

Fag og faglighed i bevægelse

Bennyé D. Austring og Jimmy Krab (red.)

Forskning og Innovation

University College Sjælland

Copyright: University College Sjælland 2013

Udgiver: University College Sjælland

Interviews: Specialkonsulent Søren Jensen,
Afdeling for Teknologi & Medier i UCSJ

Fotos side 155 og 194: Colourbox

Grafisk design: Mette Sandfær

ISBN 978-87-92717-16-0

E-bog ISBN 978-87-92717-17-7

Printed in Denmark 2013

INDHOLD

FAG OG FAGLIGHED I BEVÆGELSE – en introduktion	4
(Bennyé D. Austring, Jimmy Krab, Maja Røn Larsen og Kim Rasmussen)	
Præsentation af de enkelte artikler indenfor linjefag og DKK	16
Præsentation af de enkelte artikler indenfor specialisering	21
MEDIEPÆDAGOGIK OG DIGITALE FORTÆLLINGER I SFO	24
(Lena Basse og Astrid Hestbech)	
Interview med Lena Basse og pædagogstuderende Marianne Olsen	40
BØRNS LEG OG LÆRING VIA DIGITALE MEDIER I DAGINSTITUTIONER	44
(Inge Bjerregaard og Charlotte S.L. Haven)	
AT UNDERVISE I EN VERDEN UDEN RIGTIGT OG FORKERT	56
(Mikkel Snorre Wilms Boysen)	
Interview med Mikkel Snorre Wilms Boysen og pædagogstuderende Katrine Kolls Christensen	71
FORESTILLINGEN OM EN FORESTILLING	74
(Edith Rose og Kirsten Vagn)	
Præsentation af institutioner og film	89
Interview med Edith Rose og Kirsten Vagn	93

MUSIK, DRAMA OG DANS SOM SPRINGBRÆT FOR FØRSKOLEBØRN	96
(Marie D. Ebbesen)	
FRA MESTERLÆRE TIL FLERMEDIAL LÆRING I VNT	116
(Peter Hersted)	
DET ER SJOVT AT HOPPE, FORDI MAN KAN FALDE!	124
(Annika Foxby og Sisse Oreskov)	
Interview med Annika Foxby, Sisse Oreskov og leder Ronni Matthiassen, Børnehuset Troldhøj	141
DET PÆDAGOGISKE ARBEJDSFELT MELLEM DET PRIVATE, PERSONLIGE OG PROFESSIONELLE	144
(Jette Eriksen)	
Interview med Jette Eriksen og pædagogisk leder Mette Siksne, Børnehuset Radisen	162
LP MODELLEN OG ANALYSECIRKLEN som refleksionsværktøjer i arbejdet med at skabe kvalitet i inkluderende læringsmiljøer	166
(Else Færch Gjerulff og Charlotte Berg Pedersen)	
OMSORGSSVIGT – EN PÆDAGOGISK UDFORDRING	186
(Fritz Jensen og Peter Gaarn Jylov)	

Fag og faglighed i bevægelse – en introduktion

Af Bennyé D. Austring, Jimmy Krab,
Maja Røn Larsen og Kim Rasmussen



Cand. Mag. Bennyé D. Austring og Cand. Mag. Jimmy Krab er projektledere af Fagudviklingsprojektet og begge tilknyttet afdelingen for Forskning og Innovation i UCSJ.

Cand. Mag., Ph.D. Maja Røn Larsen og Mag. Art., Ph.D. Kim Rasmussen, der i fællesskab har stået for bl.a. undervisning og projektsparring, er tilknyttet Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning ved Roskilde Universitet.

BAGGRUND OG IDEER BAG FAGUDVIKLINGSPROJEKTET

Denne publikation er et resultat af et to årigt udviklingsprojekt. Projektet blev igangsat i 2011 af Forsknings – og udviklingsafdelingen og uddannelseslederne på Pædagoguddannelsen i UCSJ. Det toårige fagudviklingsprojekt kan betragtes som et paraplyprojekt for 10 mere afgrænsede og emne-definerede fagprojekter, der danner baggrund for antologiens artikler.

Udgangspunktet for fagudviklingsprojektet har været en interesse for at udvikle fag og faglighed på nye måder i Pædagoguddannelsen. Fagene i uddannelsen er relativt nye konstruktioner, og uddannelsen kan således ses som et puslespil af mange fagligheder, som søges indordnet i en fælles profil. Dette ses bl.a. afspejlet i forskellige grundbøger til Pædagoguddannelsen, hvor viften af fag og elementer i fagene er blevet fortolket og konstrueret af forskere og undervisere på professionshøjskolerne. Fag må således betragtes som noget, der vedvarende konstrueres og forandres i relation til den politiske og samfundsmæssige kontekst, Pædagoguddannelsen fungerer i.

Fagudviklingsprojektets mål var at sætte skub til videreudviklingen af

- **specialiseringsfagene** (børn og unge, mennesker med nedsat fysisk og psykisk funktionsevne og mennesker med sociale problemer),
- **linjefagene** (VNT – værksted, natur og teknik, SKB – sundhed, krop og bevægelse og UMD – Udtryk, musik og drama)
- samt **DKK** (Dansk, kultur og kommunikation).

Ideen var gennem et fælles design at sætte fokus på de konkrete underviseres refleksioner over faglighed, for dernæst at undersøge hvordan udviklingen af fag og faglighed kan forstås som konstruktioner skabt i samspillet mellem undervisningspraksis og pædagogisk praksis situeret i en særlig historisk, økonomisk og politisk kontekst.

Omdrejningspunktet i projektet har været at etablere et participatorisk blik på fagudvikling, det vil sige et blik og en forståelse, hvor delprojekterne skulle udvikles i et deltagende samarbejde mellem uddannelse og praksisfelt. Hensigten har været at arbejde med forskellige interaktioner mellem undervisere, studerende, praktikere og brugere med fokus på udforskning af faglighed og praksis i pædagogiske institutioner. Det vender vi tilbage til, først lidt om de bredere kontekstuelle rammer for fag og faglighed.

DIMENSIONER OG UDVIKLINGSKONTEKSTER FOR FAG OG FAGLIGHED

Fag og faglighed er ikke faste og fixerede størrelser, men må forstås som levende fænomener, der konstrueres og rekonstrueres løbende i med- og modspil til en række dimensioner og forhold i de faglige kontekster. Her vil vi fremhæve fem dimensioner:

1) Fagernes udvikling sker i en ”indre dynamik” mellem a) faget i sin praksis, som det udfoldes i pædagogiske institutioner, b) faget i sin undervisningspraksis, som det præsenteres og praktiseres i uddannelsen, samt c) faget som teoretisk felt med relation til videnskab, forskning, udviklingsarbejde o. lign.

2) Fagernes udvikling sker også i en dynamik mellem de forskellige, men beslægtede fag, og i den dynamik der opstår, når der arbejdes på tværs af fag (tværfaglighed, flerfaglighed, mangefaglighed, etc.).

3) Fagernes udvikling må også betragtes i forhold til deres historie og historiske karakter, en udvikling drevet frem i spændingen mellem fortidens og nutidens faglige konsensus og selvforståelse samt orienteringen imod en stadig mere anmassende og på samme tid mere diffus fremtid.

4) Fagene må yderligere forstås i deres samfundsmæssige kontekst. Fag udvikler sig i et stadigt samspil med omverdenens og samfundets sociale, kulturelle, politiske og økonomiske forandringer. Her får f.eks. udviklingen og omstillingen fra en velfærdsstatsmodel til en konkurrencestatsmodel (Pedersen, 2011) betydning for, hvordan Pædagoguddannelsens fag skal forholde sig til forskellige temaer, der politisk betragtes som centrale konkurrenceparametre. Her kan eksempelvis nævnes det større fokus på børns sprogudvikling, som faget DKK blev indskrevet i, skoleparathed og kreativitet/innovation.

5) Endelig må fag og faglighed forstås i et globalt perspektiv. Pædagogfaget og fagets udvikling henter løbende impulser,

indtryk, informationer og viden fra omverdenen – world wide. I dag refereres der inden for pædagogik og i den politiske kontekst bredt til eksempler og praksisser fra mange lande og kulturer, og med eksempelvis udlandspraktikker og den løbende informations- og kommunikationsstrøm via digitale netværk og medier, er mange informationer og oplysninger med relevans for pædagogfaget ikke længere borte end et par klik med musen.

Alt dette indvirker på fag og fagudvikling. Et eksempel er den stigende import af såkaldte 'evidensbaserede' metoder og koncepter fra andre lande, som f.eks. Socialstyrelsen bidrager til at eksponere. Et andet eksempel er udviklingen af uddannelsespolitik, hvor politikere og uddannelsesplanlæggere i stigende grad søger inspiration fra andre landes praksisser, eksempelvis fra Canada, Finland og Kina, der betragtes som lande med resultater og erfaringer, vi i Danmark med fordel kan drage nytte af, og som ofte inddrages i den offentlige debat om uddannelsespolitik og fagudvikling.

Fag og fagudvikling må i det 21. århundrede ses i forhold til disse forskellige dimensioner og dynamiske kontekster. Samtidig er pædagogik i dag rammesat af stat (politik, lov og økonomi), kommune (lokale prioriteringer for politik og økonomi) og institution (institutionstype, målsætninger, institutionskultur / institutionshabitus, etc.), på måder, der ikke kan ignoreres. Stat, kommune og institution stiller løbende en række eksplicitte og formelle krav til pædagogers arbejde og dermed også til fag og fagudvikling.

De skitserede dimensioner kan virke abstrakte og fjerne fra det som fagfolk i pædagogikkens verden er optaget af, nemlig "sagen" (børnene, de unge, de voksne, de sociale relationer, fællesskaberne, følelserne, aktiviteterne, læreprocesserne osv.). Set i et analytisk perspektiv kommer man imidlertid ikke uden om, at dimensionerne i forskelligt omfang indvirker på fagene. Fag kan med andre ord ikke alene forstås ud fra 'sag'. Fag og sag hænger naturligvis sammen, ligesom fag og profession gør det. Men det sker i en ramme eller en

kontekst, hvor stat, kommune og institution i forskellig grad virker ind på faget, ligesom enkelte eller flere af de nævnte dimensioner gør det.

DET 'PARTICIPATORISKE BLIK' PÅ FAGUDVIKLING

Udviklingsprojektet skal forstås i sammenhæng med, at professionsuddannelserne i disse år lovgivningsmæssigt afkræves at være og blive mere professionsrettede. I forlængelse af dette krav – som kan forstås meget forskelligt og har mange flertydige betydninger (Andersen og Sommer, 2011) – tager dette projekt udgangspunkt i en særlig form for forståelse af arbejdet med at professionsrette uddannelserne.

Projektets forståelse af professionsrettethed er baseret på ideen om at give rum til, at underviserne kan bevæge sig ud i den pædagogiske institutionsvirkelighed og praksis for at lære om og af denne praksisvirkelighed for derefter at kunne vende tilbage til egen undervisningspraksis med nye indsigter og andre perspektiver.

Det generelle sigte med etableringen af forskellige former for 'møder' og deltagelse i fagudviklingsprojektet var at skabe rum for gensidig dialog og udforskning af hinandens perspektiver. Derved skabes der potentielt mulighed for etablering af nye forståelser af fag og pædagogisk faglighed indenfor forskellige områder.

I de forskellige empiriske delprojekter har de omtalte perspektiver på fag og faglighed haft forskellig vægt og betydning. Hovedvægten har været lagt på at skabe situerede analyser af fag og fagudvikling gennem forskellige konkrete participatoriske samspil mellem pædagoger i vuggestuer, børnehaver, SFO'er, skoler, døgninstitutioner osv.), studerende, undervisere, forsknings- og innovations-medarbejdere fra UCSJ samt forskere fra Roskilde Universitet.

Da de forskellige konkrete og deltagende aktørers samspil i institutionerne har påkaldt sig mest opmærksomhed i de enkelte projekter, har det betydet, at flere af de indlednings-

vis nævnte kontekstuelle forhold og dimensioner har haft en mere implicit betydning i de forskellige delprojekter, mens de bredere kontekstuelle forhold løbende været inddraget i diskussioner og analyseworkshops i seks tværgående forskningsværksteder.

Projektbeskrivelsen gav mulighed for, at det enkelte delprojekt i artikelform formidlede sine erfaringer og refleksioner over projektets måde at udvikle fag på samt mulighed for formidling af deltagernes undervisningsmaterialer. Det viste sig, at alle projektgrupper valgte at publicere erfaringer, indsigter og ny faglig opmærksomhed, hvilket kommer til udtryk i denne bog.

PROJEKTET – BESKREVET SOM PARAPLY MED 10 DELPROJEKTER

Da Fagudviklingsprojektet blev sat i gang og ideen skulle omsættes til praksis, kom der for alvor fokus på uddannelsens faggrupper og den videre udvikling af fagene Specialisering, Linjefag og DKK. Her har projektet taget udgangspunkt i og haft fokus på den enkelte undervisers egen faglighed for at understrege og undersøge, hvordan fag og faglighed ikke kun må forstås som konstruktioner skabt af de lovgivningsmæssige satte rammer, men også er knyttet til den enkelte undervisers egne deltagerbaner, fag – og flerfaglighed og personligt prægede interesser og erfaringer.

Den enkelte underviser har altså en vis indflydelse på, hvordan fag og faglighed bliver til, både i institutionslivet og i uddannelsen. Derfor har det været centralt for Fagudviklingsprojektet at sætte fokus på den enkeltes refleksion over sin eget fag / fagområde og den faglighed, den enkelte underviser er indlejret i.

I projektet har der deltaget undervisere fra UCSJ's pædagoguddannelser i hhv. Slagelse, Roskilde, Vordingborg og Nykøbing Falster. Underviserne har arbejdet med 10 forskellige delprojekter med indbyrdes forskellige problemstillinger, knyttet til det enkelte fag eller fagområde og baseret på

undervisernes egne nysgerrigheder og interesser. Projekterne under den rammesættende paraply har fordelt sig sådan:

Linjefag og DKK:

- Digitale fortællinger i SFO'en (DDK)
- Børns leg og læring via digitale medier i daginstitutioner (DKK)
- Unge, kreativitet og teknologi (UMD)
- Værkets betydningsfulde form (DKK og UMD)
- Fra Musik + Drama til UMD
- Kropsglæde (SKB)
- Nye medier i VNT

Specialisering:

- Koncepter, inklusion og profession
- Omsorgsarbejde mellem det private, personlige og professionelle
- Omsorgssvigt

Fagudviklingsprojektet har som paraply-projekt har haft to udgangspunkter:

a) Hver enkelt projekt er formuleret ud fra undervisernes perspektiver og oplevede problemstillinger i forhold til eget fag eller fagområde,

b) hvert projekt har vendt blikket ud i den pædagogiske praksis med det formål at reflektere over faglighed, vilkår og praksisformer i den pædagogiske praksis – med henblik på at anvende denne refleksion i forhold til fagudviklingen i uddannelsen.

PROJEKTSARRANGERING I FORSKNINGSVÆRKSTEDER

Paraply-projektet har været organiseret på en måde, så alle underviserne og deres projekter har været samlet til forskningsværksteder på RUC. Det er en praksis, som UCSJ og RUC har arbejdet sammen om i en del år (Andersen og Weber, 2009). Målet har været at skabe et rum for fælles dialog og refleksion mellem de lokale projekter om fag, fagudvikling og pædagogisk faglighed.

Værkstederne har været tilrettelagt sådan, at der har været fokus på forskellige metodiske tilgange (observationsmetoder, brug af visuelle metoder, praksisforskning mm.) til at skabe udvikling og viden, ligesom der løbende har været drøftet og diskuteret forskellige perspektiver på faglighed i fagene og i det pædagogiske arbejde. Indholdet på forskningsværkstederne har været planlagt fortløbende og har desuden været orienteret efter deltageres interesser, problemstillinger og 'nysgerrigheder'. Tilsvarende har de enkeltes projekters problemstillinger, opdagelser og fund været udgangspunkt for diskussion og videndeling på tværs af fag og uddannelsessteder.

Hvor samarbejdet med de professionelle i den pædagogiske praksis har haft til formål at skabe gensidig dialog, indsigt og afklaring mellem de forskellige positioner og perspektiver, som dels findes i den pædagogisk praksis og dels findes blandt underviserne, var møderne i forskningsværkstedet i højere grad kendetegnet ved at skabe rum for udveksling og gensidigt indblik i hinandens fag og faglige problemstillinger. På en måde minder undervisernes arbejdsforhold i dag meget om den oplevelse, som mange pædagoger også har af manglende tid til 'at tænke sig om', når nye initiativer skal implementeres (Ahrenkiel m.fl.2012). Læringsrummet i forskningsværkstederne var derfor befriet for hverdagens handletvang, et rum, hvor det ikke handlede om at få skemaer til at gå op, at sikre plads til ens fag eller perspektiv i uddannelsen (Brøgger, 2013) eller at kunne levere undervisning 'til tiden'. Et rum der erfaringsmæssigt set fra undervisernes perspektiv er alt for lidt tid til. I forskningsværkstederne har formålet således både været at skabe fremdrift i projekterne og at skabe forstyrrelser (Neidel og Wulff, 2011) af hinandens forståelser, perspektiver og positioner.

FRA IDE TIL REALITET: HVAD GIVER MENING, OG HVAD ER KRITERIERNE FOR GOD FAGUDVIKLING?

Et udviklingsprojekt bliver ligesom et fag også konstrueret af de ideer, fortolkninger, interesser, konflikter og vilkår, som deltagerne selv har og møder gennem projektet, og hvordan de kan koble projektarbejdet til det, 'man ellers er i gang med'

eller gerne vil have gang i. Anders Fogh Jensen beskriver i sin afhandling "Projektsamfundet", hvordan den enkelte medarbejder, som deltager i en konstant og nærmest uendelig række af nye projekter, bliver nødt til at etablere passage mellem de forskellige projekter for at kunne skabe mening i sit arbejdsliv (Fogh Jensen, 2010). At projekter derfor ikke nødvendigvis bliver som projektlederne tænker, er et indbygget projektvilkår. Det interessante er at reflektere over, hvilke typer af projekter, der i dette 'passagearbejde' bliver mulige og meningsfulde for den enkelte at udføre, samt hvilke (ledelses – og samfundsmæssige) diskurser og kampe om faglighed, de indskriver sig i.

På den ene side forfølger underviserne nogle af de faglige intentioner og ambitioner på fagenes og pædagogfagets vegne, som de her bevæger sig ud i praksis med – ligesom pædagoger også har faglige ambitioner med de brugere, børn og unge, de er sammen med i deres praksis. Samtidigt kan projekterne på den ene eller anden måde ses som projekter med problemstillinger, som afspejler og kobler sig til centrale samfundsmæssige diskussioner om pædagogarbejdet og Pædagoguddannelsen i disse år. Det viser, at forståelsen af pædagogisk faglighed og uddannelsen til en pædagogisk faglighed afhænger af det perspektiv, der anlægges på den pædagogiske praksis og på, hvad en pædagog skal kunne.

Denne bogs artikler giver derfor også et – implicit eller eksplicit – indblik i forskellige underviseres og fags blikke på pædagogisk faglighed og på, hvad en pædagogstuderende skal lære sig noget om på uddannelsen. Artiklerne er dermed også en invitation til at gå om bord i diskussioner om, hvad pædagogisk faglighed er for en størrelse, og læse artiklerne som indspark i en videre diskussion mellem studerende, undervisere, praktikere og forskere om, hvad der er god fagudvikling i Pædagoguddannelsen.

PROJEKTET SET I BAKSPEJLET

Udforskningen af praksis og samarbejdet mellem studerende, praktikere og brugere har på forskellige måder givet mulig-

hed for at kaste nye blikke og rejse nye spørgsmål til fagene i uddannelsen. Delprojekterne har på den måde medvirket til at udvikle fagene, bidraget til at skabe nye tilgange til undervisning og undervisningsforløb samt udfoldet nye forståelser af, hvad samarbejde mellem uddannelsesstederne og praktikinstitutionerne kan bestå i.

Set i bakspejlet har en del af projekterne lagt sig i forlængelse af en kulturel tradition indenfor feltet, hvor underviserne fra de 'gamle' seminarier kom ud som eksperter i eksempelvis drama eller refleksionsværktøjer til kommunikation og lavede udviklingsprojekter i praksis. En forventningsstruktur og historie, som var indskrevet i samarbejdsrelationerne. Udfordringerne i at ændre sin rolle fra en vant underviserrolle til en mere udforskerede rolle har været et tema undervejs på forskningsværkstederne, som også rejser mere almene spørgsmål til forsknings- og udviklingsprojekter, hvor underviserne med et begreb fra Peter Jarvis skal agere som 'praktikerforskere'.

Set i et participatorisk perspektiv har rammerne for Fagudviklingsprojektet haft stor betydning, både i forhold til ressourcer, men også ift. at underviserens formål har været at forbedre undervisning i Pædagoguddannelsen – og altså ikke som udgangspunkt nødvendigvis at være med til at udvikle den pædagogiske praksis. Set fra pædagogisk praksis kan det på den ene side ses som en invitation fra uddannelsen om at komme med input til uddannelsen, hvilket i hvert fald en gang imellem udtrykkes af pædagoger og studerende, at uddannelsen har flyttet sig for meget fra praksis, og at der ikke er sammenhæng mellem teori og praksis (Jensen, 2010, Haastrup, 2013). På den anden side kan den pædagogiske praksis' praktikere dog også spørge, under hvilke vilkår de bliver indbudt til at give den feedback, og hvad der 'er i det for dem'.

Projekterne har på trods af det på forhånd ulige forhold formået at etablere forskellige samarbejdsrelationer i de fleste af projekterne, som har været med til at skabe nye perspektiver på fagudvikling i uddannelsen og i den pædagogiske praksis, uanset om blikket primært har været tæt knyttet til fagene i

uddannelsen eller på udvikling af nye praksisser i institutionerne. Heri er der indsigt i at hente for fremtidige fagudviklingsinitiativer.

Denne bogs artikler præsenterer forskellige afgrænsede og udvalgte perspektiver fra projekterne, som på forskellige måder sætter fokus på udvikling af fag og pædagogisk faglighed inden for de valgte fagområder.

UDGANGSPUNKTER OG VILKÅR FOR DELPROJEKTERNE INDEN FOR DKK OG LINJEFAG

Linjefagsprojekterne udgør på papiret en nogenlunde ensartet delprojektgruppe. I praksis afspejler de en række forskellige aspekter af den omfattende forandringsproces, der har præget Pædagoguddannelsen inden for det sidste årti.

I den tidligere udgave af Pædagoguddannelsen (frem til 2007) udgjorde Linjefagene (Kultur- og Aktivitetsfagene) 40 % af den samlede uddannelse, mens de i den nuværende udgave er reduceret til godt og vel 14 %. De tidligere enkeltfag blev samtidig slået sammen to og to og derved tvunget til at se sig selv i et mere tværfagligt lys end tidligere. Dette viste sig bl.a. at være en stor udfordring (Følgegruppen for Pædagoguddannelsen 2012, Rambøll 2012, Censorformandskabet 2012), ikke mindst for Værksted og Naturfag, der trods ret forskellige traditioner og teoriforankringer blev slået sammen til faget VNT. Også fra underviserne i UMD blev der meldt om problemer med at finde 'fællesnævneren' for de to oprindelige fag, et problem som ét af delprojekterne har taget livtag med.

Hvad man end mener om denne prioritering af omfanget og fagfagligheden for disse Linjefag, kan det næppe diskuteres, at det koster tid og kræfter, inden fagene finder et en ny balance efter sådan en kolbøtte. Det var jo de samme undervisere, der skulle skabe og varetage de nye fag efter bekendtgørelsesændringen – stadigvæk med deres oprindelige individuelle fagfaglighed og uddannelsesbaggrund i rygsækken.

Da linjefagsundervisningen således var reduceret betydeligt i den nye uddannelse, indgik især Drama-, Musik- og Værk-

stedsundervisere i højere grad end før i undervisningen på det nye, brede DKK-fag, hvor der blev plads til f.eks. elementer af æstetisk teori, kropssproglig kommunikation og kulturanalyser, elementer der ikke længere var så meget plads til i Linjefagene. Mødet mellem disse fagelementer og de sprog-, litteratur- og kommunikationselementer, der blev bragt ind i DKK via undervisere fra det tidligere Dansk- og KOL-fag (Kommunikation, Organisation og Ledelse) kaldte på yderligere tværfaglig elasticitet.

Med til historikken og dermed til udgangspunkterne for Fagudviklingsprojektet hører også professionshøjskolernes betydelige prioritering af IT i undervisningen og brug af de nye digitale medier, en udvikling, der jo også præger det pædagogiske praksisfelt. Fagudviklingsprojektet lå her tidsmæssigt i direkte forlængelse af et sådant stort digitaliseringsprojekt, "UCSJ læring", der over to år via kurser i e-didaktik, nye computerprogrammer, parallelundervisning m.v. satte tydelige mål for undervisernes brug af elektroniske medier i uddannelserne (Michael Jungfalk (red.) 2013). UCSJ læring viste sig at præge også Fagudviklingsprojektets delprojekter i DKK og Linjefag, hvor 5 ud af 7 delprojekter bærer tydeligt præg af undervisernes ønske om at mestre de nye mediers potentialer og integrere dem i deres undervisning. Samtidig afslører disse projekter de pædagogiske institutioners tilsvarende behov for at lære at bruge tablets, smartphones og egnede apps i det daglige arbejde.

Digitaliseringen af Pædagoguddannelsens fag som sådan har imidlertid ikke virket ensrettende på de varierende forestillinger om, hvad god faglighed er, eller hvad den gode underviser skal kunne. To af artiklerne inden for DKK og Linjefag peger eksempelvis i forskellige retninger: Én bruger intensivt filmmediet til at anskueliggøre, hvordan faglighed kan knytte sig til produktkrav og til kvalitative, formsproglige kompetencer inden for teater, mens en anden inden for computerskabt musik pointerer diversiteten i pædagogens arbejde med at kvalificere børns æstetiske skaben uden brug af værdidomme og med et mere processuelt fokus.

Digitalisering, tvær- og flerfaglighed, fag i samtidig opbrud og nydannelse, dette er den kontekst, som de DKK- og Linjefaglige delprojekter blev realiseret i – både i forlængelse af og på tværs af tænkningen bag Fagudviklingsprojekt.

PRÆSENTATION AF DE ENKELTE ARTIKLER INDENFOR LINJEFAG OG DKK

I artiklen *Mediepædagogik og digitale fortællinger i SFO* af Lena Basse og Astrid Hestbech belyser forfatterne pædagogens nye mediepædagogiske rolle i relation til den nye helhedsskole. De giver her et bud på, hvordan pædagoger kan indtage en mediepædagogisk rolle, hvor arbejdet med fortællinger kan udfordre og kvalificere børns medielege og multimodale kompetencer, idet der tages højde for, at de 6-11 årige allerede er interaktive medforbrugere. Modsætningsforholdet mellem skole- og fritidspædagogik problematiseres: Den pædagogiske opgave er begge steder at kvalificere de unges mediebrug. Her er pædagogens rolle at bibringe børnene en række nødvendige analytiske færdigheder, tolkningskompetencer og kritisk sans. Forankret i narrativitet, genre, kreativitet og æstetiske læreprocesser giver artiklen konkret inspiration til pædagogisk brug af digitaliserede fortælleformer ud fra den erkendelse, at de digitale medier i høj grad er kanal for unges fælles erfaringer og dermed primære 'historie-fortællere'.

I artiklen *Børns leg og læring via digitale medier i daginstitutioner* af Inge Bjerregaard og Charlotte S.L. Haven introduceres læseren for iPad'ens pædagogiske muligheder i børnehaven. I mange institutioner har man anskaffet sig iPads og tablets uden nødvendigvis at have en pædagogisk tilgang til brugen af dem, men artiklen beskriver her konkret, hvordan programmer som "Writereader", "Puppet Pals" og "Facetime" kan stimulere både leg og læring, når pædagogen tilbyder børnene samvær og eksperimenterende fællesskab omkring skærmene. Forfatterne, der placerer sig midt mellem den skeptiske og den overbegeistrede position i debatten om iPads i børnehaven, udfolder og definerer begreberne 'medieleg' og 'mediefortælling', og især i beskrivelsen af 'kameraleg'

betones potentialet for fysisk interaktion med mediet. Endelig skitseres kort, hvordan man i Pædagoguddannelsens fag, DKK kan arbejdes med ovenstående med fokus på børnenes deltagelse, aktivitet og kreativitet.

I artiklen ***At undervise i en verden uden rigtigt og forkert – kreativitetens paradoks*** af Mikkel Snorre Wilms Boysen tager forfatteren udgangspunkt i et projekt med musik og teknologi med elever fra 4. klasse og diskuterer, hvorledes kreativitet kan forstås og faciliteres i en nutidig kontekst. Ved hjælp af programmet "Garageband" kan børnene selv lave musik på computeren uden egentlig at mestre musikens genrer og teknikker kropsligt og intellektuelt. Som konsekvens heraf nedtones betydningen af de traditionelle musikalske færdigheder, men også af pædagogens rolle som 'mester'. Artiklen afsøger nye pædagogiske roller og læringsrum, og peger på det paradoksale forhold, at børnene på én gang både skal lære at følge og bryde regler for at leve op til senmoderne succeskriterier for kreativitet: Det gælder for børnene om at lære at være 'forkerte på den rigtige måde'. Undervejs diskuteres mulige holdepunkter for opfattelsen af kvalitet, originalitet, værk og ejerskab i det senmoderne i både børne- og voksenkulturel optik.

I artiklen ***Forestillingen om en forestilling – kunst og æstetik i pædagogisk arbejde*** af Edith Rose og Kirsten Vagn beskrives ud fra empiriindsamling og interviews i tre fritidsinstitutioner, hvordan pædagoger kan forene kunstneriske og pædagogiske mål, når institutionerne arbejder med teater og cirkusforestillinger. Via fire videofilm formidles eksemplariske æstetiske processer, hvor vægten er lagt på produktets kunstneriske kvalitet. En hovedpointe er her, at alt ikke er lige godt, og at kunstpædagogen ved at prioritere forestillingens kvalitet samtidig opnår at realisere en lang række pædagogiske mål i samarbejde med de unge selv. På baggrund af, at æstetisk og kunstbaseret faglighed får stadig mindre plads i skoleregi, er det vigtigt, at klubber og SFO'er fastholder og gerne øger indsatsen på dette felt. Artiklen slutter med 10 opmærksomhedspunkter i pædagogisk arbej-

de med produktorienterede æstetiske processer og med en præsentation af de fire film, der kan ses på UCSJ TV.

I artiklen *Musik, drama og dans som springbræt for førskolebørn* af Marie D. Ebbesen diskuterer forfatteren den aktuelle sammentænkning af musik og drama i UMD-faget, der ganske vist tilbyder en helhedsorienteret og tværæstetisk tilgang til pædagogisk arbejde, men som samtidig reducerer repertoire af enkeltfaglige formsprog og genrer. Med udgangspunkt i et skoleparathedsprojekt i en børnehave beskriver forfatteren, der både underviser i drama og dans, en række konkrete tiltag og en didaktisk tænkning tilegnet de 5-6 årige. Her argumenterer hun bl.a. for dansen, der som udtryksform placerer sig centralt mellem musik og drama. Artiklen belyser også kønsstereotyper, børns bemestringsstrategier og behov for stimulering af sanseintegration, og den argumenterer for brug af såvel klassisk musik, 'slåslege', stomp og massage i børnehaven. Pædagogens rolle er her dels at være 'mester', dels at kunne improvisere for at følge børnenes egne interesser og impulser i situationen.

I artiklen *Fra mesterlære til flermedial læring i VNT* af Peter Hersted tager han udgangspunkt i værkstedsfagets traditionelle mesterlærebaserede formidling af primært tavs, kropslig forankret viden, men påpeger samtidig, at denne læringsmåde hastigt smuldrer i takt med på den ene side reduktion i fagets konfrontationstimer i Pædagoguddannelsen og på den anden de studerendes nye muligheder for selv at tilegne sig viden og kundskaber via YouTube, TED talks Kahn Academy m.fk. Med inspiration fra Grønland, Uganda og den indiske videnskabsformidler Arvind Gupta argumenterer forfatteren for didaktisk brug af film- og videomediet, der er langt bedre end det trykte ord til formidling af kropsligt forankret viden og derved et godt supplement til konfrontationsundervisningen. Underviserens rolle bliver fremover også at producere sådanne videoer, og artiklen giver konkrete eksempler på denne type produktioner af læremidler skabt i programmet "Camtasia".

I artiklen *Det er sjovt at hoppe, fordi man kan falde!* af Sisse Winther Oreskov og Annika Foxby gives et indblik i et projekt med fokus på børnehavebørns oplevelse af 'kropsglæde', hvor børnene selv har taget billeder af det, de kan lide at lave, og steder hvor de kan lide at være. Artiklen argumenterer for behovet for i større grad at have et syn på fysisk aktivitet, som tager udgangspunkt i hverdagssituationernes betydning for barnets kropslighed fremfor et syn på kropslige udfoldelser, som noget, der på forhånd er planlagt og struktureret. Igen gennem børnenes fotos og samtaler med børnene om dem viser Oreskov og Foxby, hvordan denne empiri kan anvendes som et udgangspunkt for udvikling af pædagogisk faglighed. Empirien benyttes sammen med pædagogerne til at udforske fænomenet kropsglæde ud fra børnenes perspektiver. Artiklen viser, hvad der kan komme ud af dette og diskuterer metodens anvendelighed og videre perspektiver for undervisning i Sundhed, krop og bevægelse (SKB) på Pædagoguddannelsen og for udvikling af den pædagogiske praksis.

SPECIALISERING – MELLEM DET ALMENE OG DET SPECIELLE

Specialisering som 'fag' konstrueres som et forløb på den sidste del af uddannelsen. Målet med specialiseringsforløbet er iflg. bekendtgørelsesteksten, at den studerende kan forbinde sin generelle pædagogiske viden med de specifikke forhold på et bestemt arbejdsområde. De tre specialiseringsforløb – børn og unge, mennesker med sociale problemer og mennesker med nedsat funktionsevne – blev indført i 2007 som en måde at imødekomme nogle af de forhold på, som især fra socialpædagogisk side blev anset for problematiske i den generalistuddannelse, som blev indført i 1992. Her gik man fra tre uddannelser, socialpædagog, fritidspædagog og børnehavepædagog, til én fælles uddannelse. Ideen var her at udstyre pædagoger med en fælles faglighed i uddannelsen, og at specialiseringen til særlige områder lå efter grunduddannelsen som efter- videreuddannelse i forbindelse med arbejdslivet, hvilket minder om strukturen på sundhedsområdet. Pædagoguddannelsen uddanner pædagoger til arbejdet med meget forskellige målgrupper med meget forskellige behov

indenfor forskellige lovgivningsmæssige rammer og indenfor forskellige institutionstyper, hvilket løbende har betydet, at der har været rejst diskussioner om behovet for en større målgruppe- og arbejdsområdespecialisering. Samtidig bevæger de politiske udmeldinger sig hen mod en inklusionsorientering, hvor tanken er at gøre op med ideen om, at special- og socialpædagogikken tager over i særlige fælleskaber, når almenpædagogikken giver op. Fokus er modsat netop at styrke fælleskaber, hvor der er plads til alle. I denne optik skal pædagogen etablere fokus på det almene og særlige ved alle mennesker, og her problematiseres tendenserne til opdeling og segregering af børn, unge og voksne til special- og socialpædagogiske foranstaltninger.

Et af de centrale spørgsmål er, hvordan man på den ene side uddanner til særlige arbejdsområder og særlige målgrupper, og hvordan man på den anden side uddanner til at kunne arbejde med at skabe inkluderende fælleskaber, som ikke udskiller mennesker til segregerede fælleskaber og logikker. Det rejser en række dilemmaer at arbejde med at udvikle specialiseringsfag i dette spændingsfelt. De tre projekter indenfor specialiseringsområderne i fagudviklingsprojektet har alle valgt temaer og problemstillinger, som kan ses som relevante og almene problemstillinger og udviklingsområder på tværs af de tre specialiseringsområder. Projekterne diskuterer i deres bidrag ikke specialisering som et spørgsmål om, hvordan uddannelsen skal forholde sig til specialiseringsgrad eller specialiseringsform, men giver indspark til diskussioner om indhold og forhold, som er af væsentlig betydning for udvikling af pædagogisk faglighed, og som pædagogstuderende skal forholde sig til igennem deres uddannelse. Det fagudviklende aspekt er hermed at kvalificere diskussionerne om, hvad der er væsentligt indhold for pædagogstuderende at møde i uddannelsen fremfor diskussioner om et specialiseringsperspektiv overfor et generalistperspektiv. På denne måde bidrager artiklerne – uanset hvordan de nye konstruktioner af fag kommer til at tage sig ud i lovtæksten i den kommende pædagoguddannelse – til centrale diskussioner om pædagogisk faglighed og kvalificering til denne faglighed i Pædagoguddannelsen.

I reformen af Pædagoguddannelsen som skal indføres i 2014 bliver pædagoguddannelsen opbygget på en ny måde med et fælles indgangsår, hvor de studerende får en grundfaglighed, hvorefter de skal vælge én af tre specialiseringsretninger: daginstitutionspædagogik, skole- og fritidspædagogik eller socialpædagogik. De studerende skal altså specialiseres mere og tidligere, end de bliver nu. Det bliver interessant at følge, hvilke muligheder og dilemmaer, som dette bud på specialisering kommer til at føre med sig.

PRÆSENTATION AF DE ENKELTE ARTIKLER INDENFOR SPECIALISERING

I artiklen *LP modellen og Analysecirklen som refleksionsværktøjer i arbejdet med at skabe kvalitet i inkluderende læringsmiljøer* undersøger og diskuterer Else Færch Gjerulff og Charlotte Pedersen muligheder og dilemmaer i brugen af LP-modellen og Analysecirklen. De viser, hvordan LP-modellen og Analysecirkelens indførelse i daginstitutioner og skoler kan ses i lyset af det samfundsmæssige fokus på evidensbaserede metoder og koncepter, som nye (politiske) styringsredskaber, der skal skabe kvalitet i pædagogisk arbejde. Koncepter og metoder som aldrig kan ses som neutrale styringsredskaber, men som netop iværksættes med særlige blikke og problematiseringer af den eksisterende praksis. Pedersen og Gjerulffs artikel giver indsigt i og diskuterer, hvordan og hvorvidt LP-modellen og Analysecirklen kan ses som refleksionsværktøjer, som skal medvirke til, at pædagogerne ud fra et systemteoretisk udgangspunkt kan arbejde mere systematisk med refleksioner over skabelsen af inkluderende læringsmiljøer. Endvidere lægger artiklen op til en videre diskussion af, hvordan Pædagoguddannelsen skal arbejde med at gøre de studerende parate til at kunne navigere og håndtere dilemmaer, som de møder i den pædagogiske praksis, når intentionen er at skabe inkluderende læringsmiljøer.

