

# Implicitte og eksplicitte krav til krop og sprog i det systematiske arbejde med børnehavebørns sociale kompetencer

Oline Pedersen

Implicit and explicit demands to body and language in the systematic work with the social skills of children in day-care. This article investigates the practice of manual based programmes in Danish day-care institutions. The day-care area in Denmark has traditionally focused on the importance of the childrens' free play. But in the new millennium change has occurred and a new focus on teaching and preparing the children for school has emerged. As part of this, manual based programmes have entered the field. This article explores the practice of these programmes with special focus on the implicit and explicit demands to the children implied in this kind of practice. The overall conclusion is that the programmes demand a great amount of *selfwork* from the children both concerning *language* and *body*. Furthermore, it concludes that the manual based practice contains some excluding elements, even though the aim is inclusion. Theoretically the article draws on four orientating concepts: Pierre Bourdieu's concept of *symbolic violence*, Michel Foucault's concepts of *power/discourse* and of *self-technology*, and the concept of *the hidden curriculum* of Philip W. Jackson. The empirical material is based on ethnographical fieldwork and on interviews.

**Keywords:** Self-work, Manualbased programs, Day care pedagogic, Inclusion/exclusion, Play vs learning

Det børnehavepædagogiske område i Danmark har i de seneste årtier været gennem en forandring, hvor der i forhold til tidligere tiders fokus på fri leg i stigende grad er sket en styring af børnehavernes arbejde i form af krav om udarbejdelse af pædagogiske lærerplaner (Hamre 2015) og i form af øget fokus på børnehavernes evne til at klargøre børnene til skolegang (Broström 2003; Borchorst 2009). Dette har ført til en mere systematisk tilgang til det pædagogiske arbejde, hvilket vil være omdrejningspunktet her. I denne artikel vil jeg undersøge hvilke implicitte og eksplicitte krav, der stilles til børnene i den del af det pædagogiske arbejde, hvortil man i nogle institutioner anvender *manualbaserede programmer*; nemlig i arbejdet med børnenes sociale kompetencer. Formålet med dette er at undersøge, hvad der fra velfærdsprofessionel side forventes af børnenes sociale kompetencer i dag. Denne undersøgelse vil vise, at børnene mødes af nogle høje krav til både deres

sprog og til deres kroppe. På baggrund af denne analyse vil artiklen rejse en diskussion om, hvorvidt der i den manualbaserede praksis – trods intentioner om det modsatte – også ligger nogle ekskluderende elementer.

### **Fra fri leg til øget fokus på læring**

Siden midten af 1900-tallet har det, man med en samlet betegnelse kunne kalde socialpædagogik med et udviklingspsykologisk udgangspunkt, haft en stor indflydelse på den pædagogiske praksis i børnehaverne i Danmark. Den udviklingspsykologiske tænkning om barnet har ført til et stort fokus på fri leg (Bayer 2015; Hamre 2015; Andersen 2012), hvor der blev lagt vægt på, at der *ikke* skulle være tale om ”instruktion, belæring eller undervisning” (Bayer 2015, 132).

Opfattelsen af legens rolle og vigtighed ændredes i fra slutningen af 1990erne og videre ind i det nye årtusinde. I 2000 gennemførte OECD den første PISA-måling på skoleområdet, og resultaterne af denne og de efterfølgende PISA-målinger affødte både debat om de danske skoleelevers faglige niveau og diskussion om, hvordan man bedre kunne forberede børnehalebørnene på at skulle gå i skole og lærer noget (Borchorst 2009, 139; Broström 2003; Hamre 2015, 181). I 2004 vedtog man ved lov, at alle børnehaver skulle udforme lærerplaner indenfor følgende seks temaer: *sprog, personlige kompetencer, sociale kompetencer, natur og naturfænomener, krop og bevægelse, samt kultur og kulturelle udtryksformer*. Med kravet om lærerplaner pålægges alle børnehaver at udarbejde skriftlige planer med mål indenfor de nævnte områder og tilhørende pædagogiske tiltag. I 2018 er læreplanerne blevet revideret på baggrund af et større udvalgsarbejde (Elbæk et. al. 2016), hvor man er endt med stort set at bevare de samme læreplanstemaer<sup>1</sup> men med to centrale tilføjelser, nemlig at der til hvert tema er knyttet pædagogiske læringsmål, og at der er udformet et pædagogisk grundlag, som institutionerne skal arbejde ud fra. I det pædagogiske grundlag fremhæves legens vigtige rolle, og det bliver blandt andet af pædagogernes fagforening BUPL udlagt som en *relancering af legen*, som de skriver i artiklen ”Leg i fokus i ny pædagogisk læreplan” (Toft 2018). Dette kunne jo antyde, at det store fokus på læring skulle være på tilbagetog, og jeg har derfor prøvet at danne mig et overblik over forholdet mellem leg og læring gennem en ordtælling af ordene ’leg’, ’læring’ og ’skole’ i centrale dokumenter på dagtilbudsområdet. Det drejer sig om:

- Dagtilbudsloven<sup>2</sup> (Retsinformation 2016)
- Vejledning om dagtilbud (Retsinformation 2015)
- Lov om ændringer i dagtilbudsloven og lov om folkeskolen (Retsinformation 2018)
- Udkast til bekendtgørelse om pædagogiske læringsmål og indhold i seks læreplanstemaer (Høringsportalen 2018)<sup>3</sup>
- ’Master for en styrket læreplan’ (Elbæk m.fl. 2016)

Dokument:	Leg	Læring	Skole
Dagtilbudslov fra 2016	2	6	24
Vejledning om dagtilbud	7	82	129
Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskole	2	34	(18)
Master for en styrket læreplan	54	243	17
Udkast til bekendtgørelse om pædagogiske læringsmål og indhold i seks læreplanstemaer	41	94	5

Figur 1: Ordsøgning på ordene 'leg', 'læring' samt 'skole' i ovennævnte dokumenter.<sup>4</sup>

Søgningen viser, at ordet læring i alle dokumenterne optræder væsentligt flere gange end ordet leg, dette gælder stort set også for ordet skole, dog med undtagelse af i "Udkast til bekendtgørelse om pædagogiske læringsmål og indhold i seks læreplanstemaer", som også er det dokument, hvori der ses den største forandring i forholdet mellem leg og læring, idet leg her fylder forholdsmæssigt mere end i nogle af de andre dokumenter. Dog optræder læring i dette dokument fortsat mere end dobbelt så mange gange som leg, hvilket viser, at læring fortsat fylder meget i de styrende dokumenter på dagtilbudsområdet. Bjørn Hamre argumenterer i en analyse fra 2015 for, at børnene i modsætning til tidligere nu bliver opfattet som *læringssubjekter* (Hamre 2015, 178-192), hvilket jeg på baggrund af ovenstående vil argumentere for fortsat er gældende. Dette indtryk bekræftes, når man ser nærmere på indholdet i den gældende "Vejledning om dagtilbud"; her står det klart, at børnenes læring og deres klargøring til skole vægtes højt, og at læreplanerne er centrale i den forbindelse: "En af de grundlæggende tanker bag den pædagogiske læreplan er, at hvert barn er medskabere af sin egen læring" og at dagtilbuddene: "f.eks. gennem arbejdet med de pædagogiske læreplaner [kan] understøtte børns kompetencer i forhold til nogle af de temaer, der arbejdes med i skolen" og at: "Det er intentionen, at de pædagogiske læreplaner skal medvirke til at skabe en bedre sammenhæng i forbindelse med overgangen fra dagtilbud til skole." (Retsinformation 2015, 180, 47 samt 181). Der er således i den lovgivningsmæssige ramme, der er udstukket for kommunerne, lagt stor vægt på, at børnehaverne systematisk skal arbejde med at forberede børnene til skolegang, og i dette arbejde er læreplanerne et centralt værktøj.

Det er op til kommunerne decentralt at benytte dette værktøj, idet det er i kommunerne, at Dagtilbudsloven og lærerplanerne skal implementeres. Når det gælder implementeringen af læreplanstemaerne omkring børnenes personlige og sociale kompetencer anvender man i mange kommuner manualbaserede programmer<sup>5</sup>. Manualbaserede programmer er materialer, som pædagogerne i særlige program-situationer anvender i samspil med børnene. På materialerne er der nedskrevet instruktioner til pædagogerne, som de arbejder ud fra, når de arbejder manualbaseret. Det er netop den praksis, der knytter sig til disse programmer, der vil være i fokus i denne artikel. Baggrunden for dette er det ovenfor nævnte forhold, at det, der sker

i børnehaverne i dag, er langt mere målstyret, end det tidligere har været, og det forhold at der stilles store krav til børnenes parathed og villighed til at lære. Den manualbaserede praksis er en praksis, hvori nogle af disse krav ekspliciteres, og dermed er det interessant at se nærmere på, hvad der faktisk sker, når manualerne praktiseres: hvordan foregår det, og hvilke implicite og eksplicite krav og budskaber formidles derved til børnene?

