

Pædagoger som betingelse for børns deltagelse



Udarbejdet af:

Ditte Erenskjold Flügel (72455)

Charlotte Høybye Lorenzen (72453)

Vejleder:

Thomas Gitz-Johansen

Specialeprojekt i Pædagogik og Uddannelsesstudier, sommer 2023

Gruppenr.:

Roskilde Universitet

Antal anslag: 1656125

Indholdsfortegnelse

Abstract	4
Indledning	5
Børn i udsatte positioner - begrebsafklaring	6
Teori	
Deltagelse - Kritisk psykologi	8
To former for deltagelse	9
Intersubjektivitetsteori	11
Nuværende øjeblikke	12
Intersubjektivitet	13
Interaffektivitet	14
Affektiv afstemning	15
Intersubjektivitet i grupper	16
Regulering af børns følelser	17
Fantasi kan give mulighed for intersubjektivitet	18
Teori opsamling	19
Ligheder og forskelle mellem kritisk psykologi og intersubjektivitetsteori	20
Vidensproduktion- Metode	21
Etiske overvejelser	21
Præsentation af informanter	23
indsamling af empiri	23
metodetriangulering	25
semistruktureret interview	26
deltagerobservation	27
analysestrategi	29
Analyse	
1. analysedel	30
Børns manglende deltagelse	31
Pædagogen responderer på barnets initiativer - deltagelse fra sidelinjen	33
Sammen om legen - aktiv deltagelse	36
Børns perspektiver på legen som betingelse for deres deltagelse	39
2. analysedel	
Når leg bliver forstyrret	43
Intersubjektivitet mellem pædagog og barn	45

Pædagogens engagement	45
Dansedag- Affektiv afstemning	47
Fødselsdagssang med en stjernestund- Intersubjektivitet i gruppen	49
Skal vi lege?- Intersubjektivitet mellem børn	52
Den voksne bidrager med fantasi	56
Diskussion	59
Når praksis taler - et virkelighedsbillede på pædagogers deltagelse	59
Læring gennem leg	62
Konklusion	65
Perspektivering	66

Abstract

The object of this project is to investigate the role of the preschool teachers in relation to children located in vulnerable positions, and their opportunities for participating in games. Methodologically, the project is based partly on observations of children in relation to preschool teachers, as well as semi-structured interviews through interviewing four different preschool teachers.

The project has two different perspectives on children's participation, one is critical psychology, and the other is intersubjectivity theory.

With a critical psychological aim of participation, the subject is seen as an acting being who, with its behavior, participates in games. In these situations the role of the preschool teacher can be seen as a condition for the participation of children. On the other hand, by looking at children's opportunities of participation from an intersubjectivity aim, participation becomes a common awareness that happens either individually between two people, or in a group context.

The aim of the project is to show how the preschool teachers can take on different roles in order to give children an opportunity to participate.

Indledning

Denne opgave tager dens udspring fra nogle af de erfaringer, vi har gjort os i vores virke som pædagoger i dagtilbud. Gennem vores arbejdsliv har vi oplevet børn, som i en eller anden grad var uden for fællesskabet. Det var børn, der altid bevægede sig i periferien af de andres lege, eller primært legede med sig selv eller de voksne. Mange af disse børn, oplevede vi, enten som *de stille/over tilpassede*, eller som dem, der blev for *voldsomme* i deres kontakt med andre børn, sådan at andre børn trak sig væk fra dem.

I en artikel i *Psyke og logos* beskrives det, hvilke kvaliteter børnene selv finder attraktive hos legekammerater. Det er de søde, hjælpsomme, sjove, opfindsomme og imødekommende børn, samt børn der ikke driller, børn der henter en voksen, hvis et andet barn er ked af det, samt børn, som leger hos hinanden i fritiden (Kragh-Müller, 2020, s. 30). Dog er der børn, som gerne vil lege med de overtilpassede børn, men ofte er disse børn ikke deres første valg, da de overtilpassede børn ikke er opfindsomme (Hart, 2016). Modsat vil børn ikke så gerne lege med de børn, som driller, slår, kaster med ting, dem der siger nej, til at et andet barn må være med i legen, børn der bider og børn, der siger tarvelige og grimme ting. Studiet indikerer at børn, som har svært ved at impuls- og følelsesregulere sig, særligt er de børn, som også har svært ved at blive inkluderet i leg og venskaber (Kragh-Müller, 2020, s. 30).

I en artikel fra *Kristeligt Dagblad*, bliver det påpeget at 40% af alle danske børn, som går i institution, bliver passet i 8 timer eller mere hver dag, hvilket betyder at de tilbringer ca. 40 timer om ugen i institution (Bench Jessen, 2015).

Børn kan være i mere eller mindre udsatte positioner i kortere eller længere tid (Barfoed-Høj, 2022). De relationer der er mellem børn, er en vigtig del af børnenes fælles betingelser i institutionen. Dog kan det være hårdt arbejde for nogle børn at opnå positive relationer til andre, da børnene møder daginstitutionerne med forskellige forudsætninger (Kragh-Müller, 2020, s. 29). En lang dag i en institution, hvor barnet befinder sig i en udsat position, er derfor en ekstra hård "arbejdsdag" for disse børn.

En forskningsoversigt i *pædagogisk indblik*, refererer til et finsk studie hvor forskerne fandt, at børn som legede mest kreativt blev tiltrukket af hinanden og legede fordybet sammen. De fandt imidlertid også, at børn, som faldt uden for den kreative cirkel, var med i færre lege og havde færre møder, som var relationelle og de havde færre muligheder for at være kreativt skabende med andre. Børnene havde med andre ord ikke valgt at lege alene. Samme studie

viser, at børn som er uden for legen og lege fællesskabet ikke pr. automatik bliver inkluderet af de andre børn. I studiet lægges der vægt på vigtigheden af at den voksne involverer sig i legen, for netop at hjælpe disse børn (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019, s. 8).

Lone Svinth som er ph.d. i pædagogisk psykologi udtaler "*Vi risikerer at svigte børn i udsatte positioner, hvis ikke vi husker at understøtte udviklingen af deres legekompetencer*" (Poulsen, 2020, s. 5). Ifølge professor emeritus Stig Broström, er det ikke ualmindeligt at børn ikke kan lege. Han fortæller, at børn bliver mere modløse, passive og triste, når de ikke er med i legen, og han mener, at børnene betaler en høj pris, hvis pædagogerne ikke griber ind og hjælper børnene (Avnesø, 2005). I projektet *hvor fri er børns fri leg i børnehaven? Om børns venskaber og leg i daginstitutioner* refererer Kragh-Müller til Sommer, som skelner mellem vejledt leg og fri leg. I den vejledte leg tilfører den voksne ny viden til omgivelserne om legetøj. Den voksne opmuntrer børns leg og udforskning, hvor den voksne stiller åbne spørgsmål og understøtter børnenes nysgerrighed i legen. Det betyder at i vejledt leg er den voksne opmærksom på at give børnene gode legebetingelser (Kragh-Müller, 2020, s. 17). Samme projekt peger på, at den vejledte leg kan udvikle børnenes leg og derigennem hjælpe med at inkludere børn, som selv finder det vanskeligt at finde ind i legen (Kragh-Müller, 2020, s. 34). Det er pædagogerne, der kan hjælpe børn med at se hvad der foregår i legen og derigennem, sammen med barnet, finde frem til et lege udspil, som er godt og relevant for den leg, som det gerne vil deltage i (EVA, u.å.).

Der tegner sig altså et billede af, at nogle børn har en lang dag i institutionen, en adfærd som andre børn trækker sig fra, en mangel på at kunne bidrage med kreativitet til legen, samt at børnene ikke selv vælger at lege alene. De børn er dem, som vi i projektet kalder børn i udsatte positioner. Det tyder på, ud fra ovenstående, at pædagogen kan hjælpe disse børn til at deltage i lege med andre børn.

Vi er derfor kommet frem til følgende problemformulering:

Hvilken rolle spiller pædagogen for børn i udsatte positioners mulighed for deltagelse i legen?

I teoriafsnittet vil vi komme nærmere ind på hvilke perspektiver vi anlægger på børns deltagelse, for at kunne undersøge vores problemformulering.

Børn i udsatte positioner - begrebsafklaring

Vi finder det relevant at lave en begrebsafklaring af betegnelsen børn i udsatte positioner, således at vi gør det klart hvad vi mener, når vi bruger betegnelsen om de børn som projektet omhandler.

Når vi vælger at bruge betegnelsen børn i udsatte positioner, er det fordi vi anser børnene som værende i en position eller i en kontekst, hvor de kan være udsat. Børnene kan altså deltage i andre kontekster, hvor de ikke er udsat og derfor kan deltage på lige vilkår, som de andre deltagere. Det gør, at børns udsathed ikke er et problem, som er iboende i dem, men noget som børnene udviser, i mødet med en bestemt kontekst. En kontekst hvor de kan have svært ved at deltage. Psykolog Charlotte Højholt beskriver hvordan børn kan noget forskelligt, i forskellige arenaer og kontekster og at børn ikke udelukkende handler i overensstemmelse med en bestemt kontekst (Højholt, 2001. s. 187-188).

Vi vil ikke gå nærmere ind i hvilke former for udsatte positioner, børnene kan befinde sig i, som kan være medvirkende til, at de kan have svært ved at deltage i legen med de andre børn, da vi ikke finder dette relevant for projektet. Årsagen til at vi ikke ser det som relevant, er fordi vores fokus ikke er på en bestemt form for udsathed, som kan være mere udslagsgivende, når det kommer til børns manglende deltagelse. Vi tager derimod udgangspunkt i, at der er nogle børn, som uanset grunden til deres udsathed ikke kan deltage. Det er med udgangspunkt i disse børn, at vi ønsker at undersøge, hvilken rolle pædagogen kan spille, i forhold til netop deres deltagelse. Løbende i projektet bruger vi, udover betegnelsen *børn i udsatte positioner*, også betegnelsen *børn*, om de børn som projektet omhandler.

Teori

I ovenstående afsnit har vi indledt til projektet ved at beskrive den problematik, som kan opstå, når børn, som befinder sig i udsatte positioner, ikke deltager i leg med andre børn. Når vi i indledningen har fundet ud af, at der er mange børn, der ikke selv mestrer, at komme ind i legen med andre børn, samt vigtigheden af deltagelse i legen, er vi som problemformuleringen indikerer interesseret i at se på, hvad pædagogens rolle er. Dette skal ses i forhold til at hjælpe børn i udsatte positioner til at opnå deltagelse. Børn i udsatte positioners deltagelse er altså det overordnede emne i dette specialeprojekt.

I nedenstående afsnit vil vi beskrive de teorier, som vi vil benytte, til at analysere vores emne med. Først beskriver vi kritisk psykologi, med fokus på pædagoger og børn, der som deltagere i institutionen, udgør betingelser for hinanden og dermed har betydning for hinandens muligheder og måder at handle på. Vi beskriver derudover to deltagelsesformer, hvorigennem pædagogen deltager i børnenes leg.

Dernæst beskriver vi intersubjektivitetsteori med fokus på subjektets fælles oplevelse af intersubjektivitet, når de deltager sammen om et fælles tredje.

I analysen vil vi altså anvende begge teoretiske retninger, til at undersøge samme fænomen, netop børn i udsatte positioners deltagelse, dog med to forskellige blikke, som beskrevet. Slutteligt i dette teoriafsnit vil vi forklare, hvorfor vi anvender de to teoretiske retninger til at analysere vores emne, samt forklare de ligheder og forskelle vi ser ved dem.

Deltagelse - Kritisk psykologi

I dette afsnit vil vi beskrive børns deltagelse med et kritisk teoretisk sigte. Dette vil vi benytte i vores analyse til at analysere, hvordan pædagogens deltagelse i leg kan påvirke børns deltagelse. Vi har, ud fra Charlotte Højholt, lektor Maja Røn-Larsen, lektor i pædagogik og psykologi Anja Hvidtfeldt Stanek, adjunkt Solmai Sofia Mikladal, Professor i idrætsvidenskab Knut Løndal og Professor i børnehavepædagogik Anne Greve, valgt at bruge kritisk psykologi i projektet. Dette vil vi, da vi er interesseret i hvilken betydning mennesker har for hinandens deltagelse. Vores primære fokus, vil være på pædagogen, da vi i dette projekt undersøger pædagogens rolle. Når vi bruger kritisk psykologi, vil vi dog ikke undlade børnenes perspektiver på deres deltagelse, da kritisk psykologi medtænker børnene som handlende agenter, som har perspektiver på deres eget liv. Vi vil derfor undersøge emnet, hvor børnenes perspektiver bliver en del af analysen. Således kommer analysen både til at indeholde pædagogers muliggørelse af børns deltagelse, samt børns egne perspektiver på deres deltagelse.

Inden for kritisk psykologi ses mennesker som værende i en subjekt-subjekt relation, hvilket gør, at mennesker spiller sammen i deres måde at deltage med hinanden, dette gælder derfor også i relationen mellem børn og voksne (Højholt, 2001).

Inden for kritik psykologi, ses børn som deltagende, handlende agenter, der har perspektiver og intentioner i forhold til deres eget liv (Højholt, 2001). Børn tager del i de fællesskaber, hvor de lever, fra forskellige ståsteder. Deres muligheder for deltagelse er forskellige og ligeledes deltager de på forskellige måder. Børn kan f.eks. være mere eller mindre inddraget i

en aktivitet. Dette betyder at de kan bidrage til aktiviteten, hvilket de igen kan gøre på forskellige måder. De forskellige måder at bidrage på, vil få forskellig betydning. På den måde har de indflydelse på det, som sker ved f.eks at vælge noget til, eller fra og ved at skabe aktiviteter, eller ved at deltage i allerede eksisterende aktiviteter (Højholt, 2001). Hvert subjekt har nogle handlegrunde, handlemåder og engagementer som er udviklet ud fra deres deltagelse i de arenaer, hvor de deltager, disse er under konstant udvikling fordi subjektet netop løbende udvikler sig sammen med deltagelsen i arenaerne og derfor hele tiden udvikler andre måder at handle på (Hvidtfeldt Stanek, Røn Larsen & Mikladal 2018). Dette vil sige at et subjekt ikke bare er et produkt af et miljø, som denne færdes i, eller kan betragtes som værende et individ der handler i overensstemmelse, udelukkende med en arena i dets liv, hvor subjektet deltager. For at få adgang til at vide noget om de intentioner og engagementer, som subjektet har, må der derfor opnås viden om de sociale kontekster for deres deltagelse, for at opnå viden om subjektets handlen og dennes grunde til at handle som det gør (Hvidtfeldt Stanek, Røn Larsen & Mikladal, 2018). Subjektets muligheder for at handle må stå i forbindelse med de samfundsmæssige kontekster, hvori subjekter handler. Det vil sige, at forskellige kontekster tilbyder subjektet nogle handlemuligheder og handlebegrænsninger, som udgør nogle vilkår som subjektet har for at handle. Subjektet kan yde indflydelse på disse gennem deltagelse i de forskellige sammenhænge (Højholt, 2001).

Vi har nu beskrevet hvordan subjekterne skal ses som aktive handlende væsener, der påvirker hinanden med deres deltagelse og som nogle, hvis deltagelsesmuligheder hele tiden skal ses i forhold til den kontekst, de befinder sig i.

I det følgende afsnit vil vi berøre to forskellige former for deltagelse. Disse to former for deltagelse tager afsæt i pædagogens deltagelse i børns leg.

To former for deltagelse

Vi vil nu beskrive to former for pædagogisk deltagelse, som vores empiri viste os. Vi vil analysere de to deltagelsesformer, som vi kalder deltagelse fra sidelinjen og aktiv deltagelse, da vi er interesseret i hvilken rolle pædagogen har i de forskellige former for deltagelse og dermed hvordan de to former kan give børn i udsatte positioner mulighed for at deltage i legen.

Den første form kalder vi deltagelse fra sidelinjen. Denne deltagelsesform ser vi relatere sig til den form for pædagogisk deltagelse, som Løndal og Greve beskriver som pædagogens initierende og inspirerende tilgang til børns leg (Løndal & Greve, 2015. s. 469). Denne

tilgang beskriver de som værende en tilgang, hvor pædagogen ikke er aktiv deltagende, men derimod deltager i børns lege gennem verbal støtte heri, for eks. at opmuntre børn i legen, eller sætte ord på deres initiativer, hvilket kan give børn bevidsthed om hinanden og lyst til at lege sammen (Løndal & Greve 2015. s. 473). Gennem vores observationer og interviews lagde vi mærke til, at pædagogen med sin deltagelse fra sidelinjen var opmærksom på at hjælpe og guide børn ind i lege og hjælpe dem med at finde en rolle i legen. Dette oplevede vi kunne hjælpe børnene med at få legen og dermed deres deltagelse til at vare ved over tid. Derfor er vores forståelse af pædagogens deltagelse fra sidelinjen, en mere bred form for deltagelse, end den initierede og inspirerende tilgang, som fokuserer på børnene og deres udtalelser i legene og ikke på hvad der sker i selve legen. Deltagelse fra sidelinjen indebærer at pædagogen direkte involvere sig i det der leges, dog stadig via verbal støtte i legen, hvilket er årsagen til at vi kan se pædagogens initierende og inspirerende tilgang, som en der teoretisk kan underbygge vores egne observationer af pædagogens deltagelse i legen. Den anden form for deltagelse, som vi kalder aktiv deltagelse, er en deltagelsesform, hvor pædagogen deltager aktivt i den leg, som er skabt af børnene. Gennem denne deltagelsesform kan pædagogen være med til at forme legen. Når pædagogen deltager aktivt i børns lege, styrer denne måske en figur i en rolleleg, eller på anden vis er en aktiv og medskabende del af børns leg. Løndal og Greve beskriver en tilgang, som kan relatere sig til vores beskrivelse af aktiv deltagelse. Denne kalder de deltagelse og samspillende tilgang til børns leg (Løndal & Greve 2015. s. 474). I denne tilgang, har den voksne vigtige roller i forhold til den leg, som de leger med børnene. Rollerne kan være forskellige, alt efter hvad legen indeholder og den voksnes deltagelse har konsekvenser for børnenes deltagelse og konsekvenser for legen i sig selv, da den voksne deltager påvirker legen med sin deltagelse heri (Løndal & Greve 2015. s. 474-475).

Vi ser at deltagelse fra sidelinjen og deltagelse og samspillende tilgang relaterer sig til hinanden, fordi de begge to har fokus på pædagogens aktive deltagelse i børnenes leg.

Løndal og Greve ser på pædagogernes tilgange til børnene i legen, ud fra de to beskrevne tilgange, for at se på hvordan pædagogerne med deres deltagelse påvirker børns leg, hvor vi i projektet ser på deltagelse og dermed hvilken rolle pædagogerne spiller, for at give børn i udsatte positioner mulighed for at deltage i leg. Dermed ser vores former for deltagelse og Løndal og Greves tilgange børns leg, men med to forskellige formål. Vi har deltagelse som formål, hvor vi undersøger, hvilken rolle pædagogen spiller i forhold til børn i udsatte positioners deltagelsemuligheder, hvor Løndal og Greve har pædagogens påvirkning på legen som formål. Her ønsker Løndal og Greve at se på hvordan pædagogen kan påvirke legen på

en positiv eller negativ måde, så legen enten fortsætter og udvikler sig, eller så den stopper og går i stykker.

De to former for deltagelse, er med afsæt i vores empiri, hvilket betyder at der kan forekomme flere andre former for pædagogisk deltagelse i en pædagogisk praksis.

Anette Boye Koch, der er forsker i børns trivsel og pædagogik i daginstitutioner, udtaler at pædagogen har forskellige roller i børnenes liv, hvilket er roller som pædagogerne kan benytte sig af for at sikre børnenes trivsel. Videre mener hun at pædagogen skal kunne variere og veksle mellem rollerne i arbejdet med børn, således at pædagogen vælger at indtage den rolle, som passer bedst til den situation som barnet står i. Derved kan pædagogen være med til at sikre barnets trivsel (Boye Koch, 2016).

Pædagogen trækker altså på forskellige roller, i relationen med børn, som vi også ser det med de deltagelsesformer vi har beskrevet, her kan pædagogen deltage enten fra sidelinjen eller aktivt, for at hjælpe børn til deltagelse i legen.

I det ovenstående teori afsnit har vi beskrevet kritisk psykologi og det subjektperspektiv som vi vil anlægge, i første del af projektets analyse. Her ser vi både børn og pædagoger som handlende subjekter, som har betydning for børnenes deltagelse i institutionen.

Vi har beskrevet hvordan subjektets deltagelsesmuligheder er under konstant forandring og hvordan subjektet påvirker dets egne muligheder for at deltage. Vi har ligeledes beskrevet hvordan subjektets deltagelse altid skal ses i forhold til den kontekst, som det befinder sig i og dermed kontinuerligt udvikler nye måder at deltage på.

Intersubjektivitetsteori

I dette afsnit beskriver vi intersubjektivitetsteori, som er det andet teoretiske perspektiv i projektet. Dette perspektiv handler ligeledes om deltagelse. Dog er denne deltagelse en deltagelse som modsat kritisk psykologis handlende perspektiv, ser på deltagelse som en fælles opmærksomhed. Dermed er det noget der sker mellem menneskeligt, i et øjeblik hvor individer deler en opmærksomhed rettet mod et fælles tredje, hvilket vil være vores fokus i analysen, når vi ser på deltagelse ud fra netop dette perspektiv.