I artiklen *Det pædagogiske arbejdsfelt mellem det private, det personlige og det professionelle* af Jette Eriksen tages udgangspunkt i en kritik af Susanne Idun Mørchs model om det private, det personlige og det professionelle, en meget

anvendt tankefigur som anvendes af studerende og pædagoger. Eriksen har i Fagudviklingsprojektet interesseret sig for forholdet mellem 'de tre P'er, og artiklen identificerer og analyserer med udgangspunkt i interviews med pædagoger og studerende centrale dilemmaer i forbindelse med afgrænsning og sammenhæng mellem det private, personlige og professionelle i det pædagogiske arbejde. Et særligt tema, som artiklen tager fat i, er de kropslige samspil i det pædagogiske arbejde. Den viser de komplekse forhold, som spiller ind på vurderingerne af, hvornår noget anses som fagligt og professionelt, herunder bredere samfundsmæssige diskurser om professionalitet og kropslighed. Eriksen argumenterer for behovet for en faglighedsforståelse, hvor det privat-personlige indgår som en mere integreret del, end Idun Mørchs model har resulteret i, og diskutere hvordan man i en uddannelsesmæssig sammenhæng kan arbejde med det i fremtiden.

I artiklen ***Omsorgssvigt – en pædagogisk udfordring*** af Fritz Jensen og Peter Gaarn Jylov tages der udgangspunkt i en oplevelse af, at de studerende ikke får en nuanceret forståelse og viden om omsorgssvigt i den nuværende uddannelse, hvilket baseres på erfaringer fra de studerendes opgaver. Ifølge Jensen og Jylov vil en mangel på indsigt og viden i forhold til konsekvenserne omkring omsorgssvigt og mangel af viden om adfærden, der er typisk for netop omsorgssvigtede, resultere i ukvalificerede pædagogiske tiltag. Artiklen problematiserer, at undervisning om omsorgssvigt ikke er et centralt kundskabs- og færdighedsområde i uddannelsen, da det dermed i forfatterens øjne ikke synliggøres som centralt perspektiv i uddannelsen. Artiklen undersøger og diskuterer på denne baggrund, hvordan Pædagoguddannelsen kan bidrage til en større og mere nuanceret pædagogisk faglighed i forhold til omsorgssvigtede børn og voksne. Her inddrages blandt andet viden fra interview med en forstander for en døgninstitution for anbragte børn og unge og studerendes erfaringer og deres perspektiver på, hvad der mangler i uddannelsen. Her peges der blandt andet på mere psykologi i uddannelsen samt på et tættere og mere systematisk samarbejde mellem praktiksteder og uddannelsesinstitutionen.

REFERENCER

- Ahrenkiel, A., Helms, S. & Frederiksen, J.** (2012): Pædagogers deltagelse i efteruddannelse: Pædagogers interesser i og barrierer for deltagelse i efteruddannelse. Resultater fra en interviewundersøgelse og en survey. UCSJ og RUC.
- Andersen, R. og Weber, K.** (2009): Praktik og profession. Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, R. og Sommer, F.** (2012): Professionsretning i praksis: Professionsbachelorprojektet i brydninger mellem arbejde, uddannelse og politik. Roskilde Universitetsforlag.
- Brøgger, K.** (2013): Akademisk samlebåndsballede – lidt om de organisatoriske effekter af uddannelsesstandardisering. I: DPT, nummer 2. Tema; kritikker af uddannelses-industrialisering. 2013.
- Censorformandskabet** (2012): Årsberetning 2011/12. Censorformandskabet for Pædagoguddannelsen.
- Fogh Jensen, A.** (2009): Projektsamfundet. Aarhus Universitetsforlag.
- Følgegruppen for Pædagoguddannelsen** (2012): En styrket pædagoguddannelse. Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte.
- Haastrup, L. Hasse C., Jensen, Pilegaard T, Knudsen, L, Fibæk P, Kløveager, T.** (2013) Brobygning mellem teori og praksis i professionsuddannelserne. Sammenfattende rapport. KORA.
- Jensen, T.P. og Haselmann, S.** (2010): Studerendes vurdering af teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne. København. AKF.
- Jungfalk M.** (red.) (2013): Det bliver aldrig det samme igen. UCSJ.
- Pedersen, O.K.** (2011): Konkurrencestaten. Hans Reitzels Forlag.
- Rambøll** (2012): Evaluering af Pædagoguddannelsen. FIVU.
- Wulff-Andersen, T. og Neidel, A.** (2009): Botilbud – Udfordringer til rehabiliteringsarbejdet i socialpsykiatrien. Roskilde Universitet.

Mediepædagogik og digitale fortællinger i SFO



Af Astrid Hestbech og Lena Basse,
Pædagoguddannelsen i Slagelse

Med udgangspunkt i projektet Digitale fortællinger i SFO belyser artiklens forfattere pædagogens nye mediepædagogiske rolle i forhold til den nye helhedsskole. Dernæst giver de konkret inspiration til hvordan pædagoger kan indtage en mediepædagogisk rolle, hvor arbejdet med fortællinger kan udfordre og kvalificere børns medielege og multimodale kompetencer.

Projekttitel: Digitale fortællinger i SFO

v. Cand. Comm. Astrid Hestbech og Cand. Mag. Lena Basse

Deltagende institutioner:

Vinde Helsing Friskoles SFO, Kirke Helsing SFO, Høng SFO, SFO

Herredsåsen, Rørby SFO, Rynkevang SFO og Svebølle SFO 1 og 2.

Deltagere: 83 børn, 32 pædagoger samt 22 studerende fra

Pædagoguddannelsen i Slagelse

OM PROJEKTET

Formålet med projektet Digitale Fortællinger har været at sætte fokus på pædagogens rolle i SFO-børns digitaliserede hverdag og mediekultur samt undersøge, hvordan pædagogerne kan udvikle mediefortællinger som æstetisk, skabende og identitetsskabende virksomhed i en pædagogisk praksis med børn i alderen 6-11 år.

Underviserne stod for at designe et mediedidaktisk kursus for dels studerende og dels pædagogerne i SFO'erne. De studerende blev her klædt på til at arbejde med digitale fortællinger på workshops ude i SFO'erne i januar 2013. Her viste de pædagogstuderende børn og ansatte, hvordan man kunne lave æstetiske produktioner, fx tegnefilm og ibøger via computere, tablets og iPads. Desuden fik alle ansatte i SFO'erne tilbud om et endags kursus omkring børn og medier, og nogle af de muligheder der er for at benytte digitale medier. De studerende deltog her med oplæg og vejledning i brugen af tablets og programmer.



Projektet viser, at både børn og pædagoger i SFO'erne tager udfordringen med at arbejde aktivt med mediefortællinger op med stort engagement. Børnene blev udfordret på, at der kan være produktkrav til en medieleg og responderede med at udfolde fine digitale fortællinger. Som en dreng udtrykte det: "Det er bedre end World of Warcraft".

Med andre ord er det lykkedes for de studerende i projektet at engagere børn i en pædagogisk medieaktivitet, hvor de bliver udfordret på det fortælle-mæssige udtryk.

MEDIEPANIKKEN DER BLEV VÆK

I teorierne om børns mediebrug møder man ofte begrebet mediepanik – et begreb der beskriver det fænomen at voksgenerationen 'altid' og næsten per automatik reagerer bekym-

ret på, hvordan nye medier påvirker børn og unge. Eksempler kan være TV, computer, mobil som alle har været genstand for kritisk debat. Når vi derimod retter fokus på de nyeste digitale medier som tablets og iPads – så synes mediepanikken at være blevet væk. De nye digitale medier opfattes nærmest per definition som gode – man hører næsten dagligt indlæg om, hvordan de nye medier bør inddrages i børns læring fra vuggestuen til skole. Samtidig ser vi en tendens til at vi opfatter børn og unge som nærmest ”naturligt” mediekompetente. Det er en næsten offentligt vedtaget kendsgerning at voksne ikke kan følge med over for børn og unges mediekompetencer. Resultatet af disse to fænomener: Manglen på mediepanik og synet på børn som mediekompetente kan ind imellem ser ud til at være at børn og unge får lov at passe sig selv i deres ’indfødte’ mediekultur. De udnævnes sågar til generation 2.0 i mediepædagogikken, som børn og unge der designer deres egen læring gennem de nye medier. Vi vil indledningsvis forfølge denne problematik og dernæst belyse, hvordan mediepædagogikken kan knyttes til arbejdet med fortællinger.

”Udviklingen i den digitale teknologi har medført, at computere er meget andet end den kasse og skærm, vi kender. Computere er nu så små, at de kan indbygges i alt og anvendes på nye måder (...) det åbner et væld af nye muligheder for at skabe nye typer af legeredskaber og legetøj, som vi givet vil se mange af i fremtiden”.

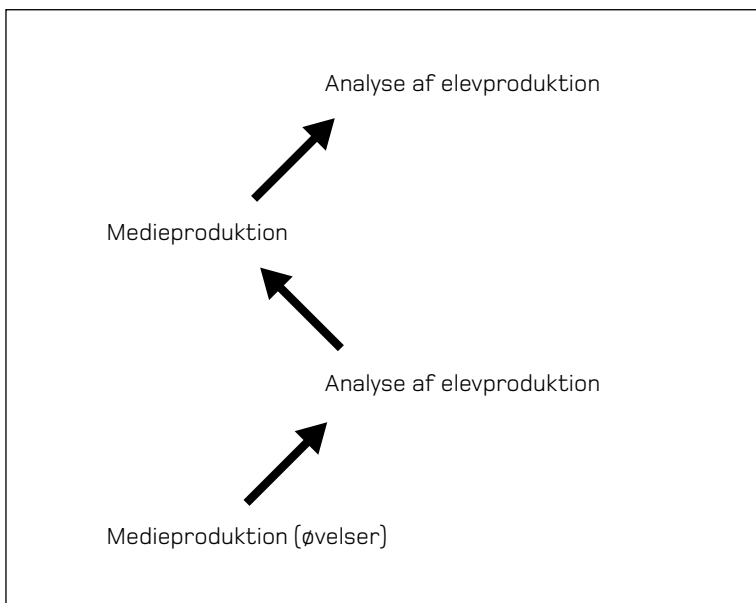
(www.carsten-jessen.dk/computeritillegepladsen.htm).

IPÆDAGOGIK?

Digitale medier skaber rum for anderledes lærings- og erkendelsesformer, og griber også ind i institutionens mere overordnede pædagogik. Derfor er integrationen af de digitale medier heller ikke uproblematisk. Den digitale udvikling giver nye muligheder for digitale aktiviteter i institutionerne som Carsten Jessen, lektor ph.d., siger:

”iPaden er blevet et sådan meget udbredt legetøj for både børn og voksne, men den er også hurtigt blevet en del af flere institutioners praksis, uden det nødvendigvis har betydet at man har gjort sig pædagogiske eller didaktiske overvejelser om brugen af dette ’legetøj’”.

Børn har i dag færdigheder, som gør dem i stand til i udstrakt grad at bruge medierne, men de analytiske færdigheder, tolkningskompetencer og kritiske tilgange er ikke endnu fuldt tillærte. Derfor er det en udfordring for pædagogerne at møde børn og unge, der hvor de er, og så gå ind i et samspil om at udvikle deres kritiske og reflektive kompetencer. Mediepædagogikken og didaktikken skal derfor med udgangspunkt i børnenes mediekulturelle kompetencer udvikle børnene til at blive mediebevidste brugere og dermed i et bredere perspektiv kritisk engagerede borgere (jf. Christiansen 2010). Film, billeder, fortællinger og ibøger, som vi har arbejdet med i dette projekt, er komplekse medieudtryk der udfordrer børnenes mediekompetencer. Traditionelt har man med mediereede udtryk i skolen arbejdet didaktisk ud fra zig-zag-modellen (Tufté 1998).



Rene B. Christiansen og Karsten Gynther argumenterer i bogen *Didaktik 2.0* for et generelt paradigmeskift i didaktikken, idet de mener at den lette adgang til viden og det at børnene også er didaktiske meddesignere, er så drastiske ændringer at det fordrer en ny didaktik som de skriver:

"Det paradigmatiske nye- som gør, at vi taler om udvikling af en ny didaktik 2.0- er fremkomsten af en læremiddelkultur 2.0, som har fået den konsekvens at også eleverne bliver didaktiske designere. Og didaktik 2.0 er netop valgt som metafor, fordi didaktikken nu også er brugergenereret. "

(Gynther: *Didaktik 2.0*, 2010: 52)

Christiansen og Gynther taler ud fra et lærer/skoleperspektiv, men didaktikken udfordres alle steder. Derfor må pædagogen også gentænke didaktikken og dens muligheder. Børn er interaktive medieforbrugere allerede – den pædagogiske opgave er at kvalificere mediebrugen.

MEDIER I FRITIDENS KULTURER

Medierne er i stadig større grad ramme for fællesskaber og dermed også for fælles erfaringer. Medierne har delvist overtaget nogle af de sociale funktioner og det er også de digitale medier der i dag er de primære 'historie-fortællere'.

Når mediearbejdet foregår i SFO tiden giver det andre muligheder for aktiviteter med medierne, end når der er tale om IT i skoletiden. Det er i højere grad medielegen, der kan være i fokus. En medieleg hvor der ikke bare er tale om underholdning, men også om at opnå ny læring og få nye oplevelser. Men det er ikke kun vigtigt at børnene bliver gode til at producere og kommunikere via de digitale medier, det er også vigtigt at de lærer kritisk at tage stilling til det de ser og hører via medierne. I en tid hvor vi taler om digital mobning og børn ser x-faktor, og diverse reality serier på skærmen, er det vigtigt at børn kan gennemskue nogle af de virkemidler medierne benytter. Derfor tog dette projekt udgangspunkt i hvordan man kan lave små medieproduktioner med børnene. Og børnene tog godt imod opfordringen:

Eksemplet med pigerne her stammer fra Rynkevangskolens SFO og vidner om at de nye medier har en stærk fascinations-

De tre piger hviner og klapper i hænderne, mens de alle tre kører rundt med fingrene på iPad'ens skærm. De er ved at lave tegnefilm og mangler at lave slutningen, hvor de får en masse penge og overtager verden.

og motivationskraft for børn og unge. Og det er netop denne fascinationskraft, som vi gerne vil kanalisere ind i det pædagogiske arbejde. Vi vil gerne fastholde den mediedidaktiske pointe om at børn og unge skal udfordres til at bruge medierne kritisk, aktivt og skabende.

Det interessante er at mediernes fascinationskraft også slår igennem hos pædagogerne. Det viste sig på kurset for pædagogerne i SFO'erne i Kalundborg. Vores erfaring herfra var, at pædagogerne kastede sig meget uforfærdede og interesserede ud i selv at producere fortællinger på fx iPad. Dette i en kommune der har valgt at indkøbe iPads til samtlige SFO'er i



kommunen og dermed sætter børns mediebrug på den politiske dagsorden. Vores antagelser om, at pædagoger ikke forstår og bruger de nye medier blev gjort til skamme. Det ser således ud som om at en barriere for udvikling af mediepædagogikken er blevet nedbrudt med de nye mediers let tilgængelige brugerflade.

FRA FRITIDSPÆDAGOGIK TIL HELDAGSSKOLE

I en SFO planlægger man ifølge Pernille Hviid og Charlotte Højholt aktiviteterne ud fra herskende fritidspædagogikker (Hviid og Højholt 2012). Helt afgørende for disse gennem tiden skiftende pædagogikker har altid været aktiviteter. Disse aktiviteter kan være mere eller mindre didaktisk planlagte, men netop når man vil lave nye tiltag er det afgørende at overveje didaktikken, således at der også her tages højde for både målgruppen og lærings- og oplevelsespotentialer.

Det er her vores projekt med digitale fortællinger finder sin kerne, nemlig i ønsket om at pædagoger erobrer et lille stykke medieland – men samtidig insisterer på at kvalificere børn og unges medieforbrug og medieudtryk. I vores projekt sker dette med fokus på fortælling og æstetik.

SLIP FORTÆLLINGEN LØS I DEN DIGITALE JUNGLE

Børn møder rigtig mange fortællinger i deres brug af digitale medier. Det er f.eks. action-spillenes og strategispillenes fortællinger om helte og hæere eller læringsspillenes fortællinger om børn, prinsesser og dyr, der skal løse problemer osv. Men det er sjældnere, at børn selv skaber fortællinger og fiktion i deres brug af medier. Der er ellers mange gode grunde til at styrke det pædagogiske arbejde med børns fortællinger også i SFO. Set i udviklingsperspektiv er SFO barnet i fuld gang med at konstruere fortællingen om, hvem det selv er: identiteten.

Den selvbiografiske fortælling er udfordret af, at barnet nu indgår i nye og flere hverdagsarenaer: Hjemmet, skole, SFO, fritidsinteresser og måske flere endnu. Barnet oplever desuden en medieverden, hvor man konstant fremstiller sig selv gennem fotos, likes og opdateringer. Barnets opgave med at

definere sig selv og skabe en sammenhængende selvfortælling har altså både et ydre pres i kraft af omverdens forventninger til vores selvfremsstilling, og et indre pres i kraft af behovet for at forstå sig selv ind i forskellige sammenhænge. Måske kan man ved at introducere fortælle teknik, fortælleprogrammer, fortælle temaer osv. tage noget af dette pres og åbne for mere legende, undersøgende udtryk, hvor voksne kan være med til at kvalificere barnets forståelse af sig selv og sin omverden.

Fortællinger er netop karakteriseret ved at tilbyde os rum for fortolkninger og mening. Fortællinger tilbyder os f.eks. ikke den logiske forklaring på, hvorfor Albert ikke må cykle til skole. Nej, i fortællingerne er der andre ting på spil: Hvad sker der, når Albert nu ikke må cykle i skole?? En fortælling kan begynde... Lad os i det følgende se på tre argumenter for at arbejde med fortællinger i den digitale jungle børn lever i.

Narrativ betyder 'det fortællende'.

Narrativer er fortællesekvenser.

Narrativ psykologi beskæftiger sig med, hvordan vi danner mening og organiserer erfaringer gennem fortællinger.

En central teoretiker inden for narrativ psykologi er amerikaneren Jerome Bruner.

1. DET NARRATIVE ARGUMENT – DET NARRATIVE SELV

Den narrative psykologi opfatter mennesket som et menings-søgende og meningsdannende væsen. Fortællingen defineres som et kulturelt, symbolsk redskab, som danner grundlag for eller model for vores fortolkning af os selv og vores omverden. Fortælling ses derfor som en måde at erkende og fortolke omverden – og ifølge den narrative psykologi strukturerer selv helt små børn deres erfaringer i små fortællinger (Nielsen, 2012). Igennem fortællingens struktur ordner vi vores mangfoldige og undertiden rodede erfaringer i små (fx samtaler og hverdagsfortællinger) og store (f.eks. anekdoter, livshistorie) sekvenser af fortællinger. Når vi fortæller, relaterer

vi erfaringer til følelser, intentioner og mening (Gjems 2009). Vi skaber på den måde mening gennem fortælling. Selv i fiktive fortællinger søger vi ofte at forstå os selv. Og det er da også karakteristisk, at børns fiktive fortællinger oftest handler om temaer fra deres eget liv (Brostrøm 1999). Et velkendt tema i børns fortællinger er eksempelvis venskab. Det er sagt om børns fortællinger at de er – *Stories they tell themselves – about themselves*.

Samtidig spejler vi os alle i de mange kulturelle fortællinger som fx eventyr, tv, spil, medier osv. tilbyder og som giver os mulighed for at indleve os og afprøve andre identiteter, motiver, handlinger osv. Fortællingen er et symbolsk og æstetisk rum, hvor vi kan afsøge følelser (indlevelse), motiver og identiteter.

2. DET GENREMÆSSIGE ARGUMENT

For at kvalificere og motivere børns fortællinger kan pædagoger sætte fokus på forskellige genrer. Genrer kan fungere som en ramme som fortællingen kan udvikle sig i og som børnene evt. kan samarbejde om. Vi vil her nævne to gode hovedgenrer som kan tages op i SFO-pædagogikken:

Fiktive fortællinger: Legen med at digte historier åbner for børns fantasi og fortællelyst. Her kan børnene udvikle idéer og lege med fiktive verdner og hændelser, som f.eks. at Albert, der ikke må cykle i skole, møder en rumpirat på vejen. Fiktion og fantasi opstår dog sjældent ud af den blå luft. Og idéen om Albert og rumpiraten skal nok have en ramme og et afsæt. Derfor kan det være en idé, at arbejde med genrer eller fiktionkoder, som kan være inspiration og støttepunkter til at sætte fiktionen fri. Tænk blot på hvad: Der var engang åbner for af muligheder... De digitale fortælleprogrammer har ofte særlige universer og figurer, som slipper fiktionen løs. Men vær opmærksom på også at tilbyde andre input til børnene. Der skal godt råstof til at styrke fortællinger og fantasi. Oplæsning er oplagt som inspiration til digitale fortællinger. Som eksempler på genrer der kunne sætte fiktioner i gang kan nævnes løgnehistorier, eventyr og actiondramaer.

Hverdagsfortællinger: De nye og lettilgængelige apps åbner

rig mulighed for at arbejde med hverdagens fortællinger, fx ved at lade børn tage fotos i institutionen og arbejde med dem i fx Book-creator. Man kan vælge at arbejde med temaer som f.eks.: De bedste steder i SFO'en, Når vi leger, Mad i SFO'en osv. Eller børnene kan producere billedfortællinger om projekter og aktiviteter, der foregår i SFO'en. Hverdagsfortællingen skal også udfordres på udtryksform, stil, sprog og fortælleform. Som et kreativt og æstetisk projekt kan hverdagsfortællinger være et alternativ til selvfremsstillingen i de sociale medier. Måske kunne man sætte hverdagsfortællingen på rim – eller rap. Lave en tegneserie om 'Livet i SFO'. Eller skrive små digte til hverdagsituationer. I gennem hverdagsfortællingerne får man fat i børnenes daglige erfaringsverden og selvfortælling. En selvfortælling bliver altid til i mødet med andre – men igennem digitale fortællinger kan vi få fortalt fælles fortællinger – historier børnene kan læne sig ind i og være en del af.

3. DET ÆSTETISKE, KREATIVE ARGUMENT – FORTÆLLELEG

Børns mediebrug er i høj grad karakteriseret ved at medierne topstimulerer dem på kulturelle *indtryk* – men giver dem færre udfordringer på kulturelle *udtryk* – altså deres egne skabende udtryk. Når børn tilbydes æstetiske udtryksformer som f.eks. fortællingens formsprog, skabes der rum for børnenes fantasi og for at bearbejde og udtrykke erfaringer, følelser og idéer på måder, som hverdagsprog ikke lægger op til. I de digitale fortællinger kan børnene inddrage allehånde udtryksformer: Tegning/billedsprog/fotos, fortælling, lyd/musik/tale og måske også drama og kropslige udtryk. Dermed oplever børn selv at være kulturskabende – og det gør en forskel.

Ifølge psykologen Winnicott kan børns leg opfattes som et æstetisk, symbolsk rum, hvor barnet kreativt kan udvikle forståelse af sig selv og sin omverden. Winnicott beskriver legen og kunsten som et domæne imellem den indre, subjektive verden og den ydre, sociale verden. I legen og kunsten er vi sat fri til at afsøge og udtrykke vores indre og ydre erfaringer (Austring 2011). De digitale fortællinger kan ses som sådan et

legedomæne, der åbner for kreative processer med en vifte af udtryk: Fortælleformer og fortællingens formsprog, sproglige udtryk, billeder, lyd. Det heldige er at selve mediet, iPaden, smartphonen mm., ser ud til at have en iboende motivation og fascination. Udfordringen er så at inspirere børnene til at skabe nye udtryk med eksperimenter og forfinelse af formsproget.

Ved at indgå aktivt i børns mediebrug og tilføre redskaber og idéer til deres egne fortællinger kan pædagoger bidrage til, at børn videreudvikler deres fortællekompetencer og udtryksmuligheder.

I det følgende præsenterer vi et par klassiske fortællerredskaber, der kan styrke kvalitet og fortælling i børns medieproduktioner.

FORTÆLLESTRUKTUR OG FORTÆLLETEKNIK

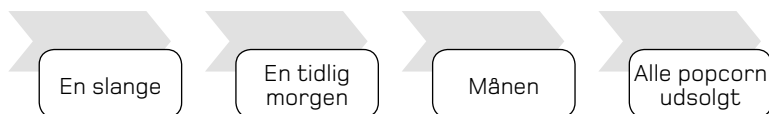
I gang med fortællingen:

I arbejdet med digitale fortællinger kan selve mediet og teknikken let overtage fokus og interesse. Med henblik på at styrke kvaliteten kan man derfor arbejde med fortællingens 5 grundelementer:

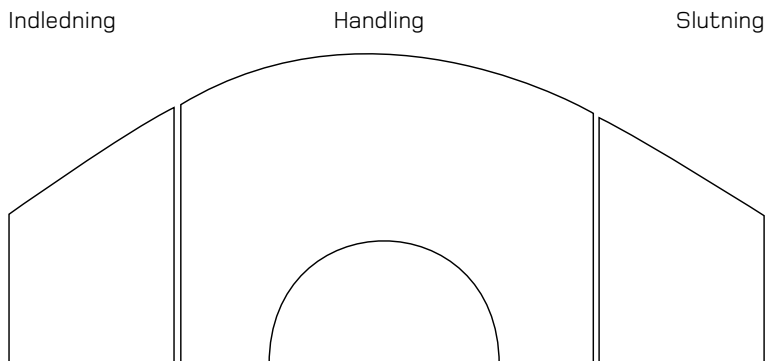
Figurerne/personerne	Hvem skal være med i vores historie
Handlingen	Hvad skal der ske i vores historie?
	Er der en konflikt?
Målet/projektet	Hvad vil vores hovedpersoner gerne opnå?
Scenen/scener	Hvor og hvornår foregår historien?
Midler	Hvilke redskaber, hjælpere eller hjælpemidler har personerne til at opnå målet?

Ved at lede børnene igennem disse spørgsmål – f.eks. ved hjælp af et skema til at skrive idéerne ned i – bliver fortællingen og fantasien styrket og der etableres en fremdrift og dybde i fortællingen, som det digitale medie måske ikke bidrager så meget til.

Fortællekort: En anden klassisk måde at arbejde med idéudvikling er, at børnene hver især skriver en række små fortællekort med: 1) Person, 2) tid, 3) sted, 4) problem. Der kan nu trækkes kort som skal bruges til at fortælle en historie. Det kunne blive til en fortælleopskrift med følgende fire elementer skrevet på små kort:



Fortællings bro: En måde at styrke opbygningen og udviklingen af fortællinger og fortællestruktur er at arbejde med fortællings bro. Den visualiserer den klassiske opbygning af fortællinger i: En begyndelse, en midte og en slutning. Den gør det samtidig muligt at samarbejde om at bygge fortællingen op. Det kan i praksis ofte vise sig som en udfordring, fordi der typisk er nogle børn, der er lynhurtige frontløbere, når der skal fortælles. For at åbne processen for flere børn og for samarbejde kan fortællings bro bruges visuelt til at fylde ideer, figurer, hændelser osv. på broens felter. Samtidig kan fortællings bro benyttes til at stramme fortællingen op. Er der en god begyndelse? Hænger historien sammen i en helhed? Er der en udvikling/spænding i historien? Er historien rundet af?





Storyboard i småstykker:

Da Disney skulle udvikle sine store tegnefilm arbejdede hundredevis af tegnere sammen. For at styre den proces udviklede Disney storyboardet til at strukturere og udvikle processen. Inden for storyboardet kan man skitsere figurer, scener, handling, tekst, tale, lyd osv. som en arbejdsskabelon for den færdige fortælling i det digitale medie. Igen er fordelene, at man kan fokusere på det fortælle-mæssige, idet f.eks. persontegning, konflikt og replikker kan skitseres før fortællingen går løs.

DR har i foråret 2013 udpeget de 20 bedste lærings apps til mindre børn (4-7 år).

www.dr.dk/Nyheder/Levnu/Boern/Artikler/2013/0323145054.htm

Vælg programmer der er lette til en begyndelse. En del programmer som fx Toon-tastic har en fast fortællestruktur, som hjælper børnene med at strukturere fortællingen. Det har desuden en række figurer og scener, der appellerer til børns fantasi og actionsans. Omvendt kan programmet hurtigt være udtømt for udfordringer og virke hæmmende på udvikling af egne idéer og fantasi.

På lege.app kan du finde vejledning til køb af apps til børn og til brug af i-pad
www.lege-apps.dk

KVALITETSKRITERIER I PROGRAMJUNGLEN

Vær dernæst mere kritiske og stil krav:

- Hvilke kreative muligheder giver programmet?
- Er programmet meget skabelonagtigt eller er der mulighed for at selv at skabe og udvikle idéer?
- Giver programmet mulighed for at arbejde multimodalt (jf. næste afsnit)

Til androidtablets benyttes der blandt andet Creative Cartoon og Create A Comic.

På Computeren blev blandt andet benyttet Photostory, Toon-Doo og Moviemaker, og her benyttede vi også tilsluttede tegneplader for at børnene lettere kunne tegne.

MULTIMODALITET OG SPROG

Vores moderne kultur kan betegnes som multimodal, idet forskellige tegn og tegnsystemer (modaliteter) næsten konsekvent blandes i medieverdenen. Børn er storforbrugere af multimodale tekster og udfordres derfor på at kunne aflæse mening i ret komplekse og blandede tegnsystemer. F.eks. kan ord og billede i en billedbog nogen gange udtrykke meget forskellige betydninger og dermed sætte barnets evne til at fortolke på en prøve. Men det styrker også børnenes aktive aflæsning af betydning, når de skal finde helhed imellem forskellige modaliteter. Man støtter ved at brugen af multimodale tekster børns læseindlæring. Det skyldes at børnene får støtte til at læse teksten, men også til selv at skrive gennem fx billeder eller lyd. Det er derfor en god idé at sætte fokus på, at børn også producerer multimodale tekster. Det giver dem mulighed for at udforske, hvordan forskellige modaliteter virker sammen og dermed at reflektere over virkemidler i de moderne medier. De multimodale udtryksformer kan samtidig være en god ramme for at barnet arbejder med sproget.

Det kan både være talesproget og skriftsproget. I børnenes digitale, multimodale fortællinger kan det at skrive og bruge sproget som udtryk måske blive mere legende, ufarligt og personligt udviklende, end det er i mere skoleprægede opgaver. I projektet digitale fortællinger har vi sat fokus på pædagogernes kompetencer til at indgå i og udfordre børn og unges brug af digitale medier. Ved at satse på skabende og fortællemæssige redskaber støtter vi læreprocesser, der både rummer personlige, æstetiske udtryk og åbner for udvikling af mediekompetencer og multimodale kompetencer. Hertil kommer så de sproglige og skriftsproglige kompetencer som pædagogen også bør støtte.

Det afgørende er for os at se, at pædagoger fastholder det æstetisk, skabende arbejde med børn og unge i en medie-verden, der ellers let bliver enten voksenfri og selvlært eller platform for mere formel læring.

Multimodal kommunikation er kommunikation, der blander forskellige tegnsystemer (modaliteter) som f.eks. billeder, skriftsprog, musik osv.

Man taler om the visuel turn – det fænomen at vores kommunikation i stigende grad sker gennem billeder mens skriftsprog får mindre betydning. De ny IT læringsmaterialer i f.eks. skolen er netop multimodale.

Læs om multimodale tekster i artiklen:

**[www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/
Anne-Lovland.pdf](http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anne-Lovland.pdf)**



REFERENCER

Ankerstjerne, T. (red.) (2010): SFO- og fritidspædagogik, Dafolo.

Austring, B. (2011): Fortælling hjælper børn på plads i verden, i Pædagogers arbejde med sprog og billeder, red. Mark, K. Akademisk Forlag.

Brodin og Hylander (1998): At blive sig selv. Gyldendals akademiske.

Brostrøm, S. (1999): Jeg vil lige fortælle en historie. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Christiansen, red. (2010): Læring med levende billeder. Samfundslitteratur.

Gynther, K. (2010): Didaktik 2.0. Akademisk Forlag

Hviid, P. og Højholt, C. red (2012): Fritidspædagogik og børneliv. Hans Reitzels Forlag.

Gjems, L. (2009): Hvad lærer børn når de fortæller. Dafolo.

Ludvigsen, M. (2007): Børns fortælleudvikling, i Sproget som værktøj og legetøj, red H.H. Jørgensen. Academica.

Nielsen, S.B. (2012): Sprogpsykologi. Samfundslitteratur.

Løvland, A. (2010): Multimodalitet og multimodale tekster. Videncenter for læsnings hjemmeside: www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anne-Lovland.pdf

Lad os smugle den pædagogiske dagsorden ind på nye måder

To undervisere fra pædagoguddannelsen i Slagelse, Astrid Hestbech og Lena Basse har haft studerende med ude på institutioner for at udvikle børnenes af digitale fortællinger sammen med børnene i syv SFO'er i Kalundborg Kommune – Lena Basse fortæller:

Ikke alt skal være forskning

Det er rigtig godt, at vi i dette projekt har fået rammer og mulighed for at komme tættere på de praksisnære forhold. Vi skal vide, hvad pædagoger egentlig har brug for i hverdagens praksis, og det kan være svært at få tid til det i den daglige undervisning.

Professionshøjskolerne skal bidrage til at skabe ny viden – men vi skal også udvikle konkret pædagogik og faglighed. Det bliver nogle gange glemt i bestræbelserne på at blive forskningsbaserede. Professionshøjskolerens styrke er, at vi *både* skal bedrive forskning, og at vi skal samarbejde med praksisnære forhold om fagudvikling.

Det kan vi blive meget bedre til at definere og et udviklingsprojekt som dette styrker desuden vores netværk og samarbejde med praksisfeltet.

Ud af vante roller

Vi har oplevet, at de studerende er meget motiverede og glade for at have en aktiv og formidlende rolle i projektet, og at vi har fået et helt andet samarbejdsforhold i forhold til den mere traditionelle undervisning. Vi er kommet ud af vores vante roller, og projektet er på den måde også med til udvikle vores bevidsthed som undervisere.

De studerende har fx haft den rolle at holde oplæg om apps til ipads og virke som en slags guides på institutionerne.

Det var i øvrigt en interessant oplevelse, at pædagogerne derude på institutionerne slet ikke var så forskrækkede for at anvende alt den nye teknologi pædagogisk, som vi måske nogle gange tror.

Nye medier forærer pædagoger muligheder

Både den nye pædagoguddannelse som træder i kraft næste år og ændringer i forhold til folkeskolereformen peger på forandringer i den pædagogiske faglighed og på, at pædagogers faglighed skal styrkes i skolen. Vores projekt udpeger det digitale område som ét, pædagoger kan være med til at styrke ved at prioritere det kreative og æstetiske område.

I vores projekt har pædagoger og SFO børn i Kalundborg Kommune arbejdet med at skabe digitale fortællinger. Børnene lærer her i gennem ikke bare at være medieforbrugende, men også medieskabende. Børnene er fascineret af medierne, og det er jo netop en vej til at 'smugle' vores pædagogiske dagsorden ind på nye måder – fx ved at lære at fortælle historier, som er noget de kan få glæde af både personligt og fagligt.

Marianne Olsen er pædagogstuderende på 7. semester og arbejdede i projektet med digitale fortællinger på i en Skolefritidsordning:

Det har været sjovt for mig at lære ved at gøre i stedet for at sidde og lytte. Det har været et meget intenst forløb, hvor jeg med det samme også har skullet lære fra mig.

Jeg skulle lære børnene, hvordan de i digitale programmer kunne vælge mellem at lægge stemmer til en fortælling i en tegneserie eller at lave en digital dagbog i billeder. I selve de

digitale programmer var indbygget, at de skulle forholde sig til opbygningen af fortællingen med begyndelse, point of no return og afslutning.

Er ipaden bare en barnepige?

Jeg synes, at det her kursus virkelig har givet mig noget at arbejde med. Nogle gange har vi en forestilling om, at ipaden bare er en "barnepige" med spil, og at børnene bliver dumme af alle de ting.

Men nej. Det viser sig faktisk, at børnene var meget sociale, havde et godt samspil og lærte rigtig meget om, hvordan man fortæller en historie. Det har åbnet mine øjne for, at de digitale medier også kan anvendes pædagogisk og gjort mig meget mere nysgerrig.

Mange institutioner er begyndt at købe teknologi, men mange ved ikke, hvad det skal bruges til. Risikoen er, at det bare bliver brugt til spil som derhjemme, men når børnene er i institutionerne, må der godt være læring inde over.

For børnene bliver små simple regnestykker i et program fx jo også til en leg.

Børns leg og læring via digitale medier i daginstitutioner



Af Charlotte S.L. Haven og
Inge Bjerregaard

I artiklen kigger vi over skulderen på pædagogstuderende Mikkel Hoffmann Jensen, når han sammen med to piger fra Bengerdts Børnehus i Ringsted arbejder med to apps til iPad, "Writereader" og "Puppet Pals". Begge disse apps lægger op til, at børnene leger, fortæller og er producerende. Herudover redegør vi for begrebet medieleg inspireret af bl.a. lektor ph.d. Klaus Thestrup, ligesom vi giver eksempler på medielege til børnehaver. Endelig skitserer vi kort, hvordan der kan arbejdes med ovenstående i pædagoguddannelsens fag, Dansk, kultur og kommunikation.

Projekttitlel: Børns leg og læring via digitale medier i daginstitutioner.

Projektet er udført i samarbejde med Bengerdts Børnehus i Ringsted

Deltagere er:

Pædagogstuderende Mikkel Hoffmann Jensen

Cand. Mag. Charlotte S.L. Haven og Cand. Pæd. Inge Bjerregaard

Pædagoguddannelsen i Vordingborg

”M, A”. Den sprøde og distinkte computerstemme reagerer prompte, når Martines spændte pegefinger rammer iPad’ens touch-tastatur. ”M, M, M, A, R, R”, mumler Martine for sig selv, mens pegefingern banker på hendes pande som for at komme i tanker om rækkefølgen af bogstaver i hendes navn. Hun finder hurtigt R’et. ”T”, siger hun højt. ”T”, gentager Signe tøvende. Både Martine og Signe bøjer sig koncentreret ind over bordet for at finde T’et. Signe finder det først. ”Der”, peger hun forsigtigt uden at røre skærmen. Hun ved godt, at det bliver hendes tur lige om lidt. Martine skriver tøvende de sidste bogstaver i sit navn, og hun kigger tilfreds på resultatet, som står på skærmen.