### Det teoretiske blik på praksis

I artiklen anvendes det, Derek Layder kalder *orienterende begreber*. Orienterende begreber er teoretiske begreber, som man går til et empirisk materiale med, med det formål at åbne materialet op. Tanken er således ikke at teste begrebernes udsigelseskraft, men derimod at anvende dem på en åben og fleksibel måde i samspil med empirien, således at det er empirien, der er styrende for, hvornår de orienterende begreber bringes i anvendelse (Layder 1998, 113-114). For at undersøge de krav, der ligger implicit og eksplicit i den manualbaserede praksis og den mulige eksklusion, der er en del af dette, tages der i artiklen udgangspunkt i fire orienterende begreber. Det er Pierre Bourdieus begreb om *symbolsk vold*, Michel Foucaults *generative magt- og diskursbegreb* og hans pointer om *selvteknologi*, og endelige er det begrebet *skjult læreplan*, der blev lanceret af Philip W Jackson tilbage i 1968. I det følgende vil jeg beskrive disse orienterende begreber og samtidig beskrive måden, hvorpå de har været orienterende for analysen.

Pierre Bourdieus praksisteori (Bourdieu 1989) rummer som bekendt et helt kompleks af begreber, det, jeg vil have fokus på her, er symbolsk vold. Med symbolsk vold beskriver Bourdieu, hvordan dominansforhold naturliggøres og inkorporeres (Bourdieu 1998, 47-58). Hans afsæt er, at mennesker er positioneret forskelligt med ulige adgang til de kapitaler, hvormed man kan gøre sig gældende (Bourdieu 1995). Dette dominansforholds måde at virke på – som en selvfølgelighed som også de dominerede tager for givet – indfanger han med symbolsk vold:

De dominerede tager nogle kategorier i anvendelse, der er konstrueret ud fra de dominerendes synspunkt på dominansforholdene, og får således disse kategorier til at fremtræde som værende naturlige. Dette kan føre til en systematisk selvnedvurdering” og videre: ”Det sker, når den dominerede, for at tænke den dominerende eller for at tænke sig selv [...] kun råder over erkendelsesredskaber, som deles med den dominerende; disse redskaber er blot dominansforholdets inkorporerede form og lader dermed dette forhold fremtræde som naturligt. (Bourdieu 1998, 48-49)

Bourdieu kaster således lys over dominansprocesser og har et særligt blik for, hvordan disse er inkorporerede i kroppene og dermed svære at undslippe. Samtidig taler han om *erkendelsesredskaber*, og om hvordan magten er indlejret i de begreber og måder at tænke på, som hersker. For yderligere at udfolde netop dette omkring begreber og måder at tænke på, vil jeg inddrage Michel Foucaults magt- og diskursbegreb.

Med Foucaults generative magtbegreb er det centrale at forstå diskurser og diskursers kategoriseringer som produktive i den forstand, at de er formende for den måde vi forstår verden på, den mening vi tillægger den. Det formende eller skabende element består i, at diskurser ikke kun anvendes til at percipere verden gennem, men at de derimod er medskabende af den, idet den ikke kan tilgås udenom diskurserne. Det vil sige, at den sociale verden skabes af den måde vi forstår den på, og deraf følger, at de tilgængelige subjektpositioner er diskursivt produceret (Foucault 1980). Når vi i dansk børnehøvepraksis i dag har fokus på børnenes sociale kompetencer, deres evner til at sætte ord på deres følelser eller lytte til andre, så kategoriseres det normale og ønskværdige barn således på en ganske anden måde, end da man tidligere havde fokus på børns lydighed eller evne til at respektere autoriteter. De tilgængelige subjektpositioner er således foranderlige over tid. En anden af Foucaults pointer er, at det produktive ved magten ikke kun knytter sig til ord, men derimod i høj grad også er et praksisforhold. Hans begreb om *selvteknologi* omhandler netop dette; at underlæggelsen af de diskursivt tilgængelige subjektpositioner kræver handling (Foucault 1988). Mit afsæt – min teoretiske orientering ind i feltet – er at forstå den manualbaserede praksis som en praksis, hvormed man i handling søger at gøre diskurser og kategoriseringer af, hvad det vil sige at være et socialt kompetent barn, gældende, og – for nu at vende tilbage til Bourdieu – at forstå dette som en potentielt symbolsk voldelige praksis. Mit afsæt er ikke, at der med manualbaserede programmer *i særlig grad* gøres diskurs gældende, idet *al social praksis* kræver diskurs. Derimod er de manualbaserede programmer valgt som empiriske materiale i denne artikel, fordi *indholdet* af de diskurser, der praktiseres med programmerne, er et eksempel på den ændrede forståelse af børnehøvepædagogik, hvor der arbejdes målrettet med børnene som læringssubjekter. Formålet med denne artikel er således både at undersøge de processer, hvori dette sker og at undersøge indholdet af, hvad disse diskursers kategoriseringer består i: hvilke implicite og eksplicite krav der ligger til børnene deri.

Det er særligt i forhold til de implicite krav til børnene, at jeg har valgt at drage begrebet skjult læreplan ind. Skjult læreplan er et begreb der knytter sig til skoler og til elever, og jeg vil efter beskrivelsen af begrebet argumentere for, hvorfor det er et relevant perspektiv i forhold til analysen af den manualbaserede praksis i børnehøve. Philip W Jackson lancerede som nævnt begrebet i 1968 i bogen *Life in classrooms* (Jackson 1968). Det, Jackson var optaget af, var at undersøge alt det, elever lærer ved siden af det officielle curriculum, når de går i skole. Han kondenserer dette ned til *masse, ros og magt* (Jackson 1968, 10), hvor jeg særligt vil fokusere på hans pointer omkring masse: Med *masse* henviser Jackson til, at eleverne hver udgør en lille del af en stor mængde elever, og han påpeger, at det at være en del af en mængde afføder nogle særlige omstændigheder, nemlig at børnenes skoledag rummer megen *ventetid* (ex. vente på at det bliver ens tur), at børnene får mange *afslag* (ex. fingre der rækkes op uden at barnet bliver 'taget'), dagen rummer tillige mange *afbrydelser* (ex. skoleklokken, der ringer eller andre elever, der afbryder) og endelig må eleverne som en del af denne masse lære at mestre *social tilbagetrækthed*, idet de skal kunne lukke de andre elevers forstyrrelser ude (Jackson 1968, 1-37).

Selvom Jackson kom fra en uddannelsespsykologisk baggrund, blev begrebet skjult læreplan og selve interessen for alt dette, der sker udenom men i forbindelse med undervisning, udbredt i andre fagdiscipliner, eksempelvis indenfor curriculumforskningen og mere bredt indenfor uddannelsessociologien (Sosniak 2007, 111; Jackson 1992, 8-9)<sup>6</sup>. Indenfor uddannelsessociologien bliver Michael F D Youngs (1971a) antologi, med bidrag fra blandt andre Pierre Bourdieu og Basil Bernstein, et central værk. Heri er det særligt forholdet mellem viden og kontrol, der tematiseres. Young (1971b, 1-3) pointerer vigtigheden af forskellen mellem at 'tage' og 'skabe' problemer, hvormed han argumenterer for, at der kan være en fare ved, at sociologer tager uddannelsessystemets problemer til sig som deres egne, og dermed ikke får gjort deres antagelser eksplicite. Derved forstærkes feltets allerede skabte problemdefinitioner i stedet for at blive problematiseret. Dette er en tilgang Bernstein (1971a; 1971b) også arbejder med: udover at udvikle begreber til at analysere på, hvordan viden i uddannelsessystemet klassificeres og rammesættes beskriver han, hvordan samfundets hierarkier genfindes og forstærkes igennem undervisningen, som han skriver "The middle-class child is geared to learn; he may not like, and indeed approve of, what he learns, but he learns. Where the school system is not subsidized by the home, the pupil often fails." (Bernstein 1971a, 58). Bourdieu (1971 samt Bourdieu og Passeron 1977) finder noget tilsvarende, nemlig at uddannelsessystemet gennem symbolsk dominans favoriserer eliten på en indirekte facon, idet det anerkender og værdsætter de måder og den indforståethed, hvormed elever med veluddannede forældre udtrykker sig på, når elevernes evner skal vurderes. Hermed viser han, at det ikke kun er indholdet, der har betydning i skolen, men at det også handler om at mestre den rigtige form, hvilket skaber social segregering af eleverne.