Deltagelse ud fra et intersubjektivitetsteoretisk blik kan give projektet en anden forståelse af pædagogens rolle, når denne er med til at muliggøre børns deltagelse. Det er et andet blik på

deltagelse og dermed også et andet blik på pædagogens rolle, end den forståelse som kritisk psykologi bidrager med. I nedenstående afsnit vil vi komme nærmere ind på hvad vi mener med deltagelse i et intersubjektivt felt, samt pædagogens rolle heri.

Teoriafsnittet er delt op i syv mindre afsnit, som alle tager afsæt i intersubjektivitetsteori. I de syv afsnit forklarer vi de forskellige begreber, samt hvordan de bidrager til at undersøge hvordan pædagoger giver børn i udsatte positioner mulighed for at deltage, ved at opleve en fælles opmærksomhed. Teoriafsnittenes opdeling er med udgangspunkt i hver deres begreb, som vil fremgå af overskrifterne. De er her listet op i forhold til hvornår de optræder i nedenstående analyseafsnit. Nuværende øjeblikke, intersubjektivitet, interaffektivitet, affektiv afstemning, intersubjektivitet i grupper, regulering af børns følelser og fantasi kan give mulighed for intersubjektivitet. Til at beskrive intersubjektivitetsteori har vi valgt at gøre brug af psykolog Daniel Stern, forsker for center for daginstitutionsforskning Thomas Gitz-Johansen, psykolog Rikke Yde Tordrup samt psykolog Susan Hart.

Vi vil starte med at præsentere *nuværende øjeblikke*, da det er første skridt i at kunne opleve intersubjektivitet og derfor også det første afsnit i denne del af teorien.

Nuværende øjeblikke

Her vil vi komme ind på Sterns begreb om *nuværende øjeblikke*. Udover at begrebet er væsentligt i forhold til at pædagoger og børn oplever intersubjektivitet, er nuværende øjeblikke også et begreb vi senere i teorien vil henviser til. Det nuværende øjeblik går igen, fordi det er en forudsætning for at individer kan opleve intersubjektivitet og dermed deltagelse. Hvilket vi vil komme ind på senere. I analysen vil vi bruge det nuværende øjeblik til at analysere, hvordan pædagogen og barnets individuelle oplevelser, kan bindes sammen og blive til en fælles oplevelse, altså et fælles nuværende øjeblik, som gør at børn der er i udsatte positioner og pædagoger har et grundlag for at deltage sammen i en leg.

Der findes tre former for bevidsthed hos et individ. Disse former kalder Stern fænomenal bevidsthed, introspektiv bevidsthed og intersubjektiv bevidsthed. I analysen af projektets emne, vil vi hovedsageligt bruge intersubjektiv bevidsthed, da det er denne form for bevidsthed, som medfører, at individer har mulighed for at opleve intersubjektivitet, hvilket er det vi er interesseret i at undersøge. Vi bruger dog fænomenal bevidsthed kort i analysen, fordi det er den form for bevidsthed som indbefatter individets subjektive forståelse og

oplevelser og derfor individets nuværende øjeblikke. Individets subjektive fænomene bevidsthed og individets nuværende øjeblik, er vigtig at forstå, for at kunne forstå individers fælles nuværende øjeblik.

Ifølge Stern er nuværende øjeblikke individets bevidste følelser og tanker, som er knyttet til nogle handlinger, som individet foretager sig. Det er altså det, der foregår i individets sind, og som individet lægger mærke til nu og her i de sekunder, hvor det nuværende øjeblik finder sted (Stern, 2004).

Disse nuværende øjeblikke varer omkring 4-10 sekunder og forekommer løbende og overlappende i individets sind. Det vil sige at individet oplever mange nuværende øjeblikke i løbet af en dag (Stern, 2004). Individer kan dele disse nuværende øjeblikke med hinanden, hvis de formår at aflæse den andens tanker og følelser. Gør individet det, vil der opstå en gensidig deltagelse i den andens oplevelse, hvilket Stern beskriver som en gensidig mental indtrængning. Det behøver ikke at blive gjort verbalt, det kan være med et smil, grin, øjenkontakt, eller anden form for nonverbalt sprog. Her tuner individer ind på hinanden, gennem en slags kontakt og derigennem får adgang til den andens følelser og tanker (Stern, 2004). Hvis individet tager del i det der foregår inde i hinandens sind, har de ikke længere en subjektiv oplevelse, men i stedet bliver det til en fælles oplevelse og her kan individer opleve intersubjektivitet med hinanden (Stern, 2004).

Vi har nu beskrevet hvordan det nuværende øjeblik opleves og opstår og derved også kan opleves mellem mennesker, der deltager sammen og altså deler et nuværende øjeblik.

Intersubjektivitet

I det følgende, vil vi beskrive intersubjektivitet nærmere, ligesom vi vil komme nærmere ind på hvordan intersubjektivitet og nuværende øjeblikke relaterer sig til hinanden. I analysen vil vi bruge intersubjektivitet begrebet til at analysere, hvilken rolle pædagogen spiller, når pædagogen og børn i udsatte positioner deler deres opmærksomhed og dermed deltager sammen i legen.

Yde Tordrup bruger begrebet *udviklende øjeblikke*, som hun beskriver opstår, når barnets og den voksnes bevidsthedstilstand forbindes, og der opstår en gensidighed. De udviklende øjeblikke er kendetegnet ved en følelse af tæthed og autenticitet, samt at de stimulerer begge parter til udvikling (Yde Tordrup, 2019, s. 26). Udviklende øjeblikke kan ses i tråd med

intersubjektivitet, som kan opstå hvis individerne har en intersubjektiv bevidsthed og ubevidst foretager en intersubjektiv deling af deres subjektive oplevelser med hinanden. Hvilket vi også skrev om i det forrige afsnit om nuværende øjeblikke. Det kræver, at et individ har en oplevelse, et nuværende øjeblik, som aktiverer næsten samme oplevelse hos de andre individer. Oplevelsen reflekteres tilbage til det andet individ, hvilket sker gennem individets blik og adfærd. Der opstår et fælles nuværende øjeblik og der skabes en *reentry-sløjfe* mellem de deltagendes sind. Når individerne ser på hinanden, smiler, griner, eller har kontakt med hinanden verbalt, kastes reentry sløjfen tilbage og holdes aktiv i de sekunder, som kræves for at det fælles nuværende øjeblik kan fungere (Stern, 2004). Når dette fælles nuværende øjeblik er etableret, kan der opstå intersubjektivitet mellem individerne (Stern, 2004). Intersubjektivitet drejer sig om interintentionalitet (Stern, 2004, s. 79), det vil sige, at når der opstår intersubjektivitet mellem individer, er det fordi de deler intentioner og motiver (Stern 2000).

Gitz-Johansen beskriver hvordan der kan opstå intersubjektivitet i leg. Han refererer til Winnicott som beskriver hvordan børn har lettere ved at lege, når de personer som børn leger med har lyst til at lege og samtidig er i stand til det. Intersubjektivitet handler om at to, eller flere mennesker deler en opmærksomhed. De indre tilstande som mennesker oplever, når de deler denne opmærksomhed, bliver opfanget og forstået af de andre som kan gribe og bygge videre på det som kommer indefra. Han beskriver en tilstand af intersubjektivitet som værende dét der handler om, at være sammen om et fælles tredje. Samtidig med at individer er sammen om et fælles tredje, har individerne en oplevelse af, at deres eget subjektive selv bliver mødt. Dette bliver det ved at andre opfanger ens signaler og improviserer videre på dem (Gitz-Johansen, 2019, s. 31).

Vi har nu beskrevet, hvordan emotionel stimulation foregår mellem andre mennesker, som gør det muligt at menneskers bevidsthedstilstande forbindes. Dette sker ved, at et individs oplevelse kan aktivere næsten samme oplevelse hos et andet individ. Hvis denne delte oplevelse rummer individernes intentioner og motiver, så opstår der intersubjektivitet mellem individerne. Når der opleves intersubjektivitet, er det ifølge Stern, den delte følelsesmæssige tilstand, også kaldet interaffektivitet, som er et af de vigtigste aspekter.

Interaffektivitet

I vores projekt vil vi bruge interaffektivitet til at beskrive hvordan det kan se ud, når et ydre udtryk afspejler indre følelser. Dermed kan begrebet give os mere indsigt i pædagogernes og

børnenes fælles oplevelser, når de deltager sammen om en leg, samt hvilken rolle pædagogen spiller, for at der opleves denne delte følelse.

Interaffektivitet er en deling af en følelsesmæssig tilstand hos et individ, som Stern kalder for affektudveksling. Det vil sige, at når et individ oplever en følelse, som kommer til udtryk i en handling, som individet foretager, kan et andet individ matche denne følelse og foretage samme handling, hvis individet har samme følelsesmæssige tilstand. Når et individ eks. føler glæde og samtidig viser denne affektive tilstand ved at smile, kan den anden, tage del i denne følelse ved at matche smilet og derved selv foretage samme handling. Her er individerne sammen om den samme glædesfølelse og der kan opstå interaffektivitet mellem dem. Interaffektivitet giver altså individerne en oplevelse af at være sammen om en fælles følelse (Stern, 2000)

Vi har nu beskrevet hvordan der kan opstå interaffektivitet på baggrund af en følelse som udspilles i en handling, der matches af en anden ved samme handling. Når vi bruger interaffektivitet i vores analyse, er det altså en delt følelse som både børn og pædagoger udviser, og som de derfor er fælles om, når de deltager i leg sammen. Når et barn oplever at dets følelse bliver delt, kan opmærksomheden rettes mod det, som ligger bag barnets adfærd. Her er det den affektive afstemning som spiller en rolle, hvorfor vi i det kommende afsnit vil belyse dette.

Affektiv afstemning

Vi har valgt at gøre brug af Sterns begreb om affektiv afstemning, da vi finder det relevant i vores analyse. Her vil vi netop bruge det til at beskrive de komplekse afkodninger og tilbage sendinger, som sker individerne imellem. Vi finder det relevant, da det netop er gennem denne affektive afstemning, at individerne kan føle sig forstået. Når barnet føler at det bliver set og forstået i en leg med en pædagog, er der derfor også mulighed for at barnet der befinder sig i en udsat position har mulighed for at deltage i legen.

Affektiv afstemning er, når du ved hjælp af en række ydre udtryk kan henvise til barnets indre tilstand. Det foregår tværmødt men oplevelsemønsteret er det samme (Yde Tordrup, 2019, s. 112). Ifølge Stern er affektiv afstemning den adfærd, som udvises i reaktionen på den andens kommunikative affektive adfærd. Det betyder ikke at den andens udtryk matches, som

vi ser det ved interaffektivitet og derfor er det ikke en direkte gengivelse af det den anden udtrykker (Stern, 2004, s. 250). Affektiv afstemning retter derimod opmærksomheden mod det, der ligger bag adfærden, hen imod den følelseskvalitet, som deltagerne er fælles om. Den affektive oplevelse, som den anden har, kan individet gengive, men i en anden modalitet end den som individet udtrykker (Stern, 2000, s. 190).

Affektiv afstemning er derfor ikke en imitation af en andens handlinger. Affektiv afstemning imiterer dog noget af adfærden. Det er den temporale dynamik, hvor form, intensitet og rytme bliver imiteret, bare ofte i en anden modalitet (Stern, 2004, s. 250). Altså tolkes de følelses signaler som individet udtrykker af et andet individ og sendes tilbage til individet gennem en gengivelse af følelserne, ved at vise samme følelse, men på en anden måde. Det er handlinger og processer, der fortæller andre mennesker, at man i en eller anden grad deler nogle følelser. Det er en nonverbal måde, at komme ind i et andet menneskes subjektive oplevelse på, sådan at de føler at de bliver *rørt* (Stern, 2000, s. 186).

I det ovenstående har vi beskrevet, hvordan der foregår affektiv afstemning mellem individer, når et individ afstemmer den andens følelsesmæssige udtryk, ofte i en anden modalitet.

Intersubjektivitet i grupper

I dette afsnit vil vi beskrive intersubjektivitet i en gruppesammenhæng. Når vi vil beskrive deltagelse gennem intersubjektivitet i en gruppe, er det for at kunne beskrive et intersubjektivt felt, som opstår i en sådan sammenhæng. Dermed ser vi på, at børnene i en gruppe kan opleve, at deltage gennem dette felt, samt hvilke muligheder pædagogen giver barnet for at kunne opleve denne deltagelse.

Når der opstår intersubjektivitet, bliver grænserne mellem individets selv og den anden mere gennemsigtige, idet de får mulighed for at tage del i det, der foregår inde i hinanden. Intersubjektivitet kan foregå i dyader, såvel som i grupper. Stern mener at intersubjektivitet fremmer gruppedannelse, styrker gruppens funktion og sikrer gruppe samhørighed (Stern, 2004, 113). Ligeledes ligger Hart vægt på dennes vigtighed "*Gruppeoplevelser bidrager til og understøtter børns voksende kapacitet til at indgå i konstruktive og livsbekræftende samspil med andre*" (Booth, 2015, s.15). Videre beskriver Stern, at mennesket er det pattedyr som er mest hypersocial og indbyrdes afhængig. Menneskets overlevelse bygger på

gruppedannelse og næsten en konstant gruppesammenhørighed. Ligeegyldigt hvordan vi definerer intersubjektivitet, skal den fungere for grupper ligesom den fungerer i dyader (Stern, 2004, s. 113).

I en gruppe er det den psykologiske fortrolighed og samhørighed, der er på spil. Intersubjektivitet i en gruppe er en særlig form for relatering blandt deltagerne, som adskiller sig fra fysisk og seksuel tilknytning eller afhængighedsbånd (Stern, 2004, s. 115). Denne relatering kræver at kunne aflæse andres intentioner og følelser, hvilket gør en ekstrem fleksibel koordination af gruppehandling mulig. Evnen til hurtigt og subtilt at kommunikere (gennem intentionelle bevægelser, signaler og sprog) udvikler gruppens effektivitet og tempo i forhold til handling, altså dens tilpasningsevne. Den særlige form for relatering i grupper kan opleves som samhørighed. Denne kan opretholdes via ritualer og aktiviteter i gruppen fx. sang og dans (Stern, 2004, s. 117). Gitz-Johansen referer Stern når han beskriver et intersubjektivt felt som noget der kan åbne teoretisk for, at intersubjektivitet kan deles af flere end to mennesker (Gitz-Johansen, 2023, s. 3).

Vi har nu beskrevet, hvordan børn i udsatte positioner kan opleve at deltage i et intersubjektivt felt. Vi har ligeledes beskrevet, hvorfor vi finder dette relevant i forhold til en pædagogisk praksis, hvor børn i udsatte positioner kan opleve mulighed for at deltage. For at kunne opleve en gruppe samhørighed, er det relevant at se på begrebet *regulering* af følelser. Ved en oplevelse i en gruppesammenhæng er individerne i gruppen hurtige til at opfatte hinandens signaler og tilpasse sig. For at gruppemedlemmerne kan tilpasse sig gruppen, kan en regulering af barnets følelser finde sted. Hvorfor vi i det kommende afsnit vil beskrive netop denne regulering.

Regulering af børns følelser

Vi finder det relevant at benytte regulering i vores analyse, for at kunne analysere hvordan pædagogen kan give børn i udsatte positioner mulighed for at deltage.

I vores opgave vil vi bruge det til at se på hvordan regulering kan give disse børn mulighed for at deltage i en gruppesammenhæng. Gennem det intersubjektive felt som opstår i en gruppesammenhæng, vil vi bruge pædagogens regulering, til at beskrive hvordan børnene kan opleve at deltage som en samlet enhed.

Gitz-Johansen refererer til Stern, når han beskriver, hvordan et lille barns følelsesmæssige intensitet kan reguleres op eller ned i samspillet med barnets omsorgspersoner (Gitz-Johansen, 2019, s. 95)

En typisk form for regulering af børns følelsesliv er opmuntring. Når en pædagog opmuntrer et barn, kan denne bruge stemmen, kroppen eller ansigtet, eller det hele på én gang. På den måde kan pædagogen give noget glæde og livlighed videre til barnet og barnet kan svare igen med denne glæde og livlighed. Dette kan skabe et slags rum, hvor der kan foregå en slags leg eller spil mellem pædagogen og barnet og hvor begge kan tilføre samspillet intensitet og følelsesmæssige kvaliteter (Gitz-Johansen, 2019, s. 96-97). For at kunne regulere barnet, skal den voksne og barnet indgå i et samspil. Den voksne skal være åben for at kunne opfange barnets signaler og reaktioner for at kunne reagere på dem. Det er ikke kun den voksne som skal være *åben* for barnets signaler, men derimod også barnet, som skal være *åben* for at lade sig påvirke stemningsmæssigt af den voksne (Gitz-Johansen, 2019, s. 99-100).

Vi har nu beskrevet hvordan børn i udsatte positioner kan få gavn af en gruppesammenhæng, og samtidig har vi beskrevet hvordan en pædagoogs regulering af børns følelser, kan give disse børn mulighed for at deltage. I det næste vil vi beskrive, hvordan voksne kan bidrage til fantasi.

Fantasi kan give mulighed for intersubjektivitet

Vi finder det relevant at have dette afsnit med i analysen, da fantasi kan udvide børnenes legeunivers. Vi ser det som noget der tillægger den fælles opmærksomhed et yderligere lag, hvorfor vi har valgt at beskrive det som det sidste i vores teoriafsnit. Vi finder den voksnes bidrag til fantasi relevant i en pædagogisk praksis, fordi den voksne med dennes fantasi kan give barnet nogle muligheder for at kunne deltage i lege, som måske ikke var opstået uden den voksnes bidrag.

En voksen kan være deltager i legen på en måde, så den voksne udvider børnenes leg med sine egne improvisationer. Det sker ved, at den voksne følger og engagerer sig i børnenes opmærksomhed. Den voksne opfanger og er modtagelig for det, som børnene er optaget af og interesseret i og med udgangspunkt i det, hjælper den voksne legen med at udvikle sig. Det sker ved at introducere og inkludere nye elementer i legen. På den måde kan den voksne være

med til at øge det sjove i legen (Gitz-Johansen, 2022, s. 120- 121). Det interessante i den her kontekst er at voksne kan bidrage til legen med fantasi.

Fantasi er en bevidsthedsform, der udvider virkeligheden med et ekstra lag, i form af forestilling, hvilket giver mulighed for en form for meroplevelse, når fantasien indgår i børns lege (Gitz-Johansen, 2022, s. 9).

Vi har nu beskrevet hvordan voksne kan bidrage med et ekstra lag til legen, ved at tilføje fantasi, hvilket kan give et barn mulighed for deltagelse. I det følgende vil vi lave en kort opsummering af de forskellige afsnit, vi har præsenteret i teorien.

Opsamling

I første del af analysen har vi beskrevet kritisk psykologi. De udvalgte begreber vi præsenterer er foretaget på baggrund af en overbevisning om at kunne tilføje vores projekt et aspekt af børns deltagelsesmuligheder hvor barnet er deltagende i en praksis som er foranderlig. Denne praksis er påvirket af både pædagoger og børns agens i legen, hvilket er vores fokus. Vi har beskrevet, hvordan børns deltagelsesmuligheder skal ses i forhold til den kontekst, de deltager i. Dernæst er vi kommet ind på hvordan børn har perspektiver på deres egen deltagelse og hvordan disse perspektiver ses, i forhold til hvordan pædagogen skaber mulighed for at børn kan deltage i leg. Derudover har vi beskrevet, hvordan pædagogen, gennem to deltagelsesformer, besidder to forskellige roller i forhold til børn i udsatte positioners deltagelse i leg.

I teoriafsnittet har vi gennemgået de forskellige begreber inden for intersubjektivitetsteori, som vi vil analysere vores emne med. Vi har valgt begreberne fordi vi med dem kan undersøge vores valgte emne om pædagoger som betingelse for børns deltagelse.

Vi har været inde på at de nuværende øjeblikke er nogle, som individer hver især har, og de kan, når de deles med andre, opleves dyadisk, såvel som i grupper. Det kan føre til, at et fælles nuværende øjeblik opstår. Disse fælles nuværende øjeblikke kan være årsagen til, at der opstår intersubjektivitet, fordi individer deler det, de er optaget af. Interaffektivitet opstår, når individer deler en følelsesmæssig tilstand, som opstår i det indre, men kommer til udtryk i det ydre. Derfor er det også en matchning af de nuværende øjeblikke, som foregår inde i individet og som kommer til udtryk gennem handlinger og derigennem kan blive til fælles nuværende øjeblikke, når interaffektiviteten opstår. Interaffektivitet er forstadiet til affektiv afstemning. Dette skal forstås ved at den følelsesmæssige handling som individet foretager

matches af den anden, for at der kan bygges videre på individets affektive tilstand i en anden modalitet. Begreberne hænger dermed sammen, hvilket de til dels også vil gøre i vores analyse, for at vi kan give et bud på hvad der sker, når pædagoger og børn i udsatte positioner deltager sammen i dyader eller grupper, når de deltager sammen i leg. Vi har derudover beskrevet, hvordan regulering af børns følelser sker ved, at pædagogen justere sig enten op eller ned, i forhold til barnets livlighed. Sidst i afsnittet har vi beskrevet, hvordan pædagogen kan bidrage til børns leg ved at tilføje et ekstra lag i form af fantasi.