Hun sidder sammen med Signe og Mikkel i et mindre rum på 1. sal i Bengerdts Børnehus i Ringsted. På væggene hænger Ø’er, Z’er, Å’er og tal fra 1-10 i blå og røde rammer, og også papir, mapper og spil i de lave reoler langs væggene signalerer fokus på bogstaver og tal. Signe er Martines legekammerat fra Delfinstuen, og pigerne ser ud som om, de allerede har glemte, at vi filmer dem. Mikkel er pædagogstuderende fra Pædagoguddannelsen i Vordingborg. Han er i 2. praktik i institutionen. Et af Mikkels læringsmål er, at han vil bidrage til skabelsen af et nyt læringsrum for børnene via de digitale medier. På bordet mellem de tre ligger en af institutionens iPads med et lyserødt cover, der er foldet om på bagsiden. Mikkel sidder for bordenden og har netop prikket sig ind på app’en ”Writereader” for, at han, Signe og Martine sammen kan lave en lille bog med billeder og tekst fra 1-1-2-dagen, en oplysende aktivitetsdag arrangeret af beredskabstjenesten, hvor børnehavebørnene besøger brandvæsen, politi og redningskorps.

NYE MEDIER DELER VANDENE

Mikkel og Bengerdts Børnehus i Ringsted har været vore samarbejdspartnere i forbindelse med et fagudviklingsprojekt i faget Dansk, kultur og kommunikation, hvor vi har ønsket at undersøge, hvordan forskellige apps og spil kan bidrage til børnehavebørns leg og læring. Da institutionen i Ringsted havde investeret i iPads, blev de primært anvendt til at søge



på internettet efter fotos og ny viden. Herudover blev der installeret nogle gratis spil samt få betalings spil, men det blev hurtigt klart, at der var tale om underholdningsspil, og det ønskede man egentlig ikke mere af. De indkøbte iPads blev opbevaret over børnehøjde på kontoret. Bekymringen gik på, om de kunne holde til at blive taget med på tur og i øvrigt blive håndteret af børn. Ingen af dem er gået i stykker i skrivende stund.

”Writereader” er en af de apps, Mikkel har arbejdet med og prøvet af sammen med børnene. Det er en amerikansk udviklet læringsapp, som oprindeligt er beregnet for børn fra 3-4-års alderen. Med hjælp fra en voksen kan børnene lave deres egne billedbøger med både tekst og lyd. App’en bygger på teorien bag opdagende skrivning og emergent literacy, og den er testet og udviklet på dansk grund i samarbejde med ledende forskere fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), bl.a. Anders Skriver Jensen og Jeppe Bundsgaard. Vi forstår, at det flere steder er almindeligt at arbejde med denne app gennem hele indskoling, men ikke mindst set i lyset af opmærksomheden omkring begyndende skriftsprog-tilegnelse i daginstitutioner, finder vi den relevant.

Vandene deler sig ofte, når talen går på de nye medier. Frank Støvelbæk, som underviser på et nyt medieliniefag, som han selv har været med til at udvikle og etablere på UCC, Pædagoguddannelsen i Sydhavn, mener, at mange bekender sig til de to polariserede grupper, som han kalder henholdsvis ”jubelidioter” og ”skeptikere” (Støvelbæk, 2011). Jubelidioterne – en kategori, han selv mener at tilhøre – har i den grad ”ja-hatten” på og mener, at omtrent alt omkring den nye teknologi, som bl.a. iPad’en tilbyder, er godt og gavnligt og kan bruges til alt. Skeptikerne er i sagens natur mest imod og mener ikke, at medierne hører hjemme i daginstitutioner. Helst ville de kunne tilbyde en mediefri institution, hvor børnene leger udenfor i og med naturen. Reaktionen er ikke underlig. Professor Kirsten Drotner fortæller i en forelæsning på Danskernes Akademi om, hvordan nye medier gennem tiden har været genstand for stor debat og kontrovers, lige siden de moderne massemedier kom frem ved bogtrykkerkunstens gennembrud i 1450’erne (Drotner, 2011). I disse mediepanikker polariseres medierne netop. Spørgsmålet er, om medierne gør børnene smartere eller dummere, om brugen af iPads blot betyder, at børnene kommer til at sidde endnu mere stille og spille, eller om børnene går glip af væsentlige muligheder for at lære, hvis de nægtes adgang til mediet.

Selv ønsker vi at placere os mellem jubelidioterne og skeptikere og arbejde med, hvordan iPad’en kan anvendes til leg og læring i daginstitutioner. Vi er enige med Støvelbæk, når han argumenterer for, at digitaliseringen er et vilkår – også i daginstitutioner (Støvelbæk, 2012). Børn er allerede mediebrugere, og det interessante må være, hvad iPads og tablets bruges til. De skal ikke erstatte traditionelt legetøj, men være et supplement, der muliggør nye interaktions- og samværsformer. iPad’en må betragtes som et hjælpemiddel som mange andre, hvor fokus ligger på at fortælle historier og være skabende. Lige som konsulent i Udviklingsforum Søren Gundelach giver udtryk for (Gundelach, 2013), mener vi, at pædagoger med fordel kan anvende iPads, så børn netop bliver skabere i stedet for blot at blive modtagere og konsumenter af spil, som andre har udviklet. Det vil sige, at det gælder om at

introducere en mediebrug, hvor børn og voksne i fælleskab kan lege og eksperimentere, reflektere og producere.

WRITEREADER OG PUPPET PALS

Martine og Signe ser ud til at nyde det. De udvælger nogle få af de fotos, der blev taget på 1-1-2-dagen til bogen, de sammen med Mikkel er i gang med at kreere. ”Så skal vi også have noget med Jesper,” mener Signe. ”Hvem var det nu, Jesper var?” spørger Mikkel, mens han klikker iPad’ens fotos frem. ”Tryllekunstner,” messer Martine højt og tydeligt, mens hun lader et imaginært kortspil svæve magisk mellem den ene hånd, som hænger højt over hovedet, og den anden hånd, der dingler ude foran kroppen, som var hun midt i et kort-trick. ”Jeg har fundet et billede dér”, viser Signe beslutsomt. ”Prøv at trykke på det engang”, siger Mikkel, og med få prik på skærmen er fotoet sat ind i bogen.

Pigerne indtaler lyd til de forskellige fotos. ”Jeg vil gerne høre det,” kommer det klart og præcist fra Martine, og mens lyden strømmer ud af iPad’ens højttaler, dukker Martine sig og smiler til kameraet med en hel mund fuld af mælketænder. ”Det var for sjoveren! Det var godt”, konkluderer Martine. Hun og Signe bliver enige om, at bogen er færdig nu, så Mikkel kan godt gemme den. Næste gang kan de måske selv.

Også app’en ”Puppet Pals” har Mikkel gjort sig erfaringer med. Med den kan børn fra 3 år lave fortællinger og små teaterstykker. Børnene udvælger figurer og baggrunde, og de digter i fællesskab historier, som optages direkte på iPad’en. ”Puppet Pals 2” er en udvidet udgave med flere funktioner. Her kan man bytte om på figurerens kroppe og hoveder, arme og ben kan bevæges, og figurens mund bevæger sig, når man indtaler lyd. Hvor det i ”Puppet Pals” er eventyrfigurer – prinsesse, ridder, drage osv. – der præger billedet, er der i ”Puppet Pals 2” lagt op til andre genrer. Her kan man vælge flere forskellige scener – bl.a. et ørkenlandskab med pyramider, en arktisk scene med igloer, et rumlandskab og en cowboyby, ligesom man kan vælge baggrundsmusik – også inden for de forskellige genrer. Mulighederne, ”Puppet Pals 2”



tilbyder, er således mere komplekse og henvender sig til de største børnehavebørn. Med et tilkøb kan man i både "Puppet Pals" og "Puppet Pals 2" lave nye figurer med børnenes egne ansigter.

I dette program virker Signe og Martine mere hjemmevant. De vælger behændigt mellem baggrund og figurer, gør figurerne større og mindre, trækker dem ind på scenen og ud igen og spejlvender dem efter behov. Signe vil gerne styre feen. "Er det en god fe eller en ond fe?" spørger Mikkell prøvende. Pigerne tøver. "Er hun god eller ond i teaterstykket, Signe?" spørger Martine, og hun og Signe ser kort hinanden i øjnene. "Det skal vi jo blive enige om," siger Signe diplomatisk. "Mmm, jeg synes, hun skal være god," slår Martine fast, og sådan bliver det.

Pigerne har valgt, at en del dyr skal indgå i deres fortælling. De taler om, hvor bl.a. kragen bor. "Skal vi så prøve at starte engang? Skal vi starte med, at de er ude i skoven?" spørger Mikkell, mens han skifter baggrund fra "slottet" til "skoven". "Neej, faktisk ikke," kommer det bestemt fra Signe. "Oppe på slottet", støtter Martine og trækker slotskulissen ned. "Sådan

der!” Pigerne forhandler videre om stykkets handling indtil de mener, det er, som det skal være. ”Så tror jeg nok, det er færdigt! Er det dét, Signe?” ”Ja-ja,” svarer Signe, idet hun klikker på den firkantede stopknap på skærmen, og derefter den grønne play-pil. Straks afspilles teaterstykket på fuld skærm.

SAMVÆR OG EKSPERIMENTERENDE FÆLLESSKAB

Netop når de digitale medier tillader design af forskellige opgaver, der ikke tidligere var mulige – som børns produktion af bøger og film – bliver iPad’en et innovativt bidrag til nye udviklende lege- og læreprocesser, mener Søren Gundelach. Han giver på Udviklingsforums internetadresse www.legeapps.dk mange gode tips og tricks videre. Her anmeldes de ovennævnte og adskillige andre apps til forskellige aldersgrupper, ligesom der videreformidles aktuelle artikler vedrørende emnet.

Når Martine og Signe samarbejder med Mikkel om produktionen af en bog eller skabelsen af en mediefortælling, støtter de hinanden, forhandler og debatterer mulige ideer. Ind i mellem tager pigerne styringen helt og overtager i fællesskab slagets gang. Netop når pædagogen ikke lader barnet være alene med iPad’en, men sætter sig ved siden af barnet eller børnene – ligesom de fleste pædagoger ville gøre, hvis der blev tegnet eller spillet brætspil – så kan pædagogerne bruge iPad’en på en måde, hvor den er en del af det pædagogiske arbejde med en målgruppe og ikke et alternativ til en pædagogisk aktivitet. Det mener lektor Steen Søndergaard fra UCC (Søndergaard, 2013). Det er naturligvis væsentligt her, at pædagogen er opmærksom på, at aktiviteterne ikke bliver for skolificerede.

Legeforsker Carsten Jessen fastslår (Jessen, 2000), at leg er et besværligt teoretisk begreb, som man ikke uden videre kan definere uden om den kontekst, begrebet anvendes i. I vores projekt interesserer vi os for det samvær, den læring og den leg, der kan komme i stand, når børn og voksne beskæftiger sig med iPad’en.

Klaus Thestrup følger i sin ph.d.-afhandling (Thestrup, 2013),

hvordan begrebet ”medieleg” har ændret sig gennem de seneste 30 år ikke mindst i takt med, at nye medier er dukket op. I 80’erne kaldte den svenske medieforsker Margareta Rönberg det medieleg, når børn i deres lege var inspireret af aktuelle film eller seriefigurer, og særlige replikker eller handlinger herfra var omdrejningspunktet for deres lege. En del af medielegen bestod i, at børnene videreudviklede eller forandrede den oprindelige mediefortælling. Dette synspunkt blev fulgt op af børne- og kulturforsker Flemming Mouritsen, der i sluthalvfemserne påviste, hvordan medierne blev brugt som råstof for børns lege i deres egenkultur.

I forbindelse med legeforsker Carsten Jessens undersøgelser af børnehavebørns leg med computerprogrammer på samme tid, anvendte han ordet computerleg om det sociale samvær og den leg, der udspillede sig foran computeren og med computeren. Thestrup mener, at Jessens computerleg kan ligestilles med begrebet medieleg. I samme periode og lidt senere giver lektor Lars Henningsen børn i en SFO mulighed for at lege med videokameraer og redigeringssoftware. Hans definition af medieleg ligger på linje med Rönbergs, men udvides til også at omfatte de udtryk, som børn skaber med elektronisk udstyr. Herfra fortsætter Thestrup med at inkludere den medieleg, som kan foregå inde i og igennem teknologien, og endelig på baggrund af sit ph.d.-projekt konkluderer han i 2013: ”Medieleg er i det eksperimenterende fællesskab børns og pædagogers lege med mediefortællinger og medieteknologier.” Samtidig definerer Thestrup det eksperimenterende fællesskab omkring medieleg som ”et fællesskab, hvor pædagoger og børn sammen finder på, undersøger, udfolder, leger og fortæller med medieleg” (Thestrup, 2013, s. 306f).

LEG MED KAMERAET

Inspireret af Thestrup var vi interesserede i at afprøve en medieleg, hvor man tog billeder af nogle af børnene i institutionen. Ligeledes kunne man tage billeder af hverdagsgenstande, fx en stikkontakt, en støvle eller en vandhane. Vi var interesserede i at se, om børnene var i stand til at genkende kammerater eller ting fra hverdagen, når man kun kunne

se udsnit i ultranær – fx øjne og lidt af panden – af et barn. Har pædagogen taget et billede ret tæt på, er det en smal sag på touchskærmen at zoome kraftigt ind, så kun detaljer af den velkendte genstand eller kammerat er synlige. Det viste sig at være ganske vanskeligt for børnene at genkende deres kammerater, når de kun så et øje og lidt af næsen af en pige eller dreng fra stuen. De fleste gange synes børnene dog at kunne stadfæste kønnet, men heller ikke dette sås konsekvent. Børnene skød fra hoften – ”Alexander, Ida, Malte, Oliver”, og som oftest lykkedes det først i 3. eller 4. forsøg. Hver gang børnene gættede forkert, blev der som en hjælp zoomet lidt ud.

Medielege behøver ikke være stillesiddende lege, som foregår omkring et bord. Man kan bede børnene selv tage billeder af eller filme det, de synes er sjovt at lave eller steder, de holder af i børnehaven. Her tilbydes pædagogen en særlig iagttagelsesposition, idet hun via billederne får et blik på verden, som den kunne se ud gennem barnets øjne. Det kan der komme interessante samtaler og fine bøger eller film ud af. En børnehave har ud fra børnenes egne filmklip lavet en præsentationsvideo til nye forældre og børn – altså set fra børnenes perspektiv.



En anden medieleg, der er udviklet i samarbejde mellem børn og pædagoger i forbindelse med Thestrups undersøgelser, valgte børnene at kalde kameraleg – det var jo en leg, og de brugte kameraet. En gruppe børn og pædagoger løber rundt i en cirkel omkring et barn, der sidder i midten med en iPad. Barnet i midten skal fange de andre ved at tage et billede af deres ansigt, mens de bevæger sig rundt. Den, der bliver fanget, går ud af legen til næste runde. Fangelegen er velkendt som fælles regelleg, og sammen med børnene kan der hurtigt opstå varianter. Der kan accepteres billeder af andet end ansigtet, børnene kan bevæge sig rundt og gemme sig i andre lokaler, eller man kunne bruge flere kameraer. Når et barn holder iPad'ens skærm op mod et motiv, eksisterer billedet som sådan allerede, før det bliver taget, og med et enkelt klik eksisterer det også efterfølgende og er tilgængeligt med det samme.

Endelig vil vi nævne FaceTime som mulighed for medieleg. Det er gratis at ringe op fra en iPad til en anden via mailadresse eller telefonnummer, når internetforbindelsen er betalt. Så hvis man har to iPads i en institution, kan et barn gemme sig ude eller inde med en iPad og ringe op til en anden iPad, som et andet barn sidder med. Det barn, der gemmer sig, kan vise mere eller mindre af omgivelserne og evt. vende kamerafunktionen, så det barn, der skal finde, har en mulighed for at gætte den gemtes placering – alt sammen ved at være opmærksom på omgivelserne. Gemmelegen kan også leges uden FaceTime, blot ved at tage nærbilleder af det sted, barnet gemmer sig, hvorefter den eller de børn, der skal finde, får iPad'en. Herudover kunne legen også gå ud på, at børn tager nærbilleder af forskellige steder i institutionen, som andre derefter skal finde og fotografere.

PÆDAGOGSTUDERENDES IT-KOMPETENCER

I undervisningen i Dansk, kultur og kommunikation på 4. semester ønsker vi at debattere og sætte større fokus på de nye medier og disses anvendelsesmuligheder. Dette skal bl.a. ske ved, at de studerende selv skal være skabende og producerende ved hjælp af apps som "iStopMotion" og "Book Creator". To apps, som lægger op til produktion af korte film og bøger.

Ved hjælp af app'en "iStopMotion" kan børn og voksne lave en lille film ved at tage et klip ad gangen, flytte lidt på figuren eller figurerne, tage endnu et klip osv. Når man først har lært at bruge app'en, er det ikke svært at optage film og indtale lyd til. Heller ikke for de største børn i daginstitutioner. På trods af enkelheden kan resultaterne blive ganske overbevisende. "Book Creator" er ligeledes enkel og brugervenlig, og app'en minder på flere måder om "Writereader", selvom der ikke er faste skrivefelter og lyd på tastaturets bogstaver. Til gengæld kan app'en ikke kun tilføje tekst, billeder og lyd i skabelsen af bøger, men også video.

Pædagogstuderende møder teknologien overalt, også i praktikken i daginstitutioner. Vi vil gerne som undervisere på pædagoguddannelsen være med til at videreudvikle de studerendes it-kompetencer og kendskab til apps og aktiviteter, som iPads og tablets kan lægge op til, og som har et klart fokus på deltagelse, aktivitet og kreativitet. De studerende får hermed en chance for at afprøve ny viden og nye færdigheder – også sammen med brugere i praktikken. Vi er overbeviste om, at nye, gode ideer til aktiviteter med produktion af bøger, fotos, film og forskellige former for medieleg kan udvikles i samspil med de studerende og i de studerendes eksperimenterende fællesskab. Medierne skal tænkes ind i en pædagogik, der inddrager børnene og støtter dem i deres undersøgelse af verden.



REFERENCER

Drotner, Kirsten (2011): De farlige medier: fra folkeeventyr til facebook. Forelæsnning på Danskernes Akademi. Hentet d. 7/10-2013 på http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Kultur___Sprog/fra_folkeeventyr_til_Facebook.htm

Gundelach, Søren (2013): Tænd iPad'en i børnehaven. I: Børn & Unge, nr. 2, 2013

Jessen, Carsten (2000): Det kompetente børnefællesskab – Leg og læring omkring computeren. I: Sørensen og Olesen (red.): Børn i en digital kultur. Gads Forlag

Støvelbæk, Frank (2012): Skal vi skærme børnene? I: Asterisk, nr. 64, 2012, s. 6-11

Støvelbæk, Frank (2011): Fra skeptikere til reflekterede pædagoger. I: UCC magasin, nr. 5, 2011, s. 8-11

Søndergaard, Steen (2013): Pædagoger bliver mere modne mediebrugere. I: Børn & Unge, nr. 2, 2013

Thestrup, Klaus (2013): Det eksperimenterende fællesskab – medieleg i en pædagogisk kontekst. VIA SYSTIME

At undervise i en verden uden rigtig og forkert – kreativitetens paradoks



Af Mikkel Snorre Wilms Boysen

Med udgangspunkt i et projekt med musik og teknologi på Skolen ved Tuse Næs diskuteres i artiklen, hvorledes kreativitet må forstås og faciliteres i en nutidig kontekst. Der peges på det paradoksale forhold, at børnene på en gang både skal lære at følge og bryde regler for at leve op til senmoderne succeskriterier for kreativitet, og der afsøges mulige måder hvormed underviseren kan navigere i dette flertydige læringsrum.

Projekttitlel: Unge, kreativitet og teknologi
v. Mikkel Snorre Wilms Boysen, Cand. Mag., MA, Ph.d.-studerende
ved SDU og lektor ved Campus Slagelse

Deltagere:

Jonas Horsted Larsen, musikproducer og lærer
4 A, B og C fra Skolen ved Tuse Næs

Læreren Jonas spiller en harmoni på klaveret. "Det her er mol, kan I høre den lyder sørgmodig?". Børnene lytter. "Man kan bruge molakkorden, hvis man vil lave noget uhyggeligt eller sørgeligt for eksempel". Jonas tænder for musikanlægget og afspiller et selvkomponeret stykke musik for børnene. Jonas spørger, hvad det lyder som. En af børnene siger, at det lyder som et tog. "Lige præcist", svarer Jonas. Bagefter sættes børnene i gang med at lave deres egen musik. Jonas kommer med forslag til, hvilke lyde, børnene kan bruge. "Men det er jo selvfølgelig meningen, at der ikke er noget rigtig og forkert her. I må lave jeres lyde ligesom I har lyst til", siger Jonas til sidst.

Hvad der er rigtigt og forkert er til forhandling i den danske folkeskole og det øvrige samfund i almindelighed (Ziehe & Stubenrauch 2008 og Schmidt 2005). Det kan der først og fremmest siges meget godt om. Børnene inddrages og behandles med respekt. Børnene oplever, at virkeligheden ikke blot "er", men også skabes gennem tolkning. Børnene oplever, at de selv kan og bør bidrage mm. På den anden side resulterer dette pædagogiske og filosofiske perspektiv i en række dilemmaer og uafklarede spørgsmål:

Er det virkelig rigtigt, at der ikke er noget rigtigt og forkert? Kan der findes en balance mellem at videregive regler og udvikle nye? Og kan undervisning af børn og interesse/respekt for børns verden og perspektiv foregå sideløbende?

Ovenstående spørgsmål er aktuelle i relation til folkeskolens fag og fagdidaktik generelt, men forstærkes særligt i fora, hvor kreativiteten dyrkes. Her er distinktioner mellem rigtigt og forkert endnu vanskeligere at definere, idet kreativitet netop er karakteriseret ved at være normbrydende. Så hvordan vurderes børns kreative arbejde uden tydelige bedømmelseskategorier og hvordan kan kreativitet legitimt udvikles og evalueres? Teknologiske innovationer har yderligere kompliceret sådanne udfordringer, idet traditionelle håndværksbetonede færdigheder ikke længere er nødvendige i samme grad som tidligere. Børn kan således lave rockmusik og perspektiv-

tegning med assistance fra computeren uden egentlig at mestre sådanne genrer og teknikker kropsligt så vel som intellektuelt. Som konsekvens heraf nedtones betydningen af sådanne færdigheder, hvorved basale bedømmelseskategorier udhules.

I fortællingen om Jonas og børnene arbejdes der med musikproduktion via teknologi og computere i et treugers forløb på Tuse Skole. Med baggrund i de skitserede tendenser er spørgsmål om ”rigtigt” og ”forkert” altså særligt udfordrende at håndtere i en sådan kontekst. I den digitale workshop lægges vægt på eksperimenterende processer, hvor børnene kan operere kreativt med et minimum af regler og rammer. Børnene skal lave deres egen musik i en verden uden rigtigt og forkert. På den anden side introduceres børnene dagligt til grundlæggende virkemidler, regler, normer og traditioner. Dette behøves ikke nødvendigvis at være modsætningsfyldt. Således kan der med udgangspunkt i dialektiske læringsforståelser argumenteres for at barnet socialiseres ved på en gang at præge og blive præget af kulturen (Hermansen 2005). Stadig forekommer det dog paradoksalt, at børnene og pædagogerne i konkret pædagogiske praksis må navigere mellem normer og normløshed. Ikke desto mindre er det rent faktisk pædagogens, underviserens og børnenes udfordring at agere i dette delikate felt, hvor verden på en gang er fyldt med og fritaget for regler.

MUSIKLABORATORIET KORT FORTALT

I projektet arbejdes der med musikproduktion via computere i samlet 20 timer fordelt på 6 dage. Workshopen er indlejret i et såkaldt ”praktisk forløb” og børnene har kunnet vælge mellem påskeudsmykning, marmorering og musikproduktion. Ud af 60 børn har 20 drenge og 4 piger valgt forløbet med musikproduktion. Hver morgen indledes dagen med en halv times undervisning. Efterfølgende arbejder børnene individuelt eller i grupper. Til rådighed er der fem computere, en I-Pad, tre MIDI keyboards, mikrofoner, en række musikinstrumenter og børnenes egne mobiltelefoner. Hver dag afsluttes med en evaluering og fremvisning af børnenes arbejde.

Målet med musiklaboratoriet er todelt. På den ene side er ønsket, at børnene stifter bekendtskab med digital musikproduktion, forskellige typer af software samt grundlæggende forhold vedr. lyd, harmoni, rytme mm. På den anden side er tanken, at børnene skal arbejde kreativt og eksperimenterende indenfor en teknologisk ramme. Denne todelte strategi afspejles også i rollefordelingen, der etableres mellem Jonas og undertegnede. Som hovedansvarlig lærer indtager Jonas den primære funktion som underviser. Jonas står for den fælles introduktion til musikteori og musikproduktion, ligesom Jonas er ansvarlig for løsning af sociale problematikker i børnegruppen. Undertegnede indtager derimod primært en vejledende, spørgende og observerende rolle, hvorved en antropologisk tilgang tilnærmes. Det er en af pointerne i artiklen, at de to skitserede underviserpositioner repræsenterer væsentlige modpoler i pædagogs/læreres virkeområde og samtidig reflekterer grundlæggende paradokser i forhold til læring og kreativitet i det senmoderne.

KREATIVITETENS PARADOKS

I 2003 udgiver den danske musikskribent Henrik Marstal bogen "hitskabelonen" og udtrykker efterfølgende offentligt bekymring for om kreativiteten indenfor musik-feltet er ved at dræbes af kommercialisering og ensretning. Marstal hæfter sig bl.a. ved, at stort set alle sange er i samme tempo, har samme længde, samme form, samme rytmiske struktur, osv. Hitmageren Remye går til modværge og hævder, at der ikke



Jonas underviser børnene i musikforståelse og musikproduktion

kommer noget godt ud af at indføre mærkelige musikalske påfund – forandring af musik må derimod ske (og vil ske) ”af sig selv”, hvis musikken skal blive mere og andet end skøre eksperimenter. I 2004 udgiver Franz Ferdinand singlen ”Take Me Out”. Sangen bliver et kæmpe hit, og anmeldere fremhæver begejstret, hvordan sangen skifter tempo og karakter halvt inde i nummeret. Noget, som ellers aldrig forekommer.

Kravet om originalitet er udbredt i en kunstnerisk såvel som i en pædagogisk kontekst. Kunstnere, som bryder normerne, fremhæves ofte positivt (fx Marstal 2003) og børns originale særtræk eleveres jævnligt til pædagogisk ideal (Lieberkind 2006). På den anden side modsvares kravet om originalitet af kravet om (brugs)værdi. Det nytter ikke, at noget er originalt, hvis det ikke kan bruges. Det nytter ikke, at en sang er original, hvis den ikke også ”lyder godt”. Det nytter ikke at være et originalt barn, hvis man bare er mærkelig. Det handler om en rigtig form for originalitet. Det handler om at være forkert på den rigtige måde.

Hvor tids opfattelse af kreativitet er relateret til dette grundlæggende paradoks. Således består kreative produkter, ifølge en af de mest alment accepterede kreativitetsforståelser, af noget, som på den ene side er nyt og på den anden side brugbart eller ”passende” (Klausen 2010: 349). Kreativitet handler altså både om at bryde rammer og regler og samtidig imødekomme de selv samme rammer og regler.

At skabe noget, som dels er ”passende” og dels er ”nyt”, er selvfølgelig ikke umuligt. Tværtimod er denne definition netop udviklet med basis i empiriske eksempler, der lever op til dette succeskriterium. Problemet opstår, når kreativitet indføres som mål og/eller middel i en didaktisk kontekst. Her savner underviseren tydelige retninger og holdepunkter i forhold til at rammesætte og evaluere kreativt arbejde (Hansen 2004). Man må med god ret spørge, hvordan kan underviseren både introducerer regler og samtidig hylde, når reglerne brydes?

HVORDAN GIVES DER FEEDBACK I DET REGELLØSE RUM?

Drengene Nis, Mik og Jesper sidder omkring en computer og laver musik. Læren Jonas kommer forbi, og drengene spørger, om han vil høre deres sang. Nis starter sangen. Halvt inde i sangen høres en atypisk sammensætning af to rytmer. "Det der lyder lidt dårligt", siger Nis. "Jaa, den passer måske ikke helt..." supplerer Jonas. Lidt efter forandrer musikken pludseligt karakter. "Det er da en fin overgang. Det synes jeg faktisk", siger Jonas. "Det er sejt det der drenge". Pludselig høres en meget kraftig tromme. Alle drengene udbryder misfornøjet "eejjj". "Ja, det er måske lidt vildt det der", bekræfter Jonas og griner. "I kan skrue ned for den der".

I ovenstående episode evalueres børnenes arbejde og produkt af læreren Jonas, som med stor ekspertise navigerer i et felt, uden klare retningsangivelser af "rigtigt" og "forkert". På den ene side fremhæves drengenes originale detaljer positivt. Fx i sekvensen hvor Jonas omtaler et pludseligt musikalsk stemningsskifte i midten af sangen. Fra et mainstream perspektiv er drengenes musikalske valg på dette punkt højst usædvanligt. Også i sammenligning med den refererede Franz Ferdinand sang "Take Me Out", der skifter karakter, men langtfra i en grad som i drengenes musikalske produktion. Således bryder drengene i udpræget grad med gældende normer og anerkendes derfor. En sådan positiv respons på originale detaljer er gennemgående i hele musikforløbet. Fx med kommentarer som "det er fedt med en slutning, der tager en et helt andet sted hen", "fedt når noget er helt overraskende" eller "det der er avantgarde". På den anden side kommenteres det, når noget bryder for voldsomt i forhold til gældende normer. I ovenstående eksempel kommenteres fx et beat, der "ikke passer helt" samt en afsluttende trommelyd, der forekommer lidt for "vild". I begge situationer er det dog i første omgang børnene, der gør opmærksom på, at noget er galt, hvorefter Jonas responderer bekræftende. Der er altså i højere grad tale om en afstemning end en egentlig autoritativ "dom". Sådanne autoritative domme, hvor børnenes selvstændige ideer enten affejes eller blot kategoriseres som "forkerte", ses ikke i musiklaboratoriet.

Børnene på vej ud i grupper for at indlede arbejdet med musikproduktion



Selvom børnene anerkendes for at bryde normer, anerkendes de dog samtidig for at følge normer. Fx roser Jonas en gruppe børn, der strukturerer kompositionen i vers og omkvæd og dermed implementerer en generel anvendt musikalsk form. I det konkrete eksempel hæfter Jonas sig yderligere ved, at børnene antageligt har en ide og en plan med det kompositoriske arbejde og ikke blot arbejder "tilfældigt". Normative forestillinger om produkt er på denne måde sammenvævet med normative forestillinger om proces. Men hvad er en "rigtig" proces?

AT LAVE NOGET PÅ DEN "RIGTIGE" MÅDE

I musiklaboratoriet arbejdes der i de fleste grupper relativt selvstændigt med computer og musikproduktion. Dette gælder dog ikke for gruppen, som samles omkring Jonas i musiklokalet. Her indtager Jonas rollen som producer og børnene indtager roller som henholdsvis tekstforfattere, musikere osv. Således laver Julie sangtekst og synger, Thomas spiller klaver og indsynger rap, og Liam optager tromme. Jonas optager børnenes spil, strukturerer musikken, putter effekt på mm.

I evalueringen fremhæver Jonas, at børnene selv har indspillet instrumenterne. De andre børn supplerer med anerkendende kommentarer som, "det er godt klaret, især når man tænker på at Thomas selv har spillet det". Børnene fremstår i den endelige fremvisning udpræget stolte af deres produkt, og stemningen blandt tilhørende er særlig intens under denne præsentation. Børnene rocker til musikken, griner af Thomas' rap osv.

Det fremføres ofte, at børn i dag har en anden tilgang til æstetisk virksomhed end tidligere generationer. Der tales om sampling, digital æstetik, bricolage, sharism osv. (Crow 2006 og Krogh 2010). I litteraturvidenskaben tales om fænomenet hypertext, hvor læserpositionen og forfatterpositionen sammensmelter i processer, hvor "læseren" via link springer fra den ene tekst til den anden og således "forfatter" sin egen tekst (Kelly 1996). Inden for musikken tales om, hvordan DJ'en samler musik fra forskellige kilder og sætter det sammen i nye former. DJ'en behøver ikke at kunne spille musik i traditionel forstand men kan blot kombinere præproduceret materiale. Pointen er, at nye æstetiske formudtryk og processer opløser tidlige tiders forestillinger om, hvad der konstituerer en legitim kreativ proces og et legitimt ejerskab over et færdigt produkt. Ovenstående fortælling om Julie, Thomas og Liam peger dog på, at det næppe forholder sig helt så entydigt. Tydeligvis vurderes musik indspillet af børnene selv anderledes end musik baseret på præproduceret materiale. Både Jonas og klassekammeraterne giver således udtryk for, at det færdige produkt er særligt værdifuldt i lyset af, at det er indspillet af børnene selv.

Flere forhold er dog i spil her. På den ene side handler det om, at mestring af en færdighed anses som noget eftertragtel-sesværdigt. Dette er tydeligt under hele musikforløbet, hvor børn, der besidder tekniske færdigheder på musikinstrumenter, indtager en særlig position i gruppen. På den anden side handler det om ejerskab til det færdige produkt. Hvornår kan komponisten betegnes som den retmæssige og autonome kreatør af et færdigt værk? Hvornår er noget lavet på den "rigtige" måde? Og er det overhovedet væsentlige spørgsmål? Blandt børnene er der dog tydeligvis noget på spil her, hvilket også fremgår af følgende eksempel.

De tre drenge Michael, Søren og Benjamin arbejder på en sang. Michael og Søren vil arbejde med sangen "As Long as You Love Me" af Justin Bieber. De har lagt sangen ind i et musikredigeringsprogram og vil supplere sangen med forskellige instrumenter. Ifølge Benjamin er denne fremgangsmåde dog

ikke legitim. Sangen bør derimod være noget, som de hovedsageligt "selv laver". Drengenes sang skal ikke være Justin Biebers, men derimod deres egen. I løbet af kompositionsarbejdet forsøger Benjamin at overbevise Michael og Søren om dette forhold, bl.a. med kommentarer som "vi skal jo lave vores eget", "jeg synes bare det lyder helt forkert – den er jo lavet!" og "den har jo alle lydene og alt det – den er jo helt færdig den der sang". Søren og Michael har dog ikke helt forståelse for dette perspektiv, og gruppearbejdet går efterhånden i opløsning.

I forhandlingen demonstreres forskellige tilgange til kreativ virksomhed. Fra Michael og Sørens perspektiv kan man godt skabe et stykke musik ved at tilføje lydflader og lydeffekter til en præproduceret sang. Fra Benjamins perspektiv er dette derimod ikke en legitim fremgangsmåde. Sangen skal jo være "deres egen". Ifølge denne tankegang mister de tre drenge ejerskab over musikken ved at indbygge et allerede færdigproduceret stykke musik fra enden til anden. Således figurerer forskellige forestillinger om, hvad der konstituerer kreativ virksomhed.

KREATIVITET I LYSET AF AKTØR-NETVÆRK TEORI

Eksemplerne fra musiklaboratoriet viser, at der bl.a. eksisterer normative forestillinger om at kreative processer fremfor alt er individbåret og autonome. Inden for de kreativitetsteoretiske områder er der ligeledes en lang tradition for at fokusere på det enkelte individ. Fx indtager biografiske analyser, såsom Gardners undersøgelse af Mozart og Einstein, en central rolle i nutidig kreativitetsforskning (Gardner 1993). Også i daglig tale forbindes kreativitet med individet. Man taler således i hverdagsproglige vendinger om, at "nogle er mere kreative end andre", "man må udnytte sit kreative potentiale" osv. At kreativitet til dels bor i individet skal ikke betvivles her. Samtidig er dette dog en temmelig ensidig og unuanceret beskrivelse. I musiklaboratoriet i Tuse er der således mange eksempler på, at kreative ideer ikke blot fødes i det enkelte barn, men derimod opstår i et samspil mellem børn, computer og software. Børnene vælger forskelligt præproduceret

musik og sætter det sammen på nye måder. Dette bevirker, at der kan stilles spørgsmål ved kreativitetens egentlige ophav. Hvem er egentlig det centrale kreative individ i en sådan proces? Er det trommeslageren, der indspillede en af de præproducerede trommesamples? Er det producenterne af softwaren? Er det børnene? Hvoraf udspringer egentlig kreativiteten?

En alternativ måde at perspektivere og belyse kreative processer er ved hjælp af aktør-netværk teori. Ifølge denne tænkning er processer ikke isolerede, men udfoldes derimod i komplekse netværk bestående af forskellige mennesker og teknologier/materialer, også kaldet humane og non-humane aktører (Latour 2005). Der er således ikke nødvendigvis tale om et specifikt centrum for kreativiteten. Mange aktører er på forskellige niveauer deltager i processen. Med baggrund i dette perspektiv er det muligt at se den kreative proces som andet og mere end et individuelt fænomen. Dette har flere fordele. For det første giver det anledning til at forstå komplekse forhold vedrørende kreative processer, der ikke kan rummes i et traditionelt fokus på individet. For det andet giver det mulighed for at forstå teknologi som en del af den kreative proces. For det tredje udfordrer det vores normative forestillinger om en "rigtig" kreativ proces.



Forfatteren og læreren Jonas evaluerer børnenes arbejde.

I den afrundende evaluering på den sidste dag viser det sig, at mange af børnene har brugt den samme sample [dvs. et stykke præproduceret musikmateriale]. Først synes jeg egentlig, at det er lidt synd for børnene. På samme måde som når damer kommer til at tage den samme kjole på til fest. Efterfølgende studerer jeg mine videooptagelser igen for at finde årsagen. Det viser sig, at børnene har besøgt hinandens grupperum og opfordret hinanden til at bruge bestemte samples. Fra børnenes perspektiv var det således ikke vigtigt "at holde på en ide". Børnene havde ikke suverænt ejerskab over musikproduktionen, men var stadig en del af en skabende proces.

Eksemplet viser, hvorledes kreative processer ikke nødvendigvis bør associeres med autonomi og individ. Ligeledes beretter eksemplet om, hvorledes normative forestillinger om individbårne kreative processer udfordres af andre forståelser. Fra børnenes perspektiv fremstår det således ikke i dette tilfælde problematisk, at de ikke er autonome ejere af det skabte produkt. Der er dog ingen entydige konklusioner, der kan drages her, for som tidligere anført, er børnene samtidig optaget af autonomi og ejerskab.

