lide at være?            Hvad gør jeg glade i BH? (hvad kan I godt lide at lave- med hvem - hvor?)</p>
Uge 2 Tirs. 10.1.17 kl. 9-11.30	<p><b>Kritikfase: Hvad gør dig ked af det i din børnehave?</b></p> <p><b>Kl. 9-9.30: Forberedelse</b>            Børn og voksne + Susanne, Jane og Unni er på stuen for forbereder rummet            Der laves foto vægavis, hænges vægaviser op.</p> <p><b>Kl. 9.30: Vi starter værkstedet</b></p> <p>Børnene får en smiley ☺            Vi ser på foto vægavis og taler om hvad der gjorde børnene kede af det i BH</p> <p><i>Børnene præsenteres for reglerne for værkstedet:</i>            Vi er kun kede af det /sure/triste            Alle må sige hvad de kede af / ikke kan lide            Børnene taler – de voksne lytter og hjælper            Og Jane tegner det I siger</p> <p>Vi sætter os i to grupper på gulvet på gulvaviser og børnene må gerne tegne</p>



	<p>På gulvavis undervejs og vi tale om det der gør dem kede af det/ det de ikke kan lide.  Stikord fra børn og Susanne og Unni som Jane tegner  Pause  Børnene må tegne på Janes tegning – mangler der noget , skal der farve på?  Børnene fortæller hvilken tegning de bedst kan lide og vi skriver des navne og evt. deres stikord?</p>
<p>Uge 2  Tors.  12.1.17  kl. 9-11.30</p>	<p><b>Utopifasen- og realiseringsfasen: Hvad gør dig glad i din børnehave</b>  – hvad skal der ske i BH som kan gøre dig glad?</p> <p><b>Kl. 9-9.30: Forberedelse</b>  Børn og voksne + Susanne, Jane og Unni er på stuen for forbereder rummet  Der laves foto vægavis, hænges vægviser op.</p> <p><b>Kl. 9.30: Vi starter værkstedet</b></p> <p>Børnene får en smiley ☺  Vi ser på foto vægavis og taler om hvad der gør børnene glade i BH</p> <p><i>Børnene præsenteres for reglerne for værkstedet:</i>  Vi er kun glade /det vi kan lide  Alle må sige hvad der gør dem, glade /det vi kan lide  Børnene taler – de voksne lytter og hjælper  Og Jane tegner det I siger</p> <p>Vi sætter os i to grupper på gulvet på gulvviser og børnene må gerne tegne på gulvavis undervejs og vi tale om det der gør dem kede af det/ det de ikke kan lide.  Stikord fra børn og Susanne og Unni som Jane tegner  Pause  Børnene må tegne på Janes tegning – mangler der noget, skal der</p>

farve på?

Børnene fortæller hvilken tegning de bedst kan lide og vi skriver des navne og evt. deres stikord?

Personalet der har deltaget, fortæller børnene hvad de har hørt børnene sige på værkstedet

**Tak for i dag** – nu ved vi mere om hvad der gør børnene kede af det i BH og hvad der gør dem glade i BH. De voksne har hørt og vi kommer igen – opfølgingsmøde – og så spørger vi jer hvad er der sket siden sidst.

## Bilag B: Guide til afholdelse af Fremtidsværksted i XX

<b>Tids-ramme</b>	<b>Konkretisering af opgaverne i FV faser</b>
<b>Fredag d. 10. marts Kl. 14.30-17.30</b>	
Kl.13.45-14.30	<p><i>Forberedelse af rummet: Jane, Susanne og Unni Og evt. skriver</i></p> <p>Børneplakaterne hænges på Vægaviser hænges op Der skabes plads til at man kan bevæge sig rundt Stole sættes op så alle kan se vægavis Program for dagen hænges op – obs kun i overskrifter</p>
<b>Opstart af fremtidsværkstedet</b>	
Kl.14.30-14.45	<p><b>Velkommen og intro til baggrund for fremtidsværksted v. Unni</b></p> <p>Ideen bag, metoden, reglerne og projekter/undersøgelser – videre arbejde og drøftelse og sparring i form af forskningscirkler</p>
Kl.14.45-15.15	<p><b>Præsentation af børneværkstedet – plakaterne v. Susanne, Jane og Unni</b></p> <p>Hvad bemærker I? Hvad ser jeg/vi?</p>
Kl. 15.15	<p><b>EN LEG v. Jane og Unni</b></p> <p>Frugtsalat: Alle sidder på stole i en rundkreds. En deltager står i midten og vælger to frugter. Alle vælger at være en af frugter, dette sige ikke til de andre. Deltageren i midten sætter gang i kredsen ved at sige en af frugterne eller frugtsalat. Ved frugtsalat skal alle skifte plads. Ved en frugts navn skal dem der er denne frugt skifte plads.</p>