Ligheder og forskelle mellem kritisk psykologi og intersubjektivitetsteori

I det ovenstående har vi beskrevet hvilke teorier vi anvender i projektet. I dette afsnit vil vi klarlægge de ligheder og forskelle teorierne og begreberne har, hvilket kan give et indblik i hvorfor vi har valgt lige præcis kritisk psykologi og intersubjektivitetsteori.

Vi har valgt kritisk psykologi og intersubjektivitetsteori til at analysere vores emne, fordi de to psykologiske retninger kan supplere hinanden, når vi analyserer hvilken rolle pædagogen spiller for børn i udsatte positioners mulighed for at deltage i lege. Vi vil i det næste komme ind på de forskelle som de to teorier har, i forhold til børns deltagelse. Kritisk psykologi ser børns deltagelse fra et ydre perspektiv, deltagelse er ydre handlinger, som individer gør med hinanden. Altså er det deres adfærd, som er rettet mod hinanden. Kritisk psykologi bidrager dermed til analysen, med et blik på pædagogen som betingelse for børns deltagelse, da denne er en aktiv deltager i børns liv. Intersubjektivitetsteori ser deltagelse som en fælles opmærksomhed, altså subjekternes fælles oplevelse af at være sammen om et fælles tredje. Intersubjektivitetsteori ser deltagelse som en forudsætning for at mennesker kan opleve intersubjektivitet med hinanden. I projektet kan intersubjektivitetsteori bidrage med en dybere forståelse af, hvad der sker mellemmenneskeligt, når mennesker deltager med hinanden. I stedet for kun at se på de ydre handlings vilkår for deltagelse, kan intersubjektivitetsteori fortælle os noget om hvordan subjekterne kan deltage med hinanden. Når de deltager med hinanden, er de sammen om et fælles tredje, som rummer deltagernes delte opmærksomhed. Dermed vil vi se på pædagoger som nogle der hjælper børn til deltagelse, ved at give børn nogle betingelser for at opleve intersubjektivitet med pædagogen og hinanden. De to teorier har altså to forskellige blikke på deltagelse, som vi finder interessant at analysere vores empiri med, da vi er optaget af pædagogens rolle i forhold til at give børn i udsatte positioner mulighed for at deltage i legen.

En lighed som vi ser med de to teorier er, at mennesker, indenfor kritisk psykologi og intersubjektivitetsteori, udgør forudsætninger, samt betingelser for hinandens oplevelse af deltagelse. Det vil sige, at andre mennesker er en vigtig faktor indenfor begge teorier, da der ikke vil være mulighed for at opleve intersubjektivitet og altså deltagelse, hvis der ikke er nogen at deltage sammen med.

Vidensproduktion- Metode

I det ovenstående har vi beskrevet det syn vi anlægger på projektets emne, samt den teori vi vil undersøge emnet med. I det næste vil vi beskrive hvilke etiske tanker vi gjorde os, hvordan vi vil undersøge emnet, hvilken metode vi bruger, samt den analysestrategi, vi benytter, når vi analyserer.

Etiske overvejelser

Vi vil starte med at introducere hvilke etiske tanker vi har haft omkring dette projekt. Det er tanker og diskussioner, som startede allerede inden vi skulle ud og indsamle empiri, derfor finder vi det relevant at starte vores metodeafsnit med etiske dilemmaer.

Under udarbejdelsen af vores forskningsdesign, informerede vi institutionerne, og dermed også pædagogerne, om hvad vi var interesserede i at tale med dem om, samt hvad vi ville observere (Bilag 9). Vi inkluderede pædagogerne i denne tidlige del af processen, for at udvise gennemsigtighed, så pædagogerne kunne trække sig, hvis de ikke havde lyst til at deltage, på baggrund af de spørgsmål, som vi ville stille dem, eller fordi de ikke ville deltage i observationerne. Dermed fik vi opbygget et godt samarbejde med interviewpersonerne, som tilbød at svare på opfølgende spørgsmål.

Vi fortalte dem at de ville blive anonymiseret, ligesom institutionernes navne heller ikke vil fremgå i projektet. Deltagerne skal informeres om anonymisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Vi havde sørget for at indhente samtykkeerklæringer fra børnenes forældre via et brev vi sendte ud til dem, her beskrev vi også projektets emne (Bilag 3). Både ved samtykkeerklæringerne og ved den mundtlige information til pædagogerne, lagde vi netop vægt på, at institutionerne blev anonymiseret og at alle deltagere ville få et alias.

Vi drøftede det etiske i, at det var forældrene som, på vegne af deres børn, havde givet tilsagn til at deres børn måtte observeres og ikke børnene selv. Forældrene havde ikke mødt os og havde givet deres tilsagn på baggrund af en kort præsentation af projektet. Børnene var derimod dem, der skulle opleve at blive observeret og dem, som skulle præsenteres for nogle fremmede i deres hverdag. Det er deres forældre der har sagt ja til at deltage og ikke børnene, hvilket betyder, at vi skulle være opmærksomme på, om der var nogle børn der udviste utryghed ved at blive observeret, da de ikke på forhånd vidste, hvad de gik ind til, eller selv har tilkendegivet at ville deltage. Derfor skulle de også have mulighed for at sige fra. Da de fleste af de børn som vi observerede var omkring 3-4 år, ville vi ikke spørge dem om de ville deltage i observationerne, vi tror at børn i den alder, som vi observerede, ikke ville forstå årsagen til vores observationer og derfor valgte vi at se hvad børnene gav udtryk for, under observationerne.

Et andet etisk spørgsmål, der dukkede op i forhold til vores observationer, var om vores tilstedeværelse i pædagogernes praksis ville påvirke denne, og ville pædagogerne have en følelse af, at de ville blive målt og vejret ved vores tilstedeværelse? Vores overvejelser omkring dette var, at hvis pædagogerne føler sig målt og vejret, når vi observerede dem, ville de muligvis ikke kunne give os et så realistisk billede af virkeligheden, som vi søgte. Dette kunne være fordi de ville ændre praksis, i forhold til det som vi observerede. Vi havde sendt vores emne til dem, hvilket fik os til at overveje om pædagogen ville tilpasse sig det emne, eller om de ville agere som de gør, hvis vi ikke var til stede.

På den anden side kan vi som interviewer også blive påvirket af interviewpersonerne, da kvalitativ interviewforskning er interaktiv forskning, er der risiko for at intervieweren lader sig påvirke af de interviewede. Undersøgeren kan i visse tilfælde lade sig påvirke så meget, at de ikke bevarer en professionel distance, men derimod rapporterer og fortolker alting ud fra de interviewedes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Vi var derfor opmærksomme på vores forsker spørgsmål, og på at stille så uddybende spørgsmål som muligt. Samtidig var vi begge til stede under interviewene, hvilket vi anså for en måde at holde vores fokus. Det var altså ikke kun vores observationer som gav anledning til et etisk sigte, men også vores interview.

Vi har nu klarlagt hvilke etiske overvejelser vi fandt ved at skulle interviewe samt observere og samtidig det etiske aspekt vi fandt ved, at det var børn vi skulle observere. Det næste skridt i vores undersøgelse var at finde informanter vi kunne interviewe og institutioner vi kunne observere i. Hvilket næste afsnit vil omhandle.

Præsentation af informanter

Vi vil nu præsentere vores empiri, samt beskrive hvilke kriterier denne er indsamlet ud fra. Gennem vores netværk havde vi kontakt til forskellige institutioner, herunder de to daginstitutioner, hvori vi har indhentet vores empiri i. Vi valgte at tage udgangspunkt i to forskellige institutioner på dagtilbudsområdet, da vi ville have mulighed for at observere flere forskellige typer af samspil og deltagelse, samt få flere pædagogers perspektiver på disse. Vi valgte aldersgruppen ud fra vores fælles interesse for børn i alderen 3-6 år. Vores interesse var i leg og legefællesskaber. Angående legefællesskaber anså vi børnehavegruppen for det mest oplagte valg, da vi havde erfaret at det netop var i denne gruppe, hvor mange lege i fællesskab med andre børn opstod og hvor børnene søgte og havde brug for pædagogernes hjælp til deltagelse i leg, derfor endte vi med at undersøge aldersgruppen 3-6 år.

Vi interviewede fire pædagoger, to fra hver af de to institutioner. Ingen af pædagogerne var tilknyttet den samme stue, men havde hver især ansvar for én stue.

De interviewede pædagoger har vi givet følgende alias: Marina, Mille, Rita og Sisse.

Børnene vi observerede har vi ligeledes givet aliaser. Børnene tilhørte ligeledes fire forskellige stuer, hvor de nævnte pædagoger var tilknyttet.

Indsamling af empiri

Vi har nu beskrevet, hvordan vi valgte informanterne og institutionerne som vi observerede i. Vi vil nu beskrive hvilke parametre vi interviewede efter og hvordan dette kom til at udgøre, hvad vi senere kom til at se efter i vores observationer.

Til at starte med lå vores interesse på de deltagelsesmuligheder, som børn der befandt sig i en udsat position i legen havde. Til at undersøge dette, forholdt vi os induktivt til vores undersøgelsesområde, hvilket betyder, at vi tog udgangspunkt i empirien for at formulere en teori, eller dele af en teori (Watt Boolsen, 2020, s. 310).

Vi startede derfor med at være interesseret i hvordan pædagogerne kunne skabe gode legemiljøer for alle børn, herunder også de børn, som på en eller anden måde var i en udsat position. Derfor spurgte vi, i interviewene med pædagogerne, ind til hvordan de skaber lege hvor der er mulighed for at alle børn kan deltage.

Interviewene gjorde os midlertidig opmærksomme på kontakten, der opstår mellem pædagog og barn, når de er sammen om noget fælles. En kontakt, som beskrives af pædagogerne, i vores empiri som engagement og at være tilstede sammen med børnene i nuet (Bilag 5, 10,

11, 13). Vores observationer bekræftede denne forbindelse, som vi opdagede i vores interviews og gjorde den gensidige kontakt mellem deltagerne tydelig.

Dette førte os videre til teori som omhandlende øjeblikke af intersubjektivitet, der opstår i legen og som vi fandt interessant at undersøge nærmere, fordi vi ville se på forskellige former for deltagelse.

Vi har valgt at gøre brug af to forskellige metoder til at indhente vores empiri. Herunder har vi valgt observation og interview. Grunden til at vi har valgt netop disse to metoder, er fordi vi undersøger vores emne fra to forskellige vinkler og det har vi brug for netop disse to metoder til at gøre. Når vi undersøger hvordan pædagoger hjælper børn til deltagelse, vil vi interviewe pædagogerne, for at få et indblik i hvad deres overvejelser og erfaringer er i forhold til at hjælpe børnene til deltagelse i legen. Til at undersøge denne del af projektet om pædagogers hjælp til børns deltagelse, bruger vi også observationer, fordi observationerne kan give os et indblik i hvordan praksis også kan se ud. Vi antager at den praksis som vi observerer kan afvige fra den som pædagogerne fortæller os om. Vi tænker, at det vi ser kan være noget andet og måske mere nuanceret, eller være en anden forståelse af praksis, end den vi får fortalt fra pædagogernes perspektiver. Pædagogernes beretninger om deres praksis er gengivet ud fra hvordan pædagogerne husker den, eller med en idé om hvad vi gerne vil høre dem fortælle. At koble det pædagogerne udtaler sig om, sammen med det vi ser, håber vi på, kan give os et bredt billede af den pædagogiske praksis, som vi søger at undersøge.

Vi er bevidst om, at der sker en tolkning fra vores side, når vi indtager en position, hvor vi gennem observationer antager, at pædagogen og barnet deler deres opmærksomhed. Da vi ikke kan komme med et absolut svar på, hvornår der forekommer intersubjektivitet mellem pædagogen og barnet, men kun kan observere tegn på det, kommer vi ikke til at give nogle fastlagte analyser af, hvornår der finder intersubjektivitet sted mellem mennesker. Vi kommer derimod med bud på hvornår vi observerer at intersubjektivitet angiveligt kan finde sted. For at observere denne kontakt mellem mennesker, mener vi at vi er nødt til at vide noget om hvad det er vi kigger efter. For at blive klogere på dét, har vi valgt at gøre brug af Harts teori om synkronisering. Denne teori kan give os nogle svar i forhold til hvad vi leder efter hos mennesker, der indgår i et tæt emotionelt samspil med hinanden (Hart, 2015 s. 60). Hart mener at synkroniseringen kan finde sted gennem ansigtsudtryk, øjenkontakt, stemmemelodi, kropsbevægelser og timing. Det betyder altså, at mennesker gennem ydre udtryk kan forklare indre følelsesmæssige tilstande, som den anden kan tage del i og synkronisere, for at afstemme sig med den anden (Hart 2015 s. 60). Dette ser vi kobler sig sammen med

intersubjektivitetsteorien, da det netop handler om hvordan mennesker afstemmer hinandens ydre udtryk. Derfor må vi antage at det er de samme tegn vi søger, når vi ser på intersubjektivitet. Hart kobler selv synkronisering sammen med nuværende øjeblikke som, vi ved fra ovennævnte teoriafsnit, er en forudsætning for at der kan opstå intersubjektivitet (Hart, 2015, s. 89).

Det vi kigger efter, når vi observerer intersubjektivitet mellem pædagog og børn, eller mellem børn, er altså de ansigtsudtryk som pædagogen og barnet har, når de indgår i et samspil med hinanden, den øjenkontakt der opstår, hvordan deres stemme lyder, den måde de bevæger sig på og den måde pædagogen timer børns ansigtsudtryk, øjenkontakt, stemmer og bevægelser, da dette har betydning for om pædagogen matcher børns ansigtsudtryk og om pædagogen affektiv afstemmer børnene.

I en kritisk psykologisk forstand observerer vi deltagelse ud fra to kriterier. Den første er fysiske handlinger, herunder hvad deltagerne gør med deres kroppe, når de deltager sammen og verbal handling, altså hvad deltagerne siger, når de deltager sammen i legen.

Vi valgte altså at foretage vores observationer i forskellige kontekster, herunder både lege og aktiviteter styret af pædagogen, lege og aktiviteter hvor pædagogen var deltagende og fri leg hvor pædagogen ikke var til stede. Vi valgte at observere forskellige kontekster, da vi ville have empiri, hvorudfra vi kunne undersøge intersubjektivitet mellem de forskellige deltagende parter.

Metodetriangulering

Vi har nu beskrevet hvordan vi indsamlede empiri, herunder hvordan de interview, som vi foretog, kom til at forme hvad vi valgte at observere efter. I det følgende, vil vi beskrive hvordan vores to valgte metoder spiller sammen. Vi vil starte med at beskrive metodetriangulering, da den udgør baggrunden for vores valg af de to metoder. Herefter vil vi enkeltvis beskrive hhv. Semistruktureret interview og deltagerobservation.

Metodetriangulering benyttes når man anvender flere forskellige metoder til at undersøge det samme fænomen (Frederiksen, 2020, s. 261). Vi har som sagt valgt at benytte semistruktureret interview, samt deltagerobservation til at undersøge hvilken rolle pædagogen spiller for børn i udsatte positioners mulighed for at opleve intersubjektivitet. Triangulering kan anvendes eksplorativt, hvor den bruges til at undersøge sammenhænge, der ikke på forhånd er opstillet ud fra teoretiske antagelser (Frederiksen, 2020, s. 261). Det eksplorative i

vores projekt er de to forskellige retninger, kritisk psykologi og intersubjektivitetsteori, som vi søger at knytte sammen. Altså hvor det adfærdsmæssige, børns deltagelse, bliver kombineret med børns subjektive oplevelse, intersubjektivitet.

Vi benytter semistrukturerede interviews, hvor vi spørger ind til børns leg og deres deltagelsesmuligheder (Bilag 9). På baggrund af, hvad vores interviews fortalte os, omkring børn i udsatte positioner og deres gavn af, at en pædagog deltog i legen, valgte vi at observere hvordan denne deltagelse så ud, samt hvad der gjorde denne deltagelse betydningsfuld. Dette gjorde vi med et intersubjektivt blik.

Vi bruger altså triangulering, dels for at se på barnet fra to teoretiske vinkler, men også ud fra en forestilling om, at de forskellige metoder vi bruger, vil hjælpe os med at kunne undersøge hvordan børns deltagelse giver dem mulighed for at opleve intersubjektivitet. Derfor har vi både pædagogernes perspektiver med i projektet, gennem interviews og børnenes perspektiver, gennem deltagerobservationer, og dermed kan det give et mere fyldestgørende billede af vores undersøgelses genstand.

Semistruktureret interview

Under beskrivelsen af metodetriangulering, gjorde vi opmærksom på, at vi har brugt den interviewform, som kaldes semistruktureret interview. Vi vil beskrive denne form i det nedenstående afsnit.

Når der vælges denne form for metode, gøres det ofte for at få privilegeret adgang til de interviewedes oplevelser af forskellige fænomener i deres livsverden (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 35). Vi ønskede at undersøge pædagogernes egen opfattelse af, hvad deres roller er i forhold til, at hjælpe børn i udsatte positioner, med at deltage i legen i institutionen. Vi spurgte også ind til hvordan pædagogerne hjælper børn i udsatte positioner, til deltagelse, samt deres brug af dem selv, når børn skal hjælpes til deltagelse (bilag 9).

Denne interviewform forløber som en interaktion, mellem forskeren, og dennes interviewspørgsmål, og den interviewede person (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 42). Et semistruktureret interview foretages på baggrund af, på forhånd udformede forskningsspørgsmål, som er formuleret på en langt mere mundret måde, sådan at spørgsmålene er tilpasset interviewpersonen, samt dennes praksis. På et overordnet plan vil det sige, at interviewguiden har en tematisk og dynamisk dimension. Den tematiske del indeholder det som forskeren på forhånd mener er vigtigt, at komme omkring under interviewet. Den dynamiske del indeholder dét at fremme en positiv interaktion, som skaber

en motivation hos de interviewede, som fremmer deres fortælling om deres følelser og oplevelser (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 44-47). Vores sigte med denne form for interview var derfor at have udarbejdet nogle forskningsspørgsmål, på baggrund af vores nysgerrighed på børns i udsatte positioners mulighed for deltagelse i leg, samt hvilke overvejelser og erfaringer pædagogerne havde omkring denne deltagelse. Vores spørgsmål var følgende:

- Hvordan ser det ud når børn er med i legen?- og når de ikke er?
- Bliver barnets perspektiver inddraget i legen ved vokseninvolvering?
- Bliver barnet set som handlende subjekt?- også i forhold til de forskellige voksne og børn?
- Hvordan ser intersubjektivitet ud? (Bilag 9, s. 2)

Denne form for interview gjorde det muligt for os, at spørge ind til pædagogernes oplevelser, som viste sig at have betydning for projektets videre udvikling. Vi kunne på en fleksibel måde, altså både ved at tage udgangspunkt i spørgeguiden, samt bevæge os væk fra denne, for at spørge mere uddybende ind til det interviewpersonerne fortalte. Vi kunne spørge ind til hvordan de oplevede børns deltagelse i leg og hvordan de kunne hjælpe børn i udsatte positioner, til at deltage i lege med andre børn. Dette gjorde at vi fik indsigt i noget uden for vores spørgeguide. Vi blev bevidste om pædagogens rolle i forhold til børns muligheder for at deltage i leg. Samtidig fik vi også indsigt i at deltagelse kan se ud på mange måder, hvilket senere blev vores fokus på intersubjektivitet.

Deltagerobservation

I ovenstående har vi redegjort for vores udførelse af semistrukturerede interviews, som vi foretog med fire forskellige pædagoger. I dette afsnit vil vi beskrive deltagerobservation, som er den anden af de to metoder som vi har brugt til at indsamle vores empiri.

Eftersom interviewene gav os et nyt perspektiv på vores emne, nemlig intersubjektivitetsteorien, vil vi nu beskrive hvor det førte os hen i vores deltagerobservationer.

Når der bruges deltagerobservation, skal undersøgelsens *hvad* og *hvorfor* være på plads (Szulevicz, 2020, s. 109). I vores tilfælde var vores *hvad*, børn i udsatte positioners deltagelse i leg, og vores *hvorfor*, var for at kunne opleve intersubjektivitet og deltagelse. Vores sigte

med deltagerobservation, var at observere hvilken rolle pædagogen spiller for børn i udsatte positioners mulighed for deltagelse i legen. Herunder med fokus på intersubjektivitet og børns deltagelse.

Deltagerobservation er en metode, som velegner sig til at beskrive og forstå det særlige, situerede og sociale i menneskers hverdagsliv, som udspilles i en konkret kontekst (Szulevicz, 2020, s. 102).

Ved at observere børnenes måde at respondere på hinanden og pædagogerne på, mente vi at det ville være en kilde til børnenes perspektiv på, hvordan deltagelse gav mulighed for at opleve intersubjektivitet og deltagelse.

Vi observerede otte gange i alt, i de to forskellige børnehaver. Det foregik således, at vi, til at starte med, observerede fire gange, hvorefter vi talte om, hvad der dukkede op i empirien. Vi tog derefter ud og observerede yderligere fire gange, for at få flere detaljer på vores observationer. Her var det særligt det intersubjektive aspekt, vi havde i fokus, fordi vi i de første observationer havde fokus på pædagoger og børns fysiske deltagelse med hinanden.