DIDAKTIK OG KREATIVITET – KAN DET LADE SIG GØRE?

I musiklaboratoriet i Tuse ses hvorledes børnene på den ene side introduceres til normer, traditioner og konventioner og på den anden side anerkendes for egne utraditionelle påfund. Denne balance er ligeledes hovedtemaet i Ankerstjernes udbredte og velformulerede model, hvor pædagogiske dilemmaer vedr. æstetiske læreprocesser adresseres (Ankerstjerne 2004). I modellen placeres kulturens formler og betydninger som en modpol til barnets egne erfaringer. Tilsvarende placeres "kulturens teknikker" overfor barnets egne teknikker. Det er Ankerstjernes pointe, at pædagogen må arbejde mellem disse poler. Hvis barnets egne teknikker og erfaringer alene udgør det didaktiske indhold, udvikles barnet ikke. Hvis barnets egne teknikker og erfaringer ikke anderkendes og gives plads, dræbes barnets motivation og skaberlyst. Barnet må derimod møde tilpas udfordring.

Ankerstjernes model er sammenfaldende med udbredte forestillinger og teorier om kreativitet. Ifølge sådanne teorier må det skabende individ kende og kunne reglerne og betydningerne indenfor et domæne, før individet kan bryde domænets rammer, skabe nyt og dermed være kreativ (Csikszentmihalyi 1999). Fx måtte Beethoven lære at spille instrumenter, skrive/læse noder, komponere i bestemte stilarter mm., før han kunne komponere musik, som samtiden opfattede som nyskabende. Ligeledes må børn i dag lære noget om læsning, skrivning, litteratur og poesi, før de kan begå sig som kreative forfattere.

Sådanne forestillinger er dog behæftet med en række problemer. For det første antages det implicit, at kulturens betydninger og teknikker er en relativ stabil og homogen størrelse. Stabile domæner kan naturligvis findes på mange felter. Eksempler på sådanne er klassisk musik, ballet og traditionelle former for billedkunst. Her kan der indkredses specifikke teknikker og regler, såsom malerteknikker, instrumentelle færdigheder, dansetrin osv., som barnet nødvendigvis må lære for at udtrykke sig indenfor dette område. Indenfor andre typer af domæner er denne stabilitet dog ikke en selvfølge. Mange musikalske genrer udvikles fx voldsomt hurtigt, hvilket medfører, at det er ganske svært at definere, hvilke teknikker og regler, der udgør domænets kerne. Dette gælder fx rap-genren, elektronisk musik osv. I tråd hermed må pædagogen hele tiden forholde sig til et flydende og dynamisk transformerende domæne med betydelig risiko for at introducere børnene til stof, der enten er irrelevant eller er i færd med at blive det. Det kan selvfølgelig hævdes, at pædagogen naturligvis altid må halte bag efter forandringer indenfor et domæne, men det kan ikke underkendes, at et forøget udviklingstempo komplicerer pædagogens virkefelt.

Det andet problem er iscenesættelsen af barnet som enkeltstående individ overfor kulturen. Ifølge Ankerstjernes model indgår barnet i et dialektisk forhold med den etablerede kultur og de etablerede konventioner. Som nævnt er pædagogens opgave dels at udvide barnets horisont og repertoire ved at indføre barnet i kulturen og dels give rum og plads til barnets

egne horisont og erfaringer. Hvis barnet ikke indføres i etablerede kulturer, er der risiko for, at barnets arbejde resulterer i ”naivisme” og ”teknisk primitivisme” (Ankerstjerne 2004: 22). Hermed undertones efter min mening en horisont, som hverken udgøres af etablerede kulturer og ej heller kan reduceres til barnets idiosynkratiske erfaringsområde og repertoire. Et eksempel fra Tuselaboratoriet på et sådant fænomen er børnenes genbrug af den selvsamme musikalske sample. Med baggrund i etablerede musikkulturer og konventioner giver denne type komposition ikke nødvendigvis mening. Meningen må hentes et andet sted. Evt. kan et begreb som børnekultur med fordel inddrages her, omend betegnelsen er mangetydig (Rasmussen 2011). Fra et sådant perspektiv skabes kulturer ikke kun af voksne men også af børn. Barnets kreative produktioner kan således være funderet i kulturer etableret og udfoldet indenfor børnenes eget univers, med teknikker og betydninger, som ikke tilhører den etablerede voksenkultur, men stadig udgør et udfordrende og motive-rende læringsmiljø for det enkelte barn. Pædagogens rolle er således ikke blot at veksle mellem at være katalysator for barnets interaktion med etablerede kulturer og give plads til barnets egen erfaringer og teknikker. Pædagogens rolle er ligeledes at være undersøgende i forhold til børnenes skabelse af betydning og overveje hvorledes sådanne forhold kan indgå som et udfordrende og dynamisk element i læringsrummet.

Med udgangspunkt i ovenstående diskussion øges kompleksiteten i Ankerstjernes model. Pædagogen og læren skal ikke blot finde en balance mellem barnets perspektiv og den etablerede kultur. Pædagogen må ligeledes stille spørgsmål til karakteren af den kultur, der introduceres, og hvorvidt de normer og regler, der videreformidles i undervisningen, reelt er forældede eller irrelevante. Hermed ikke sagt, at ”gammelt” er lig med ”dårligt”. På ingen måde. Men normer og standarder kan ikke ureflekteret transporteres i tid og rum uden fare for at resultere i anakronismer (Brincker 2004). Ligeledes må han med antropologiske øjne åbne op for den mulighed, at barnets produktioner og processer er en del af et børnekulturelt repertoire, som han ikke nødvendigvis har

fuld adgang til og forståelse for. Igen handler det dog formentlig om at finde den rette balance. Hvis underviseren konsekvent forholder sig undersøgende til børnenes arbejde, er det vanskeligt samtidig at undervise. Hvis underviseren derimod ikke forholder sig nysgerrigt til børnenes verden reduceres underviseren til en fremmed, som nok kan være inspirerende, men samtidig er begrænset i forhold til en reel forståelse for og kommunikation med børnene.

BALANCEN OG PARADOKSET

På mange måder er musiklaboratoriet i Tuse eksemplarisk i forhold til at opretholde de beskrevne balancer. Børnene undervises i kulturens teknikker, men gives samtidig rum til selvstændigt at definere og udvikle. Børnenes perspektiv inddrages, men samtidig lærer de om etablerede kulturformer. Nyopståede teknikker og kulturformer berøres og bearbejdes ligeledes, bl.a. i form af digital redigering og elektroniske musikgenre.

I forhold til den kreative proces indgår pædagogen i det man kan betegne som et undersøgende og konstruerende læringsfællesskab. Spørgsmål om regler og retninger behandles og udvikles løbende i dette fællesskab. Samtidig er læreren og pædagogen dog autoriteter, der forholder sig til det kreative arbejde ud fra deres idiosynkratiske perspektiv med baggrund i egne erfaringer og ekspertise. Heri ligger også udfordringen. For hvornår skal underviseren undervise og hvornår skal underviseren undersøge? I musiklaboratoriet er strategien at skabe to afgrænsede læringsrum med særskilte dagsordner. Først undervises børnene og dernæst er der plads til eksperimenter. Hermed tydeliggøres rammer, spilleregler og forventninger. Stadig er det dog børnenes opgave at finde mening og sammenhæng i de to læringsrum. Det er børnenes opgave at tolke og implementere regler, der både skal følges og brydes. Børnenes skal lære at være forkerte på den rigtige måde og ikke det modsatte. Dette er didaktikkens og kreativitetens paradoks i det senmoderne læringsrum.

REFERENCER

- Ankerstjerne, Jan** (2004): Æstetik og æstetisk dannelse. Social X press, nr. 2, februar 2004, 18-24
- Brincker, Jens** (2004): Musikforskning mellem teori og praksis. I: Lene Tolstrup Christensens (red.): Forskningsbegreber og vidensformer: Kulturarv, samlinger og kunstuddannelser. Danmark: Kulturministeriets Forskningsudvalg.
- Csikszentmihalyi, M.** (1999): Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. I: Sternberg, R. J. (red.): Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crow, B.** (2006): Musical creativity and the new technology. I: Music Education Research, volume 8, 121-130.
- Hansen, Signe Pildal** (2004): Praktisk originalitet. Danmark: DPU.
- Hermansen, Mads** (2005): Læringens Univers. Danmark: Forlaget Klim.
- Gardner, H.** (1993): Creating Minds. New York: Basic Books.
- Rasmussen, K.** (2001): Børnekulturbegrebet – set i lyset af aktuelle barndomstendenser og teoretiske problemstillinger. I: Tufte et al. (red.): Børnekultur – hvilke børn? Og hvis kultur? Danmark: Akademisk Forlag.
- Kelly, Owen** (1996): Digital Creativity. London: Caloust Gulbenkian Foundation.
- Klausen, Søren Harnow** (2010): The Notion of Creativity Revisited. A Philosophical Perspective on Creativity Research. I: Creativity Research Journal, 22(4), 347-360.
- Krogh, M.** (2010): All this makes up Static & Nat III: Hiphopkultur som musikalsk praksis. I: Dansk musikforskning online. Vol. 1.
- Latour, B.** (2005): Reassembling the Social – An Introduction to Actor-Network Theory. US: Oxford University Press.
- Lieberkind, Jonas** (2006): Æstetik, originalitet og dannelse, i Dansk Pædagogisk Tidsskrift.
- Marstal, Henrik & Jaeger** (2003): Hitskabelonen. Mod popmusikkens ensretning. Danmark: Lindhardt og Ringhof.
- Schmidt, Lars-Henrik** (2005): Om Respekten. Danmark: DPU.
- Ziehe, Thomas & Staubenrauch** (2008): Ny Ungdom og usædvanlige læreprocesser: Kulturel frisættelse og subjektivitet. Danmark: Politisk revy.

Teknologien bryder med vores forestillinger om kreativitet – i alle fag!

Lektor Mikkel Snorre Wilms Boysen fra Pædagoguddannelsen i Slagelse fortæller om sit samarbejdsprojekt med en musiklærer og en 4. klasse:

Jeg har arbejdet med kreativitet inden for musik og ny teknologi i tre uger sammen med en musiklærer i hans 4. klasse.

Noget af det jeg oplevede som stærkt var, at der opstod en klar rollefordeling. Læreren var underviseren, og jeg var undersøgeren. Det er meget svært at have begge blikke samtidig, og det var et stort plus, at vi var to personer med forskellige perspektiver i forløbet.

Det er altid det væsentlige i uddannelsen at have fingrene i den pædagogiske praksis og møde børn af vor tid, hvordan de tænker lige nu, og hvordan de forholder sig til kreativitet. Det kvalificerer til at kunne være en god underviser.

Hvad er egentlig rigtigt og forkert?

Jeg hører nogle gange kritik af, at uddannelsen kan være for teoretisk. At der kun undersøges, og at handleperspektivet glemmes. Jeg tror det gælder meget om at finde balancen, sådan at undersøgelse også leder til handling – og omvendt.

Det er en stor udfordring i musikfaget i dag, at teknologien åbner så mange muligheder. I gamle dage kunne vi starte med at lære nogle grundlæggende instrumenter, men i dag kan børnene sample og kaste sig ud i det hele. Hvorfor skal vi egentlig lære instrumentet, vi kan jo lave noget kreativt og fedt på computeren – og hvad er det så egentlig, børnene skal lære? Og hvem skal bedømme hvad der er godt, og hvad der er dårligt? Hvad er egentlig rigtigt og forkert?

Også derfor er projektet vigtigt. Den gode underviser skal være dygtig til begge dele og finde balancen mellem de kernemusikalske færdigheder og de teknologiske muligheder. Til at skabe læringsrum med regler og normer på den ene side og kreative rum på den anden side.

Glemmer vi virkeligheden?

Teknologien bryder med vores forestillinger om kreativitet. Indtil for få år siden var det fx en udbredt opfattelse, at det "at copy paste", det var den forkerte vej.

Det gælder for så vidt både i musikfaget og i de akademiske fag, når viden bliver hentet fra fx wikipedia – det er ikke helt rigtig arbejde, er der mange, der nok tænker eller har tænkt.

Men i tankegangen er det som om, vi glemmer virkeligheden. Kreativiteten er i dag i bevægelse på vej mod et andet sted og rykker ved de helt grundlæggende forestillinger om, hvad det vil sige at være skabende. I den forstand rykker perspektiverne i projektet i virkeligheden ved alle fagene.

Studerende Katrine Kolls Christensen på 6. semester på Pædagoguddannelsen i Slagelse fortæller om at være med i projektet:

Det her har været helt anderledes fra den almindelige undervisning. Jeg har lavet mange projektet før, men det her er anderledes. Jeg har været meget tættere på underviseren, og det har jeg været glad for.

Jeg har brugt en uges arbejde på projektet, og det har været rigtig interessant at se, hvordan teknologi kan bruges til at fremme kreativitet.

Jeg synes, det er vigtigt, at vi som studerende laver en del ude i praksis. Nogle gange kan undervisningen være lidt svære at relatere til, for det bliver meget overordnet og teoretisk – også derfor er sådan et projektforløb godt.

Forestillingen om en forestilling

Kunst og æstetik i pædagogisk arbejde



Af Edith Rose og Kirsten Vagn

Ud fra besøg i tre institutioner har vi produceret fire film der viser, hvordan pædagoger kan forene kunstneriske og pædagogiske mål, når institutionerne arbejder med teater og cirkusforestillinger. Vi finder det vigtigt at formidle eksemplariske æstetiske processer og vil i denne sammenhæng fremhæve nødvendigheden af, at studerende får tid og mulighed for at arbejde seriøst med skabende æstetiske fællesskaber som vigtige læringsmål.

Titel: Værkets betydningsfulde form – Kunst og æstetik i pædagogisk arbejde

Af MA Kirsten Vagn og Cand. Mag. Edith Rose

Deltagere:

Ladegårdsskolens fritidshjem

v. leder Conny Clementsen, pædagog Lars Bahr m.fl.

Cirkus Kæphøj,

fritidstilbud i Holbæk kommune v. leder Erik Otterstrøm m.fl.

Dronens SFO

v. pædagogisk leder Katrine Majborn, scenekunstner og teatermedarbejder Pernille Nedergaard Haugesen.

Vi ønsker med filmens æstetiske midler at formidle nogle af de intense processer, der er i den type kunstpædagogisk arbejde. Med artiklen ønsker vi, ud fra bl.a. besøg på tre institutioner at sætte fokus på sammenhængen mellem proces og produkt, at belyse elementer i æstetisk praksis og afslutningsvis vil vi fremhæve 10 opmærksomhedspunkter i pædagogisk arbejde med produktorienterede æstetiske processer. Disse opmærksomhedspunkter er valgt ud fra refleksioner over den praksis, vi har oplevet, og vores egen viden og erfaringer i det kunstpædagogiske felt.

KUNST OG PÆDAGOGIK

Lysen stråler og fokuserer på spillerne, musikken dunker og bærer børnene frem i stråleglansen, kostumerne symboliserer de kendte fortællinger om Chaplin, cowboys i en Saloon, og et indslag refererer til en Føtex reklame, – og de indbudte børn tænker ikke et øjeblik over, at de optrædende har et mindre handikap.

(Filmen "Ladegårdsskolens teater. Proces og produkt")

Æstetikken i pædagogisk arbejde kommer med fornyet kraft på dagsordenen i 90'erne, hvor bl.a. professor i musik Jon Roar Bjørkvold og professor i pædagogik Erling Lars Dale repræsenterer et nyt teatersyn med kundskabskrav til og opmærksomhed på selve mediet, et ønske om at tage værket alvorligt (Braanaas,1999).

Bjørkvold forsvarer det kunstneriske i børnekulturen, som spontanitet og kreativitet med legen som ramme, og han mener, det er dét, kunstpædagogerne bør bygge videre på. Her kommer begrebet kunstpædagoger ind. Det skal forstås som pædagoger, der ved noget om et særligt kunstfagligt område. Kunstpædagogikken rummer både kunstens håndværk og erkendelsesmuligheder og ikke mindst en didaktik, hvor pædagogen stræber efter at give deltagerne formsprog og muligheder for at udtrykke, hvad de har på sinde.

Det er således ikke nødvendigvis kunst, fordi vi bruger kunstens arbejdsformer og symbolsprog, men det kunstneriske og det pædagogiske svinger sammen på særlig vis.

Gennem den kunstneriske arbejdsform og ved at arbejde med symbolske repræsentationer som fx billedet, musikken, dansen og dramaet, får vi en erkendelse af verden, – vi forstår vores verden på en ny måde, i en ny sammenhæng. Som når drengen i Chaplin scenen i filmen ”Ladegårdens teater. Proces og produkt” kredser om bænken: Åh ja!.. her er den universelle kærlighed og kunsten at turde nærme sig sin udkærne. Samtidig kan vi erkende subjektive emotioner, idet vi, måske ret ubevidst, kan føle suset af kysset i vores egen erfaringsverden, og samtidig er oplevelsen symbolforankret i vores kultur, hvor mange af os kender til både Chaplins livsbekræftende stædige kampe og til den naive Føtex melodi. I den æstetiske oplevelse kan vi således på én gang erfare noget om verden og om os selv i verden.

Det med at vise sig frem? Jeg tror jo dybest set, at det er en glæde og en stolthed, over at man har nået nogle mål, som man selv har sat sig sammen med nogle andre, som man har været i dialog med, og at man gerne vil kundgøre for alverden: ”Det har jeg lært!”. Og så forhåbentlig for en del af numrene både gøre verden lidt smukkere og lidt sjovere. (Leder Erik Otterstrøm i filmen ”Cirkus Kæphøj – rundt om manegen”)

Vi har på vore besøg i institutionerne set, en stærk drivkraft hen mod at skabe et kunstnerisk godt produkt. Forestillingen er vigtig som en slags motor, der er med til at drive processen frem. Alt er ikke lige godt! Så produktet diskuteres: Er det godt, når man tør lade som om man kysser på scenen? Hvordan udtrykker man i dansen, at man er bange? Et godt cirkusnummer er et, hvor man har kontakt med publikum, eller er det et, hvor man ikke fejler? Her er det muligt at forholde sig til værket, til verden og til sig selv.

FORMSPROG

Der er mange måder at udtrykke sig på. Man kan gøre det i verbal- og skriftsprog, men også i fx billeder, film, dans, musik og teater. Hver kunststart og hver teknik har sin egen form og virkemidler og derfor også sit eget formsprog.

Det har stor betydning, i hvor høj grad man behersker det enkelte formsprog, idet der er større chance for, at man kan udtrykke det, der ligger én på sinde, hvis man mestrer håndværket, når man fx i en linedans skal illudere, at man går hen over trolden fra "De tre bukke bruse". Så skal man kunne kombinere linedansens udtryk og evnen til udtrykke angst i ansigt og kropssprog.

Mange gange, arbejder børn og unge i ren form – eller næsten! Som når pigerne skal finde en fælles dans med trin og de særlige 'moves', der karakteriserer house-inspirerede danseformer, som mange unge bruger i dag, eller som når musikeren bare vil finde den gode rytme eller den gode blues. De spejler kulturens hotte udtryk og giver dem derved et nyt og særligt indhold.

Formen kan også skabe nye betydninger – skabe et nyt indhold. En fælles dans, hvor deltagerne måske først har tænkt på, at det skal være sjovt og ensartet at se på, kan få en ny betydning, når de optræder sammen med en videoprojektion af en genstand fra deres barndom. Det er helheden af de forskellige formsprog, der giver indholdet.

DE TRE FORESTILLINGER REPRÆSENTERER OGSÅ BRUG AF FORSKELLIGE FORMSPROG

Planeten Tinitus er ikke kun en forestilling i Ladegårdens fritidshjem. Børnene og deres tilskuere har været der selv. I forestillingen på scenen og i deltageres sanser ligger betydningen af, hvad Tinitus er. Tinitus er en planet, der har mistet sine lyde og alle gode kræfter bliver sat ind på at finde lydene til den lydløse planet. Forestillingen i teaterets værk mimer en subjektiv virkelighed – måske. Under alle omstændigheder er det godt at erfare, at lydene og meningen er på vej hen mod den.

Ladegårdsskolen fritidshjem bruger mange visuelle sprog som fx dans, videofilm og mime og meget lidt verbalsprog. Deres billeder refererer indholdsmæssigt til musik, eventyr, reklamer og film. Det er kulturelle udtryk som børn, unge og publikum kender, og der skabes herved en fælles forståelse. Brugen af videofilm mellem de enkelte numre er med til at få forestillingens grundhistorie til at hænge sammen.

Bag cirkusmanegens røde forhæng ser en dreng og en pige spændt ud på publikum. Publikum har forventningens glæde med sig ind i cirkusforestillingens fantastiske univers af kropslig udfoldelse i mange små fortællinger. Under cirkusteltets himmel handler det om at gribe det helt rigtige øjeblik. De er artister i det øjeblik, de møder publikums øjne og lader deres kunster folde sig ud.



I Cirkus Kæphøj hører udtrykket ”Mine damer og herrer” til blandt mange traditionelle cirkus-formsproglige udtryk ligesom den runde manege, klovnenes løben efter hinanden og musikkens placering over indgangen. Men der er også et nyere formsprog; genren ”Ny cirkus” rummer en øget brug af fortællinger og dette kan også ses i Cirkus Kæphøj. Med gennemgående temaer som ” Den røde tråd” og de små fortællinger i de enkelte numre.



7 piger på en sofa glider langsomt, lydløst ned på gulvet i en samlet bevægelse. De er i gang med at give æstetisk form til deres drømmes univers. Pigerne ligger nu på gulvet i UCSJ auditorium og venter på at den næste scene skal i gang. Pigerne har arbejdet med forestillingen "Drømmenes univers" på deres teaterhold på SFO Dronen. I en del af scenerne, som de selv har udviklet, mister de deres forældre. Så er det vigtigt at mor og far sidder på tilskuerbænken og ser med og klapper inderligt når stykket er færdigt.

Dronens formsprog kan karakteriseres som den særlige genre, der kaldes fysisk teater. Børn og instruktør arbejder meget kropsligt med at udtrykke stemninger og drømme. De tager også afsæt i inspirationer fra byens rum, som når en række skraldespande giver et særligt indhold til deres fortælling. Her er en bevidst brug af sproget/udtrykket fra byens bygninger og genstande sammenkoblet med pigernes fortællinger. Der er således mange formsprog repræsenteret på de tre institutioner og i de tre film. Det er ikke 'bare lige' for børn og pædagoger at kaste sig over de forskellige sprog – det tager tid at finde ind til, øve og eksperimentere med udtryk.

SPROGTILEGNELSE ER OGSÅ FORMSPROGLIG TILEGNELSE

Den æstetiske læreproces kan også beskrives som tilegnelsen af et æstetisk formsprog i lighed med tilegnelsen af sprog i øvrigt. Målet for sproget er, at det skal have en udformning,

der er værd at høre på i den betydning, at det skal være meningsfuldt, og at det kan fungerer som bindeled mellem den enkelte og verden. I vores kultur er der stor fokus på, at børn skal lære at tale og skrive sproget godt sikkert og helst tidligt. Det er ikke helt det samme, der gør sig gældende for tilegnelsen af æstetiske formsprog inden for folkeskolens rammer. De æstetiske formsprog står sjældent på skemaet isoleret, men indgår ofte kun som formidlingsdimensioner af andre fag. Derfor ligger der en stor opgave i fritidsinstitutionerne omkring at kunne skabe en æstetisk virksomhed sammen med børnene.

I vores udvalgte fritidsinstitutioner arbejder børn og voksne sammen om at skabe et æstetisk udtryk, der tåler at blive vist for andre end tålmodige forældre og venner. Arbejdet med at skabe en forestilling bliver drevet frem af ideen om at stå på scenen og indgå i et formsprogligt rum, et teaterstykke eller en cirkusforestilling. Ifølge scenekunstner og teatermedarbejder Pernille Nedergaard Haugesen er det øvelsen i selve formsproget, der giver barnet rammen for at kunne agere på scenen eller cirkusarenaen med den naturlighed, en vellykket præstation rummer, og det giver i tilgift en bevidsthed om eget kropssprog.

At arbejde med æstetiske formsprog adskiller sig dermed fra arbejdet med pædagogiske opgaver af mere hverdagsagtig karakter. Arbejdet med æstetiske udtryk bygger videre på børnenes almene interesser og kompetencer i en bestemt retning under vejledning af kunstpædagogen. Barnets tillid til at kunne løse opgaven til den kommende premiere skaber motivation for at arbejde mere målrettet i hverdagens øvelser. Dette kræver, at de i det daglige får mulighed for at arbejde i dybden med deres udtryksfærdigheder.

En udtryksfærdighed er også at vide, hvad der virker. Børnene på Dronens teaterhold og cirkusbørnene på Kæphøj kan opremse en række ting, man skal være opmærksom på og dygtig til: *"Det skal være mørkt hvis man skal lave en uhyggelig stemning"* – *"Det er vigtigt at man ikke mumler når man skal sige noget"* – *"Og så skal man træne, for der er ikke*

noget værre end at se en dårlig forestilling". Øvelse gør mester. En motiverende faktor er, at børnene oplever hinandens forestillinger og optrædener. På Kæphøj er børnenes tidskrævende træning en kilde til gentagne forsøg på at gennemføre et helt nummer, både i og udenfor arenaen. På Dronens teaterhold er der givet mulighed for, at de mere øvede børn selv kan udvikle en forestilling, hvor de aftaler ideen, instruerer hinanden og viser det for andre børn. De afprøver formsprogets muligheder, som om det var en 'rigtig' forestilling. Børnene træder dermed også ind i rollen som tilskuere og de ved, at det er noget særligt de skal se. De gentagne visninger af forestillingen på video for deltagerne på institutionerne er en kilde til megen morskab og giver ideer og viden om udtrykkets kvalitet til næste forestilling. I et længere perspektiv er øvelsen en spejling af de teaterstykker og cirkusoptrædener, de har set sammen med deres kunstpædagog og deres forældre.



FORESTILLINGEN OM EN FORESTILLING

Publikums forventning til forestillingen er stor, især er det interessant at se, hvordan børnene klarer det. Der er ikke så store forventninger til om stykket kunstnerisk hænger sammen. Den type forventning reserverer vi til den professionelle teateroplevelse. Forestillingen om børns evner til at skabe kunstneriske oplevelser er med andre ord ikke særlig udtalt.

Samspelet mellem de optrædende børn og deres tilskuere fungerer via en fiktionskontrakt, en usagt aftale mellem spillere og publikum om forestillingens præmis, at det er børn der spiller.

I fiktionskontrakten for børn og unges forestillinger, rummes også muligheden for at fejle uden at risikere at udtrykket mister sin mening og relevans. I Kæphøjs cirkusarena er det nemt at komme til tabe en bold, men også helt i forestillingens ånd at samle den op og fortsætte nummeret. Pædagogisk leder Katrine Majborn i Dronens SFO mener, at en fiasko skal accepteres som en del af en læreproces. Afprøvning af en forestilling er et vigtigt element i erfaringsdannelsen hos børnene. Det er her, de får muligheden for at opdage at ikke alt virker lige godt og en anden løsningsmulighed må prøves. Der er på forhånd ikke fastlagte normer for, hvad der er godt eller dårligt i arbejdet med æstetiske udtryk, som der er når man skal arbejde med fx læsefærdighed.

Dermed er det i de gentagne forsøg på at lave en god forestilling, at der opstår en særlig faglig ressource såvel hos medarbejderne som hos børnene. Når faglige ressourcer når et vist selvstændigt niveau, og når deltagerne kan anvende formsprog, begynder den enkelte og gruppen at kunne fornemme, når noget er et godt udtryk. Det handler om at kunne arbejde intuitivt med det æstetiske udtryk og fornemme, når noget fungerer i den sammenhæng det indgår i.

Helt grundlæggende er forståelsen af kunst og æstetik en lang og gammel diskussion. Allerede Clive Bell (Bell 1913) definerer det særligt kunstneriske som en æstetisk følelse eller oplevelse af en betydningsfuld form. Altså et formgivet udtryk, der rummer mere betydning end andre. I Bell's tænkning findes kunsten primært som en oplevelse hos tilskueren. Kunstneren arbejder med formgivning i et formsprog, der eventuelt kan skabe et værk. Et værk kan kun potentielt give en æstetisk oplevelse. Hvornår og hvorfor den æstetiske oplevelse indtræffer, kan ikke forudsiges eller bevidst gentages. Vi kan måske forberedes på at opnå flere betydningsfulde oplevelser i livet gennem oplevelsen af kunst. Den symboliserende kunstneriske måde at gengive verden på giver os nye

måder til at se og opleve. At kunne se det æstetiske i børns naturlige spontane udtryk er en særlig evne til at betragte barnet ud fra en kunstnerisk inspiration. Kunstpædagogens intuitive oplevelse af et barn bliver på den måde inspiration til et bearbejdet udtryk i en forestilling.

I pædagogisk sammenhæng er forståelsen af æstetik og kunst blevet påvirket af antropologisk forskning i kultur og kulturelle fænomener. Det æstetiske udtryk vil ikke blive betragtet som kunst, men som personlige udtryk for livserfaringer og fascination af omverdenen. I forestillingen ”Drømmenes stemmer” blev teaterpigernes fascination af Justin Bieber vist, da de skabte en hel scene om jalousi og drømme om ham. I en bredere diskussion om kulturanalyse og definitioner er der ikke noget modstridende i at have et antropologisk syn på arbejdsprocesserne i skabende arbejde i samspil med et æstetisk kultursyn på oplevelsen af værket. Det kunstneriske udtryk skabt af børn kan stadig vurderes ud fra ideer om, hvad der er kunstnerisk kvalitet.

Pernille fra Dronen har en klar opfattelse af, at en god forestilling rummer børnenes autentiske oplevelser og reaktioner på dem. Derfor arbejder man på Dronen med teaterforestillinger på baggrund af børnenes ideer, altså med et autobiografisk udgangspunkt. Det sker på almindelige eftermiddage efter skole og bliver en naturlig del af børnenes hverdag og en del af deres forestillinger omhandler da også forskellige temaer fra denne hverdag.



PERSONLIG OG KULTUREL IDENTITET

Kamma fra Dronens teaterhold ved generalprøven til ”Drømmenes stemmer”:

”Hvis I kan lide Justin Bieber er det godt at se forestillingen. Hvis I ikke kan lide Justin Bieber er det også godt at se forestillingen.”

Børn er ikke længere kun objekt for andres dannelsesinitiativer, men søger deres egne sociale grupper og den dannelsesproces der sker her. Den utraditionelle selvdannelse rummer en legende dimension i det som børn og unge opsøger. Det handler om at være med i det vennerne er med til. Det legende i en æstetisk virksomhed giver pædagogisk arbejde i fritidsinstitutioner særlig mulighed. Lektor i specialpædagogik Søren Langager beskriver det som *”At kunne fastholde et pædagogisk dobbeltmål”* (Langager 2009). Dobbeltmålet indeholder ideen om, at børn stræber mod at blive som de andre, men samtidig blive det på deres egen måde. Det er vigtigt for den enkelte at kunne indgå i et socialt fællesskab, der danner en kulturel identitet uden at miste sin personlige identitet. Det kræver et socialt kodekendskab, en social indstilling, en social fremtoning og en social attraktivitet (Langager 2009).

I det legende univers er meget pædagogisk potentiale givet i arbejdet med at udforske forskellige æstetiske formsprog. Et helt afgørende socialt krav i arbejdet på holdet er at møde op og deltage i de øvelser, der skal til for at kunne lave en forestilling. Det er enkelt og konkret og giver mening for børnene. Det sociale kodekendskab og dets fremtoning opstår i samarbejdet om at skabe et formsprog, der virker på scenen. De sociale færdigheder danner tilsammen en naturlig baggrund for hinanden i arbejdet med at skabe et formsprog, der rummer gruppens samlede udtryk. En virkningsfuld scene i ”Drømmenes stemmer” på SFO Dronen er to piger, der som mor og datter mimer at køre i en døds-rutsjebane, ingen har hidtil overlevet. I scenen falder pigens mor ud og scenen slutter med at datteren ler og råber: ”Jeg klarede det, jeg klarede det, jeg får mit billede i ramme”. Ved bagvæggen står resten af holdet og danner tomme billedrammer. Datteren opda-

ger, at hendes mor ligger død på gulvet, og hun råber fra sin billedramme: "Mor, mor, mor!" med stadig svagere stemme. Scenen spejler angsten for at miste sine forældre, et gennemgående tema i flere scener i "Drømmenes stemmer".

Når målet for aktiviteten er at skabe et æstetisk produkt, findes der identifikationsmuligheder for den enkelte og gruppen i arbejdet med at lave små rytmiske fortællinger. Både i forhold til såvel egen identitet som den kulturelle identitet. Spillerne og deres tilskuere får en oplevelse af, hvad der præger den tid de lever i. I Dronens forestillingen "Vi maler byen rød" undersøgte børnene byens rum ved at gå på opdagelse i byen og lægge mærke til forskellige ting som skilte, trafik, lyde, bygninger m.m., samt hvad de vidste og tænkte om det at bo i byen. I forarbejdet til forestillingen "Drømmenes stemmer" blev de enkelte scener valgt på baggrund af de drømme, børnene kunne fortælle om. Fortællingen om personlige oplevelser har stor betydning for de erkendelsesmuligheder børnene får i processen hen mod en forestilling. Undersøgelsen af forestillingens oplevelsesmæssige indhold giver intensitet i scenen og udvikler et fællesskab, der skaber mening på tværs af de individuelle forskelligheder.

Børnene bliver deltagere og aktører i det kulturelle liv, der omgiver dem gennem arbejdet med deres forestillinger. De bliver medskabere af en hverdagskultur i et æstetiseret betydningsrum, der hvor de optræder som fx i Kulturfestivalen SamVærk 2012 på Frue Plads, på Kæphøjs turneer og med Ladegårdsskolens årlige forestilling for børn og voksne i lokalsamfundet. Teatrets æstetiske formsprog med de fortællende elementer er medvirkende til, at kulturen omkring børn og unge udvikler sig i den retning deltagerne er i stand til at påvirke. "Kulturlivet retter sig hverken mod uddannelses- eller arbejdsliv. Det retter sig mod os som mennesker. Målet er at berige vores personlige liv" (Junker, 2013). Det er altså ikke målet, at fritidsinstitutionernes værkstedsarbejde skal skabe god kunst, men skabe gode oplevelser for deltagerne og deres publikum.

FÆLLESSKAB ER NOGET MAN SKABER

'Det fælles tredje'

Ifølge filosof, cand. mag. Michael Husen er det fælles tredje, når den voksne og børnene i fællesskab udfører en arbejdsproces omkring et mål, de er fælles om og som ikke kun vedrører deres indbyrdes relationer (Husen, 1996). Motivationen og ansvarligheden vokser ud af arbejdet mod det, man skaber sammen. Det er et fænomen, som har visse lighedspunkter med ildsjælens afsmittende indflydelse og det autentiske engagement. Børn og unge oplever en autenticitet, når pædagogen er sammen med dem, fordi alle skal hjælpes ad med det her projekt, ikke kun fordi han/hun skal passe mig. Autenticitet skabes også ved det fælles fokus på det, der giver mening!

Fra filmen "Cirkus Kæphøj – rundt om manegen":

Mathias og David er 16 år! – de har gået på Kæphøj i 5 år.

Kirsten: Kan I sige lidt om, hvad det har betydet for jer at gå på Kæphøj?

Mathias: Det er klart! Det at kunne jonglere, det kan man altid blære sig med et eller andet sted.

David: Når man laver Cirkus, så har du en meget større ansvarsfølelse ... Fordi dine venner regner med, du kommer her og er en del af det her fællesskab, for det er der nødt til at være, for at vi kan få en forestilling på benene.

Kirsten: Hvad betyder det, at der er stor forskel på en 10årig og en 15årig?

Mathias: Jeg synes ikke, der er særlig stor forskel heroppe. Jeg synes, at på en skole eller en SFO, er der pænt stor forskel ... det synes jeg ikke der er ligeså meget heroppe af ... Hvis man sådan er i samme gruppe, så kan det være fra 10-15 år, og så kan man også få et fællesskab med de små.

David: Jeg kan finde ud af at være sammen med folk, og jeg kan være åben og imødekommende over for dem, og jeg er sikker på at hvis jeg ikke var gået her så var jeg ikke blevet det. Da jeg startede her var jeg sådan en genert en, der stillede mig over i hjørnet og spillede bordtennis med mig selv op ad væggen ... Og det man har lært, når man har gået her i så lang tid, det er det der fællesskab, og så ved du bare,

hvordan du skal være sammen med mennesker.
(Interviewet er lettere redigeret af Kirsten Vagn)

Et fællesskab er ikke bare noget der 'er', det er en dynamisk proces, som flere personer skaber sammen om noget tredje. Det eksisterer i et nu og i det næste nu vakler det, hvis der ikke gøres noget aktivt for at holde det sammen. I det moderne liv er der ikke så mange fællesskaber, man fødes ind i. I det moderne liv skal et fællesskab aktivt vælges, og mange vælger aktivt de sociale medier som stedet, hvor de er sammen. Det er nemt at melde sig ind, men også meget nemt at melde sig ud og forsøge noget nyt. Ifølge lovgivningen skal pædagoger udvikle børn og unges evne til at indgå i forpligtende fællesskaber, og her er kropslige skabende arbejdsfællesskaber en oplagt mulighed, og forpligtelsen og ansvarsfølelsen lyser da også ud af David og Mathias, som bestemt ikke melder sig ud. De bliver smidt ud! – og skal videre i livet. På Kæphøj skal man nemlig være mellem 10 og 16 år. Opgaven med at skabe en forestilling giver mening, og her er masser af nødvendigheder. Ud over eget artisteri skal man slå pløkker i, bære linen ind og ud af manegen, slæbe tunge rekvisitter, og man skal være stille, mens de andre er på osv. osv. Her er mulighed for direkte anerkendelse som feedback "Flot danset i dag" og "Sejt du failede ikke i dag" – og feed forward: "I skal huske at aflevere devilsticks, så de er klar til næste nummer".

Kirsten: Men hvordan kommer det fællesskab! For det kommer jo ikke bare lige. Hvad kommer fællesskab af?

David: "Altså fællesskab det er jo, når du bliver nødt til at skubbe dig sammen ... for fx her at få en opgave løst, så kommer der nogle sociale relationer,... og ansvarsfølelse er en af de største sociale relationer, du kan have til et andet menneske!"