	<p>Deltageren i midten tager så en plads, og den der ikke får en plads, står nu i midten.</p> <p>Denne sætter gang i kredsen ved at sige en af frugterne eller frugtsalat.</p>
<p><b>KRITIK FASE</b> Vi er konsekvent negativ</p>	
15.30-16	<p><b>Opstart af kritikfasen</b></p> <p>Deltagerne opfordres til at sætte sig i en halvmåne Så alle kan se hinanden og vægavisen</p> <p><b>Kritik stikord: Kritik og utilfredshed med min og børnenes trivsel og hverdag i Lundegården</b></p> <p>Regler: Vi er konsekvent negative. Vi udtrykker vores utilfredshed, ubehag – stort som småt. Vi formuleres i stikord. Der er diskussionsforbud. Det er forbudt at komme med indvendinger mod hinandens stikord. Mener nogle noget andet skrives det på.</p>
Kl.16-16.15 Stemmer + pause	<p><b>Så går vi i gang....</b></p> <p>Deltagernes stikord skrives på vægavisen – spredt ud over hele vægavisen</p> <p>Obs på opmuntrende spørgsmål og små provokationer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er der andre ting som I er utilfredse med?</li> <li>- Ellers er I godt tilfredse?</li> </ul> <p>”nu er det ved at være sidste runde med stikord”.</p>
Kl.16.20-17	<p><b>Afrunding – ordning af stikord</b></p> <p><b>Afstemning - Individuelt:</b></p> <p>"Vi skal til at ordne stikordene. Det gør vi ved at hver får 3 stemmer, som I fordeler på de stikord I synes er vigtige, mest presserende. Vælg dem der ligger dig mest på sinde." "Afstemningen er en måde at finde tyngdepunkter og veje ind i kritikken." "De stikord der ikke får stemmer, kasseres ikke, de står der stadig." "Er der noget der mangler – stikord, så skriv det på nu."</p>

<p>Kl.17-17-30</p>	<p>"Der må ikke handles med stemmer."</p> <p>Deltagerne går rundt i rummet, tager en tus, ser på stikord og sætter deres 3 stemmer.  Værkstedslederne tæller stemmer sammen ud for hver stikord.</p> <p><b>Sammenfatning af stikord i kritiktemaer</b></p> <p><b>Plenum</b></p> <p><b>En ny væg tages i brug – der hænges nye vægaviser på.</b></p> <p>Alle placerer sig så de kan se begge vægaviser og hinanden.  <i>En værkstedsleder</i> står ved vægavisen med stikord  <i>Den anden værkstedsleder</i> leder sammenfatningen og står ved den nye vægavis</p> <p>Vi starter med det med stikord der har fået flest stemmer – og går derpå alle de ord der har fået stemmer igennem.  Stikordene ordnes i temaer – det er deltagerne der bestemmer hvilke stikord der hører sammen.  Et stikord kan godt stå flere steder, og have forskellig betydning.  Processen fortsætter til alle de stikord der har fået stemmer er fordelt og ordnet.</p> <p><b>Kritik billeder</b></p> <p><b>Gruppearbejde</b></p> <p>Mål: at kritik temaer får et sanseligt og mærkbart udtryk.  Deltagerne opfordres til at skrive sig på et kritiktema som de er mest optaget af.  Grupper dannes på baggrund af dette.</p> <p>Gruppeopgave: 5-10 min.  Gruppen skal lave en kropslig fremstilling af temaet:  En statue, gerne bevægelig men uden ord.</p> <p>Statuen præsenteres skiftevis på gulvet.  Efter hver kritikbillede bedes gruppen om at lade billedet stå et øjeblik.</p>
--------------------	---