Ved deltagerobservationer indgår, eller deltager forskeren i de forskellige praksisser som observeres, i mere eller mindre intens social interaktion, mellem miljøet der undersøges og forskeren (Szulevicz, 2020, s. 99). Metoden gør, at man som forsker, skal være i stand til både at kunne observere praksis, men samtidig at indgå heri (Szulevicz, 2020, s. 100). Grunden til at vi valgte deltagerobservation, var fordi vi ønskede at indgå som en del af praksis, da vi mente, at når vi observerer små børn, så er det vigtigt at vi kan interagere med dem og ikke bare holde os i baggrunden. Vi ønsker at børnene skal opfatte os som en så naturlig del af praksis, som muligt, da vi så vil kan få nogle mere naturlige observationer og så børnene føler sig trygge ved os.

Metoden giver forskeren mere mulighed for at opbygge en relation til de observerede aktører (Szulevicz, 2020, 103).

Da vi var i institutionerne flere gange, kunne vi netop være en del af praksis, på en sådan måde, at det virkede som om børnene var blevet vant til at vi var der. Det gjorde at nogle af børnene f.eks. kom og tog vores hånd, da vi var på tur. Trods vores korte tid i institutionerne, gav deltagerobservationmetoden mulighed for at danne en kontakt til nogle børn, som gjorde at de havde lyst til at tale med os og virkede forholdsvis trygge ved os.

Analysestrategi

Vi har nu beskrevet, hvilke metoder vi har brugt, til at indsamle vores empiri, samt hvorfor vi har foretaget justeringer undervejs i projektet, som vi fandt at vores empiri viste os. I nedenstående afsnit vil vi beskrive hvordan vi bearbejdede empirien til analysen.

Arbejder man kvalitativt, kan empiri bl.a. indsamles via interviews og observationer. Disse bliver nedskrevet og transskriberet, for at sikre kildemæssig transparens. Derefter bliver kompleksiteten af det empiriske materiale reduceret, gennem kodning og systematisering. Kodningen kan enten ske på baggrund af teoretiske kategorier, som allerede eksisterer, eller på baggrund af nye kategorier, som empirien viser, med henblik på at teori udvikle (Dagnis Jensen & Kvist, 2016, s. 51). Koder kan være datadrevne og opstår induktivt af selve materialet, forskeren går her til sine data, uden at have lagt sig fast på koderne på forhånd (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 56).

I vores kodning af empirien, fandt vi nogle fællestræk ved empirien. Disse fællestræk gav et billede af nogle tematikker. Herefter valgte vi de tematikker ud, som vi ville bruge i vores projekt. Dermed lod vi empirien tale. Senere benyttede vi samme tematikker til at koble på vores valgte teori. Det er tematikkerne, der har inspireret til vores overskrifter i analysen. Disse er: børns manglende deltagelse, børns perspektiver på legen som betingelse for deres deltagelse, når leg bliver forstyrret, et øjeblik af forståelse og en stjernestund.

Kodning af empiri er også en form for datareduktion. Den beskriver den proces hvor forskeren identificerer og navngiver forskellige databidder, altså hvor databidderne kan navngives induktivt ved hjælp af materialet selv (Kristiansen, 2020, s. 605). Vores tematikker var samtidig også styrende for om vi knyttede kritisk psykologi til temaet, eller om vi knyttede intersubjektivitetsteori. Det betød imidlertid også, at der skete en datareduktion, da ikke alle tematikker blev relevante.

Kodning kan både ses som værende dataorganiserende, hvor det handler om at gruppere rent deskriptive dele af empirien. Kodning kan også ses som, at have et analytisk formål, hvor det handler om at danne kategorier, som er baseret på fortolkning hvorefter der udvælges tekstpassager, som giver eksempler på fortolkningen (Kristiansen, 2020, s. 605). Vi brugte altså både vores kodning til at organisere vores data, men senere, ved at knytte teorien til tematikkerne, brugte vi den også til et analytisk formål.

Når undersøgelsen udvikler teori, bruges en induktiv tilgang. Ved induktiv tilgang, er det empirien som kategoriseres med henblik på at danne teori (Dagnis Jensen & Kvist, 2016, s. 42). Vores sigte ved først at lade empirien *tale*, var at vi ikke lod os styre af vores valgte teori,

men ved senere at koble teorien på tematikkerne, kunne vi gøre det systematisk og på den måde få et overblik over vores empiri og dermed være med til at føje viden til området.

Vi har nu givet en indføring i vores videnskabelse. Hvordan vi er kommet fra vores etiske overvejelser, til valg af undersøgelsesområder og informanter, til vores empiriindsamlings metoder for til sidst at slutte afsnittet med en beskrivelse af vores analysestrategi. I det følgende vil vi knytte denne indsamlede empiri, til den tidligere beskrevne teori i en samlet analyse.

Analyse

I første del af analysen vil vi se på hvordan børn i udsatte positioner kan få mulighed for at deltage i legen med de andre børn i institutionen, mere specifikt hvad pædagogen kan gøre for at børnene får mulighed for at deltage. Første del af analysen, er delt op i 4 analyseafsnit, som lægger op til de emner, som vi vil analysere i forhold til pædagogens muliggørelse af børns deltagelse. Vi kaster et kritisk psykologisk blik på denne del af analysen.

I anden del af analysen vil vi som tidligere beskrevet analysere, hvordan deltagelse kan se ud, ud fra intersubjektivitetsteorien. Her er det ligeledes pædagogen som betingelse for børns deltagelse, som vi vil analysere. Vi vil dermed både analysere hvordan deltagelse mellem pædagogen og barnet kan se ud, men også hvordan pædagogen muliggør deltagelse i grupper, samt børnene imellem.

Denne analysedel er delt op i 9 analyseafsnit. Emnerne i afsnittene har vi valgt, fordi de præsenterer de forskellige former for fælles opmærksomhed, som vi observerede opstod, når pædagogen og børn deltog sammen i legen, eller når børn deltog med hinanden i en leg. Her kigger vi altså nærmere på fælles opmærksomhed opstået i dyader, såvel som i grupper.

Til at undersøge det valgte emne vil vi løbende både gøre brug af de interviews som vi har foretaget, samt vores observationer.

Første analysedel

I denne del af analysen om børns deltagelse, set ud fra et kritisk psykologisk perspektiv, er vi interesseret i at analysere, hvilken rolle pædagogen spiller for børn i udsatte positioners

mulighed for at deltage i legen. Vil vi starte med at analysere en episode hvor vi observerede at pædagogen ikke formåede at give børn mulighed for at deltage i legen, for at få en bedre forståelse af hvordan pædagogen kan give børn i udsatte positioner mulighed for at deltage. Dernæst vil vi analysere to former for pædagogisk deltagelse, som vi gennem vores observationer og interviews oplevede, kunne hjælpe børn i udsatte positioner til at deltage i lege.

Børns manglende deltagelse

I det følgende afsnit vil vi som beskrevet analysere en episode hvor pædagogen ikke formår at give børn mulighed for at deltage i legen.

Børnene er på legepladsen og forskellige lege er i gang. En pædagog sætter en leg i gang, hvor hun, sammen med nogle børn, skal bygge et slot af nogle mælkekasser. Da legen er godt i gang, er der nogle andre børn som går forbi legen.

To børnehavebørn kommer gående. Det er to drenge. Den mindste går lige i hælene på den store. Det virker som om de ikke umiddelbart laver andet end at gå lidt rundt på legepladsen. De siger ikke noget til hinanden og ser heller ikke på hinanden. En pædagog spørger nogle andre børn om de vil være med til at bygge et slot. Pædagogen går over og begynder at stable mælkekasser. Nogle af børnene hjælper til. Pædagogen henvender sig til de to drenge, mens hun stabler og spørger om de ikke vil hjælpe til med at bygge et slot, hvorefter hun vender sig mod et af de andre børn som bygger. Den store dreng stopper op og kigger på pædagogen, han går langsomt, med den yngre dreng i hælene, over og tager lidt fat i en mælkekasse, men slipper den igen. Pædagogen står med siden til drengene og hjælper en pige med at løfte en mælkekasse. Den store dreng tager igen fat i mælkekassen, og sætter den op på nogle andre kasser. Bevægelsen virker langsom og uden kraft. Pædagogen siger opmuntrende "Ja" til den store dreng, mens hendes krop fortsat er vendt mod pigen. Lige efter pædagogen har sagt "Ja" til drengen, vender hun sig igen mod pigen. De to drenge bliver ved med at stå et stykke tid i samme position og kigge. Lidt på dem der bygger, lidt ud mod legepladsen. Pædagogen bygger videre sammen med de andre

børn. Derefter går den store dreng væk fra byggeriet og den mindre dreng går med (Bilag 1, s. 1).

Eksemplet viser, at pædagogen inviterer til at drengene kan deltage i legen, da hun spørger om de vil hjælpe til med at bygge et slot, men retter derefter sin opmærksomhed mod et andet barn. Da den store dreng ser på pædagogen, efter hendes invitation, bliver han ikke mødt af pædagogens blik, da hun har vendt siden til ham. Inden for kritisk psykologi indebærer subjekt- subjekt relationen, at mennesker spiller sammen i skabelsen af deltagelse (Højholt, 2001). Det betyder altså, at hvis der skal være deltagelse mellem mennesker, så må de deltagende indgå i et samspil med hinanden. Det ser ud til at drengen forsøger at spille sammen med pædagogen, idet han går over og tager lidt fat i en mælkekasse og derfor ser det ud som om at drengen imødekommer pædagogens invitation til deltagelse, men hendes opmærksomhed er, da drengen kommer over til mælkekasserne vendt mod et af de andre børn og derfor kan han ikke spille sammen med pædagogen. Da drengen alligevel sætter en kasse op, imødekommer pædagogen hans handling med et *Ja*, men hendes krop er fortsat vendt mod et af de andre børn og hun kigger kun kortvarigt på drengen. Ved at pædagogen har sin krop vendt mod det andet barn og hendes opmuntrende *Ja* kun er kortvarig, kan det være årsagen til at drengen ikke fortsætter med at stable kasser. Hvis vi skal følge Højholts beskrivelse af hvad subjekter har brug for, for at deltage i lege, kan vi antage at drengen har brug for at spille mere sammen med pædagogen, for at deltage og derfor kan det være at et enkelt ja, ikke er nok, til at han kan deltage og det kan være årsagen til at drengen slipper kassen igen og står og kigger på de andre. Subjekter udgør betingelser for hinanden, når de deltager sammen og derfor udgør pædagoger også betingelser for børns deltagelse i legen (Højholt, 2001). I eksemplet ser vi at pædagogen ikke formår at fastholde drengene i den leg som pædagogen har inviteret dem til at deltage i, hvilket kan være fordi pædagogen har sin opmærksomhed rettet flere forskellige steder og derfor ikke kan spille sammen med drengene i legen. Når pædagogen handler i legen, ved at hun vender ryggen til drengene, efter hun har taget kontakt til dem, giver hun dem nogle betingelser for at deltage, som kan påvirke deres deltagelse. De betingelser drengene får for at være med kan være betingelser som kan gøre at de trækker sig i legen, hvis de ikke bliver inddraget mere i legen, end hvad pædagogen gør, når hun siger *ja*. Inddragelse af børn i lege, kan ske ved at give dem nogle bestemte roller og muligheder i legen (Højholt, 2001 s. 257). Vi kan antage, at hvis drengene får en rolle i legen, så ved de hvordan de kan deltage og ved at få en rolle i legen, spiller pædagogen sammen

med børnene og de kan deltage sammen om legen. I det ovenstående eksempel oplever vi ikke at pædagogen formår at give børnene mulighed for deltagelse.

I det følgende afsnit, vil vi vise hvordan pædagogen gennem sin rolle i legen, kan give børn mulighed for at deltage.

I ovenstående afsnit har vi analyseret os frem hvilken rolle pædagogen kan have i legen, i forhold til at mindske børns muligheder for deltagelse. Vi fandt ud at pædagogen når denne deltager i leg med flere børn, skal have sit fokus flere steder, hvilket kan gøre at pædagogen ikke kan give gode betingelser for alle børns deltagelse i legen og dermed kan nogle børn trække sig fra legen.

Pædagogen responderer på barnets initiativer - deltagelse fra sidelinjen

I følgende afsnit vil vi analysere, hvordan pædagogen ved at deltage i børnenes leg, fra sidelinjen, kan støtte børns måder at handle på i legen og dermed hjælpe dem til at deltage med hinanden.

Det nedenstående eksempel skildrer en observation af en pædagog, der ikke er en aktiv del af legen, men bidrager til legen ved at støtte op om den og støtte op om børnene i legen, så børnene har mulighed for at deltage sammen og opleve det fællesskab, som der opstår her. Altså ved at deltage fra sidelinjen.

En gruppe børn har gang i flere forskellige lege på en stor udslået måtte. I siden af måtten, sammen med et barn, Willi, sidder pædagogen Mette og snakker om de dyr, som Willi har taget med hjemmefra. Et andet barn, Fatma, kommer hen til Willi og Mette. Willi kigger op på Fatma og smiler til hende, Fatma gengælder hans smil og siger *“hej”*. Mette virker til at have lagt mærke til deres kontakt og siger til Fatma *“Willi har bygget et hus til sine dyr”*, Mette peger på huset. Fatma kigger på Mette og derefter peger hun på et af dyrene og siger *“er det en dinosauer”* Willi *“ja, og det er en sæl”* han peger på dyrene, som han nu har lagt ind i huset. Fatma forsøger at fange Willis blik, hun går i hug foran ham og kigger på ham, men han ser ikke tilbage på hende, Mette siger *“Se Fatma, der er en seng som dyrene kan sove i, du kan give den til Willi”*. Mette peger på en lille rød seng, som ligger på måtten. Fatma tager sengen op og giver den til Willi, hun siger *“dyrene kan sove her”*. Willi tager sengen, uden at sige noget, han ser på Fatma og smiler, Fatma smiler tilbage. Willi og Fatma

fortsætter herefter med at lege sammen med hjælp fra pædagogen, som løbende bidrager med kommentarer og ideer til hvad børnene hver især kan bidrage med i legen (Bilag 15. s. 1).

Eksemplet illustrerer, hvordan Mette, med sine ideer til hvad Fatma kan byde ind med i legen, giver Fatma verbal støtte. Mette forsøger at knytte Fatma til den leg som Willi allerede er i gang med. Det sker da Mette fortæller Fatma om det hus, som Willi har bygget, og da hun viser Fatma den røde seng. Mette hjælper Fatma med at gøre sig interessant i legen, hun fortæller Fatma, hvad Fatma kan byde ind med, så hun kan deltage i legen med Willi. Som eksemplet viser, responderer Willi ikke anden gang Fatma forsøger at få øjenkontakt med ham, da hun går i hug foran ham, men ligeså snart hun tager sengen op og fortæller Willi hvad han kan bruge den til, så smiler han til hende, hvilket virker indbydende og som en invitation til at de kan fortsætte legen sammen. Med deltagelse fra sidelinjen ser det ud som om at pædagogen er en hjælp til at skabe den kontakt, som Fatma søger hos Willi, ved at hun siger *“se Fatma, der er en seng, som dyrene kan sove i, du kan give den til Willi”* (Bilag 15. s. 1)

Når pædagogen, ved at være nysgerrig på de intentioner og handlinger, som børnene har i lige præcis den leg, som de leger, kan pædagogen medvirke til at få børnene til at deltage sammen (Hvidtfeldt Stanek, Røn Larsen, Mikladal, 2018. s. 32). I eksemplet virker det som om at Mette netop er nysgerrig og observerende, i forhold til de intentioner, som Fatma har, fordi hun kigger på hende og vi antager at hun handler på baggrund af hvad Fatma udviser at være optaget af, nemlig at være med i legen omkring dyrene. Mette formår at binde børnene sammen i legen, således at de deltager sammen, hvilket kan være fordi hun netop er opmærksom på, hvad lige præcis den leg, som børnenes opmærksomhed er rettet mod, kræver af dem. Altså hvad der skal til for at de deltager sammen og ikke bare agerer parallelt med hinanden. I den initierende og inspirerende tilgang kan den voksne agere ved at guide børnene til deltagelse, verbalt, eks. ved at invitere til leg, hjælpe børnene i legen uden at deltage aktivt i den leg som børnene leger, men ved at inspirere børnene til legen (Løndal & Greve 2015. s. 474). Altså kan pædagogen i denne form for deltagelse være igangsætter og verbal støtte i den leg som børnene leger, ved at inspirere til deltagelse (Løndal & Greve 2015. s. 474). I eksemplet med Fatma og Willi, ser vi at pædagogen netop inspirerer til deltagelse i legen, ved at give børnene ideer til hvad legen kan indeholde, når hun bringer forskellige artefakter i spil i deres leg gennem verbal guidning eks. ved at pointere at sengen kan bringes i spil.

Eksemplet viser, at Mette fortsætter med at sidde på sidelinjen når Fatma og Willi leger, og at hun fortsætter med at komme med inspiration til legen, som kan støtte op om den, så børnene kan deltage sammen. Det kræver vedvarende udforskning og analyse af børns intentioner, indholdet i legen og hvad de andre børn er optaget af, for at finde relevante veje, til at skabe betingelser for børns deltagelse i legen (Hvidtfeldt Stanek, Røn Larsen, Mikladal, 2018. s. 32). Betingelser der opstår i sociale kontekster har personlig betydning for deltagerne, da betingelserne giver deltagerne nogle muligheder for at handle (Højholt 2001, 83). Mette er altså opmærksom på hvordan Fatma og Willi leger sammen hele legen igennem, når Mette kommer med ideer til hvordan børnene kan deltage med hinanden er hun med til at skabe betingelser for deres deltagelse og hun hjælper børnene med nogle måder at handle på, som strukturerer legen, det er nogle betingelser som er relevante for netop den leg som børnene leger, fordi hun giver nogle handlemåder til Fatma, som relatere sig til legen.

Ligesom vi ser at pædagogen er med til at skabe betingelser for børns lege, så ved vi fra bogen "børnefællesskaber" at børn også udgør bestemte betingelser for hinanden i legen, qua deres deltagelse heri (Højholt, Larsen, Stanek, 2014). Pædagogen kan være med til at skabe noget struktur i de betingelser, som børn stiller for hinandens deltagelse (Højholt, Larsen, Stanek, 2014). Når Willi ikke responderer på Fatmas kontaktforsøg, opsætter han nogle betingelser for hendes deltagelse, som betyder at Fatma ikke har mulighed for at være en del af legen, fordi Willi ikke tager imod hendes initiativ til kontakt, når han ikke reagerer på hendes smil, da hun sætter sig i hug foran ham. Et barn kan kun bidrage i en leg, hvis der er nogle der tager imod dets bidrag og her skal børn nogle gange have hjælp (Højholt, Larsen, Stanek, s. 54, 2014). Et barn har altså brug for at en anden deltager i legen kommer med en respons på barnets handling. Det er altså nødvendigt for Fatma, at hendes initiativ til kontakt bliver modtaget af en anden deltager i legen, Willi reagerer ikke på Fatmas forsøg på kontakt da hun går i hug foran ham, men pædagogen respondere på Fatmas kontakt forsøg, da hun giver hende en kontaktmulighed til Willi, ved at tilbyde sengen og dermed giver Mette, Fatma nogle deltagelsesmuligheder i legen. Her er det altså Mette, der responderer på Fatmas forsøg på kontakt, og det er hende der strukturerer legen, således at der kommer nogle nye betingelser i legen opsat af pædagogen gennem hendes strukturering, så Willi og Fatma kan deltage sammen.

Mette skaber formentlig en anden struktur i legen, end hvad de to børn selv kan skabe uden hendes indblanding. Hvis pædagogen ikke havde deltaget fra sidelinjen i Fatma og Willis leg, kan vi stille os spørgende overfor om legen overhovedet var opstået, eller om det kun ville være en kortvarig kontakt mellem børnene, som kun bestod af det første smil. Pædagogen

deltager altså fra sidelinjen ved at støtte og hjælpe børn i legen, så de kan deltage med hinanden. Dette observerede vi flere pædagoger gøre i varierende grad. Nogle pædagoger deltog med mange støttende bemærkninger til børnene, hvor andre i mindre grad bidrog med ideer til legen. Vi observerede altså at deltagelse fra sidelinjen kunne se ud på mange måder, hvor den ovenstående beskrivelse er en af måderne, men fælles for vores observationer af deltagelse fra sidelinjen var at pædagogen gennem dennes verbale støtte, kunne hjælpe børn i udsatte positioner til at deltage i lege. deltagelse fra sidelinjen fungerer pædagogen som en ydre form for strukturering af børns lege, når pædagogen ikke direkte deltager i legen, men opsætter nogle rammer for legen gennem sine initiativer og inspiration heri. Dermed får børnene selv mulighed for at være aktive deltagere i legen og bestemme indholdet heri, imens pædagogen er med til at fremme deltagelse omkring det lege tema, som er opsat af børnene ude fra deres perspektiver på det de gerne vil lege.

I ovenstående afsnit har vi analyseret

Sammen om legen - aktiv deltagelse

Vi har nu analyseret pædagogens deltagelse fra sidelinjen og har fundet ud af at pædagogen kan give børn deltagelsesmuligheder ved at strukturere deres leg. I næste afsnit vil vi analysere hvordan pædagogen kan skabe deltagelsesmuligheder ved at være en aktiv del af legen.

Følgende eksempel illustrerer en leg, hvor pædagogen er en aktiv del af legen.