Er der plads til alle i skabet?

Ja, ifølge drengene her skulle man tro, at det bare kører. Glæde, humor og mestring er tydeligvis en del af motivationen. At kunne iføre sig et sjovt og måske barnligt kostume, som en zebra med pink paryk, hvor alle griner både af og med dig.

At kunne give en teknik videre til en anden i truppen og at kunne føle glæde ved egen og andres mestring. Leder Erik Otterstrøm fra Kæphøj påpeger at ”Det skabende arbejdsfællesskab nulstiller ikke alle konflikter og sociale problemer. Det er en udfordring OG en styrke at arbejde med den store aldersspredning, og det er en udfordring OG en styrke at kunne inkludere alle børn, ... her er vi kun glade for, at de kan kravle på væggene!”

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

Det er en lang og spændende proces at udvikle en kunstpædagogisk faglighed. Ud fra iagttagelser og erfaringer vi har gjort på institutionerne vil vi fremhæve følgende kompetencer som pædagogen bør tilegne sig:

- At kunne sætte rammen, som afklarer, strukturerer og stimulerer kreativitet. Som når rammefortællingen fastsættes af pædagogerne, eller når der stilles særlige krav til brug af kropssprog.
- At videreudvikle det man brænder for og selv har mærket i æstetiske processer, det skaber energi og autenticitet.
- At have interesse i børnenes liv og oplevelser og kunne inddrage deres initiativer.
- At tro at børnene ønsker at lære noget ved at blive sat i nye situationer inden for forestillingens rammer.
- At kunne se det enkelte barns potentiale i dets kropssprog og se hvor næste skridt i udfoldelsen i figuren er, således at den enkelte ikke bliver udstillet i forestillingen.
- At kunne samle det kunstneriske udtryk. Pædagogen skal turde skille elementer ud, der ikke fungerer i sammenhængen, med respekt for det enkelte individ.
- At kende til forskellige formsprog, da det er gennem formsproget at deltagerne skal udtrykke sig.
- At kunne fremhæve og vise det gode eksempel.
- At kunne motivere til at ”øvelse gør mester”
- At kunne samle deltagerne i æstetiske og måske rituelle fællesskaber, som fx fælles kropslig opvarmning, en fælles slutsang eller ’det stille fælles minut’.

Vi ønsker med disse opmærksomhedspunkter at fremhæve de færdigheder, der er vigtige at forholde sig til som udøver af kunstpædagogiske projekter. En del af kompetencerne opbygges i den pædagogiske kultur omkring børns liv og fritid, og det giver god mening at se på det kunstneriske arbejde og det overordnede pædagogiske mål for institutionen på hver sin præmis.

På pædagogstudiet er det ud fra den kunstpædagogiske arbejdsmåde afgørende, at de studerende får egne erfaringer med kunstpædagogiske forløb og dermed får afprøvet deres egne formsproglige forudsætninger.

PRÆSENTATION AF INSTITUTIONER OG FILM

"Ladegårdsskolens teater. Proces og produkt. 2012".



Varighed 17 min.

Ladegårdsskolens fritidshjem er for psykisk udviklingshæmmede folkeskolelever med generelle indlæringsvanskeligheder. Hvert år fra jul til påske arbejder alle børn og voksne med en teaterforestilling, som de opfører flere gange som eftermiddagsforestilling for omkringliggende daginstitutioner og som aftenforestilling for forældre og søskende. Til forestillingen er børn og voksne involverede i processen omkring at sy kostymer, lave rekvisitter, øve musik og teater.

Målet med filmen er at præsentere målgruppen 'Børn og unge med funktionsnedsættelse' i en kunstpædagogisk proces. Her vises pædagogers engagement i arbejdet og rammemodellen som en teaterform, der kan bruges for alle målgrupper, og pædagoger, bl.a. Lars Bahr, der arbejder med et ambitiøst teaterprojekt med høje forventninger til et produkt.

<http://tv.ucsj.dk/search/perform?search=teater>

"Cirkus Kæphøj – rundt om manegen. 2012-2013".



Varighed 22 min.

Cirkus Kæphøj v. leder Erik Otterstrøm er et kommunalt fritidstilbud i Holbæk. Her går 70 børn og unge i alderen 10-16 år. Truppen er meget bredt sammensat, lige fra de resursestærke til de der har svært ved at falde til i almindelige aktiviteter, herunder et par håndfulde med diagnoser. Hele året arbejdes der med cirkus, og om foråret sammensættes en fælles cirkusforestilling ud fra et tema. Alle børn og voksne deltager i det skabende arbejde både i og udenfor manegen. Desuden tager små grupper ud og optræder ved forskellige arrangementer og laver workshops på skoler og institutioner i løbet af året.

Målet med filmen er at vise pædagogers og børns engagement i det fælles arbejde med forestillingen. Her vises, at både børn og voksne har en mening om, hvad en god forestilling er, at de unge kan lide at kunne noget særligt, være unikke, – og at ansvar og fællesskab har meget stor betydning.

<http://tv.ucsj.dk/search/perform?search=cirkus>

"Pernille – en teatermedarbejders værksted".



Varighed 18 min.

Fritidsinstitutionen Dronen er placeret midt i København og har medlemmer fra 12 forskellige skoler. Der findes et fritidshjem, SFO og en junior klub. I Dronens SFO er værkstedstanken dominerende, og det er op til medarbejderne at få værkstederne til at fungere med et stort antal børn med forskellig baggrund. I denne sammenhæng har vi fulgt Dronens teaterhold, som er et selvstændigt værkstedstilbud i SFO'en. Det er 3 forskellige teaterhold i løbet af ugen, og de er opdelt i tre hold alt efter børnenes erfaring med at arbejde med teaterforestillinger. Det er et mål for teaterholdene at lave forestillinger, der skal spilles for både et internt og et eksternt publikum.

Målet med filmen er at formidle en værkstedsfaglig arbejdsmåde, hvor produktet sætter rammen for den arbejdsproces,

der ligger bag en teaterforestilling. Teatermedarbejder og scenekunstner Pernille Nedergaard Haugesen fortæller om sin arbejdsmåde og udgangspunkter for hendes teaterhold. I filmen vises børnenes arbejde med en forestilling og udvalgte scener fra en tidligere forestilling.

<http://tv.ucsj.dk/video/8798543/0/pernille-en-teatermedarbejders-vaerksted-2#.UmTx8iTrlsU>

”Katrine – en leders værksted”.

Varighed 18 min.



Katrine Majborn er pædagogisk leder for Dronens SFO. Katrine er med til at skabe en institution, hvor værkstedsarbejde er højt prioriteret ud fra tanken om, at børn har behov for at få støtte til at udvikle deres ’håndværksfaglige’ færdigheder i samspil med sociale og personlige kompetencer. Katrines mål med det pædagogiske arbejde i institutionen er at værkstederne afspejler de interesser børnene har, og at kvalificere medarbejderne til at løfte denne opgave. Det er derfor vigtigt, at medarbejderne har en særlig interesse og faglighed inden for det værkstedstema, de arbejder med.

Målet med filmen er at formidle hvilken betydning det har for medarbejderne, at institutionen er målrettet – ikke ud fra pædagogiske koncepter og teoretiske trends, men ud fra konkrete værkstedsfaglige kompetencer hos medarbejderne. Hensigten med filmen er dermed også at skabe diskussion af, hvilke kompetencer pædagogstuderende skal have med sig i uddannelsen.

<http://tv.ucsj.dk/video/8798253/0/katrine-en-leders-vaerksted-3#.UmTyIyTrlsU>

REFERENCER

Austring, Benny D. og Sørensen, Merete (2006): Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser. Hans Reitzels Forlag

Bell, Clive (1913): Art. New York: Capricorn 1958

Braanaas, Niels (1999): Drama-pedagogisk historie og teori. Tapir

Husen, Michael (1996): Det fælles tredje. I: Pecseli, Benedicta (red.): Kultur & pædagogik Munksgaard

Junker, Beth (2011): Børn og kultur – mellem gamle begreber og nye forestillinger. I: Sørensen, M. (red): Dansk, kultur og kommunikation. Akademisk forlag

Kjørup, Søren (2003): Menneskevidenskaberne problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori. Roskilde Universitetsforlag

Kjørup, Søren (2000): Kunstens Filosofi – en indføring i æstetik. Roskilde Universitetsforlag

Langager Søren (2009): Plads til at fejle fra antologien; SFO – en del af skolens virksomhed. Dafolo

Sørensen, Birte (2001): Litteratur – forståelse og fortolkning. Alinea A/S København

Lad os anvende kunst og æstetik som det (nye) sociale kit

Lektorerne Kirsten Vagn Andersen og Edith Rose Laursen ra Pædagoguddannelsen i Roskilde fortæller om deres projektsamarbejde med flere institutioner:

Vi vidste med det samme, vi ville arbejde med film som metode. Vi mener, at det er vigtigt at få dokumenteret de gode eksempler på pædagogisk arbejde både i forhold til fagudviklingen på uddannelsen, men også i institutionerne generelt.

Det har været utroligt givtigt for os at få tid og rammer til at bruge og lære mere om filmhåndværket i en pædagogisk sammenhæng. Det har også givet os en rigtig god erfaring at møde og samarbejde med ledere, beboere og medarbejdere om, hvordan vi kan arbejde de kunstneriske og æstetiske processer ind i pædagogikken og institutionerne.

Filmen kan virkelig noget særligt i forhold til at vise følelsesmæssige udtryk og relationer, som tekster ikke kan. De tre institutioner, vi har samarbejdet med, har alle fået et konkret produkt i form af en film på ca. 18 minutter, der fortæller om deres arbejde med cirkus og teater.

Vi ved, at en skole allerede er begyndt at vise projektfilmen til nye ansatte om, hvad der skal ske, når de skal arbejde med teater i 3 måneder, og på den måde har institutionerne fået et meget håndgribeligt udbytte af at indgå i samarbejdet med os.

Vi stiller nu større krav til de studerende

Vi har lært meget af nogle af de krav, der stilles til arbejdet med kunst og æstetik i institutionerne. Fx til hvordan ledelsen i en institution ønsker, at de nye medarbejdere har de præcise kom-

petencer til at indgå i værkstedsaktiviteterne på højt niveau.

Ja, vi er faktisk blevet inspireret til også i undervisningen at stille større krav til selve udførelsen af de studerendes fremlæggelser. Vi tror også, at pædagogerne i den kommende pædagoguddannelse skal kvalificeres bedre til arbejdet med de æstetiske processer.

Man skal kunne noget fagligt konkret og praktisk, det teoretiske er ikke nok.

Skaber ansvarlighed og fællesskab

Et af de pædagogiske mål er at anvende kunst og æstetik til at skabe relationer og fællesskab. Det er helt tydeligt fra projekterne, at teater og cirkus giver en ganske særlig mulighed for at skabe ansvarlighed overfor hinanden i mere forpligtende fællesskaber.

Som to 16-årige drenge siger fra Cirkus Kæphøj: På skolen er der pænt stor forskel, det synes jeg ikke, der er her. Dine venner regner med, du kommer, og man kan også være i gruppe med nogle i andre aldre.

Eksemplet viser, hvor vigtigt det er, at vi højner kvaliteten i det pædagogiske arbejde omkring kunst og æstetik, som i høj grad kan virke som det nye "socialt kit".

En chance for at udbrede budskaber

Det er vores indtryk, at institutionerne har været glade for at deltage i projektet, og at de også ser det som en mulighed for at udbrede deres ideer til andre.

De har også gennem projektet fået bekræftet, hvad det er for indsatser og forandringer, de har gang i, når vi som eksterne kommer ind i deres hverdag og lytter med og diskuterer.

Vi har været meget glade for samarbejdet med institutionerne og vil gerne opfordre til, at det overvejes, om institutionerne ude i praksis også kan få bedre muligheder og ressourcer til at afsætte noget tid til projektsamarbejdet, når vi kommer ud til dem i deres travle hverdag.

Musik, drama og dans som springbræt for førskolebørn



Af Marie Delgado Ebbesen

I Pædagoguddannelsen er fagene musik og drama blevet delelementer i faget UMD, der i sin fagbeskrivelse lægger op til også at kunne rumme faget dans. Jeg, Marie D. Ebbesen, og min kollega Lise Sanders Olesen satte os for at undersøge effekten og muligheden af at gennemføre et sammenhængende, tværfagligt og oplevelsespræget UMD-skoleparathedsløb i Børnehuset Sofiehuset, der havde vist interesse for at indgå i projektet. Fra Sofiehuset deltog alle førskolebørnene og to pædagoger. Artiklen beskriver projektets indhold, metodik og resultater samt hvilke konsekvenser projektet burde få for uddannelsen af kommende pædagoger.

Projekttitle: Fra Musik + Drama til UMD

v. Statsaut. Musik pædagog Lise Sanders Olesen og

Cand. Mag. Marie D. Ebbesen, Pædagoguddannelsen i Nykøbing F.

Deltagende institution: Børnehuset Sofiehuset

Deltagende personale: Pædagogerne Ylva Pettersson Vosoughi og Anette Morel samt leder Grete Jensen

Deltagende børn: Alle institutionens førskolebørn

SKOLEPARAT-START-SPRING!

En af de sidste dage i marts 2013 var alle de børn der skulle sige farvel til børnehaven samlet for at holde afslutningsfest. De optrådte bl.a. med den musik de havde lært i slutningen af projektforløbet. Som det er tradition i børnehaven, skulle de til slut én ad gangen stille sig op på et bord, svare på et spørgsmål af passende sværhedsgrad og derefter springe ned på en madras – for at markere springet ind i en ny epoke af deres liv. Denne gang oplevede institutionslederen noget hun aldrig havde oplevet før: Alle børnene stod glad frem, svarede på deres spørgsmål og sprang! Ingen udviste generthed eller modvilje, ingen opgav. Børnene havde undervejs i projektforløbet både lært at stå frem, at sige noget i en gruppe og være trygge i egen krop. De var ved projektets afslutning rent faktisk nået dertil hvor de selv følte sig skoleparate. De var klar til at springe.

Projektets aktiviteter fandt sted i UCSJ's bygning, der er nabo til børnehaven, så gåturen fra institution til projekt tog kun 5-10 min. Jeg hentede normalt børnene, og fulgte dem også tilbage til institutionen for at skabe en god atmosfære. Vi havde et godt samspil i transitionsfasen, hvor jeg hver gang fik snakket med de børn der holdt mig i hånden. Bl.a. fik vi én af gangene set om vi kunne tælle til 100. Der stod altid "VELKOMMEN" på tavlen når de kom, og ved siden af havde jeg lavet en lille tegning af mennesker i gang med dagens hovedaktivitet. Læringsrummet skulle virke imødekommende og vække deres nysgerrighed. Det er væsentlig for indlæring at skabe den rette atmosfære (Dupont og Liberg 2008).

Jeg omtalte projektet som at "komme over at lege med mig". Leg står centralt indenfor de kreative fag, fordi leg er den naturlige måde for børn at lære på. Det er det vi som mennesker er skabt til. Så selv om jeg havde planlagt og struktureret ud fra en didaktisk tænkning, var det væsentligt at børnene oplevede at lære og gøre sig erfaringer gennem leg. Musik, drama og dans er af natur legende og udforskende medier, og passer derfor som fod i hose med børns måde at lære på; det er lystfyldt, hvilket fremmer indlæringen, og det er medier hvor

børnene har mulighed for en meget aktiv og kropslig deltagelse (Knoop 2002). Endelig er der god mulighed for at skabe balance mellem faste rammer for samværet, der giver tryghed, og plads til individuel frihed og initiativ, f.eks. i improvisationsaktiviteter, hvilket kan være med til at skabe et harmonisk fællesskab mellem børnene. Vi legede dejligt sammen.

Ved projektets start valgte førskolebørnenes forældre om



deres børn måtte deltage i projektet. Alle takkede ja til tilbuddet, hvorfor o. 16 børn deltog. Projektet strakte sig over 6 måneder, hvor jeg, Marie D. Ebbesen, stod for 9 forløb med drama og dans efterfulgt af 6 forløb med musik, som *Lise Sanders Olesen* forestod.

METODER TIL DATAINDSAMLING

Vi gik ind i projektet med det delmål at ville arbejde med at skabe skoleparathed hos førskolebørn igennem et UMD-forløb, samtidig med at vi ville undersøge hvordan det ville spænde af i forhold til at opfatte UMD som ét sammenhængende fag. Derudover valgte vi at være nysgerrigt åbne overfor hvad vi måtte støde på af interessante opdagelser, og med det in mente valgte vi at benytte os af flere forskellige dataindsamlingsmetoder, der kunne give os så bredt et billede som muligt. Data blev indsamlet ved at:

- Institutionens leder samt pædagog 1 svarede i forbindelse med opstarten på spørgeskemaer, der primært bad om kvalitative svar.
- Pædagog 1 blev bedt om at notere observationer hun gjorde sig i forbindelse med projektforløbet.
- Lise Sanders Olesen og jeg nedskrev egne observationer hver gang vi havde været sammen med børnene.
- Efter mine aktiviteter var afsluttet blev forældrene til de deltagende børn bedt om at udfylde et spørgeskema, hvilket ca. halvdelen gjorde.
- Udvalgte forældre blev i projektets sidste del bedt om at udfylde et skoleparathedsskema.
- Efter projektets afslutning blev pædagog 1, pædagog 2 samt institutionens leder interviewet. Vi anvendte semistruktureret interview optaget med diktafon.

UMD – ÉT FAG?

I forhold til at fokus var at se på faget UMD som et sammenhængende fag er det for så vidt symptomatisk at forløbet bestod af to dele med hver sin underviser med hver sin faglighed. På trods af at Lise og jeg hver især har en hel del kompetencer inden for hinandens fagområde, er det vores erfaring fra flere års samarbejde, at der er et godt stykke vej derfra og så til den kompetence vi hver især har inden for vores eget fagområde, noget vi begge respekterer. Fra børnehavens side var det af praktiske årsager arrangeret så det var 2 forskellige pædagoger der deltog: Ylva Pettersson Vosoughi, som deltog i første del hos mig, har været pædagog i en del år og har haft drama som linjefag, dengang det hed Kultur- og Aktivitetsfag, mens Anette Morel, der deltog i anden del hos Lise, blev færdig med merituddannelsen til pædagog undervejs i projektet og har haft UMD som linjefag.

Progressionsmæssigt fungerede det fint. I drama- og danse- delen blev der arbejdet med mange mindre øvelser og forskellige temaer og teknikker, hvilket dannede grobund for at det var muligt i musikdelen at arbejde med et lidt længere sammenhængende forløb, afsluttende med at børnene havde lært at spille stomp.

Selv om det viste sig, det godt kunne lade sig gøre at få skabt en fornuftig progression i et UMD-forløb, der får faget til at føles sammenhængende for de deltagende, må det noteres at de netop får en oplevelse af sammenhæng, fordi der med hård hånd er valgt ud hvilke af til eksempelvis dramafagets facetter de bliver præsenteret for. Jeg valgte bevidst at arbejde med de mere kropslige, rytmiske og lydlige dele af faget, hvilket gav en naturlig overgang til musikdelen af projektet, mens det mere klassisk teaterprægede, replikhåndtering og dramatisering af menneskers interaktioner samt dukketeater ikke blev anvendt selv om det sagtens kunne have relevans for målgruppen. Dans får til gengæld en naturlig placering i faget, fordi den ligger i krydsfeltet mellem musik og drama.

Jeg har i forbindelsen med udviklingen af det nye fag Udtryk,

Musik og Drama fundet det logisk at trække på mine studier i "Dansens æstetik og historie" v. Kbh. universitet. Dansen er dér hvor rytme, musik og dramatiseret bevægelse møder hinanden og skaber sit helt eget udtryk. Dans er utroligt mange ting, lige fra balletforestillinger over standarddans og hip-hop til "hoppe rundt på gulvet"-dans på diskoteker, og kan dermed også både være kunstnerisk udtryk, sport og, ikke mindst, social arena. Dans er et af menneskets mest eksistentielle måder at udtrykke sig på, kroppens eget sprog, og findes i forskellige former i alle kulturer. Ligesom i det verbale sprog er der mange finesser man kun har mulighed for at lære hvis man får adgang til dem. Derfor finder jeg det vigtigt at børn mødes af voksne der tager dans alvorligt og introducerer dem til forskellige trinsprog, samt lærer dem at udtrykke sig gennem dans og gør det tydeligt at dans er for alle mennesker uanset køn, sådan som dans er det i det meste af verdenen (Winther, Engel, Nørgaard og Herskind 2002).

Musik og drama/dans kræver tilsyneladende forskellige didaktiske tilgange. Vi oplevede at mens jeg flere gange måtte dele børnene op for at arbejde med en fornuftig gruppestørrelse i forhold til aktiviteten, kunne Lise konsekvent have alle børnene samlet i musikdelen. Samme tendens har vi oplevet i vores arbejde som undervisere ved pædagoguddannelsen, hvor jeg, dengang drama og musik var adskilte fag, havde studerende der skabte teaterforestillinger i grupper af alt fra 3-16 personer, hvilket gav stor variation i forestillingerne. Efter implementeringen af det fælles fag UMD, har de studerende konsekvent valgt at lave én stor UMD-forestilling for at have nok personer både til at lave musik, stå på scenen og tage sig af det scenetekniske, og for at rumme både musik og drama i én forestilling. Det betyder at de små intense kammer spil, der var plads til i dramafaget, simpelthen er forsvundet, med den konsekvens at de studerende der har haft UMD ikke opnår reelt kendskab til de typer af drama der kræver større refleksion og replikbehandling end de musicalagtige forestillinger de typisk laver. For mange brugergrupper er dette et kæmpe tab, da netop refleksionen, og det at kunne bearbejde også sårbare og smertelige oplevelser kunstnerisk og sobert, er en



af de store forcer ved brugen af drama i pædagogisk arbejde. Samtidig smerter det også på musik siden at musikken nemt kommer til at blive lydkulisse i UMD-forestillingerne; musikken får ikke lov at stå frem som ren musikalsk oplevelse.

Fagene giver altså køb på noget af deres særpræg og intensitet i forsøget på at nå hinanden i det nye fusionsfag, og der er ikke tid nok til at de studerende kan få opøvet de håndværkstekniske færdigheder, man er nødt til at beherske for at folde fagene ud i en pædagogisk sammenhæng. Eksempelvis har jeg måtte opgive at undervise i at gå i rolle som klovn, fordi det er en disciplin der tager en vis tid. Men klovneri er i pædagogisk sammenhæng en yderst relevant disciplin, både som en tilgang i det daglige arbejde i en institution (det at kunne vende tingene på hovedet og finde skæve vinkler at takle opgaver ud fra) og ved at pædagogen direkte går i rolle som klovn og har et samspil med børn eller brugere, som eksempelvis hospitalsklovnene gør så fantastisk.

På musik siden er det især tid til at lære instrumenthåndtering, der savnes. Instrumenthåndteringen betyder meget for arbejdet med musik i pædagogisk praksis, både hvis pædagogen skal kunne akkompagnere en børnesang, eksempelvis på guitar, klaver eller perkussion, og hvis pædagogen skal være

i stand til at understøtte børnene i selv at kunne udtrykke sig på instrumenter.

PROJEKTETS AKTIVITETER OG DIDAKTIK

”Da da da da da” – Det første børnene lærte, var at når jeg lavede en gjaldende trompetfanfare skulle de sætte sig ned i en rundkreds. Både i forhold til skoleparathed, og af hensyn til de ting jeg lavede med dem, var det vigtigt at de kunne sidde stille og modtage en kollektiv besked, og da UMD-aktiviteter ofte har et vist lydniveau skulle de reagere på noget der kunne høres, også hvis en aktivitet var i fuld gang. De lærte det hurtigt og eksperimenterede også lidt selv med at lave trompetfanfarer de første gange.

Rundkredspædagogik har fået en del verbale tæsk de sidste 10 år, men det ændrer ikke ved det faktum at det er nemmere at få alle til at modtage en besked, hvis alle kan se afsenderen af beskeden. Det giver mulighed for både at høre ordene og afkode kropssproget, og børn (og voksne) fjoller mindre hvis de ved at alle kan se dem. Samtidig giver det fornemmelsen af et fælles rum, hvilket gør det tryggere for børnene selv at ytre sig.

I projektets drama- og dansedel, min egen del, indgik opvarmningsøvelser med fokus på koncentration, det at stille sig frem for de andre og turde sige noget, farver, lyd, rytme, dramatisering, mimesis (dvs. kropslig efterligning f.eks. ved at spejle hinanden eller at forsøge at bevæge sig som dyr faktisk gør det), udvikling af fantasi og anvendelse af gestus. Derudover var der hver gang en hovedaktivitet; vi arbejdede med dyrebewægelser, samba reggae, klassisk ballet, ekspresivt bevægelsesteater, stagefight og stunt, vurderingsøvelser og billedteater – de to sidstnævnte i forhold til temaet venskab. Der var således fokus på koordination, rytme, lyd, dramatisering, socialt samspil, musikalitet, motorik og bevægelseskvaliteter. Dette fordi skoleparathed både kræver motorisk og sanseintegratorisk modenhed for at barnet kan være på det forventede indlæringsniveau, have forståelse for omverdenen og social kompetence, så man kan indgå i en klasse i samspil

med de andre børn og lærerne. Dette indebærer også at man er nødt til at have en fornemmelse af sin egen kropslige styrke, og hvordan det er fornuftigt at bruge den, da den påvirker relationerne, måske især i legen i frikvarterene hvor børnene i gruppen har lidt større spillerum til at prøve sig af i forhold til hinanden end i klassen. Den skoleparathedstest udvalgte forældre blev bedt om at udfylde ved projektets afslutning opererer med kategorierne sansemotorisk, intellektuelt, socialt, følelsesmæssigt og sprogligt niveau. Disse kategorier blev alle adresseret på forskellig vis i forløbet, både gennem indholdet i aktiviteterne og i det samspil mellem børnene og mellem børnene og mig, der var omkring det at deltage i forløb og aktiviteter.

Jeg anvendte forskellige typer musik, både til at danse til og til visse opvarmningsøvelser, for at introducere børnene til andre genrer end dem de kendte til på forhånd. Børn lytter og danser gerne til både klassisk og rytmisk musik, men det kræver at de bliver introduceret til det. I de seneste år er der i Danmark blevet talt meget om negativ social arv, og det er et faktum at selv om børn har samme intelligensniveau er der ikke chancelighed. Hvis man gerne vil skabe chancelighed må det være essentielt at give også de børn der ikke alle har en positiv social arv at bygge på adgang til almen dannelse. Chancelighed fordrer at alle børn får adgang til de kulturelle koder, der skal til for at de kan føle sig hjemme i uddannelsessystemet. Derfor var det et meget bevidst valg at børnene blev introduceret for Chopin, Bob Marley, Olodum (fra Brasilien) osv. frem for MGP, Hits for Kids eller lignende. Sidstnævnte kan de ikke undgå at rende ind i, mens mange børn aldrig vil møde førstnævnte hvis ikke de bliver introduceret for det i deres institutioner.

Bevægelsesmæssigt arbejdede vi i dansedelen både med lette opadrettede bevægelser i ballet, tunge nedadrettede (grounded) i sambareggæ, og fjedrende hoppende sidelæns bevægelser i vores abedans. Børnene blev introduceret for bevægelser på mesterlæremanér i ballet og sambareggæ (jeg viste bevægelsen og de efterlignede den), men fik så snart de

kunne nogle få bevægelser mulighed for at afprøve dem frit i danseimprovisation. Der blev arbejdet helhedsorienteret, forstået på den måde at jeg ikke gik efter at de skulle kunne bevægelserne perfekt, men at de skulle opleve at danse og fornemme at de havde bevægelser de følte sig trygge ved at bruge. Abedansen var ren improvisation, hvor børnene blev mere og mere modige i deres bevægelser for hver gang. I aktiviteten fik de bl.a. trænet grovmotorik, udtryk og rytmesans, samtidig med at de fik fornemmelse for forskellige bevægelseskvaliteter.

I disse tider hvor kønsstereotyperne er iøjnefaldende både i institutioner og samfund med børn der f.eks. farvekodes fra punkt nul, ser jeg det som vigtigt at introducere alle børn for et bredt spekter af bevægelser, så de hver især har mulighed for at finde ud af hvilke bevægelseskvaliteter der særligt klinger med deres personlighed. Stort set alle reklamer, herre- og dameblade m.m. er enige om at kolportere et menneskesyn hvor kvinder skal være lette og tynde (og på konstant slankekur) mens mænd skal være tunge (ikke tykke) med muskler der kan ses; og så skal de i øvrigt være heteroseksuelle, hvilket vi véd at ikke alle børnene skal være når de bliver store. Den pædagogiske opgave må være at udvide børnenes råderum, i stedet for at indskrænke det ved kun at tilbyde børnene det man tror passer til deres køn. Derfor bør alle børn møde en bred vifte af kropssproglige formtilbud allerede i daginstitutionerne (Kirk, Scott, Siemen og Wind 2010).

I forbindelse med introduktion af forskellige dramaøvelser blev børnene på skift bedt om at være 'demo modeller', dvs. at alle børn oplevede at komme hen til mig, og efter en kort instruktion demonstrere øvelsen for de andre sammen med mig, inden de alle gik i gang. Det gav børnene mulighed for at vænne sig til at have alles øjne på sig, og fordi de var optagede af opgaven og samspillet med mig glemte de som regel at være generte.

Der blev hver gang afsluttet med rolig massage og berøringslege parvis, for at få børnene til at falde lidt til ro og være

parate til at vende tilbage til institutionen, inden de gik i gang med opgaven at få tøj på og komme af sted. Massage og berøringslege er med til at give børnene fortrolighed med deres egen krop og respekt for de andres kroppe (se: "Berøring og dens betydning Massage som pædagogisk redskab", Eirik Tollefsen og Hanne Borup, Forlaget System, 2002).

I musikdelen blev der i opvarmningen arbejdet med sange med tilhørende gestus, inklusiv krydsfatninger, og som hovedaktivitet med indøvning af et stomp-forløb. Intensionen i musikdelen var at bruge aktiviteter der kunne tilpasses med henblik på at skabe flow, så deltagerne uanset kompetencer og niveau, havde mulighed for at kunne deltage ligeværdigt.

Lise ønskede igennem de valgte musikalske aktiviteter at udfordre børnene i forhold til at kunne holde koncentration, modtage kollektiv besked, tælle, være eksemplariske, vente på tur, improvisere samt imitere. Derudover var der naturligvis fokus på det musiske: at synge, opleve rytmiske forløb, spille instrumenter, få kendskab til flere rytmiske instrumenter og at få en oplevelse af hvordan musik kan indikere, hvornår noget starter og slutter.

Opvarmningen havde fokus på en styrkelse af rytmesansen, børnenes kreativitet, samspillet mellem de to hjernehalvdele og indlæring af tekst understøttet af bevægelse.

Stomp-forløbet blev bygget gradvist op ved at arbejde med rytmer og ved at børnene fik lært at bruge rytmeboks. Børnene lærte at spille forskellige rytmer på samme tid, dvs. at de lærte skille egen rytme fra de andre børns rytme hvilket er et trin på vejen til at kunne synge flerstemmigt. At holde sin egen rytme, samtidig med at andre spiller noget andet styrker desuden børns koncentration og giver dem en gryende fornemmelse for musikkens metrik (Bonde og Ubbesen 2002). Intentionen var også at de, ved at indgå i et orkester, skulle få en oplevelse af sammenhæng.

Børnene fik også prøvet at dirigere hinanden, dvs. holde en



dirigentstok og angive takt og lydstyrke. Formålet var at lære børnene at tage teten, være opmærksom på de andre børn og om de var med. Samtidig fik det enkelte barn en mulighed for at være i centrum og opleve at det kunne styre et rytmisk forløb over en kortere periode. Børn der normalt ikke bryder sig om at sige meget har i denne aktivitet mulighed for at være den der er i centrum nonverbalt.

I både drama, dans og musik indtog vi som ledere af aktiviteterne rollen som aktive deltagende voksne i størstedelen af aktiviteterne. Det indebærer at jeg f.eks. rodede rundt på gulvet når vi var slanger, eller dansede som en abe og gik i kontakt med de små aber. Samtidig lod vi dem se vores professionelle niveau; når jeg dansede, dansede jeg for alvor, ligesom Lise, der er konservatorieuddannet, sang både for og med børnene og ofte sluttede af med at spille lidt på trommer for børnene inden de skulle tilbage til institutionen, fordi de syntes det var sjovt. Børnene fik altså lov til at opleve rollemodeller der tog sig selv, børnene og de kunstneriske aktiviteter alvorligt.

Børnenes her og nu opmærksomhed var svingende, meget alderssvarende, så de enkelte undervisningsgange i starten

blev delt ind i mange småbidder for at sørge for at børnene var med. Det betød til gengæld at deres overordnede opmærksomhed holdt 45-60 minutter hver gang, hvilket er ret lang tid for børn i den aldersgruppe, og kunne tyde på at de undervejs i forløbet oplevede at være i en flowtilstand, dvs. var så optaget af aktiviteterne at de glemte tid og sted (Knoop 2002). Vi stoppede altid når de stadig gerne ville lave "lige lidt mere", hvilket ifølge institutionens leder førte til at hun så børnene hoppende og glade når de kom tilbage til institutionen.

FEEDBACK OG REFLEKSIONER

Udtalelser fra børn og pædagog 1 tyder på at børnene har opfattet det hele som ét sammenhængende forløb, selv om Lise overtog fra mig undervejs og sidste del af forløbet udelukkende havde fokus på musik. Børnene bed mærke i at det var deres førskoleforløb, de fik lov til at lave noget sjovt, og at det foregik ovre i Pædagoguddannelsens bygninger. Pædagog 2 mener derimod at børnene opfattede det som to særskilte forløb, især fordi julen kom mellem første og anden del af projektet.

Det svinger en del hvor uddybende forældrene har svaret på, om der er noget de har lagt mærke til, at deres barn har lært ved at være med i projektet. Mest uddybende feedback kom fra en forælder der havde lagt mærke til at datteren havde glædet sig meget når hun skulle over til os, og skriver: "ja hun er blevet mere rytmisk i kroppen. Og blevet bedre til at huske." og videre: "jeg synes jeg har fået en datter, der er blevet bedre til at udtrykke sig rigtigt med følelser." Om en deltagende dreng hedder det: "identitet som snart-skolebarn" og om den mest generte pige i gruppen: "Hun er blevet mere bevidst om og være en af de store i børnehaven og mere klare over være skolebarn." Disse forældre oplever altså en modning og en større skoleparathed.

På spørgsmålet om der var noget forældrene havde oplevet at deres børn var specielt glade for, blev der svaret: Musik, dans, sige som dyr, rulle, abedans, drama og slåskampe, at de

voksne fra børnehaven har været med og har fjollet, rollespil (og rollefordeling), ”frys”/statue-leg, ”fald ud af bilen”-stunt, slå koldbøtte, og, sidst men ikke mindst, sjove og gode sange.

Det interessante i listen er at den dækker alle de hovedaktiviteter der blev præsenteret for børnene, så ideen om at præsentere dem for flere aktiviteter i stedet for at gå i dybden med én i drama og dansedelen af forløbet, lader til at have været en god disposition. De fleste af børnene har mødt noget de var specielt glade for, men det er meget individuelt hvad de var glædest for. Og så er det værd at bide mærke i glæden ved at pædagogerne var med og ”fjollede”, dvs. deltog i nogle af aktiviteterne og opførte sig anderledes end i institutionen. I virkeligheden vil jeg mene at ordet ”fjol” er misvisende, det børnene reagerer positivt på er at institutionens voksne indgår på lige fod med dem i aktiviteter, og tør vise flere facetter af sig selv end de viser til dagligt. De gør det legitimt for børnene at udforske deres eget udtryk ved at vise at de (pædagogerne) også kan, og tør, udforske deres.

Pædagog 2 fortæller at børnene har snakket meget om musikdelen og forsøgt at lære det stomp de selv har lært videre til de små på deres stue ved f.eks. at slå på ting i dukkekrogen, mens pædagog 1 har oplevet nogle af pigerne lege mig (Marie). Se uddybning senere i afsnittet om mestringsstrategier.

Progressionen med drama og dans over længere tid hvor børnenes koncentration, samarbejde, rytmesans, koordination, evne til at modtage beskeder m.v. er blevet trænet, efterfulgt af et kortere musikforløb hvor børnene har oplevet at fordybe sig mere i en enkelt aktivitet og arbejde frem imod et produkt, lader til at have fungeret godt for børnene.

NOGET OM KØN

Da der er indkommet svar om 8 børn, men heraf kun én dreng, er det svært at se om der er kønsspecifikke træk i hvad forældrene oplever at børnene har lært. I forbindelse med stagefight og stunt følte jeg mig af sikkerhedshensyn nødt til at dele børnene op i to grupper, og valgte at lave et drenge-

hold og et pigehold. Opdelingen ud fra køn skyldes at flere af drengene generelt fyldte meget kropsligt og én især også sprogligt, mens især en enkelt af pigerne var meget genert og tilbageholdende. Denne type opdeling (kompensatorisk ligestillingspædagogik) giver mulighed for at børnene ikke positionerer sig kønnet i forhold til hinanden, men i stedet får plads til at udvide deres repertoire og indtage en anden rolle end den der kønsstereotypisk forventes af dem; f.eks. kan drengene få bedre plads til at vise omsorg og pigerne mulighed for at tage rummet i besiddelse (Kirk, Scott, Siemen og Wind 2010). Opdelingen gav mulighed for at se nogle interessante forskelle.

Forældrene til to piger fortæller at pigerne har ”brugt ’slå-legene’ herhjemme og vist dansetrin herhjemme”, og det om en anden pige hedder at hun har: ”sunget og vist flere sange”, hvilket må betyde at hun har fremført sange med tilhørende fagter, og hun ”har talt lidt om brydning”. Stagefight og stunt er altså blevet taget med hjem af pigerne på niveau med sang og dans.