Jeg finder det relevant at inddrage begrebet om skjult læreplan i en børnehavesammenhæng, fordi der med den manualbaserede praksis følger undervisningslignende situationer, hvortil begrebet kan være ganske nyttigt. Det kan særligt være nyttigt i forhold til at indfange alle de ting, der sker i forbindelse med og omkring de planlagte børnemødeaktiviteter. Dertil bidrager Bernsteins (1971) og Bourdieus (1971) analyser til at skærpe bevidstheden om de forskellige forudsætninger børnene har for at indgå i de undervisningslignende situationer og kravene deri. Derudover finder jeg det relevant at lade analysen inspirere af Young (1971b) i forhold til ikke blot at overtage feltets egen problemforståelse – eksempelvis om programmerne tilfører børnene flere sociale kompetencer – men i stedet problematiserer denne ved at lade undersøgelsen handle om alt det, der sker – og som børnene dermed også kan lære – *samtidig med* at der sker oplæring i sociale kompetencer.

### **Det empiriske materiale og undersøgelsens metoder**

For at kunne komme tæt på de manualbaserede programmets praksis bygger det empiriske materiale i denne artikel primært på etnografisk feltarbejde, som er suppleret med interviews. Feltarbejdet er valgt som metode, fordi det giver adgang til at se de måder, hvorpå de manuelbaserede programmer praktiseres, og det giver ligeledes adgang til at se hvilke krav og forventninger, der samtidig fremsættes til børnene. I interviewmaterialet har jeg haft mulighed for at stille spørgsmål til de

pædagoger og ledere, der arbejder med disse programmer, og derved suppleres observationerne med deres refleksioner.

Feltarbejdet forløb i fire uger i tre daginstitutioner (0-6 år), hvor jeg primært var hos børnehavegrupperne (3-6 år), men dog også observerede en smule i vuggesuegrupperne (0-3 år) samt i seks dage i to børnehaveklasser (6-7 år)<sup>7</sup>. Udvælgelseskriteriet for institutionerne var brugen af manualbaserede programmer. Udover observation i institutionerne observerede jeg til et Fri for Mobberi-heldagsseminar for pædagoger. Interviewmateriale består af interviews med lederne af to daginstitutioner, tre pædagoger samt med instruktører fra henholdsvis programmet Fri for Mobberi og programmet Trin for Trin, som er de programmer, der indgår i det empiriske materiale. Fri for Mobberi er et australsk udviklet program, der er oversat og tilpasset til en dansk kontekst, mens Trin for Trin oprindeligt er udviklet i USA. Programmerne er fælles om at handle om børnenes personlige og sociale kompetencer, og dertil er de fælles om metodisk at anvende plancher med instruktioner til pædagogerne skrevet på bagsiden som et centralt materiale på de børnemøder, som udgør programmernes undervisningsdel. Til begge programmer hører brugen af tøjdyr, som et centralt redskab i forhold til at få børnene til at relatere sig til programmernes budskaber. Til Trin for Trin indgår tillige nogle sange, som børnene lærer, og til Fri for Mobberi er der en massage-del, hvor børnene gennem massage-historier instrueres i at massere hinanden.

Min rolle som feltobservatør har været skiftende i de forskellige kontekster, jeg har indgået i, hvilket skyldes, at jeg har foretaget mine feltobservationer på forskellige måder. I børnehaverne har jeg indgået i dagligdagen og dermed observeret og deltaget i meget andet end programpraksis (som dog er den, der er i fokus i analysen her), hvorimod observationerne i børnehaveklasserne har været mere fokuseret på denne del. I børnehaverne har jeg indgået i en rolle som deltagende observatør, hvilket vil sige at jeg har talt med både børn og voksne og også deltaget i de aktiviteter, jeg er blevet inviteret til at være med i (spille kort, finde perler e.l.). Det vil også sige, at jeg har deltaget i de børnemøder, jeg i det følgende beskriver gennem mine feltnoter. Feltnoterne er skabt ved, at jeg umiddelbart efter børnemøderne er gået afsides for at skrive indholdet af møderne ned – ofte ind i en personalestue, men indimellem har det også været nødvendigt at bruge toilettet som rum for notatskrivning – efterfølgende har jeg skrevet mine håndskrevne noter ind på computer og i den forbindelse uddybet noternes mere stikordsagtige form. Dette er altid sket samme dag, som observationen har fundet sted. I særligt den børnehaveklasse, hvor jeg observerede i en uge, fik jeg en mindre deltagende rolle, idet jeg blev placeret på en stol ved et bord, mens børnene og pædagogen i forbindelse med Trin for Trin-undervisningen sad i rundkreds på gulvet. Her benyttede jeg mig af upåagtet at kunne tage noter under deres daglige Trin for Trin-møder. For hele det empiriske materiale gælder at det er anonymiseret, således at børn og pædagoger optræder under andre navne, ligesom navnene på de pågældende institutioner ikke nævnes.

### **Implícitte og eksplicitte krav i manualbaseret praksis**

For at kunne indfange de krav, som stilles til børnene gennem den manualbaserede praksis, begynder analysen med at se på, hvad manualbaseret praksis er. De fleste

af mine observationer er fra børnehavergrupper, men der er også enkelte fra vuggestuegrupper, og jeg har som nævnt også observeret i børnehaveklasser. Den manualbaserede praksis udspiller sig lidt forskelligt i disse kontekster, men der er også store lighedspunkter, og det er en indkredsning af disse forskelle og ligheder, der udgør analysens første del. Denne første del vil også danne grundlag for de efterfølgende to tematiske tværgående nedslag; idet det viser sig at *sprog* og *krop* er noget af det, der gennemgående fylder i den manualbaserede praksis. Analysen bliver fulgt op af en diskussion af, hvorvidt de im- og eksplicite krav, der stilles til børnene gennem den manualbaserede praksis, rummer nogle ekskluderende elementer. Dette følges op af en konklusion.

#### *De manualbaserede programmets praksis*

Børnemøder, hvor børnene og de voksne sidder i rundkreds på gulvet og taler om dagens emne, er det centrale redskab i både Fri for Mobberi og Trin for Trin. Det er derfor møderne, der vil blive set nærmere på i det følgende og ikke de andre elementer såsom sang og massage, der også indgår som mindre centrale dele af programmets praksis. Disse dele vil dog blive inddraget i de efterfølgende tematiske analyser.

Møderne begynder med, at børnene bliver bedt om at sætte sig i en rundkreds, til Fri for Mobberi bliver de også bedt om at medbringe deres 'bamsevenner', som er en lille bamse, som børnene har en af hver, og pædagogerne har en tilsvarende i en stor handskedukke-udgave. Når der er kommet ro på flokken, tager den mødeledende pædagog dagens planche frem og introducerer til dagens emne. Ofte vil der blive spurgt om, hvad børnene tror, der sker på planchens billede, og derefter vil der være en runde, hvor børnene svarer på dette. Pædagogen følger samtidig den anvisning, der er på planchens bagside. Nedenstående billede er et udsnit af en anvisning i en Trin for Trin-lektion om at træne empati:

**VI TRÆNER EMPATI: VISE OMSORG**

**Opvarmningsøvelse: "Føle-sangen"**  
(Fortsæt med at lære børnene "Føle-sangen" fra *Trin for Trin* kassettebåndet.)

**Historie og diskussion**  
**I dag skal vi bruge et *Trin for Trin* billede til at lære, hvordan vi kan vise omsorg over for andre.**

**(Vis fotografiet.) Tommys (til venstre) hundehvalp er lige blevet væk. Tommys ven, Simon (til højre), hørte, at hundehvalpen var blevet væk og kom over for at se til Tommy.**

1. Hvordan tror I Tommy har det? (Ked af det.) Hvordan kan I vide det? (Øjnene kigger ned; hænderne på hagen; situationen.)
2. Hvordan tror I Simon har det? (Ked af det på Tommy's vegne.) Hvordan kan I vide det? (Mundvigene vender ned; kigger på Tommy; den ene hånd på Tommys ryg; situationen.)
3. Hvordan viser Simon omsorg over for Tommy? (Har sin arm rundt om ham; kommer for at besøge ham; lytter til ham.)
4. Hvordan kunne Simon ellers vise omsorg over for Tommy? (Hjælpe med at lede efter Tommys hundehvalp; fortælle Tommy, at han forstår hvordan han har det.)