Eksemplet er fra et interview, som vi foretog med pædagogen Mille. I interviewet spurgte vi hende ind til hvad hun gør, når der er børn som ikke må være med i en leg. Her startede hun med at fortælle om en dreng, Linus, som går på hendes stue. Hun siger, at han oftest skal have hjælp til at finde nogen, at lege med og hjælp til at komme ind i legen, hvilket hun er opmærksom på i hverdagen. I følgende citat fra interviewet med Mille fortæller hun om en restaurant leg som Linus selv har forsøgt at komme til at deltage i, men har ikke selv formået at få det til at lykkes, da de andre børn har afvist ham. Nu søger han hjælp hos Mille, som beskriver, hvordan hun hjælper Linus med at komme ind i legen.

“De var i gang med at lave restaurant. 2 børn. Så går han hen og spørger om han må være med. Nej det må han ikke. Nå øv øv, jeg hjælper dig. Så spørger jeg om vi må være med. Det måtte vi gerne, og så skulle vi bare sidde dér, og så skulle vi bare have

maden serveret. Og så sagde jeg, vi har penge, så vi kan betale. Så skulle vi bare hoste op med nogle penge. Vi talte på fingre og alt muligt. Men der kom vi jo med, for det var ham og jeg. Vi var et team. Hvad vil du gerne have? Pizza? Hvad skal du have på? Pepperoni? Okay vi spørger. Har I pepperoni? Har I pizza? Så det der med at spørge for barnet så man inkludere barnet i legen, og selvom barnet har svært ved leg.

[...] Ja, så det bliver en helt naturligt. Selvfølgelig, er du med i legen. Du er sammen med mig. Vi er et team her, og lige pludselig, så var det ham der var i gang med at lave pizza med de andre. Nå du laver pizza nu, det er fint. Nå men, det var fint. Det er godt. Der manglede også nogle i det køkken, til at lave pizza altså” (Bilag 5. s. 11-12).

Mille forklarer, hvordan hun og Linus er sammen om at deltage i legen. Hun betragter hende og Linus som et team, så derfor spørger hun “*må VI være med i legen*”. Det er altså Mille og Linus, der deltager som en enhed. Hun stiller løbende Linus spørgsmål i legen, og hun formidler hans svar til de andre børn. Det virker altså til at Mille tager styringen i legen og dermed kan Linus deltage i legen gennem hende. Efter at have deltaget i legen gennem Mille, bliver Linus selv en aktiv del af legen og han begynder at lave pizza, sammen med de andre børn. Linus bevæger sig altså fra at deltage i legen med de andre børn, gennem Mille, til at være en aktiv, deltagende del af legen, hvor han bidrager til legen, ved at tage initiativ til at lave pizza. Milles aktive deltagelse i dette eksempel kan altså føre til, at Linus også bliver en aktiv deltager, dette vil vi uddybe nedenunder.

Når Linus deltager i legen, kan han få nogle erfaringer om det at lege med andre børn, som vi formoder at han kan tage med sig ind i de andre sammenhænge, hvor han deltager.

Ifølge Winther-Lindqvist og Svinth er der børn der har brug for at de voksne involverer sig i legen, for at børnene kan få nogle gode erfaringer med at lege (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019, s. 8).

I eksemplet bruger Mille sig selv aktivt og har en rolle i legen, som en der er på restaurant. Hun viser med sin deltagelse i legen, hvad legen kan indeholde og hvordan legen kan forme sig i bestemte retninger, som giver mening for legen i det at hun tager styringen og er tydelig omkring de måder at handle på som der kan være i lige præcis denne restaurant leg, der kan altså serveres pizza, en pizza kan have pepperoni på, der skal betales med penge osv. Da Mille viser hvad legen kan indeholde får Linus erfaringer med en restaurant leg. Vi kan antage, at det bliver nemmere for Linus at deltage, da rammerne for legen, bliver tydelige og

han kan efter noget tid, selv lave pizza. Alle kontekster har nogle handlemuligheder, som påvirker hvorledes og i hvilket omfang subjektet kan handle og dermed deltage (Dreier, 2007. s. 31). Legen indeholder altså nogle handlemuligheder, som Linus gennem Milles bliver præsenteret for og må agere indenfor.

De pædagogiske indsatser kan fungere som rammesættende for børns muligheder for at deltage i noget sammen (Stanek, Røn Larsen, Mikladal, 2018. s. 31). De tydelige rammer kan altså give Linus nogle tydelige handlemuligheder, hvorfra han kan agere.

Pædagogens deltagelse i børns lege, har nogle konsekvenser for hvilke muligheder børn har for at deltage (Løndal & Greve 2015. s. 474-475). Dette ser vi netop, når Mille som er styrende i legen, giver Linus nogle handlemuligheder qua sin styring, da hun bestemmer at der skal laves pizza. Dermed er der nogle konsekvenser ved hendes styring, som har en påvirkning på legen, som de andre deltagere må forholde sig til. I det ovenstående eksempel ser vi at Linus kan agere indenfor de rammer som sættes op af Mille, men ifølge Løndal og Greve, kan pædagogens handlinger ligeså godt have den konsekvens at legen ophører eller påvirker deltagerne til at finde andre måder at deltage på, fordi pædagogen med sin deltagelse påvirker legen i en retning som ikke giver mening for deltagerne (Løndal & Greve 2015. s. 474-475). Da Linus ender med at lave pizza med de andre børn, virker det også som om at de andre børn accepterer de handlemuligheder som pædagogen bringer ind i legen, da de deltager ud fra de vilkår som der er opsat i legen. Dermed har pædagogen altså en vigtig rolle, når denne deltager i legen med børnene, da dennes deltagelse har konsekvenser for legen og dermed børns deltagelse i legen.

Vi har nu beskrevet, hvordan pædagogen giver et barn mulighed for at deltage i en leg ved selv at være en aktiv deltager. Igen har vi gennem indhentningen af vores empiri oplevet forskellige grader af aktiv deltagelse, det vil sige at pædagogen kan være meget aktiv i legen, som i dette eksempel med Linus, hvor pædagogen tager styringen og Linus deltager gennem pædagogen, men pædagogen kan også være mindre aktiv ved at pædagogen eks. har en rolle i en leg, som børnene bestemmer og her er det børnene der er de styrende i legen og pædagogen leger med på de præmisser, som børnene udstikker. Det ovenstående er derfor et billede på hvordan aktiv deltagelse kan se ud.

Børns perspektiver på legen som betingelse for deres deltagelse

I ovenstående afsnit har vi analyseret på de to deltagelsesformer, hvor pædagogen gennem sin egen deltagelse i lege, kan give børn i udsatte positioner mulighed for at deltage. I det næste vil vi se på børns perspektiver som betingelse for deres deltagelse.

Vi er interesseret i børns perspektiver, fordi vi ser deres perspektiver, som en måde at deltage, da der må ligge nogle perspektiver bag børnenes handlinger i legen, de har nogle ønsker og forestillinger om det de gerne vil lege, hvordan de vil lege, hvem de vil lege med mm. Menneskers handlinger er rettet mod noget. Der ligger nogle intentioner bagved handlingerne. Når børn handler prøver de på noget og handlinger er forankret i den kontekst, hvor børnene befinder sig, lige nu og her (Højholt, 2001. s. 172).

I de ovenstående eksempler om Linus, Fatma og Willi, så vi at de havde perspektiver i legen. Linus ville gerne deltage i restaurant legen med de andre børn og han ville efter noget tid også gerne selv lave pizza, ligeledes ville Fatma også gerne deltage i legen med Willi. Der er altså noget som børnene gerne vil og som de har deres rettethed mod. Dermed var børnene i de ovenstående eksempler, aktive deltagere med deres handlinger i de lege hvor pædagogen deltog fra sidelinjen og i de lege hvor pædagogen var aktive deltagere.

Legen er noget børn gør sammen, en form for fælles skaben og derfor må legen ses i lyset af børns egne perspektiver på den (Højholt, 2001. s. 183-184).

Med et kritisk psykologisk blik forstår vi netop børn som aktive skabere af og dermed som nogle, der deltager i legen med deres perspektiver på den og på det, som de ønsker sig, når de deltager. Ud fra det ovenstående analyseafsnit analyserede vi pædagogernes deltagelse sammen med børnene, for at give dem mulighed for deltagelse i legen, i dette afsnit analyserer vi børnenes perspektiver på deres leg, som værende en faktor for deres deltagelse og dermed forsøger vi at bevæge os mere ind i børnenes handle måder og muligheder og ser på hvordan pædagogen i praksis møder børnenes perspektiver og hvordan det kan hjælpe børn til deltagelse.

Da vi interviewede Marina, fortalte hun os om et eksempel, hvor hun, ved at lytte til børnenes perspektiv, muliggjorde deres deltagelse i legen.

“Jeg har nogle drenge, der er meget interesserede i tigere og som, som rigtig gerne ville lege tiger i går, og det er jo super fint og fedt nok, og det vil jeg gerne ligesom åbne op for, at de gør. Men det blev bare alt for voldsomt. De kommer til at slås og

sådan. Så i stedet for det, så siger jeg. Okay, det duer ikke, det bliver for voldsomt altså. og så siger en af drengene, efter noget tid, vi snakker ligesom lidt om det hele, så siger han "vi kan bygge et bur", så er der også nogle som kan være, være tiger passere? Så blev legen styret hen imod noget, der var lidt mere konstruktivt, hvor de må meget gerne lege. Men de ikke begynder at slå, fordi det er ikke en konstruktiv leg, når man er indenfor, det ved børnene godt, det siger vi jo altid, altså når de, hvis de leger vildt. Da vi så havde bygget bure, til de her tigere, så legede de videre"
(Bilag 10. s. 2)

Børnene har i eksemplet perspektiver på den leg som de leger sammen. De er altså interesseret i et bestemt emne, som i det ovenstående eksempel er tigere. Legen udvikler sig på en måde som Marina forstår som uhensigtsmæssig, fordi legen bliver for voldsom. Marina snakker med børnene om legen og en af børnene kommer med et nyt perspektiv på hvad legen kan indeholde og det perspektiv følger Marina op på og hjælper børnene med at lave bure. Dermed kan børnene fortsætte legen omkring det emne, som de synes er spændende, men på en måde som er mere konstruktiv. Når Marina snakker med børnene om legen og er lydhør overfor den ide som drengen kom med om at lave bure til tigere, kan legen fortsætte, i stedet for at blive stoppet, fordi den er for voldsom, hvilket gør at de ikke kan lege den oprindelige tiger leg. Børn er afhængige af, at de voksne agerer som detektiver og dermed går på opdagelse i børns signaler, for at finde ud af hvad de vil (Røn Larsen & Stanek, 2015, s. 9). Marina virker nysgerrig på børnenes perspektiver, når hun siger at børnene er interesseret i tigere. Det virker som om det er en interesse hun har opdaget hos dem og som ikke kun finder sted i tiger legen, men er en interesse som der generelt finder sted hos børnegruppen, fordi hun siger, at hun har nogle drenge, der er meget interesseret i tigere, inden hun fortæller om den leg, som de legede i går. Pædagogen kan, når denne lytter til børns perspektiver og betragter dem som værende ukendt, få adgang til hvad der i virkeligheden betyder noget for dem (Højholt, 2001). Altså kan Marina, når hun lytter til børnenes perspektiver netop finde ud af hvad det er de gerne vil lege og hvordan de gerne vil lege legen.

Når børnene vil lege tiger legen og de bliver for voldsomme, så møder børnene nogle handlebegrænsninger, fordi legen ikke er passende i den kontekst den finder sted i, fordi den er for voldsom til at den kan leges indenfor i institutionen. Marina forklarer at hende og børnene snakker lidt om "det hele", her antager vi hun mener tiger legen og hvordan børnene kan lege tiger leg uden det bliver voldsomt, da det er det vi oplever er dagsordenen for samtalen, når Marina fortæller. Marina vil gerne støtte op om børnenes leg ved at ændre

rammerne for legen, ikke temaet, temaet er tigere og det er ud fra børnenes perspektiver det der interesserer dem, men børnene har brug for at legen ændres, så den passer ind i de handlemuligheder der er i institutionen, men med et fokus på at børnene har nogle perspektiver på det de gerne vil lege, nemlig tigere. Marina og børnene må derfor gå i forhandling omkring, hvad der er muligt indenfor institutionens rammer, således at legen kan fortsætte. De voksne handler i relation til børnene, ud fra de muligheder og begrænsninger der finder sted i de sociale sammenhænge (Højholt, 2001. s. 136). Derfor har pædagogerne også nogle perspektiver på det som er muligt i institutionen og som vi ser det indgår Marina netop i en perspektivudveksling hvor hun har institutionens muligheder og begrænsninger for øje, samtidig med at hun vil finde en løsning, så børnene kan lege deres tiger leg, ud fra de perspektiver som børnene selv har på legen.

Marina siger at børnene godt ved, at de ikke må lege vildt indenfor og hvis børnene godt ved at de ikke må lege vildt indenfor, men gør det alligevel, kan vi antage at børnene forsøger at udfordre de handlemuligheder, som de har i denne situation og gerne vil udvide dem gennem deres deltagelse. Børn lever altså deres liv gennem samarbejde og konflikter med de andre deltagere. De forsøger at udvide deres muligheder for deltagelse ved at påvirke deres muligheder og vilkår i institutionen. Ved deres handlekraft bidrager de aktivt til at udvikle og omlægge vilkårene for den praksis de deltager i (kilde). Altså kan det være at børnene forsøger at udvide deres handlemuligheder ved at lege en leg, som de godt ved at de ikke må lege i institutionen, dermed kan børnene forsøge at påvirke de muligheder og vilkår, som danner rammerne for deres deltagelse, fordi det er dem der giver børnene nogle handlemuligheder i legen. Marina forsøger at møde børnene med et samarbejde om at få legen til at fungere, men ud fra de vilkår som institutionen har. Derfor snakker Marina og børnene om legen og finder en løsning på hvordan børnene kan lege tigere på en konstruktiv måde. Ved at Marina lytter til børnenes perspektiver kan hun altså holde fast i det der interesserer dem, samtidig med at hun gennem samtale med børnene, kan lytte til deres perspektiver og finde en måde hvorpå legen kan bestå, men indenfor de rammer som institutionen har, sikrer hun at rammerne er på plads, så de kan deltage med hinanden.

Mille forklarer i et andet interview, hvordan hun forholder sig nysgerrigt til børnenes lege og hvilken betydning hendes nysgerrighed har for legen.

“[...] Det er jo den voksnes opgave at hjælpe børn til leg og være nysgerrig på legen. Vi kan ikke hjælpe ind i de fællesskaber, hvis ikke vi er nysgerrige og lytter til de

perspektiver der er på hvad der sker i fællesskaberne og hvad det er børnene har brug for, for at lege” (Bilag 5, s. 14).

Mille fortæller at når der lyttes til børnenes perspektiver, så har hun mulighed for at hjælpe børn til deltagelse, da Mille når hun er nysgerrig på børnenes perspektiver, kan finde ud af hvad børnene har brug for, for at lege. Dette ser vi også i eksemplet med tigerlegen, da Marina er nysgerrig på legen og hvad der skal til for at legen kan vare ved og dermed får hun mødt børnenes perspektiver på deres leg og deltagelse heri.

Opsamling

Vi har nu analyseret hvordan pædagogen hjælper børn i udsatte positioner til deltagelse i legen gennem to deltagelsesformer, deltagelse fra sidelinjen og aktiv deltagelse.

Vi har analyseret hvordan pædagogen hjælper barnet til deltagelse, ved at deltage fra sidelinjen og være støttende og vejledende i børnenes leg, samt skabe struktur og hjælpe børn med at organisere sig i forhold til hinanden.

Ligeledes har vi analyseret hvordan pædagogens aktive deltagelse kan give børnene mulighed for deltagelse i legen. Her så vi hvordan pædagogen kan bruge sig selv aktivt ved at indgå i legen sådan, at barnet får mulighed for at deltage.

Sidst i denne del af analysen har vi analyseret på hvordan pædagogen kan skabe deltagelsesmuligheder, ved at lytte til børnenes perspektiver.

Anden analysedel

Ud fra første del af analysen, ved vi at pædagogers deltagelse i legen, i de to former, kan være med til at give børn mulighed for at deltage i legen. Vi ved også at det kan skabe deltagelsesmuligheder for børn, hvis der lyttes til deres perspektiver. Dermed er pædagogen en vigtig faktor, når det kommer til børns deltagelse. Fokus i første del af analysen er på de børn, som ikke selv kan skabe deltagelse. I anden del af analysen vil vi se på intersubjektivitet som opstår som følge af deltagelse i leg. Derfor vil de observationer, som vi bruger i følgende analyse ikke beskrive hvorvidt børnene selv formår at deltage i legen, eller ej, men observationerne har fokus på det der sker i legen, mellem pædagogen og barnet eller mellem børnene.

I anden del af analysen, vil vi, tage et blik væk fra de ydre, handlende omstændigheder, til de indre subjektive omstændigheder hos pædagoger og børn, som fordrer oplevelsen af intersubjektivitet. Altså væk fra adfærden og hen mod den delte opmærksomhed. Dette vil vi, fordi vi, ud fra vores empiri, har fundet ud af at pædagogens mentale tilstedeværelse i legen er vigtig for hvordan pædagogen hjælper børn til deltagelse. Dermed vil vi søge at koble de ydre, handlende omstændigheder, altså adfærden, sammen med de indre omstændigheder, for til sidst at kunne give et bud på hvordan deltagelse i leg og intersubjektivitet kan hænge sammen.

Når leg bliver forstyrret

Når vi skal beskrive hvordan intersubjektivitet kan se ud, er det første skridt på vejen, at beskrive hvordan det ikke ser ud. Dette vil vi søge i følgende afsnit.

Børnehavegruppen er lige kommet hjem fra tur og der opstår forskellige lege på stuen. Tre af børnene sætter sig og leger med heste i et hjørne af stuen.

To piger kommer hen til de piger, der leger med heste. De siger ikke noget. En af de piger som er kommet hen til legen, Hannah, ser på en af de andre piger, Louisa, mens hun sætter sig på hug og tager fat om en af de heste som ligger på gulvet. De siger ikke noget. Den anden pige som er sammen med Hannah, sætter sig ned på gulvet og tager også en hest, mens hendes blik skifter fra Louisa til Hannah og videre til de andre to børn. De begynder at lege med pigerne. De leger i kort tid. En pædagog, Sisse, kommer hen til pigerne. Hun bukker sig kort over deres leg på gulvet, hvorefter hun ser på en drage på bordet ved siden af. Hun tager fat i dragen, løfter den op og laver små svævende bevægelser med den hen mod pigerne. Sisse retter sit blik mod pigerne igen og spørger "*hvad er det for en?*". Pigerne kigger op, mens de fortsat holder på hestene. En af dem siger "*hvad?*" Pædagogen spørger igen, retter sit blik mod dragen og begynder at snakke om, at den da må kunne bevæge sig. Pigerne bliver ved med at se på Sisse. Hannah slipper sit tag om den hest hun sidder med, rejser sig og går. Louisa ser lidt på Hannah, så Sisse og slipper så hesten hun sidder med. Sisse spørger pigerne, mens hun ser undersøgende på dragen, om den mon bruger batterier. Louisa rejser sig og går væk. De tre andre piger slipper deres heste og følger efter (Bilag 4, s. 1).

Eksemplet vidner om et samspil i en legesituation mellem nogle børn, to af dem er nyankomne til legen. Det virker som om at børnene er ved at komme ind i legen da en pædagog stiller et spørgsmål om hvad dragen er for en. Børnene ser op og mentalt, bliver de trukket væk fra deres fantasileg. Et af børnene siger "*hvad?*" (Bilag 4, s. 1), hvilket virker som om at barnets tanker var et helt andet sted, end hvad *dragen var for en*.

Det vigtigste ved intersubjektivitet er ikke den fælles bevidsthed om ydre begivenheder, men derimod fælles opmærksomhed, deling af intentioner og deling af affektive tilstande (Gitz-Johansen, 2022, s.114). Det ser ud som om at børnene har en fælles opmærksomhed i legen og dennes begyndelse. Ved at pædagogen spørger til noget udenfor legen, i dette tilfælde dragen, virker det som om at børnenes fælles opmærksomhed omkring legen med hestene bliver forstyrret og børnenes rettedhed er mod pædagogen og ikke mod legen. Det at pædagogen spørger om dragen, kan virke som om hun forsøger at skabe en fælles opmærksomhed med børnene, men i stedet for at følge deres fokus på hestene, kommer hun selv med et udspil. Hvis vi skal følge tanken om at pædagogen har en rolle som vejledt deltager, er det tanken at pædagogen skal følge barnets udspil. En vejledt deltager tager udgangspunkt i barnet og dennes initiativ i legen (Sommer, 2020, s.38)

Når pigerne retter deres opmærksomhed mod Sisse og ikke deres fælles leg, mister de den fælles opmærksomhed som de har på legen. Når de samtidig holder fast i deres heste, fortæller det os at de ikke er helt klar til at forlade denne opmærksomhed. Deres krop holder fast i den. Det ser altså ud til at pigerne stadig kan komme tilbage til deres fælles rettedhed når de fortsat holder fast i hestene. Men ved at Sisse begynder at snakke om dragen, bliver pigerne yderligere forstyrret i deres opmærksomhed omkring hestene. Den ene af pigerne bliver så forstyrret at hun opgiver legen, hun slipper sit tag om hesten og går. Når et af børnene slipper hesten, virker det som om at den fælles opmærksomhed bliver brudt og de andre børn opgiver det fælles umiddelbart efter.