Både pædagog 1 og jeg havde noteret os at pigerne var meget mere opmærksomme på hinanden, og mere koncentrerede i spejlingsøvelserne end drengene under opvarmningen, mens drengene exelerede mere i at lave lyd. Det sidste fandt jeg især interessant. I én øvelse skulle hvert barn efter tur rulle hen ad en madras samtidig med at han/hun lavede lyd, billedet de fik på det var at ”lade som om man falder ud af en bil og ruller hen ad jorden”, et stunt jeg regnede med de fleste af dem ville have set på film. Efter en genert opstart fik drengene hurtigt mere og mere lyd på, bad om flere ture og bad om aktiviteten igen næste gang vi sås. Pigerne derimod havde meget svært ved at lade sig selv give slip og sætte lyd på, hvilket var bemærkelsesværdigt fordi de i projektforløbet i øvrigt lavede præcis lige så meget larm og pjat som drengene. Faktisk var de på intet tidspunkt i forløbet så stille som da de blev bedt om at lave lyd, og dermed blev opmærksomme på hvilken lyd der kom ud af dem. Næste gang vi sås bad jeg pigerne sætte glade lyde på, og det gik bedre, men var stadig

slet ikke lydmæssigt på højde med drengenes hyl. Det kunne godt se ud som om at disse piger i femårsalderen allerede i deres socialiseringsproces har lært, at piger helst ikke skal larme og fylde, at de helst ikke skal give udtryk for negative følelser, og at positive følelser er mere acceptable. Jeg finder dette bemærkelsesværdigt og for pigerne uhensigtsmæssigt, og synes at det kunne være værd at arbejde videre med i UMD-regi.

Som det fremgår af forældrenes svar arbejder pigerne videre med deres indtryk hjemme. Det at drengene umiddelbart virker som om de brænder mest for aktiviteten kan altså være misvisende. Muligvis er drengene bare mere trygge i aktiviteterne fordi de har prøvet dem før i fri-leg situationer.

Projektet viser at pigerne i institution også har lyst til at deltage i denne slags aktiviteter, selv om de ikke lægger lige så vildt ud som drengene. Det er altså ikke kun for drengenes skyld der gerne måtte være mere slåskultur, stagefight og stunt i institutionerne, pigerne vil også gerne og har måske på nogle punkter endnu mere brug for det end drengene, jf. overvejelserne ovenfor. Desværre støder man ofte på den myte at kvindelige pædagoger ikke gider lave kropslige aktiviteter med børn, hvilket en hel del af de pædagogstuderende kvinder jeg har haft til dramaeksamen har modbevist, når de er gået op i emnet stagefight og stunt. Så målet må være at der skabes mulighed i institutionerne for at bruge kompetencerne hos de pædagoger, K/M, der kan og vil arbejde med denne type aktivitet.

MESTRINGSSTRATEGIER

For børnene var projektet også et møde med det faktum at nogle ting skal udføres på en bestemt måde, en erfaring de vil have glæde af i deres møde med skolen. Det interessante var hvordan de taklede det. De fleste tog det som en selvfølgelighed, de er trods alt født ind i en verden hvor voksne har definitionsmagten, men undtagelserne er interessante.

I børnegruppen var der en dreng, A, der var vant til at lede

slagets gang og fylde kropsligt og verbalt. Da vi kom til at skulle slå koldbøtter som del af stagefight og stunt, oplevede han at der var noget han ikke mestrede. På linje med størstedelen af børnene i gruppen var hans reflekser ikke fuldt integrerede og han kunne derfor ikke slå koldbøtterne med korrekt rulning hen over nakken. Mange af børnene står nærmest på hovedet og lægger sig derefter ned når den symmetriske toniske halsrefleks ikke er fuldt integreret (Brodersen og Pedersen 2003). Korrekt rulning er nødvendig hvis man f.eks. skal kunne lave et rullefald eller i al almindelighed slippe for at komme til skade når man falder. Han var for stolt til at modtage hjælp fra mig til at udføre rulningen korrekt, hvilket de andre børn gjorde, og begyndte at græde i ren frustration. Senere, hen imod slutningen på dagens projektaktivitet, henvendte han sig til pædagogen (og mig på sidelinjen) og begyndte ivrigt at forklare, at det jo nok var bedst hvis de fik øvet sig på koldbøtter hjemme i institutionen, inden vi skulle mødes næste gang, og nævnte hvor der var madrasser de kunne øve på, og hvor i institutionen de skulle lægges ud. Jeg synes det var en fantastisk at opleve ham takle sin uformåenhed, få styr på sine følelser, og finde en fremadrettet løsning der gav ham mulighed for igen at føle at han havde kontrol over situationen. En flot mestringsstrategi (Antonovsky 2000).

Lise havde en oplevelse med dreng B, som havde svært ved en rytme, men tydeligvis ikke var til sinds at give op, og som udviste stor udholdenhed, lurede på hvad de andre gjorde og til sidst knækkede koden.

Pædagog 1 oplevede at nogle af pigerne legede mig, dvs. at de forsøgte at instruere nogle af de andre i noget. Det interessante var at det primært var en pige der ifølge pædagogen normalt var dominerende på stuen, og som blev genert og ikke helt vidste hvilket ben hun skulle stå på når hun kom over til mig, hvor hun ikke havde kontrollen, der afprøvede rollen som mig på de andre. Gennem rollespil tog hun på denne måde definitionsmagten tilbage og fik bearbejdet sin afmagtsoplevelse.

Dette kunne tyde på at det er de børn, som er vant til at dominere i børnegruppen og dermed opleve en stor grad af definitionsmagt i deres hverdag, der har mest behov for at forholde sig aktivt til det, når de oplever at komme til kort eller er nødt til at acceptere at de ikke selv sætter dagsordenen.

PÆDAGOGERNES UDBYTTE

Pædagog 1. beskriver i interviewet hvordan hun dels fik opfrisket mange af de ting hun selv var blevet undervist i da hun tog pædagoguddannelsen, og som lige så stille var gledet i baggrunden efterhånden som hverdagen i institutionen var kommet til at fylde. Derudover har hun fået mod på at afprøve nogle af de mere kropslige teknikker som f.eks. billedteater, teknikker hun egentlig ikke havde troet kunne anvendes med så små børn.

Pædagog 2. synes at projektet har givet hende inspiration til hvordan man kan tilrettelægge og synes at det var godt at kunne prøve at være med.

INSTITUTIONENS UDBYTTE

Institutionen rapporterer om glade, stolte børn, der selv oplevede at det gav dem en vis status at deltage i projektet. Derudover angiver lederen at der i personalegruppen kom en øget opmærksomhed på det pædagogiske arbejde med musik og drama, hvilket bl.a. gav sig udslag i at de fik talt mere om det på møder end de tidligere havde gjort. De følte at vi tog dem alvorligt, og det gav dem incitamentet til at tage projektet alvorligt.

Samtidig anførte lederen at det også havde givet dem et indblik i hvor lang man kan nå når det faglige niveau er højt og forløbet veltilrettelagt, og at det havde fungeret bedre for børnene med vores projekt, som var spredt ud over tid, end med et lidt for komprimeret projekt de havde deltaget i med en tidligere førskolebørnegruppe. Lederen udtrykte dels lyst til at deltage i eventuelle kommende projekter, dels interesse i kurser for pædagogerne i specifikke UMD-færdigheder, f.eks. weekendkurser.

Både leder og begge pædagoger tillagde det betydning at børnene oplevede at komme over i et andet rum og til nye voks-

ne; som nævnt oplevede de at børnene følte at det indebar en vis status, og at børnene af samme årsag strammede sig an. Både lederen og pædagog 1 bemærkede at det gav børnene mulighed for at blive set med nye øjne.

FAGLIGHED – EN NØDVENDIGHED

I projektforløbet blev det tydeligt for mig hvor meget jeg trak på hele mit bagkatalog. Hver gang jeg mødtes med børnene havde jeg planlagt aktiviteter, og hver gang improviserede jeg undervejs og tilpassede mig børnenes interesser, koncentration og de ydre vilkår vi blev ramt af. Primært dramafaglige tilpasninger, men nogle gange store ændringer, som da vi en dag blev nødt til at være i musiklokalet og ungerne var helt opslugt af de instrumenter de kunne se, så vi kom til at arbejde med instrumenter frem for det jeg egentlig havde planlagt. Det illustrerer tydeligt hvor vigtigt det er at have pædagoger der har ekstensiv viden indenfor UMD, så det ikke kun er udefrakommende fagpersoner, der kan gennemføre UMD-aktiviteter med et højt kvalitetsniveau; det at improvisere kvalificeret kræver simpelthen både som underviser og pædagog en solid faglig kompetence og er nødvendigt, hvis man vil fastholde børnenes engagement.

At udkastet til den ny Pædagoguddannelse lægger op til at forringe mulighederne for at kvalificere de pædagogstuderende til at kunne arbejde med de kreative fag, er for mig at se udtryk for en manglende forståelse for arbejdet som pædagog. Man kan ikke arbejde pædagogisk ud i den blå luft; man udfolder sin pædagogik igennem og omkring de aktiviteter, man indgår i sammen med børnene, og jo større faglighed og håndværksmæssig færdighed inden for de kreative fag pædagogerne har, jo mere læring og glæde opnår børnene.

Vores projekt viser klart at børnene fik meget ud af at deltage, men også at det kræver en pædagoguddannelse med mere tid til monofagligt arbejde med fagene drama, dans og musik, samt mulighed for tværfaglige projekter indenfor disse fag, hvis fagenes potentiale skal foldes fuldt ud, og hvis pædagogerne skal være i stand til at kunne planlægge og gennemføre at lignende – eller måske endnu bedre – projekt.

REFERENCER

Dupont S. og Liberg U. (red.) (2008):
Atmosfære i pædagogisk arbejde.
Akademisk Forlag

Knoop H. H. (2002): Leg, læring &
kreativitet – hvorfor glade børn lærer
mere. Aschehoug Dansk Forlag

**Winther H., Engel L., Nørgaard M.-B.
og Herskind M.** (2002): Fodfæste og
himmelkys – undervisning i rytmisk
bevægelse, gymnastik og dans.
Institut for Idræt, Københavns
Universitet og Forlaget Hovedland

**Kirk A.H., Scott K., Siemen K. og
Wind A.** (red.) (2010): Åbne og
lukkede døre – En antologi om køn
i pædagogik. Frydenlund

Tollefsen E. og Borup H. (2002):
Berøring og dens betydning Massage
som pædagogisk redskab. Systime

Bonde L. og Ubbesen I. (2002):
Vi kom po no, rytmeboksen.
Folkeskolens Musiklærerforening

Brodersen A. og Pedersen B. (2003):
Grundmotorik testning og træning.
Fyns Pædagogseminarium og
Forfatterforlaget

Antonovsky A. (2000): Helbredets
mysterium. Hans Reitzels Forlag

Fra mesterlære til flermedial læring i VNT – Fagudvikling i hverdagspraksis

Af Peter Hersted



Vi har siden oplysningstiden forbundet lagring af viden med tekst og bøger. Nye medier rykker ved dette. YouTube og andre online videokanaler formår på en anden måde end tidligere at lagre viden – som videoklip. For et fag som VNT (Værksted, Natur og Teknik) giver dette nye muligheder for at anvende, lagre og formidle tavs og kropsbaseret viden. Som didaktisk redskab er det med til at ændre lærerrollen, fordi initiativet for læring flyttes mod den, der vil lære.

Projekttitle: Nye medier i VNT v. Cand. Pæd. Peter Hersted,
Pædagoguddannelsen i Vordingborg

Deltagere:

Lektor Anne Grethe Andersen, Læreruddannelsen i Vordingborg
Studerende fra Pædagoguddannelsen

Jeg var for et par år siden tilknyttet Ilinniarfissuaq (lærerseminariet) i Nuuk, Grønland og var medunderviser på et 'Praktisk-musisk' kursus. Vi havde i lærergruppen vedtaget at arbejde med at fremstille små læringsvideoer. De studerende skulle tage udgangspunkt i en formidling fra deres linjefag og visualisere den, så den var anvendelig i en undervisningssituation.

Forløbet blev meget vellykket, de studerende fik fremstillet fine små videoer, nogle lavet som stopmotion film, andre som almindelige videoer. Små læringsvideoer, som i en enkel og kort form fik formidlet et budskab: 'Hvordan ganger man to tocifrede tal', 'Hvordan blander man primære farver', 'Hvorfor bliver det mørkt om vinteren i Grønland' med videre.

Vi havde en samlet fremlæggelse af de enkelte produkter den sidste dag og selvfølgelig en evaluering af kurset. Der var enighed om at det var et interessant forløb og der lå gode didaktiske muligheder i disse små læringsvideoer. Det kom dog også frem at det ville være godt, hvis de studerende havde fået et kort kursus i at klippe i Windows Live Media Maker. Det tog vi som lærere til efterretning, som man nu bør gøre.

Da jeg kom hjem tænkte jeg, at der selvfølgelig måtte være en vejledning lagt ud på YouTube. Jeg fandt frem til en dansk video, som kort og kvalificeret gav en indføring i de basale tilgange i at klippe i programmet. Jeg lærte meget – men pludselig slår det mig, at jeg sidder og lytter til en ung knægt på 12-13 år, der kompetent underviser mig at klippe film.

Jeg fik den erkendelse, at vi er midt i et undervisningsmæssigt paradigmeskift, hvor den traditionelle lærerrolle og lærerautoriteten bliver kraftigt udfordret. Jeg kan se at der sker en forskydning fra, at vi som undervisere har initiativet og formidler viden til de studerende, til en situation, hvor det er den studerende, der via nettet søger viden og selv tager initiativet til tilegnelse af viden. Viden er tilgængelig og findes inden for rækkevidde. De studerende (hvis de vil) har kontrolknappen, der kan starte, stoppe eller sætte på pause i det tempo han eller hun trives bedst med.

Den, der har fået denne forståelse og lysten til at lære, har nye muligheder. Men det er samtidigt et kaos og en uklar blanding af uløst og kvalitet. En blanding der kræver et filter, en retning og en refleksion.

VÆRKSTED, NATUR OG TEKNIK – ET SITUERET LÆRINGSMILJØ

Jeg underviser i faget VNT (værksted, natur og teknik) på pædagoguddannelsen. Mit udspring er værkstedet (og teknikken) og et fag, hvor kompetencer ligger i en vekselvirkning mellem hånd og hjerne, et fag, hvor det eksperimenterende og problemløsende er en integreret del af didaktikken, et fag, hvor det ordløse og den tavse viden – traditionelt – er væsentlige faktorer i tilegnelsen af ny viden.

I mit kandidatspeciale iagttog jeg, hvordan en gruppe håndværkere i Uganda videregav deres håndværksviden fra en generation til en anden. Et situeret læringsmiljø, hvor børn fra to årsalderen gik rundt mellem esser og økser, gløder og knive i et uformelt læringsmiljø. Børnene fik tilegnet sig viden via leg og afprøvning.

Min konklusion var at børnene allerede i en alder af 6-7 år, havde tilegnet sig de nødvendige kompetencer, der skal til, for at kunne begå sig i dette værksted. Der var ikke foregået nogen formel læring eller undervisning, men videntilegnelsen var foregået situeret og på børnenes eget initiativ (Jvf. Lave og Wenger 2003).

Vi er tilbage i et før-middelalderligt læringsmiljø, hvor læring foregår med øjnene og en kikken over skulderen på den, der rummer viden.

Problemet ved denne viden er, at den er svær at lagre og give videre. Den kræver fysisk kontakt mellem den, der kan, og til den, der gerne vil lære.

Værksted- og håndværksaktiviteter har haft trange kår i nutidens boglige verden. Det afspejles i den manglende respekt

der er omkring de praktiske fag i samfundet og skolen. Praktiske aktiviteter er vanskelige at beskrive med ord og tekst alene, de skal helst støttes visuelt.

VNT undervisningen formidler praktisk viden, som skal indgå i en didaktisk sammenhæng med kommende brugere. Timetallet og de konfrontationstimer den studerende har med en underviser er reduceret meget de sidste år. Derfor har fagfagligheden på den håndværksmæssige side mistet meget kvalitet.

‘TOYS FROM TRASH’ OG ARVIND GUPTA

Hvis man i dag skal finde nytænkning med et dannelsesaspekt omkring det at arbejde praktisk med børn, skal man til Indien, hvor dannelse ses som den proces, hvor et barn tilegner sig viden, kunnen og mindst holdninger (Thyge Winther-Jensen 2001: 98).



Science educator Arvind Gupta har udviklet et koncept, hvor han demonstrerer natur og teknik-aktiviteter for børn ved at bruge genbrugsting og formidler det via internettet. Guptas ideer, engagement og energi kan ses på TED portalen: www.ted.com/talks/arvind_gupta_turning_trash_into_toys_for_learning.html.

Gupta bruger den nyeste teknologi og formidler via små læringsvideoer på internettet. På sin hjemmeside har han mere end 500 sådanne små instruktive videoer: www.arvindguptatoys.com/films.html.

De har alle en længde mellem 1 og 2 min. Videoerne begynder med en kort introduktion til, hvad der skal laves, og til de enkelte elementer (oftest genbrug, i hvert fald billige), der skal anvendes. Derefter kommer en kort gennemgang af, hvad der skal gøres, og endelig ses det færdige produkt i brug. Disse små læringsvideoer er så visuelt tilgængelige, at de kan forstås, selvom man er kommet til at vælge udgaven på hindi.

Formidlingen ligger op til yderligere eksperimenter, når man først har fanget princippet i videoen.

Guptas koncept er spændende og nytænkende – og ekstra interessant fordi det er udviklet i et tredje verdens land. Videoerne giver umiddelbart mening, fordi det er en lagring i et visuelt medie og kan afkodes uden problemer. Samtidig rummer de en differentieringsmulighed for pædagogen eller læreren, således at de enkelte børn selv kan styre processen og eksperimenterne derudfra.

Filmmediet har eksisteret i mere end hundrede år, og er med tiden blevet en større og større del af vores hverdag. Brugen af nærbilleder, tidsforskydning, krydsklipning m.m. har langsomt udviklet et filmsprog, som vi alle er blevet fortrolige med, og vi kan uden store problemer følge med, når mediet springer i tid, parallelle situationer eller mellem nær- og total-billeder.

Filmen er oftest betragtet som et kommercielt og underholdende medie, men har også gennem tiden været brugt til at dokumentere og forholde sig til virkeligheden. I begge tilfælde har tilgængeligheden og distributionen været kompliceret.

Det er først med internettet og især YouTube at filmmediet er blevet demokratiseret og i udpræget grad tilgængelig for alle. I begyndelsen som et nyt underholdende element, men efterhånden også som kilde til formidling af viden.

VNT faget og især værksted og teknikdelen, har som nævnt haft trænge kår i en teksttung verden, men med de nye medier er der blevet åbnet for en vidensdeling, som nærmer sig før-middelalderens mesterbaserede og situerede læringsform. Som det væsentligste er det blevet muligt at lagre denne tavse, kropsbaserede viden på alle billedmedier. Det er dette, Arvind Gupta har fanget i sit læringskoncept.

EKSEMPLER PÅ ARBEJDE MED LÆRINGSVIDEOER I VNT

Det at fremstille læringsvideoer giver en bevidsthed om formidlingen og kommunikationen. Det at kunne forenkle

og trække det væsentlige frem, er en af de visuelle mediers styrker. Det giver efterfølgende mulighed for refleksion, uanset om niveauet er uddannelsens undervisere, de kommende pædagoger eller brugerne.

I VNT faggruppen har vi som undervisere eksperimenteret med at fremstille videoer med et specifikt læringsindhold. For mig har det været en vigtig brik i fagudviklingen at arbejde med formen og brugen af flere kameraer til at fange detaljer og vinkler, for senere kunne sætte det sammen på et såkaldt 'split screen', hvor flere billeder kører samtidig på skærmen. Opsplitningen og synkronisering i mindre skærme lykkedes tilfredsstillende i editeringsprogrammet 'Camtasia'.

I første forsøg skete optagelsen med et kamera af to omgange. Anne Grethe Andersen fra læreruddannelsen Vordingborg viser, hvordan man filter et hjerte i nålefiltning.



”Et filtet hjerte”:

www.youtube.com/watch?v=2-ACrB6sf_g.

Første optagelse skete i halvtotal (fra livet og opefter), hvor Anne Grethe fortæller og viser hele processen. Ved anden optagelse afspillede vi første optagelse via en computer og højttaler, så Anne Grethe kunne høre lydsiden og samtidig optog vi nærbilleder af processen. Anne Grethe kunne gentage hændernes arbejde nogenlunde synkront med lydsiden vi afspillede. I klipningen kunne de to versioner sættes sammen samtidigt i en split screen i 'Camtasia'. De to optagelser følger ikke hinanden fuldstændigt, men man skal være ret skarp for at se det.

I andet og tredje forsøg optog vi med tre kameraer samtidig med fokus på henholdsvis detaljer og total. De tre screens kunne derefter sættes sammen, igen i 'Camtasia'. Synkroniseringen kunne let gøres ved at sammenligne og parallelstille



de visuelle profiler (bjerge og dale) i lydsporene:
www.youtube.com/watch?v=U2b-HZFfDLUY.

Jeg har efterfølgende ladet mine pædagogstuderende arbejde med at fremstille læringsvideoer.

Her har det dog hver gang været enkelt-'shoot' optagelser med ét kamera, oftest mobiltelefon. Det er en god øvelse i at konkretisere en formidling. Budskabet skal være enkelt, klart og uden forstyrrende elementer.

Et eksempel, hvor Nikolaj viser hvordan man folder en vandbombe af et A4 papir: www.youtube.com/watch?v=-5n4iKX-578A, og refleksioner i forbindelse med et affaldsprojekt: www.youtube.com/watch?v=Ezcai44AIMI

I en dansk kultur kræver det overvindelse at vise sig selv på levende billeder, men det giver efterfølgende en stolthed og tilfredshed, når det er lykkedes og resultatet er brugbart.

FAGUDVIKLING

Vi lever i en tid, hvor det fra politisk hold er besluttet, at det fysiske møde mellem studerende og underviser er reduceret til et minimum, og selvom vi som undervisere er pålagt at lave study load beregninger over bl.a. tekstlæsning og opgaveløsning og udfylde rammer i en studieaktivitetsmodel, er en større del af læringsinitiativet i dag, lagt over til den studerende.

Parallelt med denne proces i uddannelsessystemet er opstået en ny form for lagring af viden, den visuelle og videoformidlede. Læringsvideoer på YouTube, TED, Danskernes Akademi, Khan Academy og diverse online skoler og universiteter er dukket op som nye læringsplatforme, der tilbyder viden som via internettet ligger tilgængeligt for enhver, der vil tilgne sig den.

Nye platforme gør kommunikationen og udveksling af viden mulig på afstand, hvor det fysiske møde og det tidssynkrone træder i baggrunden, hvor didaktikken præges af nye begreber som flipped classroom, blended learning m.m., og hvor initiativet til at tilegne sig viden flyttes mod den, der vil lære.

Specielt for VNT faget – og især for værkstedsdelen – har indhentning, lagring og formidling af viden fået nye kanaler. Så set fra en værkstedslærers synspunkt rummer denne flermediale forandringen nye perspektiver. Det stiller nye krav til den, der underviser og formidler, og større krav til den, der vil modtage viden. Eksperterne ligger på nettet, de kan kaldes frem ved et tryk på en knap. Udfordringen bliver i stadig højere grad, hvordan man skelner det lødige fra det usaglige, det relevante fra det uvæsentlige.

Den fysiske kontakt mellem lærer og studerende er fortsat det optimale, men de flermediale muligheder rykker ved initiativet for læring og dermed ved lærerrollen. I værkstedsundervisningen i VNT kan meget teknikindlæring med fordel lægges som instruktive videoer. Det skaber nye differentieringsmuligheder i undervisningen og mere tid til arbejdet med fagets kundskabs- og kompetencemål.

REFERENCER

Jean Lave & Etienne Wenger (2003):
Situert læring og andre tekster
– Hans Reitzels Forlag

Thyge Winther Jensen m.fl. (red.)
(2001): Undervisning og læring
– Kroghs Forlag

Karsten Gynther (red.) (2010):
Didaktik 2.0 Læremiddelkultur
mellem tradition og innovation
– Akademisk Forlag

Det er sjovt at hoppe, fordi man kan falde!



Af Sisse Oreskov og Annika Foxby

I et projekt med fokus på børnehavebørns oplevelse af kropsglæde i institutionen har vi inviteret 12 børn til at fotografere billeder af det de kan lide at lave, og der hvor de kan lide at være. I denne artikel vil vi beskrive projektet og dets metode, samt gennem analysen pege på en række aspekter af relevans for udvikling af faget "Sundhed, krop og bevægelse" (SKB), metodens anvendelighed og projektets bidrag til den pædagogiske praksis.

Projekttitel: Kropsglæde

v. Cand. Scient. Sisse Oreskov og

Cand. Scient. Annika Foxby,

Pædagoguddannelsen i Roskilde

Deltagere:

Pædagogisk leder Ronni Mathiassen,

Pædagog Janni Nordahl Jørgensen og

Pædagog Louise Munk Poulsen, Troldhøj

Studerende Rasmus Worch Sørensen,

Pædagoguddannelsen i Roskilde

Der er en tendens til, at børnehaverne skal have fokus på læring og udvikling, og samtidig er der et øget samfundsmæssigt fokus på sundhed og kroppens signaler i forhold til dette. I jagten på disse mål kan vi frygte at glæden ved kroppen og væren i nuet overses i børns hverdagsliv i institutioner. En undersøgelse blandt syv fynske børnehaver, som RICH (Research in Childhood Health) på Syddansk Universitet har foretaget, viser at børnehavens rammer og pædagogerens indstilling til fysisk aktivitet betyder mere for børnenes aktivitetsniveau, end type af børnehave, køn, alder og aktivitetsniveau. Leder af RICH Karsten Froberg fremhæver at pædagogerne spiller en meget stor rolle, hvis børnene i daginstitutionerne skal bevæge sig mere. Yderligere udtaler han; "Jeg tror ikke, at pædagogerne – og andre – har været fokuseret nok på, hvor vigtig barnets fysiske aktivitet er for dets sociale, kognitive og sproglige udvikling samt for dets sundhed og trivsel generelt" (Jensen, 2011:17).

Ovenstående peger hen imod et behov for et bredere syn på fysisk aktivitet og rammerne omkring dette. Hvordan undgår vi, at en time i hallen hver fredag opleves som "ugens motion", og sikrer at der i stedet skabes en forståelse for hverdagsituationers betydning for barnet kropslighed? Hvordan kan vi øge fokus på alle de muligheder der er for bevægelse i dagligdagen, og hvordan kan potentialet i disse muligheder udnyttes, i stedet for at skabe "Indlært hjælpeløshed" (Ahlmann, 2011)?

Ved at vælge en metode hvor børn tager fotografier af det de kan lide at lave, og der hvor de kan lide at være, ønsker vi at give børnene mulighed for at ytre sig i forhold til deres oplevelser i institutionen (Rasmussen, 1999). Gennem kamerateat får børnene en række valg- og fokuseringsmuligheder, og disse valg giver os informationer om hvad der betyder noget for dem (Rasmussen, 1999). Via vores samtaler med børnene om fotografierne får vi et indblik i deres oplevelser, følelser og tanker "det er ikke kun hvad der faktisk kan ses på fotografiet, der er givende, det er også alt det fotografiet sætter i gang" (Rasmussen, 2000:161). I forhold til et begreb som

kropsglæde, hvor en stor del af barnets viden om dette vil være før-bevidst, vil fotografiet kunne fungere som medie til at børnene kan fortælle om deres oplevelser, og deres fortællinger vil ofte indeholde aspekter, vi som udenforstående ikke ville have fået øje på.

VÆRDIEN AF ET PILOTPROJEKT

I samarbejde med leder, to pædagoger og en studerende i idrætsbørnehaven Troldhøj i Svogerslev, blev følgende rammer for pilotprojektet aftalt:

- Det er frivilligt for såvel børn som pædagoger at deltage i projektet
- Fire af de største børn tager fotografier af "gode legesteder" og "sjove lege"
- To pædagoger og en studerende tager fotografier af det de oplever som bevægelsesglæde
- Børnene der har taget fotografierne fortæller os om hvorfor de har taget dem, og de laver plancher, hvor vi skriver deres udsagn under hver enkelt billede
- To pædagoger, en studerende og leder af institutionen deltager i analysen af pilotprojektet, med henblik på at opsamle viden og erfaringer og designe det egentlige projekt.

Analysen af pilotprojektet førte til en række erkendelser, som kom til at have betydning for det egentlige projekt:

- I samtalen med pædagogerne om de fotografier der blev taget i pilotprojektet, blev det tydeligt at bevægelsesglæde ikke var et dækkende ord for de oplevelser, børn og pædagoger havde taget billeder af. Der var for eksempel et fotografi af et betonrør, hvor pædagogerne fortalte, at børnene godt kunne lide at lægge sig ind og rulle sig sammen, der var foto af børn der i kreative og udisciplinerede kropsstillinger sad på bordet og tegnede, og børn der lå tæt i huler af puder. På baggrund af dette fandt vi frem til at kropsglæde var et mere dækkende ord for det vi ønskede at indfange. Disse overvejelser understøttes af Thomas Moser der benytter begrebet

”kropslighed”, som åbner op for en mere rummelig tilgang til børns kroppe og bevægelser ”Den barnedrevne selvstyrede kropslighed overskygges i alt for høj grad af et entydigt fokus på aktivitet og motion. Når vi tænker krop og bevægelse, uden at tænke over hvordan det hænger sammen med emotionelle, sociale og kognitive kompetencer, så degraderer vi kroppen til et instrument, der er fuldstændig afkoblet barnets andre sanser og kompetencer. Og så anerkender vi ikke barnekroppen for det den er og kan. Det er først, når barnet får tid og rum til at udfolde sig gennem leg, at vi tager helheden alvorligt” (Moser ifølge Weirsøe, 2011).



Der krybes sammen og ligges tæt i en hule af puder

Der er mulighed for at sidde på mange forskellige måder



- Pilotprojektet bekræftede os i, at der var central viden at hente fra børnenes udsagn (Rasmussen, 2000), for eksempel fortalte én, ”det er sjovt at hoppe, fordi man kan falde” og en anden, at ”det er sjovt at slås, fordi man er to om det”.



*Det er sjovt at hoppe,
fordi man kan falde*

*Det er sjovt at slås,
fordi man er to om det*



- Samarbejdet med pædagogerne var centralt i forhold til udvikling af projektdesign, og værdien af at gå på jagt efter ny viden sammen med pædagogerne/aftagerfeltet blev tydelig for os. Derfor blev det besluttet, at hele personalegruppen skulle deltage i analysen af fotografierne fra hovedprojektet, sådan at vi fik flere vinkler på analysen, og således at projektet kunne bidrage til en fælles faglig udvikling i institutionen.

PROJEKTFORLØB

Otte børn på 5-6 år deltog i hovedprojektet. Børnene var udvalgt af pædagogerne, og der var ingen gengangere fra pilotprojektet.

Hovedprojektet blev tilrettelagt på følgende måde:

- På institutionen: Ud fra det centrale spørgsmål ”Hvor kan din krop godt lide at være, hvad kan din krop godt lide at lave?” fik børnene på skift et digitalkamera i hånden og tog fotos inden døre og udenfor på institutionens område, under ledsagelse af én af os. Vi stillede understøttende og uddybende spørgsmål undervejs,

samt tog noter af de udsagn, børnene kom med.

- Hjemme: Efterfølgende printede vi børnenes fotos og sorterede dem i temaer, som for eksempel "Klatretræ", "Klatrehjørne inden døre", "Gynger" mv. Vi lavede statistik på, hvordan fotografierne antalsmæssigt fordelte sig på temaerne, og ud fra dette blev et antal af temaerne udvalgt til den efterfølgende dialog med børnene. Vi supplerede yderligere med enkelte temaer på grundlag af deres, for os, overraskende indhold.
- På institutionen: Børnene blev samlet, fire af gangen, til en gruppedialog om de udvalgte fotos. Temaerne blev præsenteret et af gangen, hvor alle fotos i temaet blev bredt ud, og børnene blev inviteret til at fortælle. Vi stillede åbne og nysgerrige spørgsmål, og understøttede børnenes fortælling ved at benævne deres udsagn. Samtalen blev optaget på lydfil.
- Hjemme: Lydfileerne fra gruppedialogerne blev gennemgået og signifikante udtalelser blev udvalgt, med udgangspunkt i udsagn der knyttede an til temaet "kropsglæde". Undervisningsmateriale blev produceret: Fem signifikante udsagn fra lydfileerne blev lagt ind i hver sit repræsentative foto i digital form (power point), vores egen analyse af foto-/lydfil blev udarbejdet og nedskrevet, og arbejdsspørgsmål til hver foto-/lydfil blev formuleret.
- På institutionen: Personalemøde på samarbejdsinstitutionen, hvor personalet analyserede materialet gruppevis omkring hver sit foto-/lydfil ud fra vores arbejdsspørgsmål, og efterfølgende diskuterede deres analyse på tværs af grupperne.

ANALYSE AF PROJEKT – HVAD BLEV VI KLOGERE PÅ?

På baggrund af pædagogernes og egne analyser udkrystalliserede der sig en række temaer, som det kan være interessant at forholde sig til, for at forstå rammer og betingelser for at skabe kropsglæde i børnehaven. I det efterfølgende har vi valgt at lægge vægt på det risikofyldte element i legen og dét at være eksplorativ sammen med børn, herunder forskellen på børns og voksnes fokus.

At være eksplorativ sammen med barnet

Gennem projektet er værdien af at være eksplorativ sammen med børn blevet tydelig for os. Ved at gå på opdagelse sammen med børnene i deres hverdag ser man nye perspektiver, som kan danne grundlag for nye forståelser. Som pædagog kan man få øjnene op for børnenes oplevelser og synsvinkler, og derigennem få mulighed for at reflektere over egen praksis og møde børnenes initiativer på nye måder.

At være eksplorativ sammen med barnet giver pædagogen mulighed for at tage barnets perspektiv: Til fotografiet hvor et barn hænger med hovedet nedad i klatrehjørnet, formulerede en pædagog ud fra børnenes kommentarer til billedet på den tilhørende lydfil: *"Alting vender på hovedet og håret stritter (...)* At lege med sin verdensopfattelse", og senere: *"Det er sjovt når håret stritter (...)* Eksperimenterer med sanseindtryk". Pædagogens analyse af situationen viser en bred tilgang i forhold til barnets potentielle udbytte af aktiviteten, og kan danne afsæt for at udvikle hverdagens praksis og samspillet med barnet.

Gennem pædagogernes analyser af foto-/lydfiler blev det desuden klart, at der kunne være (stor) forskel på børne- og voksenperspektivet, på de situationer filerne beskrev.



At hænge på hovedet i klatrehjørnet



At klatre til tops og se hjem

Navnlig fotografiet af klatretræet gav anledning til en del refleksioner over denne forskel. Pædagogernes egne ord om klatretræet handler om udvikling af selvværd ved at opleve at kunne klatre højt op: At børnene gerne vil vise de voksne hvor højt op de kan komme; At børnene får en positiv oplevelse af at mestre kroppen. Børneperspektivet i lydfilen er derimod på selve oplevelsen og sansningen: At se langt væk; At se mange ting; At se flere ting, jo højere man klatrer op; At kunne se sit eget hus/fodboldbanen. Der er et fravær af optagethed af selve udfordringen, præstationen og mestringen i at klatre.

Pædagogerne udtrykte i deres analyse overraskelse over denne forskel: *"Der er ikke fokus på selve klatringen – men på udsigten – og overraskelsen i hvad der venter oppe i toppen". "Børnefokus var noget helt andet, end voksen øjne – "Hvad" kan jeg se når jeg kommer op i træet."* Pædagogerne oplevede også overraskelser i forhold til den dialog de har med børnene i hverdagen: *"Normalt når de klatrer – fortæller de gerne de voksne hvor højt de (klatrer op) – men det er ikke det de fokuserer på i fortællingen på lydfilen."* Dette citat kunne pege hen imod, at børnene i dagligdagen giver de voksne 'svar' på usagte spørgsmål eller forventninger, der har fokus på præstation, mens børnenes udsagn i lydfilen har omdrejning i oplevelse og måske erobring af sin omverden. Dette kan føre til spørgsmålet om, i hvor høj grad idrætspædagogik har fokus på præstationer? Og hvilken bevidsthed pædagogerne, der arbejder i idrætsinstitutioner, i givet fald har om det?

Barnet der klatrer højt op i træet for at kunne skue langt væk, flytter på sin verdensopfattelse og går på opdagelse i det ukendte: Hvad kan man se? Kan man se hjem og kæde sin verden sammen? Hvis det at gå på opdagelse i det ukendte er et tegn på barnets erobring af sin omverden, samt en udvikling af en kreativ og innovativ tilgang til at bruge sin krop og dermed kropsglæde, hvordan kan dette så tænkes ind i den pædagogiske praksis? Og hvor skal det pædagogiske arbejde koncentrere sit fokus for at støtte kropsglæde, hvis vi tager ovenstående til efterretning?

Kan dette ses som kontrast til den tendens der er til, at idræts- og bevægelsesaktiviteter i daginstitutioner er orienteret omkring gentagelser, rytme og forudsigelighed (rytmik bestemt dag på bestemt tidspunkt; det samme udbud af aktiviteter der er at vælge imellem og så videre)?

Fra pilotprojektet kom et af børnene med udsagnet *"Det er sjovt at slås, fordi man er to om det"*. Fra den voksnes synsvinkel kan det være, at man bare ser to børn der slås. Fra børneperspektivet er det et fællesskab (Blume, 2002). Denne forskel i oplevelse af situationen får naturligvis betydning for den måde aktiviteten mødes på af de voksne, og viser vigtigheden i at tage barnets perspektiv.

Risikofyldt leg

En række udsagn fra børnene pegede på, at en dimension af spænding/risiko i legen har betydning for kropsglæden.

- Gyngen indeholder et element af risiko.
"Det er spændende at gynge fordi man kan falde af"
- Der er mulighed for at slå sig når man bruger svingredskabet *"jeg slår mig aldrig, når jeg giver slip på den"*
- Om strandturen på kolonien beskrev børnene i en stemning af skræk blandet med fryd, hvordan de ikke turde gå i vandet, fordi de var bange for at der var krabber *"så var vi rigtig bange for at der var nogle krabber der nippede os, men så gjorde vi det til sidst og det var rigtig sjovt"*.

At børnene i mange af aktiviteterne forholdt sig til risikoen ved legen, var interessant for pædagogerne *"Vi syntes det er spændende at børnene italesætter "faren" ved de forskellige aktiviteter. Det er en side som vi (pædagogerne) aldrig snakker om"*.

Risikofyldt leg er defineret som spændende og udfordrende leg, der indebærer en risiko for at komme til skade (Sandseter, 2007). Endvidere hører det med, at denne type leg i hovedsagen foregår udendørs og i børnenes frie leg. Ellen Beate

H. Sandseter (2007, 2013) opstiller seks kategorier inden for risikofyldt leg:

- Leg med stor højde (klatre i træer, balancere i højden)
- Leg med høj eller ukontrollerbar hastighed, der kan føre til sammenstød med nogen eller noget (cykle, skate, løbe og snurre i høj fart)
- Leg hvor farlige redskaber indgår (knive, reb)
- Leg nær farlige elementer hvor barnet kan falde i noget eller fra noget (ild, klipper, dybt vand)
- Leg som indebærer fysisk kamp, hvor børnene kan skade hinanden (bryde kampe, kampe med kæppe)
- Leg hvor børnene kan forsvinde eller blive væk (gå på opdagelse, "blive væk").