**At hjælpe er en måde at vise omsorg over for andre på.**

5. Hvordan har du det, når nogen viser dig omsorg? Hvornår har du oplevet det? (Pædagogen fortæller selv om en erfaring, så børnene får en model.)

**I dag har I lært, hvordan I kan vise omsorg over for nogen ved at sige eller gøre noget.**

Figur 2: Trin for Trin planche "Vi træner empati: Vise omsorg".

Anvisningerne instruerer pædagogen i, både hvordan samtalen med børnene skal forløbe, den viser hvilke spørgsmål, der kan stilles, og den giver samtidig svarene på disse spørgsmål. Hvis man læser anvisningen, kan man se, at der lægges op til, at man begynder med et åbent spørgsmål, hvor børnene kan byde ind med deres tanker om og ideer til, hvad der sker på billedet. Derefter bliver spørgsmålene mere konkrete og specifikke i forhold dagens emne: her handler det om at få børnene til at sige noget konkret om, hvordan man kan afkode andre, eller hvad man kan gøre i denne type situation. Efter denne specificerende del åbnes der igen op, og her handler det om at drage børnenes egne erfaringer i spil i forhold til dagens emne. Det forløb, anvisningen her lægger op til, er i høj grad sådan, de børnemøder, jeg har observeret, er forløbet. Der er dog også forskelle, og de har meget at gøre med børnenes alder. Nedenstående feltnote er fra et Fri for Mobberi børnemøde med tre vuggestuebørn:

*Tre børn deltager: Asta, Ingolf og Sefika, de er alle ca 2 ½ år.*

*Pædagogen henter børnene, tager dem med ind i vuggestuens tumle-rum, hun beder børnene tage en pude til at sidde på.*

*Børnene tager en pude – vi (pædagogen, de tre børn og jeg som observatør) sidder i rundkreds.*

*Børnene har deres små bamsevenner med.*

*Først siger den store bamseven "Hej" til alle; den krammer først de små bamsevenner og dernæst børnene.*

*Børnene er klar, de ved hvad der skal ske – de vil gerne se plancherne med billeder, som pædagogen har lagt bag sig.*

*Der er to plancher. På den første planche er der tegnet fire billedet af ansigter med forskellige følelsesmæssige ansigtsudtryk. De taler om et billede af gangen. Pædagogen spørger børnene, hvordan ansigtet på planchen ser ud, og børnene kommer med et bud, nogle gange rammer de plet andre gange ikke: eksempelvis siger Sefika at der er en, der græder, som i virkeligheden smiler. Pædagogen korrigerer.*

*De taler om, hvad der er på billederne, og pædagogen spørger, hvordan børnene selv har det, når de er glade, kede af det eller vrede, og hun spørger, hvordan de så ser ud i ansigterne, når de er det.*

Efter denne snak fortsatte de med at tale om den anden planche, og derefter sang de en sang. Mødet tog cirka 15 minutter. En af forskellene mellem møderne er netop tiden: jo yngre børnene er, jo kortere tid tager møderne, i børnehavegrupperne tager de ofte 20-25 minutter og i børnehaveklasserne gerne op til 30 minutter. En anden ting, man kan se på dette møde i vuggestuen, er, at de ikke opholder sig så lang tid i den generelle snak, men derimod relateres emnet hurtigt til børnene selv. Nedenstående feltnote er fra den Trin for Trin-lektion, som instruktionen på figur 2 stammer fra, det foregår i en børnehaveklasse. Her kan vi se en af forskellene til møderne med de helt små børn, nemlig dette at de store børn bliver bedt om at specificere, hvordan man konkret kan afkode adfærd og følelser (derudover kan man, ved at sammenligne feltnoten med anvisningen på figur 2, se at pædagogen følger denne ret nøje):

*Pædagog: Det er Tommy, hans hundehvalp er blevet væk, og så er hans ven Simon kommet over til ham, hvordan synes I at Tommy ser ud til at have det?*

*Børnene: Ked af det*

*Trist*

*Pædagog: Hvordan kan I se det?*

*Barn: Man bliver jo ked af det, hvis ens hundehvalp er løbet væk*

*Pædagog: Ja så du kan sætte dig ind i, hvordan det må være. Hvordan kan man se det på billedet?*

*Børnene: Han kigger ned*

*Han sidder sådan med hænderne på kinderne*

*Hans mund ser trist ud*

*Pædagog: Hvordan tror I, hans kammerat Simon har det?*

*Barn: Han er også ked af det.*

*Pædagog: Hvordan kan man se det?*

*Børnene: Hans mund er sådan lige i det  
Han holder en hånd på Tommy*

*Han ser alvorlig ud*

*Pædagog: Er Simon omsorgsfuld?*

*Børnene: Ja*

*Pædagog: Hvordan kan man se det?*

*Børnene: Det med hånden*

*Fordi han lytter*

*Jeg tror, han siger, han vil hjælpe med at finde den*

Vi ser således, at de seks-syv årige børn i højere grad end de helt små bliver holdt op på deres udsagn og bliver bedt om at uddybe. Derudover kan man se, at mødeindholdet begge steder handler om at få børnene til at sætte ord på følelser og sætte ord på, hvordan man afkoder adfærd. Det er baggrunden for, at *sprog* er et af analysens temaer. Det andet tema, *krop*, knytter sig til den rolle, som kroppene spiller på møderne. Jeg nævnte ovenfor, at de møder, jeg har observeret, i høj grad fulgte instruktionens anviste forløb, men dette udsagn kræver en tilføjelse. Der er nemlig sideløbende med mødernes egentlige indhold også ofte et andet indhold, og det handler om en vedvarende irettesættelse og styring af børnene i forhold til at bede dem om at sidde stille, ikke at lægge sig ned, lade værre med at røre for meget ved sidekammeraten, tie stille med mindre det er deres tur til at tale og i det hele taget at høre efter, hvad der bliver sagt. Det vil sige, at kommunikationen ofte kører i to spor – nogle gange håndteret af to forskellige pædagoger, andre gange håndteret af en og samme pædagog – et, der handler om mødets indhold og et andet, der handler om at få børnene til at forvalte deres kroppe på en ret bestemt måde. I det følgende vil der blive analyseret nærmere på først sprogets rolle på møderne og siden på dette omkring kroppe.

## **Sprog**

Sproget spiller en nøglerolle på børnemøderne, og det gør de særligt på to måder. Den ene handler om at få børnene til at verbalisere følelser, og den anden handler om sprogets rolle i forhold til konflikter.

### *At sætte ord på følelserne*

Det er gennemgående på alle møder – fra vuggestue over børnehave til børnehaveklasse – at omdrejningspunktet er, at der skal sættes ord på følelser. I Trin for Trin har de en sang – *følesangen* – som illustrerer dette meget godt. Omkvædet lyder sådan:

*Alt hvad jeg føler, vil jeg fortælle*

*Måske vil jeg råbe eller hviske det til dig*

*Ja alt hvad jeg føler, vil jeg fortælle*

*Så hør engang hvad der sker for mig  
Det vil jeg fortælle dig*

*Alt hvad jeg føler, vil jeg fortælle* er et centralt budskab fra programmerne til børnene: De helt små skal i første omgang lære at afkode og sætte ord på de helt basale følelser, såsom vrede, glæde og forskrækkelse, mens man i programmerne for de ældre børn går meget mere dybdegående til værks, her gælder det om afkodningen og sprogliggørelsen af både ansigtsudtryk, kropsspositur, øjenkontakt og inddragelse af situationen, som vi så det i børnehaveklassens snak om drengen Tommy, hvis hundehvalp var væk, og hvor venen Simon viser omsorg, blandt andet gennem at lægge sin hånd på Tommy og ved at have kroppen rolig og rettet mod Tommy. Denne verbalisering af følelser og følelsesudtryk er således en hjørnesten i programmerne. Som en instruktør i Trin for Trin fortæller: ”Børnene skal jo lære, at genkende følelser og sætte ord på, og have begrebet for det i sig selv, for at også kunne aflæse andre og handle på det efterfølgende.”. Der gives et tydeligt budskab til børnene om, at følelser er noget, der skal tales om, og noget man skal *oplæres i* at tale om. Den rolle har følelser ikke altid haft i pædagogisk arbejde. Forskellige pædagogiske retninger har haft indflydelse på dansk børnehvepraksis op gennem 1900tallet, og de havde forskelligt fokus, men ingen af dem arbejdede med sprogliggørelse af følelser med henblik på følelseshåndtering.<sup>8</sup> Bartholdsen et. al. (2014) har foretaget en tekstanalyse af det svenske program SET (Social och Emotionell Träning), og de argumenterer for, at dette fokus på følelserne og sprogliggørelsen af dem knytter sig til fremkomsten af en bredere *terapeutisk kultur*, hvor det at interessere sig for følelser og håndteringen af dem bliver opfattet som et indlysende gode (s. 202). I tråd hermed argumenterer Nielsen, Dalgaard og Senger (2010) på baggrund af en analyse af den pædagogiske metode ’Den gode stol’ for, at der er kommet ”en implicit dagsorden af at målet for pædagogisk virke er selvrealisering og selvindsigt” (s. 101). Mine empiriske observationer bekræfter dette, og jeg forstår den træning og det arbejde, børnene som led i dette ansøres til at tage på sig, som et krav om *selvarbejde*. Selvarbejde skal forstås i tråd med Foucaults begreb om selvteknologi (Foucault 1988), hvor børnene, ved at gå ind på programmernes præmisser og deltage i aktiviteterne, tildeles ansvar for at arbejde aktivt med sig selv. Selvarbejdet kræver for eksempel at børnene vedvarende arbejder med deres selvbevidsthed og selvrefleksion, og som vi har set i eksemplerne ovenfor spiller verbaliseringen en central rolle i dette arbejde.