Ved at børnene bryder deres leg op umiddelbart efter pædagogens spørgsmål, fortæller os at at pædagogens spørgsmål er så forstyrrende for børnenes fælles opmærksomhed omkring, legen med hestene, at de ikke kan finde tilbage og derfor vælger at bryde op.

Gitz-Johansen beskriver en tilstand af intersubjektivitet som værende noget der handler om at være sammen om noget fælles tredje samt have en oplevelse af at ens eget subjektive selv bliver set og mødt. Dette bliver det ved at andre opfanger ens signaler og improviserer videre på dem (Gitz-Johansen, 2019, s. 31). I eksemplet er børnene sammen om noget fælles tredje, legen med hestene, men pædagogen kommer udefra og søger deres opmærksomhed. Hun

møder ikke børnene i deres leg om heste, men forstyrrer dem nærmere med sit spørgsmål. At legen bliver brudt op efter pædagogens indblanding kan måske være fordi børnene, i øjeblikket, ikke føler sig mødt. Dette, sammen med den brudte opmærksomhed, er måske nok til at børnene ikke vælger at lege videre. Intersubjektive øjeblikke afhænger af de voksnes mentale deltagelse i børns interesser og reaktioner (Gitz-Johansen, 2022, s. 112). Pædagogen tager ikke umiddelbart udgangspunkt i børnenes interesser og snakker også videre om dragen, efter at børnene har stoppet deres leg. Dette ser ud som om at pædagogen ikke er opmærksom på børnenes reaktioner i forhold til hende og i forhold til deres leg. Der er på den måde ikke nogle tegn på at pædagogen deler et øjeblik med børnene.

Måske har børnenes opbrud med legen noget at gøre med at den lige er begyndt og derfor måske mere følsom overfor forstyrrelser af en sådan art som den pædagogen kommer med?

Vi får et indtryk af en pædagog som prøver at have noget sammen med børnene, men at denne interesse tager udgangspunkt i pædagogen selv og hendes umiddelbare opmærksomhed på en drage og ikke børnenes egen opmærksomhed.

Intersubjektivitet mellem pædagog og barn

Vi har i ovenstående afsnit beskrevet, hvordan børns leg kan blive brudt op, hvis pædagogen ikke er opmærksom på, hvor børnene har deres rettethed. I det næste vil vi analysere, hvad pædagogens engagement har af betydning for at pædagogen og barnet kan opleve intersubjektivitet. Dette afsnit er delt op i tre afsnit som har overskrifterne: pædagogens engagement, dansedag - affektiv afstemning.

Pædagogens engagement

I en dansk pædagogisk kontekst defineres engagement som en personlig drivkraft der bl.a. giver anledning til positive følelser (Linder & Lyhne, 2018, s. 51).

Under indhentning af vores empiri, mødte vi mange pædagoger, som vi antager var engagerede i børnenes lege, dette antager vi, fordi vi oplevede, at pædagogerne var smilende og så glade ud, når de legede med børnene.

Når pædagogerne deltog som en aktiv del af børnenes lege levede de sig ind i legene, hvilket kunne ses ved at de ændrede deres stemmer, så den passede til en bestemt figur, som pædagogen skulle være i legen, ligesom de hjalp med at forme legen i en retning, som gav mening for den karakter, som de skulle forestille at være og som gav mening for den leg, som børnene eller pædagogen sammen med børnene havde skabt. Her tænker vi den personlige

drivkraft hos pædagogerne skinner igennem, da de levede sig ind i legene. Pædagogernes deltagelse i legen kunne vare ved over lang tid.

Mille fortæller i interviewet om, hvad hendes engagement i legen gør ved de børn som deltager heri.

“hvis de kan mærke, at jeg sidder og tænker på den der PPR indstilling jeg skal skrive, eller hvad jeg skal lave til aftensmad, så dør legen med det samme. Det er så tydeligt at mærke, hvis jeg er engageret, så bliver børnene det også” (Bilag 5. s. 4).

Mille forklarer i interviewet, hvordan hendes engagement smitter af på børnene og derfor vil hun ikke have sit mentale fokus et andet sted, end i den leg hun deltager i. Hun forklarer også, at hun ikke vil forstyrres af de andre pædagoger, når hun leger med børnene, og derfor har hun sagt til pædagogerne, at de kun må komme ind på stuen, hvis de skal sige noget vigtigt, som ikke kan vente. Hun fortæller at hun ikke vil risikere, at hun mentalt bliver distraheret i den leg, som hun er i gang med (Bilag 5. s. 4). For at kunne være engageret skal individet give noget af sig selv, hvilket bevirker at der er mulighed for at opleve intersubjektivitet (Linder & Lyhne, 2018, s. 105). Mille skal altså være parat til at have sin opmærksomhed rettet mod børnene og deres fælles deltagelse i legen, hvilket kun kan lade sig gøre hvis hun har sit mentale fokus på børnene og ikke på det, der ellers foregår omkring hende. Har pædagogen sin opmærksomhed rettet mod børnene, kan de opleve engagement (Linder og Lyhne 2018). Når Mille oplever at være engageret i legen, ved vi at hun har mulighed for at opleve intersubjektivitet med de andre deltagere. Stern mener, at intersubjektivitet opstår på baggrund af at individer deler et nuværende øjeblik. Når de deler et nuværende øjeblik, bliver øjeblikket til et fælles nuværende øjeblik (Stern, 2000). Når Mille har sin opmærksomhed rettet mod børnene og derfor har mulighed for at dele deres nuværende øjeblik, kan der opstå intersubjektivitet. Ydermere skal begge parter være bevidste i nuet og opmærksomme på at de deler en oplevelse og dermed en del af hinandens bevidsthed og nuværende følelsestilstand (Gitz-Johansen, 2022, s. 114). Mille beskriver i eksemplet, hvordan hun ikke kan være bevidst i nuet, hvis hun tænker på en PPR indstilling. Derfor kan hun heller ikke opleve intersubjektivitet med børnene, hvad Mille refererer til som at hun ikke er tilgængelig

Dansedag- Affektiv afstemning

Vi har nu analyseret hvordan pædagogens engagement fordrer at denne kan indgå i et intersubjektivt samspil med børnene. I det næste vil vi se på hvordan pædagogen kan affektiv afstemme børnene ved at være engageret og deltagende sammen med børnene.

Følgende observation beskriver en danseaktivitet, hvor en gruppe børn deltager sammen med Mille. Her observerer vi det vi tolker som Milles engagement og nærvær kan føre til at der kan opstå en delt affektiv tilstand mellem deltagerne i dansen:

Det så ud som om at alle børn synes det var sjovt at danse, de smilede, grinte og lavede forskellige dansefakter til musikken. Nogle af fakterne var initieret af Mille, da børnene, sammen med Mille, dansede en dans, som havde nogle bestemte fakter, som Mille udførte og børnene skulle gengive. Dansene til de andre sange, var mere spontane og impulsive og var nogle dansetrin som børnene gjorde, fordi det angiveligt gav mening for dem i takt til musikken. Under en af dansene, hvor to børn starter med at hoppe, begynder alle børnene pludselig at hoppe, de smiler imens de hopper og nogle af børnene griner. Mille kigger rundt på børnene, smiler og hopper, imens hun i et højt toneleje siger “wuhuuu” (Bilag 12 s. 1).

Det ser ud som om at Mille er engageret i dansen, fordi hun virker glad, nærværende og initiativrig. Under interviewet fortæller hun, at hun har valgt musikken til playlisten, som de skal høre, efter børnenes ønsker, da det betyder noget for hende, at de alle sammen kan se en mening i at være med til at danse og det mener hun at de gør, hvis de kender musikken (bilag 5, s. 10).

Når voksne involverer sig i børns leg ved at være deltagende og undersøgende, så kan der opstå engagement hos børnene (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Mille er undersøgende i hvad børnenes perspektiver er på den musik de skal høre til dansedagen og Mille er deltagende under hele dansen, derpå må vi ud fra Winter-Lindqvist og Svinths udsagn formode at der er en mulighed for at børnene føler engagement. Det er ikke kun ud fra deres udsagn, at vi kan formode at børnene er engageret i dansen, vi ser det også gennem deres affektive udtryk, de smiler og griner gennem det meste af dansedagen. Når Mille smiler, deler hun børnenes følelse af glæde.

Ifølge Stern er affektiv afstemning den adfærd, som udvises i reaktionen på den andens kommunikative affektive adfærd, dette foregår uden at imitere den andens adfærdsmæssige udtryk for deres indre tilstand (Stern, 2004, s. 250). Affektiv afstemning retter derimod opmærksomheden mod det der ligger bag adfærden hen imod den følelses kvalitet, som deltagerne er fælles om (Stern, 2000, s. 190). Når der er en affektiv afstemning, kan der opnås en intersubjektiv affektdeling mellem de deltagende individer (Stern, 2000, s. 189). Affektiv afstemning er ifølge Stern en særlig form for intersubjektivitet (Stern, 2000, s. 189) Altså er affektiv afstemning de ydre udtryk, der må gengives af den anden, men i en anden modalitet end den som individet selv udtrykker (Stern, 2000, s. 189). Det ligner, at det netop er det sker sker, når Mille ser børnenes smil. Det virker som om Mille retter sin opmærksomhed mod den glæde, som børnene føler, og som det ser ud som om hun også selv føler ved at danse. Når Mille smiler og hopper ligesom børnene, matcher hun deres affektive udtryk. Stern kalder det for affektiv matching og er netop en motorisk efterligning af den andens følelsesmæssige udtryk (Stern, 2000, s. 192). Når Mille i et højt toneleje siger *wuhuu*, bygger hun videre på den affektive tilstand, som børnene nonverbalt fortæller hende at de har, når de hopper og smiler og som Mille matcher ved at smile og hoppe. Når der sker en affektiv afstemning samler Mille den fælles følelse af glæde i en anden modalitet i det, hun siger *wuhuu*. Her kan der ske en affektiv afstemning af den glæde, som børnene føler ved at danse, og deltagerne kan opleve en intersubjektiv affektdeling.

Vi antager at der i dansen opstår interaffektivitet mellem Mille og børnene. Mille og børnene har forskellige oplevelsesverdener, som ikke kan være ens, fordi de er forskellige individer, der oplever dansen forskelligt og derfor har Mille og børnene nogle nuværende øjeblikke, som ikke er helt ens, men det fælles ved deres nuværende øjeblikke er at de alle oplever glæden ved at danse. Når Mille ser glæden ved at danse, i børnene, og hvis denne glæde matcher hendes egen, er der mulighed for at de er sammen om den intersubjektive bevidsthed, som ifølge Stern er et vilkår for at individer kan dele deres nuværende øjeblikke (Stern, 2000).

Gennem den affektive afstemning giver Mille børnene mulighed for at opleve et øjeblik af interaffektivitet sammen med hende. Stern mener at intersubjektivitet, som interaffektivitet er en del af, fremmer gruppedannelse, styrker gruppens funktion og sikrer gruppe samhørighed (Stern, 2004/2000). Mille er på den måde med til at give børnene en oplevelse af at høre til. Ved en intersubjektiv deling opretholdes det emotionelle bånd til hinanden i gruppen, hvilket vi formoder gavner fællesskabsfølelsen, således at alle børn og Mille har en fornemmelse af at være sammen om dansen. Da Mille er engageret og deltagende i dansen, bliver børnene det

også. Det er de erfaringer hun har fortalt os om, og som vi beskrev tidligere i denne analysedel om *pædagogens engagement*, som vi kan se udspille sig i dansen.

Da Mille er engageret og til stede i dansen, formår hun at mærke og se børnenes glæde. Dette kan bevirke at hun responderer på denne glæde ved en affektiv afstemning af de følelser som børnene udviser. Derfor ser det ud til, at hun giver børnene en mulighed for at opleve interaffektivitet med hende, hvor de er sammen om denne følelse af glæde.

Fødselsdagssang med en stjernestund- Intersubjektivitet i gruppen

Vi har nu beskrevet hvordan en pædagog og en lille gruppe børn kan være deltagende ved at have en fælles følelse af glæde, som pædagogen italesætter. I det næste vil vi se på intersubjektivitet i en gruppe. Her er det pædagogen der fører an på en måde så deltagerne i gruppen har mulighed for at opleve intersubjektivitet.

Vi observerede en fødselsdag på stuen for de ældste børn i en daginstitution.

Klokken er ni om morgenen og de fleste børn er mødt ind. Dagen starter med, at der skal fejres fødselsdag på stuen. De ca. 15 børn sidder rundt om et stort bord med fødselsdags dug. Bordet er dækket med fade, med smurte boller og udskåret frugt. Fødselsdagsbarnet sidder for enden på en særlig *trone*. På et tidspunkt under fejringen vælger fødselsdagsbarnet én ud af to forskellige fødselsdagssange.

Sisse spørger pigen, hvilken fødselsdagssang hun ønsker at høre, hvortil pigen svarer, at det er den med instrumenter. Pigen vælger trommer. De begynder alle at synge.

Når sangen kommer til trommerne, læner Sisse sig ind over bordet, venter lidt mens hun kigger rundt på børnene og begynder så at tromme på bordet, mens hun højt synger "*tromme tromme tromme*". Sisse trommer højt og med store armbevægelser. Mange af børnene læner sig også ind over bordet, ser på Sisse og begynder at tromme højt. Deres blikke veksler mellem de andre børn og Sisse. Både Sisse og børnenes øjne åbnes, som i begejstring. De smiler og griner mens de trommer løs på bordet. Sisse gengælder deres blikke mens hun smiler, læner sig lidt tilbage og fortsætter med at synge "*hurra hurra hurra*", næsten alle børnene har igen sat sig, uden at læne sig ind over bordet, og synger med. (Bilag 14. s. 1).

Selve fejringen af fødselsdagen er en voksenstyret aktivitet, da den har nogle ydre formål i form af at være kulturbærende da den går under læreplanstemaet *kultur, æstetik og fællesskab*

Her ser vi det kulturbærende og fællesskabet som værende dét, at fælles fejre en fra gruppens fødselsdag og den dertil knyttede adfærd, samt normer som hører sig til at holde en fødselsdag i børnehaven. Samhørighed kan opretholdes via ritualer og aktiviteter i gruppen fx. sang og dans (Stern, 2004, s. 117) Dog ser vi også et legende element i den voksenstyrede aktivitet. For at noget kan være en leg indeholder det bl.a. at være behagelig og nydelsesfuld, at være spontan, samt altopslugende (Sommer, 2020, s. 45). I dét øjeblik hvor pædagogen læner sig ind over bordet, følger de fleste af børnene hendes eksempel. Børnenes ansigter og kroppe giver os et indtryk af at de syntes det er sjovt og derfor også nydelsesfuldt og behageligt. Det virker som om at der er et element af spontanitet. Børnene ved godt at der på et tidspunkt i sangen skal trommes, men dét at Sisse trommer ekstra hårdt med store armbevægelser virker som om, at det vækker børnenes interesse og nysgerrighed. Det virker ikke som om at børnene var forberedte på pædagogens høje trommen, og derfor ser vi pædagogens handling som noget spontant børnene følger og dermed også, at det er Sisse som sætter det legende aspekt i gang. At kunne aflæse andres intentioner og følelser, gør det muligt at handle ekstremt fleksibelt i gruppen. Ved at kunne kommunikere hurtigt og subtilt, gennem intentionelle bevægelser og signaler tilpasser gruppen sig (Stern, 2004, s. 117). I eksemplet kan vi se hvordan Sisse hurtigt og subtilt ændrer hvordan tromme-delen af sangen skal foregå. Hun læner sig ind over bordet, hvilket viser børnene, at der sker noget nyt. Børnene opfatter hendes intentionelle bevægelser og signaler og ved at gengive Sisses måde at læne sig ind over bordet på, viser de hende at de følger hende.

Når en pædagog opmuntrer et barn, bruges stemmen, kroppen og ansigtet, eller det hele på én gang. På den måde kan pædagogen give noget glæde og livlighed videre til barnet, hvilket kan medføre at barnet svarer igen med glæde og livlighed. Dette kan skabe et slags rum hvor der kan foregå en slags leg, eller spil mellem dem og hvor begge kan tilføre samspelet intensitet og følelsesmæssige kvaliteter (Gitz-Johansen, 2019, s. 96-97). Sisse fanger børnenes opmærksomhed ved at læne sig ind over bordet, nærmest holde en *kunstpause*, som for at sikre sig at hun har fanget børnenes opmærksomhed- man får nærmest den tanke, at det er for at sige *er i klar!* Ved at børnene fanger Sisses ændring af adfærd (hun synger ikke bare videre), viser de hende at de er klar! Det virker som om at børnene har en lyst til at lade sig påvirke af den stemning Sisse skaber, som om de ved at hun skal til at gøre noget. For at Sisses udspil skal lykkes, er hun nemlig også afhængig af børnenes åbenhed for udspillet. Det er på den måde ikke kun børnenes åbenhed for Sisse, men også Sisses åbenhed overfor børnene, eller nærmere gruppens tilpasningsevne til det nye, som sker, hvad enten udspillet kommer fra børnene eller pædagogen.

Når Sisse så begynder at tromme, er det som om, at børnenes spænding på, hvad der venter, bliver forløst. De griner og søger hinandens blikke, både børnene imellem men også med Sisse. Det virker altså som om at Sisse giver hendes livlighed og glæde videre til børnene, som igen giver det videre til hinanden, men også tilbage til Sisse. Når Sisse så stopper med at tromme, følger børnene hendes udspil og stopper selv.

Et barns følelsesmæssige intensitet kan reguleres op eller ned i samspillet med barnets omsorgspersoner (Gitz-Johansen, 2019, s. 95). Sisse viser både med hendes krop, ansigt og lydniveau at den lille legesekvens i fødselsdagssangen er forbi. Ved at hun fysisk trækker kroppen lidt væk fra bordet, hendes hænder ikke længere banker og at hendes stemme ikke længere er højere end den var ved de andre vers i sangen, hjælper hun børnene med at regulere sig selv, sådan at det fjollede ikke fortsætter og fødselsdagssangen stadig bliver gennemført. Det virker altså som om at børnene igen, hurtigt, aflæser Sisses intentioner, som hun viser gennem hendes krop og sin stemme. Gruppen har altså igen tilpasset sig.

I en gruppe er det den psykologiske fortrolighed og samhørighed der er på spil. Intersubjektivitet i en gruppe er en særlig form for relatering (Stern, 2004, s. 115). Det ser ud som om at børn, såvel som pædagogen oplever en samhørighed i observationen. Dét at de er så hurtige og følsomme i både at fange Sisses intentioner, men også er åbne overfor hvad hun finder på, giver et indtryk af, at gruppen som enhed har noget specielt sammen og at de enkelte individer har en helt speciel form for relatering til hinanden. *”Gruppeoplevelser bidrager til og understøtter børns voksende kapacitet til at indgå i konstruktive og livsbekræftende samspil med andre”* (Hart, 2015, s. 13). Børnenes oplevelser i grupper understøtter altså deres samspil i leg og dermed også deres muligheder for at opleve dyadisk intersubjektivitet. I observationen fremgår det at ikke alle børnene læner sig ind over bordet. Vi ved ikke noget om hvad børnene oplever, men fordi de alle sidder rundt om bordet og deltager i en fælles fødselsdagsfejring, vidner det om muligheden for at de kan opleve intersubjektivitet i gruppen og derfor også at de kan deltage.

Skal vi lege?- Intersubjektivitet mellem børn

I ovenstående afsnit har vi set på hvordan der kan opstå intersubjektivitet i gruppen samt hvor hurtigt intentionerne mellem deltagerne bliver delt og derved gruppens tilpasning til nye intentioner.

I det følgende eksempel vil vi beskrive hvordan det kan se ud når to børn deler en opmærksomhed som ender med at de leger videre sammen, altså at de begge deltager i en leg. Vi vil derefter, i samme afsnit beskrive, hvordan pædagogen kan give et barn mulighed for at være med i en leg. Dette vil vi, for at give et indtryk af pædagogens vigtighed i børns leg for børn som befinder sig i udsatte positioner.

Alle børnene er ude på legepladsen efter det har regnet. Nogle pædagoger har taget en vandbane, frem som børnene har samlet.

Jeg observerer tre børn der skovler vand op i en spand fra en vandpyt. Jeg observerer dem fylde vand i spanden en del gange, med samme formål, at få hældt vandet op i en vandbane, som de har bygget. Et af børnene, Karl rejser sig da der kommer et andet barn hen til ham. De smiler til hinanden. Det nyankomne barn, Simon begynder at hoppe, imens han fortsat smiler og kigger på Karl. Karl begynder at hoppe på samme måde som Simon, og de smiler fortsat til hinanden. Nu griner Karl, og Simon begynder også at grine. De griner i samme tonefald og deres grin lyder meget ens. Sådan står de og hopper og griner i nogle sekunder. Da de stopper, er der enighed om at nu leger de sammen. De går væk sammen og finder nogle tagreder så de kan bygge en vandbane (Bilag 15. s. 1).