Grunden til at børn deltager i risikofyldt leg er for at *"opleve positive følelser som sjov, glæde, spænding, gys, stolthed og tro på sig selv"* (Coster & Gleeve (2008) ifølge Sandseter (2013)). Det er dog ikke altid at udfaldet af legen er positiv, og det er netop balancen mellem intens spænding og ren frygt, der virker tiltrækkende (Sandseter, 2013). Det er meget forskelligt hvor højt et spændingsniveau børn bryder sig om, men alle børn søger på forskellig vis at teste sig selv og deres omverden, og på den måde afklare hvad der er trygt og utrygt (Aldis, 1975; Smith, 1998 ifølge Sandseter, 2013). *"At børn leger risikofyldte lege, rummer også en række udviklingsmæssige fordele, både psykologisk, motorisk, perceptuelt og socialt"* (Sandseter, 2010 ifølge Sandseter 2013).

Gennem analysen af børnenes foto-/lydfiler, gjorde pædagogerne sig nogle overvejelser i relation til egen praksis, som knyttede sig til risikofyldt leg. *"Det er lidt de voksne der ser det farlige, hvor børnene ser det sjove. De flytter grænser, de tør stadig selvom vi nogle gange siger det kan være farligt"*. På trods af læreplanerne og et øget fokus på, at pædagogerne skal støtte børnenes udvikling, rejser citatet en interessant diskussion: Hvordan kan man i den pædagogiske praksis tage afsæt og profitere af det udviklingspotentiale der ligger i børnenes egne handlinger? Er det groft sagt børnene der

bidrager til udviklingen, og pædagogerne der skal passe på ikke at forhindre udvikling? Dette blev formuleret af en pædagog: *"Vi skal støtte dem i at være udforskende i stedet for at være begrænsende"*. Det blev diskuteret hvilket ordvalg der fremover kunne benyttes i forbindelse med risikobetonede aktiviteter *"Hvis en dreng løber på bordet, så i stedet for at sige "det er farligt", så foreslå at løbe på gulvet, og så bare sige at der ikke er plads nok på bordet"*. På denne måde bliver der fokus på at være støttende/udviklende og ikke at lægge et billede ind i barnets hoved i forhold til hvad der er farligt/ikke farligt.

I disse tider, hvor store dele af den pædagogiske praksis er præget af regler for sikkerhed (træer bliver skåret ned til 1 meters højde, der må ikke stables mere end tre mælkekasser oven på hinanden, og der er ikke mulighed for at gemme sig for de voksnes overvågende blikke), kalder ovenstående på en diskussion af mulighederne for, og betydningen af, at børn får lov og mulighed for at udfolde sig i aktiviteter der er risikobetonede, samt en diskussion af, hvad børn oplever som risikofyldt. Det kunne være interessant at forholde sig til hvad det ville betyde, hvis vurderingen af sikkerhed blev flyttet fra lovgivning og kommunale instanser til et mere individuelt skøn på den enkelte institution, sådan at der kunne blive mulighed for at foretage en pædagogisk vurdering ud fra det enkelte barn og børnegruppen på institutionen.

VORES ERFARINGER MED METODEN: HVAD KAN MAN LÆRE AF AT SPØRGE BØRN?

I barndomsforskningen ses børn som ligeværdige aktører og medproducenter af viden, og med egen ret til deres subjektive oplevelser og fremstillinger af deres virkelighed. Børnefotos har været en af de metodiske tilgange der er blevet anvendt til at understøtte processen med at facilitere børnenes udsagn og meningstilskrivelser om deres liv og hverdag (Kamstrup Knudsen et al., 2009). Disse meningstilskrivelser kan være usynlige for de voksne, som til dagligt omgiver barnet, og Kamstrup Knudsen et al. (2009:4) beskriver børneperspektivet som *"at tydeliggøre på hvilke måder børn etablerede*

andre – men fra deres synspunkt helt igennem meningsfulde – opfattelser af små og store begivenheder og fænomener end de opfattelser de voksne etablerede ud fra deres synspunkt”.

Dette underbygges af erfaringerne fra projektet, hvor det blandt andet blev tydeligt hvordan børnenes oplevelser og opfattelser, italesat via deres fotos og kommentarer til disse, kunne skille sig markant ud fra pædagogernes perspektiv og forståelser.

Selv om vi først og fremmest anvendte børnenes fotos som udgangspunkt for interviewet med dem, kom vores vandring sammen med børnene under fotograferingen desuden til at fungere som et ”gående interview”, hvor en af kvaliteterne ifølge Kamstrup Knudsen et al. (2009) er at erindringen om konkrete oplevelser og erfaringer bliver vakt af det sanselige møde med de fysiske steder rundt om på institutionens område, og alle de associationer der knytter sig til dette møde. Børnene fotograferede ikke kun undervejs, men demonstrerede også på vores opfordring hvordan for eksempel klatrevæg, gynge og klatretæ blev brugt. Dette medførte yderligere en kropsliggørelse af fortællingen, som kunne bruges af børnene som mental forankring og referenceramme under fotointerviewet.

Brugen af børnefotos i barndomsforskningen rummer en række muligheder. Ud over at fungere som udgangspunkt og støtte for den samtale, der udspiller sig mellem barn og forsker, kan fotografierne anvendes som selvstændigt datamateriale, der kommunikerer informationer ud, som kun vanskeligt kan formuleres i ord, og som peger tilbage på barnets blik og perception (Rasmussen, 2000). Dette kan give undervisningsmaterialer, der bygger på foto-/lydfiler, et særligt potentiale i forhold til at tage børnenes perspektiv.

Fotointerviews kan have nogle særlige fordele når man vil have børnehavebørn i tale, idet børn i denne aldersgruppe først og fremmest kan forholde sig til konkrete oplevelser. Trods dette var det tydeligt for os, at børnene kun magtede at koncentrere sig i kortere tid om fotografierne. Vi oplevede

den største koncentration, når børnenes selv sad og klippede egne fotos ud og klistrede dem på plancher, hvorimod de børn der deltog i gruppesamtalerne hurtigere mistede koncentrationen og blev rastløse. Dette kan dels hænge sammen med ejerskab (egne fotos blev klippet ud), dels med et fysisk aspekt hvor arbejdet med at klippe og klistre i sig selv fungerede til fastholdelse af opmærksomheden, og endelig har voksenkontakten én til én sandsynligvis også spillet ind.

Brugen af børnefotos i barndomsforskningen kan give plads til børnenes autonomi, ytringsfrihed og magt (Rasmussen, 1999 og 2000), sætter børnene i en subjektposition (Rasmussen, 1999) og kan være demokratiserende, dialogiske og inddragende, idet *"barnet inviteres til at ytre sig på nye måder og medvirke til at definere forskningen i ligestilling mellem interviewer og interviewet"* (Kamstrup Knudsen et al., 2009:17). At inddrage børnene i processen med at sortere fotos i temaer forud for samtalen (som beskrevet i Rasmussen, 1999), kan være en måde at øge inddragelsen af børnene i udforskningen af deres perspektiv. Der kan ligge en guldgrube af informationer i de valg, børnene tager i en sådan proces, samt i deres begrundelser for disse valg.

Et af de mest påtrængende spørgsmål i vores projekt var "Hvordan spørger man børn?" Hvilke stikord skal de have, for at blive sporet ind på projektets tema? Hvordan vurderes det, om det lykkedes? Kunne der spørges på andre måder? For eksempel kunne det overvejes at stille spørgsmålene i forhold til konkrete aktiviteter.

En anden vigtig overvejelse er, hvordan man tilrettelægger og 'skaber' samtalen omkring børnenes fotos. Det afgørende for os var, at vi ikke stillede ledende spørgsmål, og samtidig via dialogen kunne fastholde børnene i samtaleens omdrejningspunkt omkring kropsglæde. I vores projekt valgte vi at afprøve såvel samtaler med børnene enkeltvis, som samtaler med børnene i mindre grupper. Vores oplevelse var, at dialogen mellem børnene imellem kunne have en stor betydning, for eksempel oplevede vi at en dreng ikke umiddelbart kunne sætte

ord på, hvorfor han havde valgt at fotografere gyngen, hvor en af pigerne supplerede ham ved at sige *"Jeg ved godt, hvorfor du kan lide at gynges, det er fordi du altid gynger så højt"*.

PROJEKTETS BIDRAG TIL UDVIKLING:

Afslutningsvis vil vi diskutere hvordan projektet bidrager til fagudvikling inden for tre perspektiver: Et SKB-fagligt, et metodefagligt og et pædagogfagligt.

SKB-fagligt

- Vi har indsamlet et materiale, som giver de studerende mulighed for at diskutere betingelserne for kropsglæde ud fra et børneperspektiv. Dette kan bidrage til den måde studerende møder børn på i hverdags aktiviteter, for eksempel hvordan de forholder sig til at børn klatrer op i træer eller har brydekampe.
- Vi har sat fokus på værdien af at tænke bredt, når omdrejningspunktet er børns kropslige udvikling. Materialet viser, at der er mange måder at skabe rammer for at børn kan udvikle kropsglæde, og i den forbindelse er det væsentlige at forstå, at bevægelsesaktiviteter ikke kun er noget der foregår 1 time om ugen i hallen, men hver dag og alle steder (Løkken, 1997). Børnenes sansemotorik styrkes og de oplever mestring, når der er en bevidsthed om ikke at opstille unødige regler og begrænsninger for børnenes kropslige udfoldelse. Som en pædagog udtalte: *"Vi skal lade dem (børnene) få mulighed for at prøve grænser af, under vide, men betryggende forhold. Gerne blå mærker, men ikke brækkede ben"*.
- Forløbet har understreget vigtigheden af at sætte fokus på den kropslige dimension ved det pædagogiske arbejde. Hvordan møder pædagogerne børnenes kropslige initiativer? Hvordan fungerer pædagogerne som rollemodeller? I undervisningen kan der sættes fokus på dette ved for eksempel at undervise i kinæstetisk empati (Winther, 2012), og på forskellige måder arbejde med at de studerende kropsligt sætter sig i børn/borgerens sted. Dette kan for eksempel gøres ved at give hinanden mad, tage sko og strømper af hinanden, og ud fra fagbegreber

diskutere oplevelserne, og hvad sådanne situationer kræver af pædagogen.

Metodens muligheder

- Metoden kan benyttes til at sætte fokus på andre faglige temaer ud fra et brugerperspektiv, for eksempel mennesker med nedsat funktionsevne i forhold til temaet selvhjulpethed. Dette kunne blandt andet gøres i forbindelse med praktikken, hvor studerende kan indsamle materiale, der via brugerperspektivet kan give nye vinkler på temaet.
- Kombinationen af foto og lydfil understøtter muligheden for at arbejde med cooperative learning, og derigennem dele erfaringer og diskutere synspunkter.
- Metoden giver mulighed for at udvikle det pædagogiske fagområde via dialog mellem uddannelsesstedet og aftagerfeltet.

Pædagogisk praksis

Lederen af RICH, idrætsfysiolog og forsker Karsten Froberg påpeger, at *"selvom man har fokus på fysisk aktivitet i idrætsinstitutionerne, er det ikke sikkert, at de lege, man igangsætter, lægger op til voldsom aktivitet, fordi en stor del af legen måske medfører, at man venter på tur"* (Jensen, 2011:17).

Det indsamlede materiale har vist os, at der foregår betydeligt pædagogisk arbejde i forbindelse med den frie leg. Vi fik et eksempel på dette, da en pige ud fra et foto meget detaljeret beskrev, hvordan hun bevægede sig rundt i klatrehjørnet:

"Det sjoveste jeg synes er ... man står der på den dér grønne, og så på den dér og ... så vender man sig om, altså ... den anden vej ind, dér ... hvor Tilde er, og så står man op og ... så lægger man det dér reb bag ved sig og så holder man i dem og hopper sådan ned fra den dér og dén. Det kan jeg rigtig godt lide." Det var en overraskelse for os, at pigen så detaljeret kunne beskrive sine bevægelser, udelukkende ved at se på et billede af klatrehjørnet, og det gjorde os nysgerrige på, hvordan hun havde opnået denne kompetence. Da vi spurgte pædagogerne til det, fortalte de, at de var meget bevidste om verbalt at guide børnene når der var noget de havde motorisk

svært ved, så i stedet for at skubbe gyngen, siger de: *”du skal først læne kroppen frem, og derefter tilbage for at få fart i gyngen”*. På samme måde har pædagogerne erfaring med at børnene verbalt guider hinanden når de er kropsligt udfordrede i legen.

Ahrenkiel et al. (2012) har i deres forskningsprojekt sat fokus på *”Udvikling af pædagogfagligheden som grundlag for et alternativ til neoliberale styringsformer”*. De skitserer tre dimensioner som er væsentlige for det daglige arbejde i institutionerne *”Arbejdets skabende karakter, som vi knytter tæt til det, vi kalder det fagligt upåagtede i det pædagogiske arbejde; arbejdets kollektive karakter, som vi forsøger at indfange med et begreb om det pædagogiske ensemble; arbejdet med det personlige, først og fremmest knyttet til den særlige og stærke relation mellem pædagoger og børn”* (Ahrenkiel et al., 2012:115-116). I denne sammenhæng finder vi det interessant at dvæle lidt ved begrebet *”Det upåagtede i pædagogisk arbejde”*, som blandt andet karakteriseres som den holdning pædagogerne møder børnene med, for eksempel i forbindelse med aktiviteter og leg på legepladsen, det vil sige pædagogens evne til at *”oversætte og indpasse – en faglig viden ind i netop denne unikke praksissituation”* (Ahrenkiel et al., 2012:135). Det upåagtede pædagogiske arbejde på legepladsen, hvor mange af børnenes billeder er taget, vil ofte have karakter af opmuntrende og støttende kommentarer til børnenes egne initiativer, hvilket kræver pædagoger, der er aktive og nærværende i samspillet med børnene. Det pædagogiske arbejde på legepladsen kan fejlagtigt opfattes som *laissez faire*, men med udgangspunkt i analysen, ser vi det både som et eksempel på bredden i pædagogiske aktiviteter, men også som en konkretisering af, hvilke krav der stilles til pædagogens faglighed i disse situationer. Det er netop ved at tage udgangspunkt i børnenes egne aktiviteter og bevægelser, pædagogen via sin faglighed, kan være med til at understøtte barnets udvikling.

REFERENCER

Ahlmann, Lise (2011) Indlært hjælpe-løshed. København, Frydenlund

Ahrenkiel, Annegrethe; Nielsen, Birger Steen; Schmidt, Camilla; Sommer, Finn; Warring, Niels (2012) Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed. København, Frydenlund

Blume, Michael (2002) Slåskultur – en teoretisk og praktisk bog om slåskampe. Århus, Forlaget KLIM

Jensen, Vibeke Bye (2011) Krop og bevægelse: Alt for lidt gang i den i Børn & Unge nr. 4

Knudsen, Rikke Kamstrup; Lindberg, Stine; Kampmann, Jan (2009) Erfaringer med børneinterview i forskningssammenhæng 5. del-rapport, Center for Barndoms og Ungdomsforskning, Roskilde Universitetscenter

Løkken, Gunvar (1997) Når små børn mødes. København, Hans Reitzel

Rasmussen, Kim (2000) Det fotografiske (ind)blik i børns liv i Barn nr. 3-4, Norsk senter for barneforskning

Rasmussen, Kim (1999) om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barndomsforskning. Dansk Sociologi 1/99

Sandseter, Ellen Beate H (2007) Risky play among four and five years-old children in preschool i Vision into Practice, Proceedings of a Conference on Making Qualitya Reality in the Lives of Young Children, Dublin Castle, February 8th-10th 2007

Sandseter Ellen Beate H (2013) Den risikofyldte leg i Vera nr. 62

Weirsøe, Mathilde (2011) Går der sport i Børnehaven i Børn & Unge. Forskning nr. 13

Winther Helle (red.)(2012) Kroppens sprog i professionel praksis. Værløse, Billesø og Baltzer

Vi skal snakke mere om kropsglæde

Annika Foxby og Sisse Winther Oreskov, lektorer fra Pædagoguddannelsen i Roskilde, udforskede begrebet "kropsglæde" fra børneperspektiv ved at bede børnene tage fotos i en idrætsbørnehave – de fortæller:

Det har været et meget udbytterigt projekt for os, og det glæder os, at vi får tilbudt muligheden for denne slags opkvalificering. Vi kan se, hvor meget det bidrager til fagudviklingen, og det giver et stort boost til arbejdsglæden.

I et sådant projekt kommer vi med en anden dagsorden end bare at være iagttagere, som fx på et praktikbesøg. Vi kan skabe et helt særligt projekt og et tæt samarbejde med vores aftagere. Vi har selv "haft fingre" i børnene, og pædagogerne på samarbejdsinstitutionen har været med til at analysere vores materiale.

Det er berigende for alle parter.

Børnene fik os til at skifte fokus

Igennem projektet har vi haft mulighed for at arbejde med en metode, som åbner for nye dialogformer med børnene. Ideen var, at vi ville få et bedre billede af, hvad børnene oplevede som "bevægelsesglæde" gennem en metode, hvor børnene blev bedt om at tage billeder af det de kan lide at lave, og der hvor de kan lide at være.

Det gik meget bedre, end vi umiddelbart havde forventet. Det var tydeligt, at børnene er vant til digitale medier, og de tog ikke hundredvis af billeder men var rigtig gode til løse de opgaver, vi gav dem.

Noget af det, der var interessant, var, at børnenes forestillinger ofte viste sig at være nogle helt andre, end dem vi troede. Det førte bl.a. til, at vi ændrede fokus fra ”bevægelsesglæde” til ”kropsglæde” i projektet.

Børnene har fået stemme

Der lå en rigdom af viden i børnenes mange udsagn, og det førte også til diskussioner mellem pædagogerne – fx om at det også er ”det farlige”, der er det spændende.

Et af de perspektiver vi ser i SKB faget på uddannelsen er, at sundhed og bevægelse kan komme til at fylde meget, og det udviklede materiale kan være med til, at der kommer mere fokus på kropsglæde.

Vi har i projektet udviklet et koncept for undervisningsmaterialer, hvor vi har kombineret fotos med børneudsagn, og hvor børnenes vinkel på den måde også har fået ”en ny stemme” Det kan vi fremadrettet arbejde med fra mange forskellige vinkler i uddannelsen.

Lederen af idrætsinstitutionen Børnehuset Troldhøj, Ronni Mathiassen, deltog i projektet:

Vi har i projektet bygget videre på vores løbende samarbejde, og jeg syntes fokus på børnene i projektet var spændende og gav os mange aha-oplevelser. Det er en god idé at anvende sådanne metoder, for det gør, at vi kan blive skarpere på, hvilke forestillinger vi har, og hvad børnene i virkeligheden går rundt og tænker.

Personalet arbejdede med projektet ved et aftenmøde, der var oplæg fra underviserne og drøftelse i grupper. Jeg tror, det er rigtig givende, at vi på den måde får set på vores fysiske rammer og legeplads med andre øjne.

Hvilke forventninger er der til de studerende?

Jeg vil meget gerne være med til at tage større ansvar for pædagoguddannelsen. Mit indtryk er, at de studerende ofte har stor viden, men at deres kobling til praksis nogle gange halter lidt. Derfor vil jeg gerne have, at jeg selv som leder og min institution er med til at give inspiration og også give de studerende et billede af de forventninger, vi har til dem, der skal ud og arbejde hos os.

Det er et meget forskelligt niveau, de studerende har, der kommer ud. Det virker også som om, nogle af de studerende bliver yngre end tidligere, og at undervisernes kendskab til den enkelte studerende er kommet lidt længere væk.

Vi kan som praktiksted også løfte noget af den udvikling, der skal til for at blive en god pædagog, ved bl.a. at udvikle de studerendes refleksioner over deres egen selvindsigt og modenhed, når man arbejder med relationer – for så får vi bedre studerende ud og dygtigere pædagoger.

Det pædagogiske arbejdsfelt mellem det private, personlige og professionelle



Af Jette Eriksen

I artiklen diskuteres den pædagogiske tænkning omkring tydeligere grænser mellem det private, personlige og professionelle i det pædagogiske arbejde som et bidrag til kvalitetssikring. Endvidere diskuteres hvorvidt det stigende fokus på videnskabelighed, evidensbaserede metoder og standardiserede kvalitets- og dokumentationsformer i både uddannelse og praksisfelt rykker ved det pædagogiske arbejde og betyder, at nogle former for viden ikke anerkendes som legitim viden. Til sidst stilles der spørgsmål til, om pædagogens omsorgshabitus og privatpersonlige erfaringer som "gratis gevinst" i højere grad kunne inddrages og kvalificeres igennem uddannelsen.

Projekttitlel: Omsorgsarbejde mellem det private, personlige og professionelle v. Cand. Pæd. Pæd. Jette Eriksen, Pædagoguddannelsen i Roskilde

Deltagere:

12 pædagoger fra daginstitutions- og fritidsområdet
En gruppe studerende med specialiseringen Børn og unge
fra Pædagoguddannelsen i Roskilde

En meget anvendt model i pædagoguddannelsen er Susanne Idum Mørchs model fra bogen "Den pædagogiske kultur". Modellen ligner i sin enkelhed en skydeskive med tre cirkler. Den inderste det private, dernæst det personlige og i yderste ring det professionelle. Cirklen rundt om det private i indercirklen er markeret med fed for at tydeliggøre at denne grænse ikke skal overskrides i det pædagogiske arbejde. Susanne Idum Mørch beskriver det således. "Modellen kan ses som et flys landingsbane. Flyet skal helst være standset, inden den private cirkel nås" (Mørch.2002 s.63).

Jeg har undret mig over modellen eller tænkningens magt og hvorledes denne på mange måder syntes at være diskursivt indlejret i uddannelsen og i det pædagogiske praksistelt.

Min erfaring eller mit belæg for denne hypotese er at der skal meget lidt introduktion til før de studerende er helt indforståede med modellen. Samme tendens genfindes blandt de uddannede pædagoger jeg har interviewet, ligesom man kan hævde at denne tænkning kan genfindes mere generelt indenfor pædagogisk-psykologisk tænkning. Min problematisering og diskussion i indeværende artikel drejer sig om den selvfølghed hvormed tænkningen omkring afgrænsningen af det privat- personlige har en tendens til at stå i vejen for at kunne diskutere det pædagogiske arbejde og kvaliteterne i professionen i sin helhed, ligesom man kan diskutere om adskillelsen af det private og personlige overhovedet er muligt eller blot en konstrueret teoretisk abstraktion, der måske ikke engang fungerer som ideal, idet denne tænkning kan have en tendens til at "lukke ned" for andre kvaliteter i det pædagogiske arbejde. Med baggrund i denne undren og problematisering har jeg gennem interviews med pædagoger, pædagogstuderende og en leder haft mulighed for at gå i dybden med deres fortællinger og refleksioner om forholdet mellem det private, det personlige og det professionelle. Kroppen og nærhed til kroppen syntes her at udgøre en særlig udfordring for professionaliteten, som derfor vil blive diskuteret indenfor rammen af det private, personlige og professionelle (senere benævnes det også blot som de 3 p'ér)

Med afsæt i de dilemmaer som identificeres og diskuteres i artiklen udfoldes afslutningsvis et rum for at diskutere hvilke

legitime professionsforståelser der har ”medvind” i de aktuelle udviklingstendenser. Til slut perspektiveres med ansatser til hvordan man i en uddannelsesmæssig sammenhæng fremadrettet kan arbejde med det privat- personlige som en kvalificeret del af pædagogens professionalitet.

HVAD ER DET PRIVATE, PERSONLIGE OG PROFESSIONELLE?

Ud fra modellen skal det private i indercirklen anskues som pædagogens egne opvækstbetingelser og oplevelser. Det pædagogen har med sig af personlige oplevelser af succes og problemer i livet. Det er pædagogens private følelser, vaner, smag og eventuelle fordomme og præferencer. I midtercirklen i det personlige felt, ligger personligheden og hvad pædagogen har med sig af temperament og fremtræden og måden hvorpå pædagogen inddrager disse menneskelige egenskaber i professionen. De personlige måder at handle, tænke og agere på. I ydercirklen med det professionelle ligger primært det de studerende og pædagogerne har med fra deres uddannelse.

Faktaboks:

Projektet tager udgangspunkt i et fokusgruppeinterview med 10 pædagoger som alle var deltagere på vejlederuddannelsen på pædagoguddannelsen. Næsten alle tilhørte daginstitutions- og fritidsområdet. Jeg har interviewet en leder af en integreret daginstitution samt lavet skype interview med en nyuddannet pædagog (tidligere studerende) som nu er daginstitutionsleder på Grønland. Derudover har jeg lavet interview med en nuværende studerende. Nogle af mine informanter er blevet interviewet flere gange. De nuværende studerende, der har deltaget i specialiseringen børn og unge under projektforløbet har ligeledes været en kilde til information og inspiration idet de studerendes respons på temaet, herunder præsentation af modeller og diskurser samt de studerendes egne praksisfortællinger også indgår som baggrund for artiklen. Flere studerende er blevet inspireret til at arbejde videre med problemstillingerne i deres bachelorprojekt.

Den faglighed hvori videnskabelige og mindre videnskabelige teorier, begreber, metoder og faglige begrundelser udgør et væsentligt grundlag.

STUDERENDE OG PÆDAGOGERNES STEMME I FORHOLD TIL DET PRIVATE PERSONLIGE OG PROFESSIONELLE

For studerende syntes den skarpe afgrænsning til det private (fra Susanne Idum Mørks model) umiddelbart indlysende og let at tilslutte sig, men når der spørges ind til den konkrete handleplan, får langt de fleste særdeles vanskeligt ved så skarp en adskillelse af de tre p'ér. I stedet beskriver de deres praksiserfaringer som tre cirkler der lapper over hinanden med en ubeskrivelig fællesmængde hvor det private, personlige og professionelle synes at væve sig ind i hinanden. Pointerne fra mine interviews med pædagogerne peger i samme retning, da der også her er umiddelbar konsensus omkring en skarp adskillelse til det private. En af pædagogerne siger:

"man prøver at skille det op ikk. Det private er ikke noget man snakker om når der er børn eller forældre til stede. Jeg prøver at dele det op – meeen om det lykkedes? men man har jo altid noget med sig alligevel. Men helt bevidst tænker jeg det hører sig ikke det her rum til (det private)

Når der spørges ind til handleplanet og pædagogernes konkrete erfaringer med at inddrage det private, kommer der alligevel en del eksempler på hvorledes "stof" fra det private inddrages. F.eks. siger Sanne som er pædagog i en vuggestue, med forældre der er bekymrede for deres barns natlige mareridt:

"I lige sådan en situation så kan det godt være at jeg vælger at sige, sådan har min datter også haft det – Det kan være jeg vælger den mere private forklaring fremfor en længere faglig udredning om hvad det er der sker. Forældrene bliver beroliget og siger Nååå men hvis Sannes datter også har haft det og hun siger det er helt almindeligt så kan vi godt tage den med ro – puuhhhh" og pædagogen fortsætter "Det handler om at kunne skelne mellem om det forældrene lige nu har brug for er forståelse og beroligelse for deres bekymring eller om det er formidling af faglig viden".

Pædagogen fortæller her at et væsentligt og måske afgørende kriterie for om, og hvornår hun vælger at inddrage private erfaringer begrundes ud fra hendes vurdering af den konkrete kontekst og hvilken respons der i situationen vil give bedst mening for den anden. Denne optagethed af den andens meningsperspektiv viser sig at være meget eksemplarisk for mine interviews, uanset om der spørges ind til relationer til børnene eller forældrene.

Der ser også ud til at forældrene til tider kan være med til at "tvinge" de mere privat- personlige sider frem. Pædagogen fortsætter

"Ja og i vuggestuen er det ikke altid mine faglige kompetencer de er så interesserede i. De skal fornemme hvem man er".

Og lidt senere da vi taler om aflevering af børn i vuggestuen og taler om forældrenes behov og pædagogens faglighed siger pædagogen om forældrenes behov for tillid:

"Er du sød, kan jeg li' at aflevere mit barn til dig? Så er de ligeglade med min viden om børn. Det er de fuldstændige ligeglade med. Det kommer først senere".

Endvidere syntes muligheden for personlig spejling også at udgøre et væsentligt kriterium i forhold til at tage stilling til om private historier og erfaringer skal inddrages. En af pædagogerne der arbejder med større børn siger således:

"Mine forældre er også skilt og det fortæller jeg dem (børnene). Mine egne erfaringer gør at jeg er meget opmærksom på dem når de står midt i forældrenes skilsmisse og synes det er svært."

Interviewer: Hvordan synes du børnene reagerer på at de ved du også har været et barn der har oplevet skilsmisse"

Pædagogen: min fornemmelse er at de åbner mere op overfor mig fordi jeg selv har oplevet noget af det de går igennem og de spørger mig mere om det".

Der er blandt pædagogerne i interviewet enighed om formål som et væsentligt kriterium for udvælgelse af privat stof/ privat involvering. Pædagogerne tolkes således her at være

refleksive og nuancerede i deres udvælgelse og et par af dem fortæller at det er vigtigt at opmærksomheden vender tilbage til barnet/forælderen hvis de vælger at anvende deres private erfaringer.

I empirien viser inddragelsen af det private at have mange forskellige betydninger. Både på indholdssiden (forstået som emner af privat karakter) – og på forholdssiden (betydningen for forholdet/relationen) at der, alene af den grund, ikke syntes særlige belæg for hverken at blåstemme eller afvise inddragelsen af den privat-personlige sfære som bidrag til professionaliteten. Her blot et lille udpluk af identificerede måder hvorpå det private kan komme i spil: Bevidst valgte private fortællinger som tager direkte afsæt i pædagogernes eget liv og konkrete oplevelser med egne børn, søskende eller andre private oplevelser. Private fortællinger som tager udgangspunkt i eget liv men som anonymiseres, og til tider også generaliseres. De private og personlige erfaringer som udgør grundlag for pædagogernes forforståelse, herunder børnesyn og normer, men som ikke er bevidste for pædagogerne selv. Den private stemning som pædagogen ubevidst kan tage med sig på arbejde eller en stemning, som hun bevidst omstemmer sig selv i forhold til når hun møder på arbejde. Pædagogens særlige indsigt og ”forsvar” for primær- børn som til tider kan antage en privat-personlig karakter. Pædagog studerende i praktik som arbejder med forældrenes børn i hjemmet efter institutionstid osv.

KROPPEN OG FØLELSERNES SÆRLIGE BETYDNING

I den videre diskussion af de 3 P'er, sætter jeg særligt fokus på kroppen fordi det i empirien viste sig at blive et særligt omdrejningspunkt, hvor det kropslige både syntes at komme til udtryk som en særlig ressource og som et særligt dilemma eller en særlig udfordring i, og omkring nærhed til børnene.

I et gruppeinterview har vi en lang dialog omkring børn, nøgenhed og kropslig nærhed i arbejdet. Der bliver hurtig konsensus om at det at kysse og kramme børn er at komme for tæt på og der er enighed om at børnene ikke behøver at

sidde på skødet for at blive trøstet og at ingen børn skal løbe nøgne rundt i eller udenfor stuen ligesom de heller ikke skal bade nøgne i soppebassin, men have ble på når de bader. Enigheden brydes efter et stykke tid af en af pædagogerne, Kirsten som udtaler:

"Nej, jeg syntes også små børn har brug for at blive taget op og holdt om og de må også godt blive nusset lidt og være tæt på når de lige har sovet".

Hun fortsætter videre med at fortælle at hendes børn (dem i vuggestuen) også godt indimellem kan få lov til at gå lidt uden ble inde på stuen når de lige er blevet skiftet. Pædagogen er efterfølgende meget faglig i sine begrundelser og taler om børnenes behov for at føle nærhed og mærke deres egen krop og behovet for taktil stimulering. Dette sker samtidig med, at hun ud fra min fortolkning, med sit kropssprog og mimik viser og understreger den følelsesmæssige betydning (læner sig tilbage og tager armene over hinanden som om hun holdt et lille barn ind til sig, smiler og drejer hovedet mod det fiktive barn). Da hun taler om nøgenhed efter ble-skift argumenterer hun for at børn har brug for at spejle sig i hinanden og finde ud af forskelle og ligheder omkring kønsidentitet. Men også for denne pædagog er nærhed til børnene et konfliktfelt og dette kommer til udtryk da hun efterfølgende fortæller om engang hun kom til at kysse en dreng på håret, hvilket hun tilsyneladende oplevede som et brud på de pædagogiske normer. Hun kommenterede sin egen handling således:

"hov hvad gjorde jeg lige der" og hun fortsætter "men det er kun sket en gang og han stod mig meget nær. Det var en familie jeg havde brugt rigtig mange ressourcer på".

Ud fra min samlede empiri, ser det ud til pædagogerne kommer i et dilemma mellem vægtningen af nærvær og berøring som en del af deres faglighed på den ene side og en norm om ikke at komme for tæt på børnenes kroppe fordi det betragtes som et privat og familiært anliggende. De taler endvidere om "afvisning" af børnenes kroppe som selvbeskyttelse. Endvidere anvendes argumenter som omhandler ønsket om at ville

tages alvorligt som fagperson. Hermed ser det ud til at der kan være en risiko for at kropslig nærhed og professionalisme tenderer at blive hinandens modsætninger og at kropslighed kan virke truende for et fagligt status- eller identitetstab. Det peger på behovet for dybere undersøgelser af tendenser omkring professionaliseringens konsekvenser for børnenes kropslige-relationelle udviklingsrum i daginstitutionen, her ikke mindst konsekvenserne for risikobørn eller omsorgssvigtede børn som i forvejen kan befinde sig i et følelsesmæssigt omsorgs- og stimulerings underskud. (se f.eks. Kari Kileen, 2010 og Per Schultz Jørgensen,1993).

Da børnenes kropslige behov, pædagogernes behov for selvbeskyttelse og strategier for udvikling af pædagogens professionalitet syntes at være områder der udgør et spændingsfelt i den pædagogiske praksis inddrages en undersøgelse om de utilsigtede langtidskonsekvenser af en samfundsmæssig og kulturel pædofiliangst i det pædagogiske arbejde. Da informanterne i mine interviews taler om selvbeskyttelse og ændrede normer for kropslighed i daginstitution er det relevant at inddrage.

Forskningsgruppen Paradox fra Århus Universitet peger på at angsten for pædofili sniger sig ind som en mistillid til professionen der i de fleste daginstitutioner søges håndteret gennem øgede retningslinjer, kontrol og begrænsninger for nøgenhed og samvær som kan minde om ”ny puritanisme”. I rapporten ”Retningslinjeundersøgelse 2012” beskriver de endvidere hvordan også tilliden mellem børn og voksne lider overlast i forhold til uhensigtsmæssige adfærdsændringer overfor børnene samt hvordan angsten for overgreb medfører en underminering af den mandlige pædagogs kulturelle identitet og værdi på arbejdsmarkedet. I den forbindelse er det tankevækkende at Helle Winther som forsker i sammenhænge mellem kroppen, det personlige og professionelle, også kaldet det professionspersonlige i socialt arbejde, beskriver kropskontakt og tillid som stærkt forbundne (Winther 2012). I forskningsrapporten beskrives endvidere hvordan der i pædagogfaggruppen er sket en ”internalisering af det eksterne blik” hvor pædagogerne kommer til at anlægge det mis-

tænksomme blik på sig selv i et forsøg på selvbeskyttelse. De skriver i rapporten *"Nogle oplever, at det ødelægger rytmen i arbejdet, at man hele tiden skal være på forkant med en eventuel misforståelse. Det umiddelbare og nære med børnene går tabt, og processen bliver mere intellektuel. Andre finder det smertefuldt, at man er nødsaget til at tænke sit samvær med børnene ud fra et beskidt blik"* (Leander, 2012, s.68).

Ifølge Leander kan der endvidere være en tendens til at internaliseringen af det eksterne blik som et værn mod mistillid og anklager kan have en tendens til at forhindre professionsudøverens udstråling af selvtillid, og dette er betænkeligt eftersom pædagogernes udstråling af sikkerhed og selvtillid i arbejdet sandsynligvis er den mest farbare vej til at opretholde eller genvinde tilliden mellem børn, forældre og de professionelle.

Ovenstående kalder på en særlig opmærksomhed på det kropslige i pædagogikken idet både pædagogernes og børnenes kroppe er private, også når de befinder sig i det offentlige rum. Det er igennem kroppen at børns bevidsthed om sig selv og verden tager form. Ifølge Merleau Pontys kropsfænomenologiske tilgang er kroppen personlighedens subjekt, og krop og bevidsthed opfattes som sameksisterende og altså ikke som adskilte størrelser hvor vi kan reservere halvdelen til privatsfæren. Kroppen er hele tiden med os, og når vi kan sætte ord på hvad vi har gjort – har sanset – har kroppen allerede gjort det. Kroppen er således præ-refleksiv. Måske er det sådan vi kan forklare pædagogen Kirstens overraskelse da hun kyssede drengen på håret. *"hov hvad gjorde jeg lige der"* Kirstens krop reagerer intuitivt og responsivt på drengen og først efterfølgende kommer de bevidste efterrationaliseringer *"men det er kun sket en gang og han stod mig meget nær. Det var en familie jeg havde brugt rigtig mange ressourcer på"*.

Når man observerer pædagoger i praksis er det ikke vanskeligt at få øje på hvorledes deres kroppe løbende afstemmer og justerer sig til børnene som en måde at yde optimal støtte og udfordring til det enkelte barn eller grupper af børn, og de

personlige egenskaber, værdier og fremtrædelsesformer der her kommer til udtryk er vel på mange måder et resultat af dynamiske og foranderlige bevægelser der tager afsæt i relationelle erfaringer som også henter næring i det private liv. Helle Winther introducerer, i den forbindelse og med henvisning til den finske forsker Jaana Parviainen begrebet ”kinæstetisk empati” som en særlig slags empatisk videnshandling hvor pædagogen kan fornemme den andens kinæstetiske fornemmelser ved at hun agerer i en kropslig kommunikationsproces med alle sansekanaler åbne. Man kan spørge til om det hun kan, er noget hun har lært sig gennem uddannelsen eller om de væsentligste elementer i denne afstemning med børnene også udspringer af erfaringer af mere privat-personlig karakter eksempelvis egne tilknytningserfaringer i familie og parforhold. Erfaringer med regulering, afstemning, modenhed og sensitivitet.