	<p>På <b>vægavisen</b> ved siden af kritiktemaer skrives nu i stikordsform de svar der kommer på spørgsmålene:</p> <p>Hvad ser vi?</p> <p>Hvordan er det at være i billedet?</p>
<p><b>Lørdag d. 11.3 kl. 8.30-15</b></p>	
<p><b>UTOPIFASEN:</b></p> <p>Vi sætter den eksisterende virkelighed ud af kraft, alt kan lade sig gøre.</p> <p>Hvis jeg nu helt selv kunne bestemme</p>	
Kl.8-8.30	<p><b>Opstart af UTOPIFASEN</b></p> <p>Rummet gøres klar til en ny fase:</p> <p>Vægaviser hænges op over kritikstikordene</p> <p>Og der skrives med store bogstaver: UTOPIFASE</p>
Kl.8.30-8.45	<p><b>EN LEG</b></p> <p>EX. Leg der understreger holdningen i denne fase:</p> <p>Husholdningsmaskiner</p> <p>Deltagerne inddeles i grupper af 4-5 personer.</p> <p>På 5 min. skal de med deres kroppe som materiale– uden ord, fremstille en husholdningsmaskine</p>
Kl.8.50-9.40	<p><b>Opstart af Utopifasen</b></p> <p>Deltagerne opfordres til at sætte sig i en halvmåne</p> <p>Så alle kan se hinanden og vægavisen</p> <p><b>Utopi stikord: Min og børnenes trivsel og hverdag i Lundegården - hvis jeg helt selv skulle bestemme.</b></p> <p>Regler:</p> <p>Nu er det slut med virkeligheden. Virkeligheden med alle dens umuligheder og forbehold er sat ud af kraft.</p> <p>Og alt kan lade sig gøre – stort som småt</p> <p>Der er stadig diskussionsforbud. Det er forbudt at komme med indvendinger mod hinandens stikord. Mener nogle noget andet skrives det på.</p> <p>Proceduren ligner den i kritikfasen: stikord, sammenfatning i UPOPI temaer</p> <p>Herefter skal I vælge jer på et tema I brænder for, og i grupper sætter i køb og blod på stikordene.</p>

<p>Kl.8.40-9 Stemmer + pause</p>	<p>I udformer nogle konkrete udkast, så fascinerende at I kan overbevise andre om at det er en god ide.</p>
<p>Kl. 9- 9.30</p>	<p><b>Så går vi i gang....</b> Deltagernes stikord skrives på vægavisen – spredt ud over hele vægavisen Obs på opmuntrende spørgsmål: Alt kan lade sig gøre – og I må helt selv bestemme? - Hvad kunne I tænke jer? "nu er det ved at være sidste runde med stikord". <b>Afrunding – ordning af stikord</b> "Vi skal til at ordne stikordene. Det gør vi ved at hver får 3 stemmer, som I fordeler på de stikord I synes er vigtige, mest presserende. Vælg dem der ligger dig mest på sinde." "Afstemningen er en måde at finde tyngdepunkter og veje ind i Utopierne." "De stikord der ikke får stemmer, kasseres ikke, de står der stadiggt."</p>
<p>Kl.9.30- 10.15</p>	<p>"Er der noget der mangler – stikord, så skriv det på nu." "Der må ikke handles med stemmer." Deltagerne går rundt i rummet, tager en tus, ser på stikord og sætter deres 3 stemmer. Værkstedslederne tæller stemmer sammen ud for hvert stikord.</p>
<p>Kl.10.15- 10.45</p>	<p><b>Sammenfatning af stikord i Utoiptemaer -Plenum</b> En ny væg tages i brug – der hænges nye vægaviser på. Alle placerer sig så de kan se begge vægaviser og hinanden.  <i>En værkstedsleder</i> står ved vægavisen med stikord <i>Den anden værkstedsleder</i> leder sammenfatningen og står ved den nye vægavis  Vi starter med det med stikord der har fået flest stemmer – og går derpå alle de ord der har fået stemmer igennem. Stikordene ordnes i temaer – det er deltagerne der bestemmer hvilke stikord der hører sammen.</p>