Nogle af børnene på legepladsen er i gang med en leg. De fylder en vandbane med vand fra en vandpyt. Det ene af børnene, Karl, virker som om at han er åben over for et nyt barn. Stern beskriver hvordan intersubjektivitet bør betragtes som et grundlæggende menneskeligt behov og at mennesker søger at opleve intersubjektivitet (Stern, 2004, s. 112). Det at Karl rejser sig da det nye barn kommer hen til ham og samtidig, at de smiler til hinanden, giver os en fornemmelse af at de kender hinanden. Man kan få en fornemmelse af, at de to børn har tidligere oplevelser sammen, hvor de har oplevet at have det sjovt. Det er en fornemmelse som kommer ved at se hvordan Karl smiler til den anden dreng, og fysisk rejser sig, sådan at han kommer i øjenhøjde med ham. Stern beskriver hvordan affektive tilstande er det mest

relevante aspekt ved intersubjektiv relatering (Stern, 2000, s. 186). Det er den adfærd som udvises i reaktionen på den andens kommunikative affektive adfærd (Stern, 2004, s. 250). Når det andet barn kommer hen til Karl, udviser Karl en reaktion, han rejser sig op, som ligner at han imødekommer det andet barn. Det ser ud som om, at når Karl rejser sig op, er det hans reaktion på at det andet barn forsøger at komme i kontakt med ham. Det virker som om at de to børn allerede her, har en særlig åbenhed overfor hinanden. Vi kan måske sige, at de er bevidste i nuet. For at opleve intersubjektivitet skal begge parter være bevidste i nuet (Gitz-Johansen, 2022, s. 114). De to drenge ser ud som om, at de har deres opmærksomhed rettet mod hinanden i nuet, hvor det virker som om de *tuner* sig ind på hinanden. I eksemplet virker det som om at den anden dreng, Simon, undersøger Karls modtagelighed for hans udspil, at hoppe, og ligesom udtrykker, *kom lad os hoppe*. Når han kigger på Karl og hopper virker det som om at han søger at have noget fælles med Karl, noget han vil dele med ham, en fælles opmærksomhed. De indre tilstande som menneskene oplever, når de deler denne opmærksomhed, bliver opfanget og forstået af de andre som kan gribe og bygge videre på det som kommer indefra (Gitz-Johansen, 2019, s. 31). Det ser altså ud som om at Karl og Simon deler en opmærksomhed, fordi Karl griber Simons udspil, med at hoppe, og begynder selv at hoppe.

I eksemplet begynder Simon at hoppe, hvorefter Karl begynder at hoppe, mens de begge stadig er smilende. På den måde ser det ud som om, at Karl aflæser Simons ydre udtryk, han smiler og hopper, og genkender det i sit eget indre, som så kommer til udtryk i Karls ydre. Affektiv afstemning er de handlinger og processer, der fortæller andre mennesker, at man i en eller anden grad deler nogle følelser. Det er en nonverbal måde, at komme ind i et andet menneskes subjektive oplevelse på, sådan at de føler at de bliver *rørt* (Stern, 2000, s. 186). Det virker altså som om, at Karl deler hans indre følelser med Simons indre følelser. Det at de smiler og hopper på samme måde giver os et indtryk af, at en sådan deling finder sted. Når Simon begynder at hoppe, kan det yderligere være en måde han viser sin indre følelsetilstand, blot i en anden modalitet end smilet. Her virker det som om, at der sker en affektiv afstemning af børnenes følelsesmæssige indre. Affektiv afstemning er den adfærd, som udvises i reaktionen på den andens kommunikative affektive adfærd (Stern, 2004, s. 250). På den måde ser det altså ud som om, at Simon afstemmer Karls ydre udtryk for en følelsesmæssig tilstand. Simon smiler og dette smil bliver gengivet i en anden modalitet når Karl hopper.

Ud fra ovenstående ser det altså ud som om at Karl og Simon deler et nuværende øjeblik hvor de oplever intersubjektivitet. Stern beskriver intersubjektivitet som det at bevidst søge en

deling af erfaringer om begivenheder og ting (Gitz-Johansen, 2022, s. 114). Det virker umiddelbart som om at Simon bevidst søger Karl og hans opmærksomhed, han går hen til ham, og da mødet mellem dem ender med, at de er enige om at de nu leger sammen får vi den tanke at det øjeblik de nu har delt, kan opstå på et andet tidspunkt i deres kommende leg-hvilket styrker Sterns udlægning om at intersubjektivitet, er noget vi som mennesker søger. For hvorfor gik Karl ikke tilbage til de andre børn, som han allerede legede med, da Simon kom. Der kan være noget i samspillet med Simon, som gør at Karl vælger at lege med ham og ikke de andre, og her er vores bud at det skal findes i den intersubjektivitet som Karl og Simon lige har oplevet, og som Karl derfor søger at få mere af.

Eksemplet har fokus på de to børn og deres fælles opmærksomhed, altså på hvordan det kan se ud når børn selv kan finde ud af at deltage.

I det følgende vil vi vise hvordan pædagogen giver børn i udsatte positioner mulighed for at kunne være med i en leg hvor de oplever at være med, altså oplever en fælles opmærksomhed.

En gruppe fra den ene børnehave er på tur. En pædagog sætter sig på en stor rod til et træ og leger *skipper ved at sige "OHØJ"*. Der er en lille gruppe børn som sætter sig bag pædagogen for at lege med.

Den voksne læner sig mere ud til den ene side og siger "*Åhh*", mens hun laver store øjne. Børnene griner og holder fast i hinanden, mens de efterligner den voksnes "*Åhh*". Pigen der sidder bagerst holder fast om drengen foran hende. Da de andre *falder* ud til siden, slipper drengen sit tag i barnet foran og falder næsten helt ned fra roden. Pigen som fortsat holder fast om drengen falder med. De når at få afblødt faldet og krammer i stedet for hinanden mens de griner, ser på hinanden og råber "*Åhh*". De sætter sig op på roden igen. Pigen er lidt med, men går så væk fra skibet og hen til en stub, stadig med pinden i hånden (Bilag 6, s. 2).

Stern beskriver at Intersubjektivitet kan opstå hvis individerne har en intersubjektiv bevidsthed og ubevidst foretager en intersubjektiv deling af deres subjektive oplevelser med hinanden. Det kræver, at et individ har en oplevelse, et nuværende øjeblik, som aktiverer næsten samme oplevelse hos de andre individer. Oplevelsen reflekteres tilbage til det andet

individ, hvilket sker gennem individets blik og adfærd. Der opstår et fælles nuværende øjeblik og der skabes en *reentry-sløjfe* mellem de deltagendes sind (Stern, 2004).

I ovenstående eksempel ser det ud til at det nuværende øjeblik sker, lige efter at pigen og drengen på roden, falder ned. At pigen bliver ved med at holde fast om drengen, gør at de er fysisk forbundet, kun de to, da drengen har sluppet sit tag om barnet foran ham. Dette betyder også at det kun er de to som falder. De slår sig ikke, men krammer derimod. Igen en fysisk forbindelse, som ser ud som om, at netop de to børn har en særlig forbindelse. Børnene kigger på hinanden og griner, mens de samtidig råber "*Åhh*" (Bilag 6, s. 2). Ikke nok med at de har den fysiske forbindelse til hinanden, men det at de kigger på hinanden og ser det samme udtryk i den andens ansigt som de genkender i sig selv ligner det, at de deler deres subjektive oplevelser med hinanden. Den oplevelse det ene barn har genkendes og reflekteres tilbage. Altså skabes der en *reentry-sløjfe* mellem de to børn. Dette kan vi yderligere høre ved at de råber *Åhh* på samme tid, og på den måde ser det ud som om at de bekræfter deres fælles opmærksomhed.

De to børn udviser glæde og omfavner hinanden, i en situation hvor de kunne være blevet grebet af en *ked-af-det-hed*. Det er med til at få os til at tro, at der samtidig er en delt følelse af oplevelsen hos de to børn. Det ligner at de, hver især, oplever subjektivt, at det er sjovt, og genkender denne følelse hos den anden.

Ved at de krammer hinanden ligner det, at dette kram afspejler den glæde, og måske også lettelse for ikke at have slået sig, som børnene føler i situationen. Når de oplever at deres afgivne kram bliver modtaget og gengivet, ser det ud som om, at det medvirker til deres fælles oplevelse. De begynder derefter at grine til hinanden, hvilket ser ud som om at det er en yderligere forstærkning af deres glæde, dog blot i en anden modalitet.

Den affektive tilstand er det mest relevante aspekt ved intersubjektiv relatering. Det er den adfærd som udvises i reaktionen på den andens kommunikative affektive adfærd. Her er det den temporale dynamik, hvor form, intensitet og rytme bliver imiteret, bare ofte i en anden modalitet (Stern, 2004, s. 250). Vi kan også se det affektive aspekt i måden de to børn gengiver den voksnes *Åhh* på. De ikke bare gengiver udtrykket, men lægger derimod langt mere kraft i udtrykket ved at de råber det. Gitz-Johansen referer Schore som beskriver hvordan vitalitetseffekten bliver forstærket, når parterne er i en følelsesmæssig samklang med hinanden (Gitz-Johansen, 2019, s. 31). Ved at det ene barn hæver styrken i intensiteten, følger det andet barn trop. På den måde ser det ud til at de to børn har en delt oplevelse hvoraf deres følelsesmæssige udtryk fortæller at oplevelsen fremkalder glæde hos dem begge.

Den voksne bidrager med fantasi

Vi har nu beskrevet hvordan to børn aflæser og bygger videre på hinandens udtryk for derefter at komme til at deltage sammen. Vi har derudover også beskrevet hvordan et pædagog giver et barn mulighed for at deltage i en leg sammen med et andet barn.

I det følgende afsnit vil vi give et indblik i hvordan den voksnes bidrag til fantasi kan føre til at der opstår en leg hvor en pædagog og en lille gruppe børn er med. Vi vil beskrive hvordan en pædagog følger et signal fra et barn og hvordan signalet bliver et gennemgående tema i en leg, som derigennem giver barnet mulighed for at deltage i en leg med andre børn.

hvorfor ikke udfordrende bør

En gruppe børnehavebørn er gået i skoven. De er 17 børn og tre voksne, hvoraf en af dem er en pædagog. Det er et bestemt sted de er gået hen til og børnene kender stedet. Mange af børnene leger i grupper. En pige går lidt for sig selv og har fundet en lang pind.

En voksen kommer op til træet og spørger om pigen har fundet en fiskestang. Den voksne går videre, væk fra træet. Pigen ser på sin pind og vejer den lidt i hånden. Det virker som om at pigen overvejer om det kan være en fiskestang hun står med.

En anden voksen kommer hen til træet. De andre børn løber hen til den voksne, som går hen til pigen. Den voksne spørger "*Hvad fanger du?*". Pigen ser på den voksne. Den voksne siger "*OHØJ*" og spørger om pigen vil med. Pigen går hen til den voksne der har sat sig på nogle rødder som skal være en båd. De andre børn kommer også hen til båden og leger skipper. Den voksne rokker frem og tilbage som for at fortælle med kroppen at båden sejler. Pigen sætter sig bag nogle af de andre børn og rokker med (Bilag 6, s. 2).

Gitz-Johansen beskriver hvordan der kan opstå intersubjektivitet i leg. Intersubjektivitet handler om at to eller flere mennesker deler en fælles opmærksomhed. De indre tilstande som menneskene oplever når de deler denne opmærksomhed, bliver opfanget og forstået af de andre som kan gribe og bygge videre på det som kommer indefra. Han beskriver en tilstand af intersubjektivitet som værende noget der handler om at være sammen om noget fælles tredje samt have en oplevelse af at ens eget subjektive selv bliver set og mødt. Dette bliver

det ved, at andre opfanger ens signaler og improviserer videre på dem (Gitz-Johansen, 2019, s. 31).

I eksemplet kan vi se hvordan en piges pind bliver det som fanger nogle pædagogers opmærksomhed. Det kan vi se ved at den første pædagog spørger om pigen har fundet en fiskestang, for derefter at gå videre. Det virker ikke som om at de umiddelbart deler noget i øjeblikket hvor pædagogen spørger om pigen har fundet en fiskestang, men nærmere at pædagogen forsøger at give pigen en idé til hvad pinden kan bruges til. Det virker som om at pigen overvejer idéen om fiskestangen, det kan vi se ved at hun står og vejer pinden i hånden, og mens hun gør det kommer en anden pædagog og spørger hvad hun fanger. Ved at spørge hvad pigen fanger, mens det virker som om hun overvejer om det er en fiskestang, kan have den effekt at den anden pædagog spørger på det helt rigtige tidspunkt, hvor pigen er *åben* overfor det at pinden er en fiskestang. Pigens signaler ved at veje pinden i hånden som om hun fisker, ser ud til, at pædagogen opfatter. Ved at pædagogen spørger ind til fiskningen griber hun og bygger videre på pigens signaler. Det kan give en oplevelse hos pigen, af at pædagogen deler den samme opmærksomhed på om pinden er en fiskestang. Ved at se op på pædagogen efter pædagogen er kommet med et spørgsmål om hvad pigen fanger, kan vi få den tanke at pigen oplever at hendes indre tanker bliver genkendt hos pædagogen. På den måde opstår der en fælles opmærksomhed. I dette tilfælde er det altså pinden som en fiskestang som udgør pædagogen og pigens fælles tredje. Ved at pædagogen siger "*OHØJ*" (Bilag 6, s. 2) bygger hun igen videre på hendes og pigens fælles opmærksomhed, hvor fiske temaet bliver det fælles tredje. De andre børn som også deltager lader sig drage af legen som pædagogen tager styringen af. Ved at bygge videre på fisketemaet viser pædagogen pigen, at det er hendes signaler, som hun tager udgangspunkt i og imiterer videre på. Når pædagogen så siger *Ohøj* og spørger om pigen vil med, viser hun fortsat pigen at hendes fokus er hos hende. Der kommer andre børn hen til legen, som hurtigt er med på den.

Fantasi er en bevidsthedsform, der udvider virkeligheden med et ekstra lag, i form af forestilling. Den giver mulighed for en form for meroplevelse, når den fx indgår i børns lege (Gitz-Johansen, 2022, s. 9).

Ved at den første pædagog giver en idé til pigen om at det måske kan være en fiskestang hun står med og ikke bare en pind, udvider pædagogen pigens virkelighed, at hun står med en pind, med et ekstra lag. Pædagogen siger ikke bare at det er en fin pind som pigen står med, men tager udgangspunkt i pinden og udvider dennes muligheder med en forestilling om at det kan være en fiskestang. Derved tilfører pædagogen en form for meroplevelse hos pigen, i og med at hun ikke bare oplever pinden, men nu at hun oplever pinden som om det er en

fiskestang. Forestillingen bliver yderligere udvidet af den anden pædagog som føjer et til lag på pigens forestilling om en fiskestang. Pædagogen siger “OHØJ” (Bilag 6, s. 2) og bygger derved videre på forestillingen om at pinden er en fiskestang. Forestillingen kommer til at omhandle et fisketema, hvor pædagogen er skipper på båden. Her sker pigens meroplevelse altså fra at være en pind, til en fiskestang og sidst til at befinde sig på en båd hvor flere børn er med.

En voksen kan være en aktiv deltager i legen på en måde, så den voksne udvider børnenes leg med sine egne improvisationer. Det sker ved at den voksne engagerer sig i børnenes opmærksomhed. Den voksne opfanger og er modtagelig på det børnene er optaget og interesseret i. Ydermere kan den voksne også bidrage til legen ved at lave improvisationer som derved udvikler legen og kan øge det sjove i den (Gitz-Johansen, 2022, s. 120- 121).

I eksemplet kan vi altså se hvordan pædagogen deler og engagerer sig med pigens opmærksomhed, ved at spørge til hvad pigen fanger. Ved at pædagogen spørger pigen om hun vil med på båden, bruger pædagogen sig selv i legen og bliver dermed også en aktiv deltager som kan udvide legen med hendes egne improvisationer, her at de skal ud og sejle. Pædagogen udvikler og bidrager altså til legen ved at opfange og være modtagelig for pigens signaler, altså hvad hun er optaget af og viser interesse for. Så ved at bruge sig selv som deltager i legen og ved at tage udgangspunkt i pigens signaler og derved at udvide legens univers bidrager pædagogen til at det sjove i legen øges og at det ikke kun er en piges leg med en pind, men nærmere en lille gruppe børns leg hvor pigen er med.

I dette eksempel kan vi se hvordan pædagogen formår at fange en piges signaler og bygge videre på dem. Ved at bygge videre på netop denne piges signaler og være en aktiv deltager i legen viser pædagogen hvordan legen kan udvides gennem fantasi.

Opsamling

Vi har nu set på hvordan pædagogens engagement kan smitte af på børnene, så de ligeledes oplever at være engagerede og deltagende i legen. Når pædagogen er engageret i legen, kan pædagogen medvirke til at der er mulighed for, at deltagerne kan opleve intersubjektivitet.

Vi har analyseret hvordan pædagogen aflæser børnenes ydre udtryk og gengiver et tilsvarende udtryk sådan, at en deling af affekter sker og dermed kan der opstå interaffektivitet pædagog og børn imellem, gennem deltagelse. I gruppen kan der ligeledes opstå intersubjektivitet, hvilket vi analyserer, kan opstå på baggrund af deltagerne hurtige og subtile aflæsninger. Vi

har set på hvordan to børn begynder at lege sammen og hvordan aflæsningen og gengivelse af hinandens signaler er medvirkende til, at der til sidst kommer en enighed om, at de to indgår i et legefællesskab. Til sidst har vi trukket tråde fra deltagelse ned i et eksempel, som viser hvordan en pædagog giver et barn mulighed for at deltage i en leg og dermed en mulighed for at opleve intersubjektivitet i legen.

Diskussion

Når praksis taler - et virkelighedsbillede på pædagogers deltagelse

Vi har i vores projekt givet et bud på pædagogens rolle i forhold til børn i udsatte positioners mulighed for deltagelse. I denne diskussion vil vi diskutere i hvilket omfang dét vi er kommet frem til i analysen er muligt i de danske daginstitutioner, ud fra de vilkår der finder sted her. Her vil vi berøre normeringer, bringe nogle observationer og interviews ind, samt tage fat i pædagogens engagement, som vi også er inde på kan have betydning for børns deltagelse, i analysen. Dette vil vi gøre fordi vi gerne vil bringe nye perspektiver ind, om vores emne, således at vi ikke efterlader et indtryk af en pædagogisk praksis, hvor det i et stort omfang er muligt at gå fra med en gruppe børn, lege med dem og dermed give dem mulighed for deltagelse. Der er flere aspekter indenfor dette emne, som vi mener bør belyses for at give et indtryk af virkeligheden i de danske daginstitutioner.

Vi ved fra vores empiri (Bilag 10), at der er tidspunkter på en dag, hvor pædagogen deltager i legen sammen med de børn der befinder sig i udsatte positioner, men vi så under vores observationer en del fri leg hvor der var børn som havde svært ved at deltage, her deltog pædagogerne ikke, sammen med børnene. Ud fra vores undersøgelse kan vi argumentere for at manglende pædagogisk deltagelse i børns lege kan være en af årsagerne til at børnene kan have svært ved at deltage i lege. Derfor undrer vi os over om det vi er kommet frem til i projektet overhovedet er muligt i mere end nogle få tidspunkter i løbet af en dag, når nu der er en del fri leg? Og hvorfor er der så meget fri leg, som vi oplever ikke kan hjælpe børn i udsatte positioner til at deltage.

Marina fortæller i interviewet, at hun er fraværende 6 timer om ugen ud af hendes arbejdsdag på 32 timer, fordi hun går fra, for at varetage administrative opgaver, så i den periode mangler hun på stuen og derfor er der færre voksne til børnene. Når hun og de andre pædagoger går fra, er pædagogmedhjælperne sammen med børnene (Bilag 10. s. 12-13).

I artiklen *“børn skal have lige dele fri leg og planlægning”* beskriver flere forskellige pædagoger hvordan de oplever fri leg og den form for leg, hvor pædagogen deltager. En af pædagogerne siger således *“Fri leg er for os noget værdifuldt. Vi ville dog ønske, at fri leg ikke så ofte var af nød, fordi vi ikke har tid, men leg, hvor vi kunne observere og derved bedre kunne sætte i gang, støtte og være med til at udvikle børnenes leg”* (Bye Jensen, 2011). Altså siger pædagogen ligesom Marina at fri leg bliver noget som pædagoger tyer til fordi der er mangel på pædagogiske hænder, men egentlig ville pædagogen gerne kunne deltage i den frie leg, så de kan være med til at støtte og udvikle børnene og dermed tilføre den frie leg en grad af pædagogisk indblanding. Den form for fri leg som der finder sted er altså en fri leg uden pædagoger til at støtte børnene i deres leg. En anden pædagog i førnævnte undersøgelse udtrykker et håb for hendes pædagogiske praksis. Her siger hun *“Jeg ville gerne bruge meget mere tid på aktiviteter, blandt andet på rollelege med vores resourcesvage børn”*. Pædagogen virker altså til at have en forståelse for vigtigheden i at bruge tid på leg med de børn, som hun beskriver som resourcesvage, ligesom vi også er inde på i vores undersøgelse har betydning for netop disse børn (Bye Jensen, 2011).

De to pædagogers udsagn giver os et billede af, at det ikke kun er i den institution hvor Marina arbejder, at der benyttes fri leg, fordi der er mangel på pædagogiske hænder. Undersøgelsen kobler mængden af fri leg sammen med bl.a. dårlige normeringer.