#### *Når konflikt bliver til ord*

Sproget spiller også en central rolle i konfliktløsning. Stine Kapland Jørgensen (2016) har i sin ph.d.-afhandling undersøgt *snak* som konfliktløsningsredskab i skolen. Hun finder, at der i dette rum for samtale er stor risiko for, at de konfliktfyldte processer reetableres og nogle gange endda forstærkes på trods af den modsatte intention. Hun har undersøgt ’Den gode stol’, ’Anerkendelsesrunder’ og ’Pigemøder’. Mit fokus har ikke været sproget – eller snakkens – rolle specifikt i konfliktløsning, men jeg fandt alligevel noget, der peger i retning af, at sproget spiller en anden rolle i forhold til konfliktløsning end den tilsigtede. Det handler om, at når

konflikt er emnet på børnemøderne, kan sproget komme til at *overtage* konflikterne, og derved fortøner de egentlige konflikter sig eller negligeres. Jeg vil nedenfor komme med tre eksempler, og derefter uddybe hvad jeg mener med, at *konflikt bliver til ord*.

Børnemøde i børnehave

*Pædagog: hvad kan man gøre ved det, når der er en, der er ked af ikke at må være med i legen?*

*Barn: man kan sige, at han gerne må være med.*

Børnemøde i vuggestue

*Pædagog: hvad skal man gøre, når der er to, der gerne vil have den samme ting?*

*Barn: man skal gi' den.*

Børnemøde i børnehaven

*Pædagog: hvad kan man gøre i stedet for at sige 'grimme lort'?*

*Barn: man kunne sige 'du er den sødeste i verden'.*

*Pædagog: ja det kunne man for eksempel sige*

Disse løsningsforslag – ”han må gerne være med, man skal gi den, du er den sødeste i verden” – godtages umiddelbart og udfordres ikke af pædagogerne. Børnenes udsagn er for så vidt også ’rigtige’ i den forstand, at børnene har afkodet, hvad der er positivt at sige til andre. Men svarene er ikke rigtige, hvis det da er meningen, at de skal kunne bruges i konflikter i den virkelige verden, hvor der er virkelige følelser på spil. Dermed er det min pointe, at man ved at godtage disse ikke-løsninger fjerner konflikten som tema uden at forholde sig til den. Ved således at afstå fra at gå ind i konflikternes substans, lades børnene tilbage med fokus på sproget og – ikke mindst – en fordring om at kunne at *sige* de rigtige ting.

## **Krop**

Kroppene er med i den manualbaserede praksis, både som små livlige kroppe, der skal lære at deltage i sådan en type praksis, men også som et emne, der fylder i programmernes indhold.

*Kroppen og den skjulte læreplan*

Ligesom der er meget sprog på møderne, er der også meget *krop*. Eller man kan måske sige, at der er en tydelig bestræbelse på at der *ikke* skal være krop på møderne: barnets krop skal opretholdes i en bestemt positur, og derefter skal den forholde sig roligt. Men det gør den ikke kun; der er mange børn, for hvem impulserne i forhold til at bevæge kroppen, at røre ved den, de sidder ved siden af, eller lysten til at lægge sig ned, er stærkere end deres selvkontrol. Jeg talte indledningsvist i denne analyse om at der kører to spor på møderne; det egentlige spor med mødeindholdet og det andet, der handler om at få børnene til at få styr på deres kroppe.

Nedenfor er et lille udpluk af typiske formaninger fra forskellige børnemøder, der har at gøre med netop det:

*Sæt dig nu ned*

*Hvis ikke du bliver siddende nu, må du komme over og sidde ved mig*

*Sid nu stille*

*Numsen ned og hovedet op*

”Numsen ned og hovedet op”; børnene skal lære at sidde stille for at kunne indgå i mødeaktiviteterne, og her bliver begrebet skjult læreplan relevant at inddrage. Jackson talte om, at børn i skoler lærer at indgå som en del af en *masse*, og det er netop det, denne kropslige disciplinering også her er en del af. Børnene skal kunne sidde stille, fordi de indgår i en undervisningslignende situation, som kræver, at de holder sig i ro, og derudover kræver den, at de lytter. Det er en forudsætning for selve mødeaktiviteten, at børnene lytter efter hvad, der bliver sagt. Dette fordrer evnen til at *kunne koncentrere sig* om det sagte, og samtidig lytte til det *uden* at reagere umiddelbart på det: børnene skal kunne vente med at sige noget, til det er deres tur. *Ventetid* er et af Jacksons centrale fund omkring det at indgå i en masse, og mine observationer viser, at ventetid kombineret med den *selvkontrol*, det kræver at afstå fra at reagere umiddelbart på noget, man hører, også indirekte er på dagsordenen på børnemøderne i vuggestuer, børnehaver og børnehaveklasser.

I Fri for Mobberis massage-del har børnenes kroppe en meget central placering: børnene sidder to og to og skal skiftes til at massere hinanden. Instruktionsen til massagen gives gennem såkaldte ’massage-historier’, som er historier, pædagogen læser op, hvortil der er knyttet massage-elementer, eksempelvis trommes der let med fingrespidserne på den andens ryg, hvis det regner i historien. Her er børnenes kroppe således *genstand* for den manualbaserede aktivitet, og det kræver både den ovenfor beskrevne disciplinering af kroppene i forhold til at holde sig i ro, lytte og vente, men dertil kræver det også, at børnene stiller deres kroppe til rådighed for både at blive masseret og at give et andet barn massage.

*Børnemøde med massage – mødet foregår i tumlekælderens [...]*

*Efter mødedelen med planchen sender pædagogen børnene over til puderne.*

*Børnene sidder to og to i en rundkreds: det ene barn på en pude og det andet barn på gulvet foran puden.*

*Først skal den, der skal massere spørge ”Må jeg låne din ryg?”.*

*Alle dem på puderne spørger, og alle dem på gulvet svarer ja.*

*Så går historien i gang.*

*Pædagogen læser højt og viser med fagter, hvilke bevægelser børnene skal gøre, når de masserer deres makker.*

*Første historie går nogenlunde opmærksomt og roligt, omend pigen Mia råber ”det kilder, det kilder” flere gange, da hun bliver masseret af Mirjam.*

*Derefter bytter børnene plads.*

*Anden omgang bliver noget mere urolig. Særligt Mirjam og Mia er urolige; de sidder uroligt, følger ikke meget med i massagehistorien og de fniser og hviner.*

*Pædagogen forsøger – uden det store held - at få dem til at dæmpe sig og følge med i massagehistorien.*

Mia og Mirjam faldt igennem her, det lykkedes ikke rigtig for dem at deltage i massagen som tilsigtet. Der var megen fnisen og uro i kroppene, og der var langt til den ro og afslapning, der var målet med aktiviteten. Deres reaktion mindede mig som observatør om, at det ikke nødvendigvis er enkelt at hengive sig og stille sin krop til rådighed, og den gjorde klart, at uro og fjol kan være en måde at krybe udenom dette på. Derudover viser denne praksis med massage, at kroppene og det at lære at styre og bruge dem, har mange facetter i den manualbaserede praksis.

#### *Kroppen på programmet*

Endnu en af disse facetter er kroppenes rolle i programmernes *indhold*. Det handler både om at stoppe konflikt og aggression, og det handler om en mere generel oplæring i håndtering af kroppen.