	<p>Et stikord kan godt stå flere steder, og have forskellig betydning. Processen fortsætter til alle de stikord der har fået stemmer er fordelt og ordnet.</p> <p><b>Utopigrupper Gruppearbejde</b> Rummet brydes op – deltagerne går rundt og ser på temaerne. De skal finde ud af det tema de vil arbejde med. De opfordres til at vælge det de brænder for. Deltagerne skriver deres navne på vægavisen v. temaet. I forbindelse med gruppe arbejdet mindes om UTOPIEN Alt kan lade sig gøre Virkeligheden er sat ud af kraft I må gerne tage afsæt i en konkret ting– rum, aktiviteter m.m. og arbejde med ønsker ift. til det.</p> <p>Grupper får fred til arbejdet – værkstedlederne går en runde til grupper undervejs i arbejdet.</p> <p><b>Fremvisning af utopierne Plenum</b> <i>Vægaviserne fra UTOPI-fasen dækkes til med fremvisningerne</i> Der er ikke ejendomsret over UTOPIERNE. Udvekslingen af ønsker og ideer under fremvisning er iværksat ift. kooperartion.</p>
<p align="center"><b>VIRKELIGHEDSGØRELSESFASEN</b></p> <p align="center">Vi holder fast ved vores ønsker: hvordan kan vi gå i gang med at gøre dem til virkelighed</p>	
<p>Kl.11-11.15</p>	<p><b>EN LEG</b> 1,2,3 (1: klap – 2: stamp med foden – 3: drej rundt Eller Grib en fantasi genstand</p>
	<p><b>Opstart af VIRKELIGHEDSGØRELSESFASEN</b> " I virkelighedsgørelsesfasen, konfronterer og irriterer vi de utopiske udkast med den eksisterende virkelighed." "Vi skal holde fast ved vores ønsker – og finde veje til at gøre Utopierne til virkelighed."</p>



	"Fasen retter sig mod udformning af konkrete handlemuligheder, der kan sættes i værks umiddelbart efter FV eller i nærmeste fremtid."
Kl.11.15-11.45	<p><b>Djævlens advokat – en legende kritik af det vi holder af - Plenum</b></p> <p><i>Rene vægaviser sættes op ved siden af hver utopi udkast.</i></p> <p>Man stiller alle mulige tænkelige kritiske spørgsmål til utopien.</p> <p>OBS på at relaterer sig til en ting man nærer kærlighed til.</p> <p>Iværksættes med henblik på en forbedring og uddybning af utopien.</p> <p>I plenum gennemgår man hvert udkast - varighed per udkast ca. 5 min.</p>
Kl.12.30-13	<p>Ud fra spørgsmål:</p> <p>Kan I ser jer selv i den her utopi?</p>
Kl.13.00-13.15	<p>Er der noget I savner?</p> <p>Hvad kunne forbedres – kunne udbygges?</p> <p>Kan utopierne låne ideer fra hinanden?</p> <p><i>Stikord skrives ned på vægavisen</i></p> <p><b>Vi slikker sår og bygger op -Gruppearbejde</b></p> <p>Grupperne ser på utopien igen og konfronterer den med kritikpunkterne, ideforslag.</p> <p>Gruppen kan tage det de vil med.</p> <p>Inden gruppen går hver for sig, åbner den mulighed for at deltagerne kan skifte gruppe.</p> <p><b>Fremlæggelse af forbedrede utopier</b></p> <p>Grupperne præsenteres deres Utopi med forbedringer</p>
	<b>Evt. en leg</b>
Kl.13.15-13.30	<p><b>Summerunde</b></p> <p>Hvad er jeg/vi optaget af?</p> <p>Hvor kan jeg/vi begynde?</p> <p>Hvad vil jeg/vi gå i gang med?</p>
	<b>Der hænges vægaviser på den lange led</b>