Dion Sommer mener, at børns velfærd er truet, fordi der er så dårlige normeringer i de danske daginstitutioner. Han mener at der skal nok veluddannede voksne til for at kvalificere den pædagogiske praksis og siger endvidere at der er undersøgelser der viser at nogle pædagoger bruger 40% af deres tid på administrative opgaver, eller andet, som ikke omhandler børnene. Skal vi koble det Sommer siger sammen med det Marina siger, så er børn altså overladt til fri leg, sammen med personale, der ikke er pædagoger i en stor del af deres tid i institutionen, da pædagoger går fra til administrativt arbejde.

Så når børnene er overladt til pædagogmedhjælpere, er de overladt til voksne der bl.a. ikke er uddannet til at hjælpe børn i udsatte positioner til at deltage, fordi de voksne der er uddannet til at varetage de udsatte børns deltagelse, er andet steds. Ifølge Sommer er udfordringen her, at det ikke giver flere pædagogiske hænder til børnene, når en pædagog går fra for at varetage administrative opgaver. Vi går ud fra at en pædagogmedhjælper, der har arbejdet indenfor feltet i mange år, kan have erfaringer med pædagogisk arbejde, men ud fra Sommers udtalelse, er det altså vigtigt at det er veluddannede pædagoger, som skal kvalificere den pædagogiske praksis og derfor bliver det en udfordring hvis børn der er i udsatte positioner, har brug for pædagoger for at de kan få mulighed for at deltage i lege og der i en stor del af

deres tid i institutionen, er fri leg, uden pædagogisk deltagelse og kun med pædagogmedhjælper omkring dem.

Sommer mener, at det er alvorligt, når man regner alle pædagoger med i normeringen, og der så er så meget tid brugt på noget andet end børnetid. Han problematiserer, at dårlige normeringer går ud over børnenes sociale liv, fordi de ikke får hjælp til det sociale. Er legen alt for fri, kan det have en negativ indvirkning på børnene, fordi børn har brug for voksne i deres lege. Han mener dog at der skal være plads til den fri leg, hvor det kun er børn der deltager, men at der skal være en balance mellem fri leg og den leg hvor voksne deltager, den voksne skal tage ansvar for at finde ud af hvornår fri leg er det rette for børnene og hvornår leg med pædagogisk indblanding er det rette og fri leg må altså ikke bare blive noget institutionen tyer til fordi der er dårlige normeringer (Bye Jensen, 2004), hvilket vi ser i de forskellige pædagogers udsagn om deres praksis. Som vi observerer i de to institutioner er der både fri leg og leg med pædagogers deltagelse, men udfordringen er hvornår der er hvad og hvad årsagerne er til, at der er fri leg og pædagogisk deltagelse. Er årsagerne, som Sommer siger, taget ud fra en pædagogisk beslutning om hvad der passer til børnene i en bestemt kontekst, så er det vigtigt at der foregår begge former for leg. Men er årsagerne til fri leg taget ud fra at der mangler ressourcer og der derfor er fri leg, fordi, pædagogerne går fra til andet arbejde og det derfor er pædagogmedhjælperne, der er sammen med børnene, så kan det være et problem, fordi beslutningen er taget ud fra en praktisk beslutning og ikke ud fra hvad der gavner børnenes sociale liv, hvilket Sommer pointerer.

I 2024 træder der en landsdækkende minimumsnormering i kraft, som sikrer børnehaver én pædagogisk personale pr. sjette barn. Under betegnelsen pædagogisk personale hører altså også assistenter, medhjælper, studerende, samt den pædagogiske leder. Der medtænkes ikke, hvor meget tid det pædagogiske personale skal bruge på andet arbejde end den del, hvor de er sammen med børnene, så derfor bliver børnene ikke tildelt en ny pædagog, når pædagogen går fra for at foretage administrative opgaver. Det fremgår heller ingen steder hvor mange uddannede pædagoger der skal være på en stue og derfor må det være overladt til den enkelte institutions økonomiske situation og prioriteringer at finde ud af hvordan ressourcerne kan fordeles i institutionen (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Minimumsnormeringerne kan sikre, at der i institutioner hvor der er en dårlig normering, vil være flere hænder til at tage sig af børnene. Men den sikrer ikke veluddannede pædagoger, som kan være med til at kvalificere dagtilbuddet. Professor i psykologi, Charlotte Ringsmose, beskriver, at det ikke er nok bare at sætte normeringstallet op, så der sikres, at der er hænder nok. Det er vigtigt at der i institutionen er engagerede pædagoger, som kan se hvad det

kræver at hjælpe børn i leg. Dermed er hun enig i Sommers udtalelser om at der skal kvalificerede medarbejdere til for at varetage det pædagogiske arbejde i institutionen, det handler ikke kun om hænder, det handler om meget mere end det. Det handler om dygtige engagerede pædagoger som ved hvad det enkelte barn har brug for i de forskellige kontekster, som ved om der er brug for fri leg eller leg hvor pædagoger deltager. Når der snakkes om normeringer bliver spørgsmålet måske i virkeligheden noget der omhandler pædagog faglige normeringer? Sådan at der sikres at der er pædagoger nok til at sørge for en kvalificeret pædagogisk praksis, som netop består af veluddannede pædagoger og ikke bare varme hænder. I virkeligheden kommer det nok an på hvilket blik man har på den pædagogiske praksis. Ser man den som et sted hvor børn skal have omsorg og tryghed og ikke andet, så er det måske nok med tilfældige hænder til at give kram, eller ser man den pædagogiske praksis som et sted hvor der også skal være deltagelse for de børn der er i udsatte positioner, således at de børn der ikke kan deltage i lege, får mulighed for at deltage heri.

Der er dermed flere diskussioner i dette afsnit. Diskussionen om at der er brug for flere hænder, så pædagoger kan fordybe sig i lege med børnene og derved at børnene kan opleve deltagelse, diskussionen om at det ikke er nok bare at hæve normeringstallet, fordi det er kvalificerede pædagoger som der er brug for- i hvert fald hvis det handler om at vide hvordan man hjælper børn til deltagelse.

Hvis vi vender tilbage til det spørgsmål som vi mener er interessant at diskutere for at tegne et andet og virkelighedsnært billede af hvilke muligheder, der er i institutionen for at pædagoger kan hjælpe børn i udsatte positioner til deltagelse, gennem pædagogisk deltagelse, kan vi se at det kræver nogle andre forhold end dem der er der nu. Vi ved at det er muligt at give børn i udsatte positioner mulighed for deltagelse, men vi ved også at den virkelighed vi observerer finder sted i mange institutioner og det går, som Sommer siger ud over børnenes velfærd, når der ikke tages højde for hvordan man sikrer deres sociale liv, men hvor det virker som om at det i et stort omfang handler om hvad der praktisk kan lade sig gøre i institutionen.

Læring gennem deltagelse

I ovenstående diskussion har vi set på hvilke vilkår der er i institutionen, som har betydning for pædagogers og børns deltagelse i legen.

I det følgende vil vi gå mere i dybden med det lærende perspektiv i legen, hvor pædagogernes hensigt er at lære børn nogle kompetencer gennem legen. Dette vil vi fordi vi oplever en

samfundsmæssig tendens om at der er meget fokus på læring gennem leg, (EMU, 2020). vi undrer os over dette fordi læring gennem leg vel kræver at børn kan deltage i leg, hvilket vores undersøgelse pointerer, at ikke alle børn kan og derfor tænker vi, at hvis fokus er på læring gennem leg og ikke på at børn skal kunne deltage, så vil der muligvis være børn, der ikke kan modtage læring, fordi de ikke kan deltage.

Her tager vi ikke afsæt i en skolastisk tanke om læring, men nærmere læring som et udviklende perspektiv. Vi vil give en kort redegørelse for dette syn på læring gennem Susan Hart og Dion Sommer, hvorefter vi vil diskutere deltagelse som en forudsætning for læring.

Et barns udvikling af følelsesmæssige og sociale kompetencer tager afsæt i samme indlæringsprocesser som kognitiv og motorisk læring, nemlig gennem stimulation. Forskellen på stimulering af de kognitive og de motoriske funktioner i forhold til emotionelle funktioner er at vejen til emotionel stimulation er gennem interaktioner med andre mennesker. I starten af barnets liv, sker dette med de nærmeste omsorgspersoner og senere foregår stimuleringen via samspillet med andre autoritetspersoner og jævnaldrene (Hart, 2015, s. 16). Mennesker fødes ind i en interaktion og de udvikler deres følelsesmæssige og sociale kompetencer via de relationer de har med andre (Hart, 2015, s. 17). Det betyder dermed også at mennesker udvikler sig personlighedsomt i sociale fællesskaber og det er kvaliteten af disse fællesskaber, som er med til at bestemme hvordan mennesker socialiserer sig (Hart, 2015, s. 17). Når mennesker lærer at socialisere sig, foregår det bl.a. gennem social leg. Dette kan hjælpe børn til at udvikle social forståelse og indlevningsevne og derved lære at forstå hvad der rør sig i andres sind (Sommer, 2020, s. 91). Foruden at udvikle barnets sociale kompetencer, kan man udvikle dets følelsesmæssige, personlige og kognitive kapacitet gennem aktiviteter som er legefyldte (Hart, 2015, s. 84).

Sommer pointerer, hvordan leg og læring hænger sammen og hvordan der kan være en opfattelse af, at børn *bare kan lege*. Han pointerer dog at børn skal lære at lege og at denne læring rider på ryggen af børnenes legelyst. Det er altså børnenes komplekse legeevner, som skal udvikles sammen med andre børn og voksne. Han pointerer at for at børn skal kunne lære gennem leg, skal de altså også lære at lege (Sommer, 2020, s. 90-91). Børn får lyst til at lære gennem deres iboende nysgerrigheds- og opmærksomhedskapacitet. Hart mener, i tråd med Sommers begreb om vejledt leg, at denne nysgerrighed og opmærksomhedskapacitet skal understøttes gennem den voksne (Hart, 2015, s. 83; Sommer, 2020, s. 38).

Som vi kan læse fremgår det at leg er en vej til udvikling og dermed også læring. Dette er vi som udgangspunkt enige i. Vi ser dog ikke at der kan være mulighed for denne udvikling gennem leg uden at se på dels hvordan børn deltager, men også om de deltager. Som vi lige

har beskrevet bliver denne udvikling til gennem interaktioner med andre mennesker, og samtidig fremhæver Hart også vigtigheden af den kvalitet som disse interaktioner har for barnets udvikling af dets følelsesmæssige udvikling. Med det i mente, ser vi en vigtighed i at fremhæve deltagelse som et barns delte oplevelse med et andet menneske. Hvis barnet oplever en fælles opmærksomhed med et andet menneske, hvad enten det er et andet barn eller en pædagog, og samtidig at de også deltager med deres handlinger, opstår der så ikke naturligt nogle erfaringer som der lagres og dermed læres?

Når barnet skal udvikle og lære både emotionelle, kognitive og motoriske kompetencer, hvorfor er der så ikke mere fokus på at børnene skal deltage. Både deltage gennem deres adfærd, men også deltage ved at have en fælles opmærksomhed. Når der tales om at børn skal udvikle deres sociale kompetencer, ser vi en direkte forbindelse til at barnet oplever at deltage. Et barn kan vel ikke udvikle dets sociale kompetencer i et fællesskab, uden også at deltage i ét.

Samtidig kan barnets kognitive kompetencer vel heller ikke læres uden først at se på hvordan disse kompetencer udvikles gennem barnets deltagelse? Barnet skal jo lære disse kognitive kompetencer fra nogle, det sker ikke af sig selv, og derfor må barnet deltage med nogle om noget fælles tredje, for at kunne udvikle sine kognitive kompetencer.

Sidst ser vi det, ligesom de to følgende udsagn, relevant at se på barnets deltagelse, når det skal udvikle sine følelsesmæssige kompetencer. For hvis ikke barnet oplever at det bliver set og forstået, j.v.f. analysen, kan det vel ikke opleve en delt bevidsthed da det kræver at barnet oplever at genkende sin egen følelse hos en anden. Hart pointerer at følelser sker på baggrund af menneskers interaktioner, hvilket vel kræver at de deltager?

Slutteligt vil vi derfor pointere at vi derfor ser deltagelse som en forudsætning, når vi taler om at børn skal lære at lege, for uden deltagelse er der ingen interaktioner. Uden deltagelse kan børn derfor heller ikke lære at lege, da der ingen interaktioner er. Derfor bør børns deltagelse være det første skridt, når legen skal læres.

I det næste vil vi i vores perspektivering

Konklusion

Når vi skal svare på vores problemformulering som hedder: *Hvilke roller spiller pædagogen for børn i udsatte positioners mulighed for deltagelse i lege?* Tegner der sig et billede af nogle roller, som har stor betydning for de muligheder som børn i udsatte positioner har i deres deltagelse i leg. Vi kan se at pædagogen både strukturerer og italesætter børns initiativer som fører til en mulighed for at barnet kan deltage og dermed er deltagende fra sidelinjen. Samtidig kan vi se at pædagogen kan give nogle muligheder for deltagelse ved at være aktiv deltagende i legen. Altså har pædagogen her to forskellige roller.

Vi ved ud fra analysen, at når pædagogen tager afsæt i børnenes perspektiver på legen, giver pædagogen børnene mulighed for at lege og dermed deltage sammen. Når pædagogen er nysgerrig og optaget af børnenes perspektiver, giver det legen nogle muligheder og her kan pædagogen agere samarbejdspartner med børnene, således at de sammen, ud fra børnenes perspektiver på hvad de gerne vil lege, får skabt nogle muligheder for at legen kan opstå og vare ved. Derfor kan vi se vigtigheden i, at pædagogen tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, når børnene skal have mulighed for deltagelse, dette kan både være når pædagogen deltager i børnenes lege, som aktiv deltager og som deltager fra sidelinjen. For at skabe deltagelse skal pædagogen altså bruge sig selv som aktiv deltager i legen med børnene, samt se på børnene som aktive deltager, der handler, har engagementer og perspektiver på legen.

Ud fra intersubjektivitetsteori kan vi ligeledes konkludere, at pædagogen har betydning for børns muligheder for at være med i en leg, her deltager de sammen om en fælles opmærksomhed. Vi kan se at mulighederne for deltagelse bliver skabt både gennem en gruppeoplevelse, men også via dyadiske oplevelser. Pædagogens mentale tilstedeværelse, herunder engagement, giver børnene nogle muligheder for deltagelse. Vi ser at pædagogen har en rolle i at kunne aflæse børnenes signaler og derved giver dem en oplevelse af at være med. Ligeledes kan vi se at pædagogen spiller en rolle i forhold til at udvide børnenes lege med fantasi, sådan at de herved får mulighed for at opleve en fælles opmærksomhed og dermed deltage i legen. Vi kan altså se at uanset om børn, i udsatte positioner, deltagelse handler om dyadiske øjeblikke eller i en gruppesammenhæng, spiller pædagogen en rolle for børnenes mulighed for at kunne opleve intersubjektivitet og dermed deltage.

Altså har pædagogen mange forskellige roller i forhold til at give børn i udsatte positioner mulighed for deltagelse i lege. Både roller som tager udgangspunkt i subjekternes handlinger,

som vi ser det indenfor kritisk psykologi, men også roller som tager afsæt i den delte opmærksomhed som findes blandt individerne i legen, som intersubjektivitetsteorien bidrager med.

Dermed mener vi at vores undersøgelse kan bidrage med to forskellige perspektiver på de forskellige roller som pædagogen har i forhold til børns muligheder for deltagelse.

Vi har fundet ud af en af mulighederne for at pædagogen kan give børn mulighed for at deltage er ved at bruge sig selv som deltager i børns lege. Dette er en måde at gøre det på, men der kan sikkert være flere forskellige måder.

Perspektivering

I denne perspektivering, vil vi give et blik på hvad vi mener vores projekt kan bruges til samt hvad der kunne være relevant videre at undersøge.

Med vores projekt søger vi at bidrage til den pædagogiske praksis. Projektet kan bidrage med en øget opmærksomhed på hvilken rolle pædagogen spiller, når børn i udsatte positioner skal have mulighed for at deltage i leg. Samtidig ser vi at projektets opmærksomhed på pædagogens rolle i forhold til børns i udsatte positioners deltagelse også kan gælde for børn generelt. Vores projekt kan derudover også bidrage med forskellige perspektiver på børns deltagelse, således at der kommer en større forståelse omkring hvad deltagelse er.

Et videre perspektiv som kunne være interessant at anlægge på børns deltagelse i leg er via Donald Winnicotts teori om kreativitet og leg. Hvis vi skal blive ved med at følge børn som befinder sig i udsatte positioner, vil vi finde det nærliggende, at se på konsekvenserne af, hvad de dårlige normeringer i daginstitutioner har af betydning for de muligheder børnene har for at deltage.

Hvis vi dertil skal se disse konsekvenser i et større samfundsmæssigt perspektiv, vil det være nærliggende at se på hvilken betydning disse manglende deltagelsesmuligheder har for det enkelte individ senere hen og dermed også for samfundet.

Bøger:

Gitz- Johansen, T. (2019). Vuggestueliv. Omsorg, følelser og relationer. Samfundslitteratur.

Hart, S. (2016). Neuroaffektiv udviklingspsykologi 2. Fra tilknytning til mentalisering.
Hans Reitzels Forlag.

Hvidtfeldt Stanek, A., Røn Larsen, M. & Mikladal, S. S. (2018). Små børns hverdagsliv-
Situert pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje. Frydenlund.

Højholt, C. (2001). Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis.
København: Nordisk forlag A/S.

Højholt, C. (2014). Børnefællesskaber- om de andre børns betydning. At arbejde med
rummelighed og forældresamarbejde (2. Udg.). Frydenlund.

Linder, A. & Lyhne, J. (2018). Pædagogisk engagement og relationel musikalitet. Dafolo.

Yde Tordrup, R. (2019). Udviklende øjeblikke tilknytning og udvikling i pædagogisk arbejde.
København: Akademisk forlag.

Stern, D. N. (2004). Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv. København:
Hans Reitzels Forlag.

Stern, D. N. (2000). Spædbarnets interpersonelle verden. Et psykodynamisk og
udviklingspsykologisk perspektiv. København: Gyldendals bogklubber.

Sommer, D. (2020). Leg, en ny forståelse. Samfundslitteratur.

Bidrag fra en antologi:

- Booth, P. (2015). Mit liv med leg. *Inklusion, leg og empati* (2. Udg., s. 9-15). Hans Reitzels Forlag.
- Dagnis Jensen, M. & Kvist, J. (2016). Hvordan laver man en stærk analysestrategi? I: Juul Kristensen & Azar Hussein, M. (Red.), *Metoder i samfundsvidenskaberne*. (s. 39-54). Samfundslitteratur.
- Frederiksen, M. (2020). Mixed methods-forskning: 1. Triangulering. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (3. Udg., s. 257- 277). Hans Reitzels forlag.
- Booth, P. (2015). Mit liv med leg. I: *Inklusion, leg og empati* (2. Udg., s. 9-15). Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (2015). Empati og medfølelse er også kompetencer, der skal læres. I: (2. Udg., s. 59-83). Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (2015). Må man lege og have det sjovt i skolen?. I: (2. Udg., s. 83-119). Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, S. (2020). 24. Kvalitative analyseredskaber. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (3. Udg., s. 601-620). Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. (2020). 3. Deltagerobservation I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (3. Udg., s. 97- 115). Hans Reitzels forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). 1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode I:

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (3. Udg., s. 33- 63). Hans Reitzels forlag.

Watt Boolsen, M. (2020). 13. Grounded theory I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L.(Red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (3. Udg., s. 309-336). Hans Reitzels forlag.

Tidsskriftsartikler:

Avnesø, B. (2005). Børn uden leg - ud af boblen. BUPL, 22.

Barfoed-Høj, C. (2022). Børn i udsatte positioner i dagtilbud. National kortlægning af kommuners understøttende arbejde. EVA.

Boye Koch, A. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven. *Nordic Studies in Education*, 36, 193–210.

Børne- og undervisningsministeriet (2020). Minimumsnormeringer.

Bye Jensen, V. (2011). Børn skal have lige dele fri leg og planlægning. *Børn og unge*, 22.

Bye Jensen, V. (2004). Dårlige normeringer skader børn. BUPL, 3.

EMU. (u.å.). Leg. Danmarks læreportal. EMU.

EVA. (u.å.). Kort om leg. Leg Viden og inspiration til arbejdet med pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende. EVA

Gitz-Johansen, T. (2022). Eventyr og børns emotionelle udvikling: En empirisk undersøgelse af eventyrfortællingens intersubjektive og interaffektive felt. *Psyke & Logos*, 43(2).

Gitz-Johansen, T. (2022). Intersubjectivity in the nursery: A case-study from Denmark. *Childhood*, 29(1), 112-125.

Kragh-Müller, C. (2020). Hvor fri er børns fri leg i børnehaven? Om børns venskaber og leg i daginstitutioner. *Psyke & Logos*, 41(1), 14-38.

Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic approaches to child- managed play: Analyses of teacher's interaction styles in kindergartens and after- school programmes in Norway. *Springer Science + Business Media Dordrecht*. 47, 461-479.

Poulsen, M. L. (2020). 3 forskere: Brug legepladsen til nærvær og samspil. EVA.

Winther-Lindqvist, D. & Svinth, L. (2019). Leg i daginstitutioner. *Pædagogisk indblik*, 3, 1-39.