”Stop, ro på, tænk!” Sådan lyder en Trin for Trin-remse, som også er at finde på programmets plakater og postkort, og det er en hjørnesten i programmet, at lære børnene helt konkret at stoppe op, få ro på sig selv og tænke sig om i tilspidsede situationer. For at indlære dette er der i programmet to tøjdyr, Hurtig-Hunden og Stop-Op-Sneglen, med hvilke man gennem rollespil søger at lære børnene, at man kan være *for* hurtig, og at det er nødvendigt at stoppe op. Det samme ses i Fri for Mobberi, hvor en instruktør fortæller om en succes, hun har haft med programmet: ”så er man altså kommet langt med det redskab [programmet], når de i situationen stopper op, aflæser hinanden og kommer videre derfra”. Bartholdsen et al. (2014) skriver om det svenske program SET, som de har undersøgt:

The red light is when one has to tell oneself to stop and calm down; the yellow light is the signal for figuring out different possible solutions to the situation at hand; and the green light is when one employs the best solution.” [...]”In order to know oneself and to be able to stop oneself, one need to learn to read the bodily cues to one’s emotions. (s. 206 og 208).

Der er således i både de to programmer, jeg har observeret, og i det svenske program et centralt ønske om at lære børnene helt konkret at stoppe sig selv – i ord og krop – i forhold til at lære dem at mestre selvkontrol (se evt. Pedersen og Laursen, 2016 for yderligere). Det kræver, som Bartholdsen et. al. skriver, at børnene lærer at aflæse og blive bevidste om deres egne kropssignaler, og derved kan man sige, at der også knytter sig en kropslig dimensioner i det selvarbejde, som der forventes af børnene i programmerne.

Det kropslige selvarbejde er dog ikke kun knyttet til vredes- og konflikthåndtering, det handler også om en mere generel oplæring i håndtering af kroppene. Bartholdsen et. al. beskriver, hvordan *den gode lytter* og *den gode taler* er fremstillet i det svenske program, og her gælder det om at have mindst en fod på gulvet, at opretholde øjenkontakt, at bruge stemmen på en god måde og at mestre samtalens

turtagning, og de uddyber: ”Both these positions, described through detailed behavioural rules, are parts of a corporeal regime in which one regulates one’s body into the role of the listener or speaker in order to gain social success.” (Bartholdsen et. al. 2014, 207). Netop denne *detaljeorienterede* oplæring genkender jeg fra mine observationer. Ser man tilbage på feltnoten omkring Tommy, der havde mistet sin hundehvalp, og vennen Simon, der var ked af det på Tommys vegne, så var den detaljerede kobling mellem følelser og krop i pædagogens samtale med børnene slående. De blev hele tre gange i det lille uddrag bedt om at uddybe, *hvordan* de kunne aflæse følelserne ud fra kroppenes positurer på planchen. Det samme ses i følgende eksempel:

*På planchen ses en trist dreng i yderkanten af billedet, han kigger hen på de andre børn, der leger med hinanden:*

*Pædagog: Det her er Lars, hvordan tror I at han har det?*

*Børnene: Han er trist*

*Ked af det*

*Jeg tror han er ensom*

*Sådan en, der ikke har venner*

*Pædagog: Hvordan kan man se det?*

*Børnene: Han ser ned*

*Han ser trist ud*

*Det er hans mund*

*Det er også på øjnene*

Hele tiden denne opfølgning, hvor børnene bliver bedt om at sætte deres tolkninger af billedet i relation til kroppen, man kan sige, at koblingen mellem krop og følelser på denne måde dissekeres gennem sproget.

Der stilles således gennem programmerne nogle vidtgående krav til børnenes håndtering af deres kroppe og til deres sproglige formåen. Det samme finder Nielsen et. al. (2010) i deres analyser af Den gode Stol, og de taler i den forbindelse om, at den metode – eller spil, som de kalder det – har disciplinerende effekter:

Gennem en disciplinering af fysiske og lingvistiske udtryk, bliver børnene introduceret til en bestemt type dialog eller rettere interaktionsteknik, mens den vedholdende insisteren på, at spillet er ”utvungen” og ”let” i kombination med de afslappede iscenesættelser maskerer spillets disciplinerende effekter. (s. 93)

Ser man på disciplineringen – eller dominansen – med Bourdieus begreb om symbolsk vold, så vidner de empiriske eksempler netop om, at den manualbaserede pædagogiske praksis i høj grad gør særlige erkendelsesredskaber gældende. Disse erkendelsesredskaber – eksempelvis evnen til at kunne verbalisere følelser på bestemte måder – fremstår i praksis som et indlysende gode. Dermed positioneres de børn, der med både krop og sprog formår at deltage i denne praksis på en succesfuld måde, mens de børn, der enten ikke har det rette repertoire af ord, eller som ikke

har tilstrækkelig ro i kroppen, de ender derimod i en perifer og fejlagtig position, hvortil der ofte hører irettesættelser eller skældud.

### **Krav der ekskluderer?**

På baggrund af ovenstående analyser af de implicite og eksplicite krav, der stilles til børnene gennem den manualbaserede praksis, vil jeg her diskutere, om der i disse krav ligger nogle ekskluderende elementer.

Der er ingen tvivl om, at programmernes praksis hviler på et solidt fundament af inkluderende intentioner. Det er gennemgående i mine interviews med pædagoger, ledere og programinstruktører, at udgangspunktet for dem er ønsket om at inkludere de børn, der har det svært, og som har svært ved at begå sig socialt. I et interview med en af de Trin for Trin-instruktører, der har været med til at udbrede Trin for Trin i Danmark, fortæller hun om, hvad det var hun så i programmet, da hun først hørte om det:

Og der havde jeg en stor flok unge mennesker, som havde været ude i noget kriminalitet, og som ikke kunne problemløsning, ikke kunne sætte sig i andres sted og ikke havde selvkontrol [...] Og så var jeg ovre og høre et oplæg af en nordmand og en amerikaner, der fortalte om Trin for Trin og der tænkte jeg; 'hold da kæft, det er lige det de her drenge de mangler, ikke også'!

Instruktørens – og programmets (Garde 2010) - tanke var således, at man kunne forebygge kriminalitet ved at lærer børn i en tidlig alder om problemløsning, empati og selvkontrol. En leder fra en børnehave, der arbejder med Fri for Mobberi fortæller tilsvarende om, hvordan hun er optaget af, at få de børn, der har det svært, ind i fællesskabet, og om hvordan de bruger programmet til det:

Vi har nogen børn, som kriges rigtig meget, og dem arbejder vi jo med for at finde en måde at få dem ind i fællesskabet på. Det er jo ikke fordi, vi ikke har gjort det før, det er bare en lidt mere systematisk måde det her.

Inklusion er således udgangspunktet. Når jeg alligevel rejser spørgsmålet om, hvorvidt der også ligger nogle ekskluderende elementer i de krav, der ligger i programmernes praksis, så er det på baggrund af iagttagelser fra det etnografiske feltarbejde. Nedenfor skal vi mødes Sebastian og Mustafa, Sebastian er seks år og går i børnehaveklasse, Mustafa er tre år og går i børnehave. Sebastian er en dreng, der har rigtig svært ved at gå i skole og i særdeleshed svært ved at deltage i Trin for Trin aktiviteterne. Nedenstående er uddrag fra feltnoter fra to forskellige dage:

*Børnene sidder i rundkreds. De er flittige til at byde ind med svar på spørgsmålene om, hvordan de tror Caroline [på planchen] har det, når Peter lytter:*

*Børnene: Jeg tror, at hun har det godt, når han lytter*

*Jeg bliver glad, når nogen lytter*

*Jeg tror, hun bliver glad, fordi der er en, der lytter til hendes følelser*

*Sebastian afbryder og siger højt: 'jeg tror, at Caroline sidder og ønsker, at hun kunne smadre hele verden'*

*Pædagog: Sebastian vi gider ikke det snak*

*Dagen efter skal de på Trin for Trin-møde lære hvad ordet 'impulsiv' betyder.*

*Pædagogen spiller dukkespil med Hurtighunden, som løber rundt til alle børnene – alle børnene griner, på nær Sebastian, som siger: 'du er grim' mange gange.*

*Pædagogen ignorerer ham og sætter sig på stolen: ja det var vist Hurtighunden, der... Inden hun kan få talt færdig afbryder Hurtighunden, springer rundt og hopper op og ned. Sebastian bliver mere og mere urolig, til sidst ligger han oppe på bordet og drejer rundt, mens han råber 'du er griiim'.*

*Pædagogen stopper og går over og tager Sebastian med ud på gangen. Han skal således sidde udenfor lokalet, og kigge ind (der er en glasvæg ind til klassen).*

Intentionen om at tilbyde en dreng som Sebastian redskaber til problemløsning, empati og selvkontrol gennem programmet preller helt af, idet han slet ikke honorerer programmets krav til hverken krop eller sprog. Sebastian *er* impulsiv, og han er slet ikke der, hvor han kan sidde stille og roligt og tale om, hvad det betyder. Der er virkelig langt fra de andre børns artikulationer af og refleksioner over, hvordan det føles, når nogen lytter, til Sebastians tanker om at "smadre hele verden".