	Tusser lægges frem og deltager går rundt – og skriver det de vil gå i gang med.
Kl.13.30-14.15	<b>Gruppearbejde ved borde og vægavisen</b> Første skridt i retning af virkeliggørelse af utopierne. "Fokus udformning af konkrete handlemuligheder, der kan sættes i værks umiddelbart efter FV eller i nærmeste fremtid."
Kl.14.15-14.45	Grupperne udformer konkrete forslag aktiviteter, projekter, undersøgelsesområder m.m.  <b>Fremlæggelse af gruppernes fokus og handlemuligheder Plenum.</b> Vi vender blikket på kritiktemaer - der er synlige og spørger: Er der noget, der var rigtigt i kritikken som vi ikke har fået med? Vi vender blikket på utoptemaer - der er synlige og spørger: Er der noget, der var rigtigt i utopien som vi ikke har fået med? En væg avis hænges op – hvorpå supplerende stikord skrives.
Kl.14.45-15	<b>Værkstedet lukkes</b> Evaluering og tak for denne gang <b>Kort om det videre forløb i Lundegården</b> - projekt grupper - sparring med grupperne personalemøder

### **Andre LEGE: Gæt en forandring:**

Gruppen stiller sig i to overfor hinanden.

Parvis iagttager de hinanden nøje

Derpå vender parrene sig fra hinanden

Hver især ændrer de nu en ting hos sig selv

Med ryggen til hinanden spørger de hinanden om de er klar.

De aftaler når de er parate og vender sig om mod hinanden igen.

Og lægger mærke til forandringen...

# Resume

Med forskningsspørgsmål: På hvilke måder folder trivsel sig ud mellem børn og det pædagogiske personale i daginstitutionen, og hvilke barrierer og potentialer for trivsel kan identificeres i daginstitutionens hverdagsliv? er jeg optaget af sætte subjekters kollektive liv i relation til de strukturer og samfundsmæssige dynamikker det leves i og omkranses af. Forskningsprojektet indskrives sig i en kritisk og normativ forskningstradition, og videnskabsteoretisk og metodisk trækkes på kropfilosofien med reference til Maurice Merleau-Ponty (1994), og hans teori om kropslig væren, samt på kritisk teori med reference til socialfilosoffen Agnes Hellers (2016) hverdagslivsteori, og Hartmut Rosas (2014; 2017) indkredsning af fremmedgørelsesprocesser grundet de samfundsmæssige dynamikker i det senmoderne samfund samt hans begreb om resonans. Undersøgelsen består af to analyse dele. I den første analyse vises at forskning i trivsel, og metoder til indkredsning og vurdering af trivsel, er kendetegnet ved at indskrive sig i to trivselstilgange; en subjektiv og en psykologisk trivselstilgang. De undersøgelser og metoder, der tages i anvendelse til indkredsning af trivsel i daginstitutionen, er rettet mod det enkelte barns eller voksnes trivsel, og den søges ofte operationaliseret på baggrund af indikatorer. I forlængelse af dette analyseres en samling i børnehaven Skovgården, og denne danner afsæt for indkredsning af tre analytiske perspektiver: det kropslige, kollektive og det konflikтуelle.

Disse danner, i den næste analysedel, baggrund for tre analyser, der viser hvorledes trivsel må forstås i relationen til den institutionelle kontekst, arbejdslivet, og som en social orientering som børn og det pædagogiske personale deler, udfordrer og efterstræber i hverdagslivet med hinanden. Det specifikke daginstitutionsliv indkredses med konstruktion af et kropsfænomenologisk begreb den eksponerede krop. Her identificeres daginstitutionslivet som et liv med mange kroppe, og hvor børn og det pædagogiske personale er kropslige tilgængelige for hinanden, samt gensidigt sårbare og synlige i relation til hinanden. Dette får betydning for organiseringer, og måden hvorpå børn og voksne får mulighed for at være tilstede.