Mustafa er som nævnt en treårig dreng, der går i børnehave. Til Fri et for Mobberi-børnemøde var han ganske fraværende. Han deltog ikke i mødeaktiviteten, bød ikke ind med noget, i stedet lagde han sig hele tiden ned (og blev bedt om at sætte sig op), og hans virkede i det hele taget fraværende. Mustafa var ikke den eneste, der på den ene eller den anden måde ikke var med. Når netop han fremhæves, skyldes det hans deltagelse i en dramaaktivitet dagen efter. Til dramaaktiviteten skulle børnene og den pædagogstuderende, der stod for det, i fællesskab synge en sang, samtidig med at de skulle danse som et søuhyre og gøre nogle forskellige fagter til hinanden i løbet af sangen. Her deltog Mustafa, han var virkelig med, og han var et stort smil. Kontrasten var slående. Pludselig blev det tydeligt, at 'problemet' (i forhold til at få Mustafa til at deltage i fællesskabet) ikke var Mustafa men den pædagogiske metodes krav. Mustafa var barn i den børnehave, hvor lederen ovenfor talte om, hvordan de gennem Fri for Mobberi søger systematisk at få børnene ind i fællesskaber. Fortællingen om Mustafa vidner om, at det ikke er alle børn for hvem, programmer virker sådan. Min forklaring vil være, at det skyldes programmernes ret høje krav til både krop og sprog. Her finder jeg det relevant at inddrage Bourdieus (1971) pointe om, at skoleelever er positioneret forskelligt, når det handler om at mestre skolens form og sprog, og den mener jeg også gør sig gældende her. Der er i hvert fald nogle børn, for hvem al denne talen om og refleksion over følelser falder lettere end for andre, og det er netop disse andre, der efter en stund begynder at sidde uroligt, som kommer til at grine eller hviske med sidekammeraten. Om dem, der glider lige ind i programmernes tilskyndelser og kan tale med og deltage er *the middle-class child*, som Bernstein (1971, 58) taler om, kan jeg ikke udtale mig om med skråsikkerhed, da jeg ikke har specifik viden om børnenes klassebag-

grunde. Et andet bud kunne være, at børnenes køn spiller ind her, da anden forskning viser at børnenes køn har betydning for den måde børnene positioner sig og bliver positioneret på i børnehaver (Kampmann, 2000; Palludan, 2005). Men den konklusion kan jeg ikke drage på baggrund af mit empiriske materiale, da der i dette både indgår ganske veltalende og følelsesmæssigt reflekterede drenge og urolige og ukoncentrerede piger – og omvendt.

Mit ærinde med denne diskussion er dermed ikke at udpege, hvilke grupper, der har svært ved at honorere programmernes krav, da mit empiriske materiale som nævnt ikke gør det muligt, nærmere er mit ærinde at påpege, *at* der er grupper af børn, som ekskluderes gennem programmernes krav. Min pointe vil være, at det ikke er disse børn, der er problemet her, men derimod den særlige type af krav, der ligger i at skulle sidde stille og roligt og sætte ord på og reflekterer over følelser, idet disse krav på forhånd stiller nogle børn svagere i forhold til at kunne imødekomme dem.

Diskussionens pointe er således ikke, at der ikke kan finde inklusion sted gennem programmerne, den er derimod at pointere, at der i programmernes form *også* viser sig ekskluderende effekter i praksis.

### **Konklusion**

Formålet med denne artikel har været at undersøge de implicite og eksplicite krav, der stilles til børn gennem den systematiske oplæring i sociale kompetencer, som sker gennem manualbaserede programmer i vuggestuer, børnehaver og børnehaveklasser. Baggrunden for dette er en analyse af, at programmerne er en del af en udvikling, hvor der på det børnehavepædagogiske område er kommet et større fokus på læring og på overgangen til skole, blandt andet gennem det systematiske arbejde med de seks læreplanemaer, hvoraf sociale kompetencer udgør det ene. Blikket på denne praksis har været åbent, idet ønsket har været at indfange, hvordan den manualbaserede praksis udspiller sig, og hvilke krav der derigennem stilles til børnene.

Overordnet set har jeg fundet to ting, den ene retter sig mod disciplineringen af den brede børnegruppe, og den anden handler om den mulighed for eksklusion af en mindre del af børnene, der ligger implicit i kravenes praksis. I forhold til disciplineringen af den brede børnegruppe stilles der gennem den manualbaserede praksis nogle høje og mangefacetterede krav til børnenes *selvarbejde*. Det kræver, for det første, megen sproglig kompetence at deltage succesfuldt i møderne, ikke mindst når det gælder det at sætte ord på følelser, dette fordrer både et særligt ordforråd men også en særlig opmærksomhed på følelser. Følelserne kobles også til kroppene, idet børnene gennem programmerne introduceres for ganske minutøse granskninger af blikretning, positurer og ansigtsudtryk. Kroppen spiller ydermere den rolle, at den skal holdes i ro under møderne. Med programmerne trænes børnene således i at opnå *selvindsigt*, og i at kunne foretage *selvrefleksion* på baggrund af denne indsigt, hvilket gerne skulle bidrage til en øget *selvkontrol*. Det er disse forskellige former for selvdisciplinering, jeg med en samlet betegnelse kalder selvarbejde.

Selvarbejde er nemlig et *arbejde*, noget der skal gøres, og som børnene skal vedblive at føle ansvar for, hvis de skal have succes med det. Og succes med det, er det, som vi har set i ovenstående diskussion, ikke alle der har. Derved foreligger der i praksis en risiko for at ekskludere nogle af de børn, det egentlig var intentionen at inkludere.

Oline Pedersen, Docent, University College Nordjylland – mail: [olp@ucn.dk](mailto:olp@ucn.dk)

## Noter

- <sup>1</sup> De nye læreplanstemaer er: Alsidig personlig udvikling (tidl. personlige kompetencer); Social udvikling (tidl. sociale kompetencer); Kommunikations og sprog (tidl. sprog); Krop, sanser og bevægelse (tidl. krop og bevægelse); Natur, udeliv og science (tidl. natur og naturfænomener); Kultur, æstetik og fællesskab (tidl. kultur og kulturelle udtryksformer).
- <sup>2</sup> Dokumentet for den gældende dagtilbudslov på retsinformationens hjemmeside er loven, som den blev vedtaget i 2016. De ændringer, der er kommet sidenhen, er ikke integreret i selve teksten men findes som links ved siden af. Ordsøgningen her gælder således den lov, der blev vedtaget i 2016. Ændringer fra 2018 indgår i søgningen i dokumentet 'Lov om ændringer af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen'
- <sup>3</sup> 'Udkast til bekendtgørelse om pædagogiske læringsmål og indhold i seks læreplanstemaer' har netop været til høring og findes derfor endnu ikke i sin endelige form på Retsinformation.
- <sup>4</sup> Søgningen er foregået ved en simpel søgning på de nævnte ord i de nævnte dokumenter. Det vil sige, at sammensatte ord som legeplads, læringsmiljø eller folkeskole også er medtaget. Specifikt i forhold til ordet 'leg' er søgningen gennemgået kvalitativt ord for ord, idet leg indgår i andre ord, såsom kollega, tilegnelse og college. Der er således kun medtaget de gange, hvor der rent faktisk menes leg. Når tallene for 'skole' står i parentes i dokumentet "Lov om ændringer af dagtilbudsloven og lov om folkeskole" er det fordi dette dokument også omhandler folkeskolen, hvorfor dette tal ikke er så sigende for alene dagtilbudsområdet.
- <sup>5</sup> Brugen af manualbaserede programmer indenfor børnehveområdet begyndte i Danmark i slutningen 1990'erne. Udbredte programmer på markedet nu er Fri for Mobberi, Trin for Trin, De Utrolige År samt PALS, der dog primært er rettet mod skolebørn, men som nogle steder også anvendes i børnehaverne. Udbredelsen af programmerne er vanskelig at slå fast grundet den decentrale kommunale styring af dagtilbudsområdet. Der er dog flere indikationer på, at den er høj. I nogle kommuner er det politisk besluttet at alle institutioner skal arbejde evidensbaseret (dette gælder eksempelvis Holstebro Kommune) andre har besluttet at institutionerne skal arbejde med et bestemt program (I Herning skal alle eksempelvis arbejde med De Utrolige År (Herning 2013, 10)), mens andre kommuner fortsat giver metodisk frihed til deres institutioner. Dette gælder eksempelvis

Aalborg Kommune, og her viser en kortlægning, at 63% af institutionerne bruger et program i arbejdet med børnenes sociale kompetencer (Pedersen, 2014). Buus et. al. har foretaget en kortlægning i tre kommuner, og viser en udbredelse af manualbaserede programmer på 80% (2012).

- 6 Jackson er ikke den eneste, der har øje for det, at der sker andet og mere end det åbenlyst tilsigtende i undervisningen i skolerne og som udvikler begreber til at beskrive dette med. Jules Henry bruger begrebet *støj* til at indfange de dele af indlæringsresultaterne, som ligger udenfor undervisningens egentlige emne, og han pointerer samtidig at denne støj hænger uløseligt sammen dermed (Bauer og Borg 1993, 12). Robert Dreeben (1976) anvender begrebet “the unwritten curriculum”, mens Norman V Overly (1970) taler om “the unstudied curriculum”. Der er således flere, der er optaget af dette, men det blev den skjulte lærerplan, der vandt størst udbredelse, som Sosciak (2007, 112) skriver: ”But for some reason curriculum scholars (and others) took special note of this phenomenon once Jackson gave it the name ‘the hidden curriculum’”.
- 7 Børnehaveklasser er i Danmark en del af skolesystemet. De er skoleforberedende klasser, der ledes af pædagoger, ikke lærere. Jeg inkluderer børnehaveklasser i dette studie på grund af den pædagogiske forbindelse til børnehaveområdet og på grund af den fælles brug af de samme manualbaserede programmer.
- 8 Den kritisk frigørende pædagogik har haft stor indflydelse op gennem anden halvdel af 1900tallet, og indenfor denne retning *har* man interesseret sig for børns følelser, men det har man ud fra at ønske om at give plads til barnets erfaringer og initiativ (Bayer 2015: 128-133), og altså ikke som led i en oplæring i selv-håndtering. Hos den marxistisk strukturerede pædagogik, som også var indflydelsesrig op gennem anden halvdel af 1900tallet, var fokus et ganske andet end børnenes følelser, det var nemlig at samfundsmæssiggøre børnenes liv og bevidsthed (Bayer 2015, 133-144).

## Litteratur

- Andersen, Peter Østergaard. 2012. ”Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960”. In *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, red. Andersen, Peter Østergaard og Tomas Ellegaard, 58-87. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bartholdsson, Åsa og Johanna Gustafsson-Lundberg og Eva Hultin. 2014 “Cultivating the socially competent body: bodies and risk in Swedish programmes for social emotional learning in preeschools and schools” in *Critical Studies in Education* 55 (2), 201-212.
- Bauer, Mette og Karin Borg. 1993. 12. oplag. *Den skjulte lærerplan*. København: Unge Pædagoger.
- Bayer, Søs. 2015. ”Opbrud i det børnehavepædagogiske felt 1965-1985”. In *Pædagogprofessionens historie og aktualitet – bind 2: Kald og kundskab*, red. Bayer, Søs og Jens Erik Kristensen, 119-169. København: U Press.

- Berstein, Basil. 1971a. "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" In *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, red. Young, Michael F.D, 47-69. Californien: Collier-Macmillan.
- Berstein, Basil. 1971b. *Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- Borchorst, Annette. 2009. "Danish Child-Care Politics within Path – Timing, Sequence, Actors- and Opportunity Structures". In *Child Care and Preschool Development in Europe*, red. Scheiwe, Kirsten og Harry Willekens, 126-141. UK: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, Pierre. 1971. "Systems of Education and Systems of Thought". In *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, red. Young, Michael F.D, 189-207 Californien: Collier-Macmillan.
- Bourdieu, Pierre og Jean Claude Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre. 1989. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge Studies in Social Anthropology.
- Bourdieu, Pierre. 1995. *Distinksjonen – En sociologisk kritikk av dømmekraften*, Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Den maskuline dominans*. Viborg: Tiderne skifter.
- Broström, Stig. 2003. "Problemer og barrierer i børns læring ved overgang fra børnehaven til skole". *Nordic Studies in Education*. 23 (3), 148-160.
- Buus, Anne Mette og Stine Del Pin Hamilton og Merete Wiberg og Palle Rasmussen og Trine Holck Grundahl og Ulla Nørtoft Thomsen. 2012. *En kortlægning af arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner i tre kommuner*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Elbæk, Ida og Charlotte Meibom og Stine B. Krogkær og Sif H Nielsen. 2016. *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.
- Dreeben, Robert. 1976. "The unwritten curriculum and its relation to values". In *Journal of Curriculum Studies* 8(2), 111-124.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge*. England: Pearson Education Limited.
- Foucault, Michel. 1988. Technologies of the Self. In: *Technologies of the Self*, red. Martin, Luther H. og Huck Gutman og Patrick H. Huttin, 16-49. Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- Garde, Peter. 2010. *Trin for trin – de første 10 år*. Tarm: Cesel.
- Hamre, Bjørn. 2015. "Ny børnesyn". In *Pædagogprofessionens historie og aktualitet – bind 2: Kald og kundskab*, red. Bayer, Søs. og Jens Erik Kristensen, 165-209. København: U Press.
- Herning Kommune. 2013. *Status og strategi på det evidensbaserede område*. Notat: Herning Kommune.
- Høringsportalen. 2018. *Udkast til bekendtgørelse om pædagogiske læringsmål og indhold i seks læreplanstemaer*.  
<https://hoeringsportalen.dk/Hearing/Details/61755> (tilgået 03072018)
- Jackson, Philip W. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt Rinehart and Winston
- Jackson, Philip W. (red). 1992. *Handbook on research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. Macmillan.

- Jørgensen, Signe K. 2016. *Mobning og interventioner - positionsteoretiske analyse af gruppesamtaler med børn*. Ph.d.-afhandling DPU Aarhus Universitet
- Kampmann, Jan. 2000. "Børnekultur, køn og læreprocesser I børnehaven og indskoling". In *Kvinde, Køn og Forsking* (1), 55-69.
- Layder, Derek. 1998. *Sociological practice – Linking Theory and Social Research*. London: SAGE Publication Ltd.
- Nielsen, Klaus og Sarah Senger og Susanne Dalgaard. 2010. "Selvbekendelsesstrategier i pædagogisk praksis" In *Nordic Studies in Education* 30 (2), 87-101.
- Overly, Norman V. 1970. *The unstudied curriculum and its impact on children*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pedersen, Oline. 2014. *Sociale kompetencer på børnehavområdet i Aalborg Kommune*. Upubliceret forskningsnotat.
- Pedersen, Oline og Julie Laursen. 2016. 'Stop – ro på – tænk!' Normativitet og selvkontrol i statens arbejde med børn og indsatte. *Dansk Sociologi*, 27: 3-4, 41-64.
- Palludan, Charlotte. 2005. *Børnehaven gør en forskel*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Retsinformation. 2015. *Vejledning om dagtilbud*.  
[www.retsinformation.dk/pdfprint.aspx?id=168574](http://www.retsinformation.dk/pdfprint.aspx?id=168574) (tilgået 03072018)
- Retsinformation. 2016. *Dagtilbudsloven*.  
[www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182051](http://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182051) (tilgået 03072018)
- Retsinformation. 2018. *Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen*.  
[www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=201526](http://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=201526) (tilgået 03072018)
- Sosniak, L.auren A. 2007. "The Generalist Educator: Making a Mark on Curriculum Studies" In *A life in classrooms: Philip W Jackson and the practice of education*, red. Hansen, David T og Mary E. Driscoll og René V. Arcilla, 108-121. New York: Teachers College Press.
- Toft, Charlotte. 2018. "Leg i fokus i ny læreplan". *BUPLs hjemmeside*:  
<https://bupl.dk/nyhed/leg-fokus-ny-paedagogisk-laereplan> (tilgået 04072018)
- Young, Michael F. D. (red.). 1971a. *Knowlegde and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Collier-Macmillan.
- Young, Michael F. D. 1971b. "Introduction". In *Knowlegde and Control: New Directions for the Sociology of Education*, red. Young, Michael F. D. Californien: Collier-Macmillan.