I forlængelse af dette indkredses arbejdslivet, og hvorledes børnene er tilstede for personalet, i det der fremstår som et forudsigeligt uforudsigeligt hverdagsliv. Der fremanalyseres et billede af et krævende, modsætningsfyldt og udmattende arbejdsliv, der rummer fremmedgørelsesprocesser. Det træder frem som krav om fleksible kroppe, hvilket udfordrer personalets meningsskabelse og i forlængelse af dette, sættes spørgsmålstejn ved personalet indflydelse og øget kontrol over arbejdet. Endelig sættes subjekternes so-ciale orientering i fokus. Det indkredses hvorledes børn og voksne er tilstede, og hvad de gør i forhold til hinanden, samt hvilke deltagelsesmuligheder der åbnes for, og hvilke der skabes barrierer for i det delte hverdagsliv. Livet i daginstitutionen fremanalyseret som et kollektivt liv, der folder sig ud som et kropsligt og konflikтуelt hverdagsliv. Støtte, anerkendelse, overskud, afmagt, afvisning og modstand sanses og erfares som delte erfaringer,

og det formidles via det kropslige samvær. Tilstedeværelse, deltage og mulighed for at bestemme selv, træder frem som betydningsfulde for trivsel i hverdagen. Baggrunden for børns og voksnes daglige meningskonstruerende arbejde, er ønsket og håbet om en god dag, uden katastrofer, med mega frie og sjov voksne, hvor der er tid og mulighed for at være sammen.

## Abstract

With the thesis: In which ways does well-being unfold between children and the pedagogical staff in ECEC, and what barriers and potentials for well-being can be identified in the ECEC institution's everyday-life?, well-being is understood as a collective life of subjects, as well as well-being in relation to the structures and societal dynamics which surround it. The research project aligns with a critical and normative research tradition, and scientific and methodologically it draws from Phenomenology of the Body with reference to Maurice Merleau-Ponty (1994), and his theory of embodiment, as well as on critical theory with reference to the social philosopher Agnes Heller's (2016) Everydaylife Theory, and Hartmut Rosa's (2014; 2017) identification of alienation processes due to the societal dynamics of the late modern society and his concept of resonance.

The study consists of two analysis parts. In the first analysis, it is shown that research in well-being, and methods for identification of well-being, are characterized by two approaches; a subjective and a psychological well-being approach. The studies and methods that are used to encapsulate well-being in ECEC are aimed at the individual child or adult's well-being, and it is often sought to be operationalized on the basis of indicators. On basis of a gathering in Skovgården kindergarden, I identify three analytical perspectives: a bodily, a collective and a conflicting perspective. In the next analysis part, these perspectives form the basis of three analyses that show how well-being must be understood in the relation to the institutional context, working life and as a social orientation that children and the pedagogical personal share, challenge and pursue in day-to-day life (everyday life). The specific ECEC institutional life is identified by the construction of a phenomenological body concept: the exposed body. Here, the ECEC life is identified as a life with many bodies and where children and the pedagogical staff are physically accessible to each other, as well as mutually vulnerable and visible in relation to each other. This is important for organizations and the way children and adults are able to be present.

Continuing on this, the working life and how the children are present for the pedagogical staff are identified in what appears to be a predictably unpredictable everyday-life. Through analysis, an image appears of a demanding, contradictory and exhausting work life containing alienation processes. There is a demand for flexible bodies, which challenges the creation of meaning by the pedagogical staff; furthermore,

the staff's influence and increased control over the work is questioned. Finally, the social orientation of subjects is drawn to attention. It is identified how children and adults are present together, how they behave in relation to one another, as well as which opportunities of participation are opened up and which barriers are created in the shared everyday-life. Life in ECEC is analyzed as a collective life that unfolds as a bodily and conflict-related everyday-life. Support, recognition, rejection and resistance are sensed and experienced as shared experiences, and it is communicated through the bodily coexistence. Presence, participation and opportunity to decide for oneself appears as important for everyday-life well-being, and the background for children and adult's daily sense making work is the desire and hope for a good day, without disasters, with mega free and fun adults, where there is time and opportunity to be present together.