Tine Rask Eriksen der har forsket i de historiske rammer for professionaliseringen af det reproduktive kvinde arbejde peger i den forbindelse på ” at det professionaliserede sprogliggøres og tømmes for det kvindelige og det personlige gennem videnskabelige rationalitetsformer” (Eriksen 2007 s.452).

Hvis vi bliver i dette ”spor” omkring værdien af de personlige (og primært kvindelige) erfaringer kan man have en hypotese om at jo ”bedre” ens private relationelle erfaringer har været i forhold til tilknytning, omsorg samt udvikling af autonomi og myndighed, og jo bedre man er til at afgrænse sig i relationen, des mere privat- personligt ”stof” kan man tillade sig at inddrage og handlingerne vil stadig kunne vurderes som professionelle, fordi den personlige afgrænsning fungerer som værnet mod overgreb og over-eller fejlinvolvering. Eller forholder det sig måske snarere således at jo mere teoretisk funderet man er som pædagog (teori, begreber, analyse, metodekendskab...) des mere privathed kan man tillade sig at inddrage? Fordi pædagogen, hvis fagligheden er høj, kan anvende teori som refleksionsbaggrund hvori der kan ske en løbende etisk testning og refleksion i relation til de konkrete problemstillinger og dilemmaer der viser sig i det

daglige pædagogiske arbejde. Herigennem ”sikres” en respekt for den andens integritet og myndighed. Sandsynligvis er der ikke tale om et enten eller men snarere om et både – og. Spørgsmålet er bare om vi har fundet den rigtige balance?

VIDEN OG KOMPETENCER KOMMER MANGE STEDER FRA OG KROPPEN ER MED OS

Ved samtaler med en kompetent 3 års studerende som er i en vanskelig praktik bliver jeg nysgerrig på hendes egen beskrivelse af kompetencer, værdier og faglighed (og hvor hun har dem fra), fordi hun leverer et meget tydeligt billede på hvilken pædagog hun vil være og begrundet sine handlinger ud fra etiske argumenter (og det kolliderer indimellem med resten af personalet og de vilkår de arbejder under).

Interviewer: ”Hvad er det der har gjort dig i stand til at holde fast, Kan du sige om det er faglige værdier og viden eller er det noget mere personligt eller... ?”

” Stud: Hmmm det er svært at sige. Jeg tænker altid at man skal behandle andre som man gerne selv vil behandles og jeg vil ikke selv bryde mig om at blive råbt af og så tænker jeg det gør børnene nok heller ikke”.

Lidt senere da vi taler om hendes billede af den pædagog hun vil være og hvor det kommer fra bliver hendes personlige omsorgserfaringer tydelige og hun siger:

”den omsorgsfulde pædagog..... tjaaaa noget af det kommer af erfaring og det er også noget vi har haft på seminariet om anerkendelse og så n..... Altså hvis jeg er i tvivl om hvad jeg skal gøre så tænker jeg hvordan ville jeg selv have det med det, og hvad mon min mor ville have gjort”

Pædagerne beskriver deres relation til børnene som betydningsfuld fordi de kommer tæt på dem og fordi de er ansvarlige for deres trivsel og udvikling mange timer hver dag i flere år. De menneskelige relationer der opbygges i daginstitutioner foregår således ikke som to billard kugler der tilfældigt

støder sammen og derefter antager hver sin retning og selvstændige uafhængige bane uden at de har haft indflydelse på hinanden. Det pædagogiske forhold, er karakteriseret ved en helt anden form for møde og relation som kræver at pædagogen forholder sig åbent, autentisk, tillidsvækkende, og tillader sig at få betydning i børnenes liv på en måde som synes at involvere det hele menneske. Konsekvenserne af manglende privat- personlig involvering kan i yderste konsekvens beskrives med filosofen Martin Bubers begreb ”mismøde” som er karakteristisk når det mellemmenneskelige træder i baggrunden så det åbne og responsive møde, pædagogen har ansvaret for, erstattes af ”mismøde” hvor det menneskelige møde slår fejl og bliver til misforhold fordi regler forekommer mere betydningsfulde end at forholde sig til den anden i nuet. Som et eksempel herpå fortæller en af mine informanter en praksisfortælling om vuggestuebørn som bliver sat ved et bord når de græder og er kede af det og hermed er overladt til at regulere og trøste sig selv for at overholde regler og normer for fysisk og psykisk distance til børnene. Begrebet afinstitutionalisering som bevægelse mod humanisering synes her professionelt at inddrage (se f.eks. Kim Rasmussen 2009).



Børnenes kroppe fortæller hele tiden om deres følelser, behov, stemthed, energi og vitalitet og en af pædagogens opgaver er at kunne læse dette. Helle Winther indkredser det i følgende citat "Du er i dit professionelle virke både kropslig og personlig, uanset om du er medvidende om det eller ej. Den personlige professionalitet sidder i din krop" (Winther. 2012 s. 74). Set ud fra dette perspektiv er det væsentligt at sætte fokus på kroppen i den professionelle kommunikation, hvilket kræver at pædagogen er i følelsesmæssig kontakt med sin egen krop som klangbund for at kunne sanse, læse og forstå den andens øjeblikstilstand. Man kan i den forbindelse også tale om et kropsligt og følelsesmæssigt forankret lederskab som en rigtig god forudsætning for at kunne lede større grupper af børn.

Der er ingen tvivl om at der er privat-personlige grænser der må trækkes i forhold til både kropslig og psykisk nærhed og intimitet, hvori den andens privat-personlige rum respekteres. Spørgsmålet er bare hvordan vi, i uddannelsen og i praksisfeltet bedst indkredser, beskriver og arbejder med disse grænser mellem det private, personlige og professionelle og mellem nærhed og distance? Hvis vi antager at det privat-personlige alligevel er på spil og det fylder en del hos pædagoger og studerende at navigere i det, så er det måske mere kvalificeret at forsøge at beskrive det som foregår og opleves og det som ud fra forskellige begrundelser forsøges at undgås eller udelades, fremfor at lade som om det ikke er der og udvikle forestillinger om- og italesættelser af pædagogisk professionalitet der "krakelerer" eller ikke helt holder når man bevæger sig lidt i dybden. I det ovenstående har jeg argumenteret for, at pædagogen skal arbejde med det professionspersonlige for at kunne agere fagligt i praksis. I næste afsnit vil jeg diskutere faglighed, som noget der også må forstås i en samfundsmæssig kontekst.

SAMFUNDSMÆSSIGE TENDENSER OG VIDEN DER GØRES TAVS

Maja Røn Larsen beskriver hvorledes tavs viden i et samfundsmæssigt magtperspektiv måske bedre kan beskrives som "tavsgjort viden" Hun skriver " Tavsheden handler ikke alene

om pædagoger, der ikke kan tale, men i højere grad om det der kan siges. I den forbindelse er det relevant at analysere det der siges i forhold til det der tæller” (Røn Larsen 2006 s.70).

Megen pædagogisk praksis synes vanskeligt at indfange meningsfuldt ud fra de aktuelle evidensbaserede metoder som i stigende grad anvendes til måling af pædagogisk kvalitet og effektivitet, ligesom der måske kan være en risiko for at den nødvendige reduktionisme som kendetegner de mere prestigefyldte teorier og metoder risikerer at komme til at lægge sig ”som en dyne” over praksisfeltet således at mange nuancer, kvaliteter, megen mangfoldighed og kompleksitet i det konkrete pædagogiske arbejde, forbliver i mørket.

Mine interviews viser at pædagogerne har udviklet praksisviden og kategorier for hvornår og hvordan de mener det private kan tillades. Problemet er bare at det først kommer til udtryk i samtalen når de får modet til at fjerne sig lidt fra den normative diskurs som knytter sig til teorier og de gængse professionaliserings forståelser hvori det privat-personlige ikke værdsættes. De peger på at inddragelse af privat ”stof” kræver at: inddragelsen skal komme den anden til gode, formålet skal være bevidst, det som inddrages skal udvælges med omhu så begge parter integritet opretholdes, opmærksomheden skal tilbage til barnet/forælderen, inddragelsen af det private skal i konteksten levere spejlingsmuligheder som ellers ikke ville være der og temaet der inddrages skal være af eksistentiel karakter (f.eks. usikkerhed, glæde, angst, sorg).

Maja Røn Larsen skriver om den viden som er vanskelig at italesætte: ” Men tavsheden siger også noget om dem som lytter. Når tavs viden ikke kan italesættes, handler det i meget stor udstrækning om, hvad det er for en dagsorden, som denne viden skal italesættes i forhold til og hvilke argumentationsformer, der tillægges værdi” (Røn Larsen 2006 s. 68) og hun skriver senere ” Det, der kan ske, når den pædagogiske praksis begrebsættes og oversættes til andre rationalitetsformer, på andre konteksters præmisser er, at den udtømmes og forfladiges” (Ibid).

UDVIKLING AF PÆDAGOGUDDANNELSEN

– UD FRA HVILKE RATIONALER?

I moderniseringen af pædagoguddannelsen fylder de studerendes personlige udvikling mindre (se f.eks. Rothuizen og Togsverd 2013) og er i nogen udstrækning erstattet af en stigende opmærksomhed på standardiseringer herunder opfyldelse af fagenes CKFér (centrale kundskab og færdigheder) Dette har på et plan måske været med til at skærpe fagligheden i forbindelse med teorier og begreber, men kan måske set, fra et andet perspektiv, være med til at udhule den personlige dannelse og de etiske refleksioner omkring omsorg og nærvær i relationen. Måske risikerer vi at gå glip af en privat-personlig vidensbank hvis vi afviser de private erfaringer som værende uprofessionelle. Det må være vigtigt at bevidstgøre og kvalificere betydningen af de private erfaringer i den pædagogiske praksis så de private erfaringer ikke anvendes ureflekteret bag om ryggen på pædagogerne og kommer til at udgøre en "tikkende bombe" hvor pædagogens ubearbejdede privathed, herunder normer og værdier for normal adfærd trækkes ned over hovedet på børn og familier og konkret virke begrænsende ind på de omsorgs- og udviklingsrum. børnene tilbydes.

Til dagligt kan dilemmaet eller diskrepansen ex. opleves når studerende på uddannelsen ekskluderer et gruppe medlem samtidig med at de arbejder med inklusion uden nødvendigvis at opleve nogen særlig uoverensstemmelse heri. Man kan hævde at der i uddannelsen måske er skabt en kunstig adskillelse mellem følelser, krop og socialitet på den ene side og de mere intellektuelle på den anden, og at de første kan komme til at syntes forstyrrende eller mindreværdig i forhold til de mere videns tunge og akademiske færdigheder. Måske kan der være en gevinst ved at have større opmærksomhed på de studerendes erfaringer med følelser, omsorg, krop og socialitet som en gratis ressource ind i uddannelsen, som vi i højere udstrækning kan være med til at kvalificere.

Greta Marie Skau sætter problemstillingen fint til debat i følgende citat fra bogen "Mellem magt og hjælp": "At være

professionel bliver ofte betragtet som en modsætning til at være subjektiv, personlig eller privat. Det er efter min mening en farlig tendens. For selv om der går en vigtig skillelinje mellem det private og det professionelle, er udviklingen af en etisk forsvarlig professionalitet på et højt fagligt niveau ikke tænkelig uden en bevidst inkorporering af fagudøverens personlighed. Der er i bedste fald tale om en personlig dimension inden for rammerne af en professionel målsætning; om en bevidst anvendelse af hjælperens samlede menneskelige ressource i mødet med klienten” (Skau,2001,s.19).

Tine Rask Eriksen beskriver hvordan det professionelle omsorgsarbejde i sociale uddannelser er undergået en omorganisering som har ændret pædagogernes handlings- og relations potentiale fra at give velfærdsydelser til nu i højere udstrækning at producere og dokumentere velfærdsviden indenfor stadig mere rationelle vidensformer, som har medført en øget kynisme. Hvilken betydning dette har for børnenes opvækst kan vi kun gisne om, men det er vanskeligt at komme udenom at det må få betydning for den personbårne og institutionelle erfaringsoverførsel af de reproduktive processer fra en generation til den næste.

De interviewede pædagoger udviser en kvalificeret usikkerhed i forhold til konsekvenser og muligheder i relation til afgrænsning af det private felt og i forhold til betydningen af distance og nærhed i relationen. Denne kommer fint til udtryk gennem denne pædagog som fortæller om en kollega der investerer, eller leverer en mere ucensureret udgave af sig selv i relationen. Hun siger

Pæd: *”Men jeg kan også se at der kan være andre der kan bruge rigtig meget af sig selv og få noget rigtig godt ud af det. Altså jeg gør det bevidst ikke selv, men nogle gange kan jeg godt tænke om jeg går glip af noget ved ikke at gøre det ikk’ – netop ved at holde distancen – fordi det er mit arbejde. Så jeg synes der er nogle dilemmaer og jeg tænker faktisk tit over det – om jeg distancere mig for meget men det gør jeg jo for at passe på mig selv – altså....*

Interviewer: *hmmm. Kan du give et billede på hvad de gør, de af dine kollegaer som bruger sig selv meget som du fortæller om?*

Pæd: *Jamen de bruger sig selv meget som eksempler og figurer og tager meget udgangspunkt i deres eget liv og involverer sig rigtig rigtig meget, sådan dybt og det gør jeg måske ikke lige så meget – men det er skide svært at forklare.*

Interviewer: *Ja det kan jeg godt forstå – Og når de så involverer sig på den måde, så får de jo en respons fra børnene og måske forældrene og hvordan vil du beskrive den?*

Pæd: *De får som regel en god og intens respons, men så har de også en viden om den kollega når de bruger sig selv så meget som redskab – og jeg tænker er det så nyttigt?”*

REFERENCER

Eriksen, Rask Tine (2007) Det professionaliserede og det personlige. I: Østergaard Andersen, Peter m.fl. (red): Klassisk og moderne pædagogisk teori. Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, Schultz Per (1993) Risiko-børn. Udgivet af socialministeriet og det Tværministerielle Børneudvalg.

Killén, Kari (2010) Barndommen varer i generationer. Gyldendal Akademisk.

Larsen, Røn Maja (2006) Pædagoger ved mere end man kan måle og bevise. I: W. Christensen, Anders, Krab, Jimmy og Sander Else (red) Viden og vilje i pædagogers arbejde. BUPL

Leander, Else-Marie m.fl. (2012) "Retningslinjeundersøgelsen 2012. En undersøgelse af retningslinjer til forebyggelse af dels seksuelle overgreb på børn, dels uberettiget mistanke mod personalet om seksuelle overgreb på børn i danske daginstitutioner og SFO'er. Århus Universitet.

Mørch, Idun Susanne (2002): Den pædagogiske kultur – grundbog i kommunikation, organisation og ledelse. Systime ACADEMI.

Rothuizen, Jan Jaap og Togsverd, Line (2013)(red). Hvordan uddannes pædagoger – perspektiver fra et forskningsprojekt. Udgivet af viden-center for socialpædagogik og socialt arbejde, VIAUC.

Skau, Grøta Marie (2001) mellem magt og hjælp – vejledning i god klient behandling. Socialpædagogisk bibliotek.

Svendler Nielsen, Charlotte (2012) Krop, kinæstetisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprocesser – skitse til en fænomenologisk didaktik: I Winther, Helle (2012) (red) Kroppens sprog i professional praksis – om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation. Forlaget Billesø og Baltzer.

Winther, Helle (2012) (red) Kroppens sprog i professional praksis – om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation. Forlaget Billesø og Baltzer.

Vi skal sætte personlig udvikling mere i spil!

Lektor Jette Susanne Eriksen fra Pædagoguddannelsen i Roskilde har sammen med en børnehave sat fokus på det pædagogiske arbejdsfelt mellem de 3 P'er – det Private, det Personlige og det Professionelle – hun fortæller:

Vi skal altså passe på med at fokusere for meget på teorier og forskningsbaseret. De akademiske kompetencer alene fører ikke nødvendigvis til de bedste pædagoger. Det er som om, vi fokuserer mindre og mindre på de studerendes personlige forudsætninger inde i uddannelsen.

Jeg har i det her projekt fået mulighed for at gå i dybden med denne problemstilling. Det er noget, jeg længe gerne har villet, men det er svært at få plads til i den almindelige hverdag som underviser.

Jo mere professionel, jo mere privat?

Jeg har talt med 12 pædagoger, haft samtaler med en leder og interviewet to studerende. Noget af det rigtig interessante er, at alle jo godt ved professionelt, at diskursen er ”inddrag ikke det private og personlige”, men så snart man taler i dybden, viser det sig, at der også er nogle vigtige kvaliteter i at være bevidst om, hvornår og hvordan pædagogen kan inddrage det private og personlige rum.

Ja, det virker faktisk som om, at jo mere professionel, man er, des mere privathed kan man tillade sig at inddrage. Hvis man er for akademisk fokuseret, så får man ikke slet ikke talt om sådanne spørgsmål i uddannelsen – og det er et problem, for det er meget vigtigt derude.

Mellem terapeuten og professoren

Pædagogerne møder i praksis hele tiden mange personlige, private og vanskelige spørgsmål. Lige fra fx skilsmisser til børn der mister forældre. Der kan let opstå en berøringsangst for at tale om de vanskelige emner og for at sende børnene videre i systemet til eksperter og psykologer. Men nu er det jo altså sådan, at børnene eller forældrene fortæller det til pædagogerne, og så må det ikke være tabubelagt at tale om det.

Vi på må uddannelsen tale om, hvordan vi får sat det personlige mere i spil – og hjælpe de studerende med at finde den rette pædagogiske vej et sted mellem ”terapeuten” og ”professoren”. Vi kan ikke gemme relationerne på distance bag bøgerne!

Angsten for pædofili

Også omkring den kropslige berøring er der nærmest opstået en angst i den pædagogiske verden. Den store opmærksomhed om pædofilisager har særligt hos mandlige pædagoger skabt en bevidsthed om, at ”her skal man virkelig passe på”. Der opstår en angst for blikke, for alle ved det kan være farligt, hvis en kropslig nærhed bare nævnes som muligvis overtrådt.

Men det er jo ikke det samme som, at små børn ikke har godt af at sidde på skødet og måske blive nusset lidt, hvis de er kede af det.

Alle er enige om, at der er og skal være klare grænser, men det bliver også vanskeligt, hvis vi bliver for angste.

Mindre diskrepans mellem teori og praksis

Samtalen om det kropslige – den er derfor også vigtig at tale om i uddannelsen. Det gælder i det hele taget om at finde

måder at inddrage det private og personlige rum på i uddannelsen og gøre teorier, metoder og praksis mere nærværende. Vi må og skal mindske diskrepansen mellem teori og praksis.

Pædagogisk leder Mette Siksne fra Børnehuset Radisen fortæller om institutionens deltagelse i projektet:

Vi har haft rigtig interessante samtaler, og det har skabt meget eftertanke for mig at være med i projektet.

Vi har mange studerende, så derfor føler jeg også, at vi har et særligt ansvar for at bringe det bedre i spil, hvordan vi arbejder med vores personlighed. Faglighed og personlig udvikling – det er to ting, der styrker hinanden.

Jeg vil gerne tage emnet op som et tema ved et personalemøde, så vi får talt højt om det. Jeg tror erfaringsudveksling og holdningsbearbejdning er vigtigt. Det er også vigtigt for mig at finde en form, hvor vi kan tale om det uden, at det kræver mange timers forberedelse og tilrettelæggelse.

Vi bliver nødt til også at kunne tage sådanne emner op inden for det muliges rammer i dagligdagen og skabe en mere uformel vidensdeling med spørgsmål og snakke.

LP modellen og Analysecirklen

som refleksionsværktøjer i arbejdet med at skabe kvalitet i inkluderende læringsmiljøer



Af Charlotte Berg Pedersen og
Else Færch Gjerulff

Der er aktuelt stor politisk bevågenhed om det at skabe inkluderende læringsmiljøer for børn i såvel dagtilbud som skole, og et af de centrale kundskabs – og færdighedsområder i alle pædagoguddannelsens 3 specialiseringsforløb vedrører da også begreberne inklusion og eksklusion. Vi har derfor fundet det interessant at undersøge LP modellen og Analysecirklen, to blandt flere redskaber, som pædagoger i praksis anvender i arbejdet med inklusion, for at finde ud af, i hvilken udstrækning disse redskaber kan understøtte eller bidrage til udvikling af kvalitet i arbejdet med inklusion samt hvilke dilemmaer, der kan være forbundet med anvendelsen af disse værktøjer.

Projekttitel: Koncepter, inklusion og profession

v. Cand. Psych. Else Færch Gjerulff og
lektor Charlotte Berg Pedersen,
Pædagoguddannelsen i Slagelse

Deltagere:

En børnehaveklasseleder, pædagoger i en daginstitution og en
pædagogisk konsulent

OM PROJEKTET

Formålet med denne artikel er at formidle centrale resultater fra et fagudviklingsprojekt i pædagoguddannelsen UCSJ. I projektet har vi som undervisere arbejdet med at udvikle faget specialisering i pædagoguddannelsen. Dette har vi gjort i samarbejde med pædagoger fra forskellige dele af praksisfeltet. Der er i forbindelse med undersøgelsesprojektet genereret viden fra situerede interviews, fokusgruppe interview, individuelle interviews samt observationer af pædagogisk praksis. Der er tale om en mindre undersøgelse, og resultaterne af analysen er derfor ikke dækkende for alle sider af den inklusionspraksis, som vi har undersøgt, men alene et udtryk for, hvad vi indenfor de givne rammer har kunnet generere af viden om praksis. Hensigten med undersøgelsen er at pege på dilemmaer og spørgsmål, som det kan være relevant for såvel praksisfelt og uddannelsesfelt at rette opmærksomheden imod, når fokus er på udvikling af faglighed og kvalitet i arbejdet med inklusion.

Når vi analyserer det empiriske materiale, gør vi det med primært afsæt i Bjørg Kjærs forskningsundersøgelse om inkluderende pædagogik - god praksis og gode praktikere (Kjær, 2010).

Projektet viser, at der kan være interessante perspektiver og kvalitet i at bruge refleksionsværktøjer som LP modellen og Analysecircklen i arbejdet med inklusion. Dog viser projektet også, at der er dilemmaer forbundet med anvendelsen af redskaberne – dilemmaer, der viser, hvad man kan arbejde mere med både i praksisfeltet og i pædagoguddannelsen, når ønsket er på at skabe øget kvalitet i det inkluderende arbejde.

HVAD ER LP MODELLEN OG ANALYSECIRKLEN – TEORETISK OG I PRAKSIS?

Både LP modellen og Analysecircklen er meget anvendte i dag, i kommuner landet over, og pædagoger og lærere er i mange kommuner pålagt at arbejde ud fra disse refleksionsværktøjer. Pålægget om at anvende LP modellen og efterfølgende Analysecircklen i mange af landets kommuner kan ses som led

i en legitim, politisk strategi om at sikre, at ressourcerne i institutionerne bruges bedst muligt, og at der arbejdes med metoder, der så vidt muligt har en dokumenteret virkning i praksis. Politisk udtrykker dette også et ønske om at styrke professionaliseringen af det pædagogiske arbejdsfelt og hermed øge kvaliteten i det pædagogiske arbejde med inkluderende læringsmiljøer.

LP-modellen er et refleksions- og analyseværktøj målrettet skoler, og udviklet af professor Thomas Nordahl fra Lærershøgskolen i Hedmark i Norge (Nordahl, 2007). Analysecirklen, der er en variant af LP modellen er målrettet dagtilbud og er udviklet af psykologen Freddy Sahl. LP-modellens resultater baserer sig på forskning i forståelse af læringsmiljøets betydning for elevernes sociale og faglige læring. LP-modellens videns grundlag og menneskesyn baserer sig på systemteori (Bronfenbrenner, 1979), (Bateson, 1972). Begge modeller bygger på den grundlæggende præmis, at målrettet og systematisk arbejde med modellernes analysestrategi, over længere tid, kan medvirke til etablering af inkluderende læringsmiljøer, både fagligt og socialt. Dette opnås gennem en afdækning og forståelse af de komplekse og cirkulært forbundne faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer i skolen eller dagtilbuddet. Lærerens/pædagogens interaktion med, og ledelse af børnegruppen indgår som væsentlige dele af samspillet. Grundtanken er, at børns problemadfærd ikke alene kan forstås ved at rette fokus mod lineære årsagsforklaringer som f.eks. barnets personlighed eller familiære forhold, men at der til stadighed er en kompleks interaktion mellem børn og deres omverden. Det er således den sociale dynamik og interaktionen mellem alle deltagere i et system som en skoleklasse, eller en børnehavegruppe, der er i fokus for analysearbejdet (Nordahl, 2007).

Arbejdet med LP modellen og Analysecirklen indgår typisk som en integreret del af månedlige teammøder, hvor 6-8 lærere og/ eller pædagoger deltager. Sådan et teammøde varer, i den institution vi har besøgt, typisk 1½ time. Pædagogerne i vores institution har imidlertid kun arbejdet med Analyse-

cirklen i nogle få måneder, så de oplever stadig, at det er meget nyt for dem. De fortæller, at de er glade for værktøjet, men at det stadig er svært for dem at anvende værktøjet. I institutionen har alle pædagoger, på det tidspunkt, hvor vi besøgte den, været på 4 temadage med kommunens pædagogiske konsulent og Freddy Sahl som underviser, for at lære at bruge værktøjet. Den pædagogiske konsulent har desuden været ude i alle dagtilbud og supervisere pædagogerne. Herudover er uddannet 2 ressourcepædagoger, der har fået mere uddannelse i værktøjet end deres kolleger. Deres opgave er at lede teammøderne og sikre, at systematikken i arbejdet overholdes.

I vores observation af et analysemøde er det tydeligt, at pædagogerne er meget engagerede og optaget af at anvende analyseværktøjet, hvilket ytrer sig ved, at de alle på skift bidrager med at stille undersøgende spørgsmål til det problem, der er i fokus, men at de også må bruge meget energi på at fastholde sig selv og hinanden i at være systematiske, undgå tolkninger, der hviler på et for spinkelt grundlag, eller for tidligt at foreslå løsninger på problemet. Hver gang systematikken i metoden ikke overholdes, griber ressourcepædagogerne venligt, men bestemt ind, for at lede deres kolleger tilbage på sporet.

ANALYSEARBEJDET SET FRA DEN PÆDAGOGISKE KONSULENTS PERSPEKTIV

Analyseværktøjerne bygger begge på, at der skal arbejdes trinvist og systematisk med analyse og refleksion i forhold til en konkret problemstilling, som en pædagog fremlægger i gruppen. Det kan være en problemstilling i forhold til et enkelt barn eller en børnegruppe. Det er en vigtig grundpræmis i analysen, at man skal afdække og forstå kompleksiteten i det problem, der behandles ved at stille spørgsmål til problemet fra mange forskellige vinkler, før man må gå videre til det, der hedder tiltag, dvs. løsningsforslag, noget som mange pædagoger finder vældig vanskeligt, da de jo er vant til at agere i en praksis, hvor der er handletvang, og hvor der ikke altid er tid og mulighed for den dybere refleksion i selve situationen. Om dette siger den pædagogiske konsulent vi har interviewet:

Det er jo i virkeligheden bare det, at man fremfor at lave lynhurtige problemløsninger får sat sig ned, stille og roligt, og systematisk får reflekteret det her ordentligt igennem, før vi går til tiltag. For jeg kan jo godt se, at når først vi så når herud (peger på tiltag i analysemodellen, der ligger på bordet), så smiler de alle sammen, og ånder lettet op over, at de nu må gøre noget (interview med pædagogisk konsulent).

LP modellen og Analysecircelen er kun analyse – og refleksionsværktøjer og dermed ikke handleanvisende i forhold til, hvordan lærere/pædagoger skal takle de konkrete udfordringer, der er i fokus for analysen. Pædagogerne må derfor selv på baggrund af den analyse, som de har foretaget sammen, udvikle konkrete tiltag til løsning af problemstillingerne i praksis. Det nye for nogle pædagoger i analysearbejdet er her, at vidensgrundlaget og analysen, der ligger til grund for konkrete tiltag skal være mere solidt funderet, end der måske tidligere har været tradition for i praksisfeltet. Vidensbaseret som et væsentligt element i pædagogisk arbejde og i pædagoguddannelsen afspejles således her i analysearbejdet.

Også på andre områder er analysearbejdet en stor udfordring og forstyrrelse af vante måder at tænke om praksis på. Den systemiske tænkning, der ligger bag analysemetoden, hvor fokus er på konteksten og ikke på individet, hvor barnets perspektiv hele tiden skal inddrages og hvor pædagogen skal reflektere kritisk over sin egen og kollegers praksis er ifølge den pædagogiske konsulent en stor udfordring for mange af pædagogerne. Hun siger:

De (pædagogerne) synes det er rigtig, rigtig svært, og det de synes, der er svært i kontekst perspektivet, er at kigge på sig selv. Altså at se på sin egen og hinandens praksis ...vi er jo kolleger, men vi er også næsten veninder, og det piller vi jo meget ved ... for det er vi ikke. Det er ikke det vi er, når vi er på arbejde, så er vi faglige, og vi er ordentlige ved hinanden, og vi kan sagtens snakke om mange ting, men det er det faglige, det handler om... Den er svær, men de er rigtig godt på vej (interview pædagogisk konsulent).

Begge analyseværktøjer rummer for os at se potentiale til at skubbe pædagogikken væk fra en individorienteret, fejl – og mangel orientering hen imod et mere kontekstuel og anerkendende syn på børns måder at udtrykke sig i fællesskaber på. Så vidt vi kan se, fordrer analyseværktøjerne dog en veludviklet evne til kritisk metarefleksion hos pædagogerne og evnen til at anskue og reflektere over sin egen praksis på nye måder. Evnen til kritisk refleksion støttes dog formentlig også igennem selve træningen og brugen af analyseværktøjerne.

Anvendelsen af analyseværktøjerne er ikke i sig selv en garanti for, at der udvikles mere kvalitet i det inkluderende arbejde. Analysearbejdet kan dog for os at se, under forudsætning af, at der finder metarefleksion sted, være med til at skærpe pædagogers fokus og opmærksomhed mod bestemte områder af den pædagogiske praksis. Områder, som har betydning for de børn, der befinder sig i institutionerne og for, om pædagogikken medvirker til at marginalisere og udstøde nogle børn, eller om den modvirker marginaliseringsprocesser (Kjær, 2010). Omvendt kan arbejdet med analyseværktøjerne også synliggøre nogle centrale dilemmaer i pædagogisk arbejde. I det følgende vil vi derfor både diskutere muligheder og dilemmaer i forhold til udvikling af god praksis, som træder frem af det empiriske materiale i vores undersøgelse.

KVALITET OG GOD PRAKSIS

I FORHOLD TIL INKLUDERENDE PÆDAGOGIK

Björg Kjær (2010) peger på 5 opmærksomhedspunkter-punkter, som har central betydning for udvikling af en god inkluderende praksis, men vi beskriver her kun de 4 af de 5 punkter, der er relevante for vores undersøgelse.

1. opmærksomhedspunkt handler om relationen mellem pædagoger, medhjælpere og deres kollegialitetskultur. Ifølge Kjær tegner der sig et billede af, at pædagoger i deres bestræbelser på at skabe et godt samarbejde på tværs af faglige skel kan have svært ved at fastholde en tydelig, professionel identitet omkring deres arbejde. Det medvirker til, at samarbejdet kan have tendens til at tage udgangspunkt i en form

for venskabets rationale, hvor viden og faglighed underspilles eller usynliggøres. Det sker for, at ingen skal føle sig udenfor og for at skabe det gode samarbejdsklima (Kjær 2010, s. 50). Det er dette rationale den pædagogiske konsulent peger på i det tidligere beskrevne eksempel, hvor hun siger, at pædagogerne kan have svært ved at forholde sig kritiske i forhold til egen og andres praksis. En af de store udfordringer i pædagogisk arbejde er at håndtere det private og personlige overfor det professionelle og trække grænsen her imellem. Da pædagoger arbejder med omsorg, relationer, udvikling og trivsel, spiller det personlige en stor rolle for pædagogidentiteten (Kjær 2010). I den gode praksis er det pædagogiske analyse – og refleksionsarbejde organiseret sådan, at personalegruppen hjælper hinanden med at håndtere og balancere dette forhold, så hverken det professionelle eller det personlige kommer over. Fokus holdes hele tiden på opgaven. For at kunne gøre dette er det ifølge Kjær nødvendigt at arbejde bevidst med at systematisere og strukturere diskussioner og refleksioner. Målet er hele tiden at undersøge, hvad der sker i praksis og kritisk undersøge, om hensigter indfries eller der opstår utilsigtede konsekvenser af den måde personalet handler på (Kjær 2010, s. 266).

Analyseværktøjerne rummer her mulighed for struktureret og systematisk analyse, men et dilemma kan her være, at pædagoger har et begrænset tidsrum til analysearbejdet, og det kan derfor være svært at nå dybt nok ned i analysearbejdet og de enkelte trin. På grund af tidspresset, er pædagoger for os at se nødt til at gribe analysearbejdet meget pragmatisk an og omforme analyseværktøjet, så det passer til de arbejdsbetingelser de har.

Vi følger ikke slavisk nogen manual. Det er vigtigt, at arbejdet med Analysecircelen giver mening for os. Vi gør en firkant til en trekant! (fokusgruppe interview med team af pædagoger)

Pædagogen italesætter her vigtigheden af, at personalegruppen udvikler et ejerskab til de metoder, der anvendes, men et åbent spørgsmål kan her være, hvor meget en metode kan omformes og tilpasses uden, at den mister sin relevans og

berettigelse? Af interviewet fremgår det, at pædagogerne har fået relativt begrænset uddannelse i analysemetoden, og dette skal ses i sammenhæng med, at både LP modellen og Analysecirklen er ret komplekse metoder at skulle arbejde med i praksis. Vi mener, at det er et dilemma, hvis ikke pædagogerne sikres den fornødne uddannelse i brugen af analyseværktøjerne, da det er en vigtig forudsætning for kvaliteten i arbejdet med metoden og den teori der ligger til grund for metoden.

Det får os også til at stille spørgsmålet om, hvordan vi som uddannelsesinstitution kan gøre mere for at uddanne de studerende i at arbejde systematisk og fokuseret med forskellige metoder og inddrage metarefleksion?

Udviklingen af evnen til kritisk metarefleksion er en meget central del af pædagoguddannelsens kompetencemål i dag, men Bjørg Kjær's forskning peger ikke desto mindre på, at der er stor forskel på, hvor dygtige de uddannede pædagoger i praksisfeltet er til blandt andet kritisk metarefleksion, og at dette har betydning for kvaliteten i arbejdet med inklusion. Bjørg Kjær peger her på problemer i forhold til den måde grund- og efteruddannelse uddanner pædagoger på. Der er altså et paradoks mellem grunduddannelsens fokus på betydningen af kritisk refleksion og den praksis, der efterfølgende kan iagttages i nogle af de pædagogiske institutioner, hvor kritisk refleksion kan være mere eller mindre fraværende. Det samme peger Line Togsved på i sin undersøgelse af pædagogstuderende i praktik (Rothuizen & Togsved, 2013). Der ligger således en udfordring for os som uddannelsesinstitution i forhold til at uddanne de studerende på måder, der ikke skaber en dekopling mellem teori og praksis.

2. opmærksomhedspunkt handler om den kommunikative orden, kommunikationskulturen. Ifølge Kjær kan der i kommunikationskulturen blandt pædagoger iagttages et skel mellem det personligt oplevede og følte på den ene side, og det abstrakte, principielle og ukonkrete på den anden side. Skellet udspringer fra en forestilling om, at det teoretiske og

det praktiske er væsensforskellige og adskilte verdener. Det personligt oplevede og fornemmede knyttes til individet og har en tendens til at blive opfattet som ukrænkeligt og indis-kuterbart (ibid) Hvis man skal diskutere, gøres det i denne kommunikative orden ud fra generelle antagelser, grundlæggende værdier etc.

Kjærs pointe er, at en sådan kommunikationskultur skaber en systematisk dekobling mellem overordnede pædagogiske principper, teorier og konkret pædagogisk handling. Det kan betyde, at der er fare for, at der ikke er nogen indre sammenhæng mellem grundlæggende pædagogiske principper eller målsætninger og den konkrete pædagogiske praksis. Samtidig skabes et tabu omkring den enkelte medarbejders erfaringer, handlinger, som skærmes mod analyse, diskussion og kritisk granskning (Kjær, 2010, s. 52).

LP modellen og Analysecirciklen kan efter vores opfattelse ses som velegnede værktøjer til at skabe intervention og ”forstyrrelse” af både kollegialitetskulturen og den kommunikative orden netop fordi analysemodellerne retter fokus mod pædagogens egen praksis, herunder samspillet med kolleger, barnet/børnegruppen. Om analysearbejdet faktisk forandrer eller forstyrrer den kommunikative orden, og i hvilken udstrækning det foregår, kan vi ikke sige noget om på baggrund af vores undersøgelse, men det vil givet vis være meget forskelligt i forskellige institutioner, hvordan og i hvilken udstrækning arbejdet med analysemodellerne griber ind og forandrer den konkrete praksis.

Ifølge Kjær er der, i det hun kalder de gode eksemplers institutioner med en høj faglig kvalitet, en tilkøbet kommunikativ orden, dvs personalet har et fungerende fagsprog, som sætter dem i stand til at have en faglig kommunikation, der skaber forbindelse mellem det abstrakte (det symbolske mesterskab) og det konkrete (praktiske mesterskab), mellem holdning og handling, idet principielle, teoretiske diskussioner kobles til eksempler fra egen praksis.

I forhold til arbejdet med Analysecirklen, er det vores indtryk ud fra egne observationer, at pædagogen konkret understøttes i at reflektere over sin egen praksis, idet analysearbejdet netop bygger på, at den enkelte pædagog tager en selvoplevet, og ikke en generel problemstilling, op i gruppen, enten i forhold til et enkelt barn eller i forhold til en børnegruppe og via den fælles refleksion og samtale i kollegagruppen kan få nye perspektiver på sin problemstilling, der gør, at han/hun kan se nye handlemuligheder i sin praksis. På den måde kan analysearbejdet ud fra vores opfattelse, på sigt og under de rette betingelser være med til at styrke og udvikle koblingen mellem det symbolske og det praktiske mesterskab.

Pædagogen i teamet tager en selvoplevet problemstilling op til analysemødet, der vedrører et barn, der efter pædagogens vurdering er for "usynlig", som ikke markerer sig, når der er fælles aktiviteter som f.eks. sprogstimulering. Pædagogen vil gerne hjælpe barnet ud af denne position, så hun bedre kan gøre sig gældende, også når hun skal i skole om ikke så længe. Teamet hjælper pædagogen ved at stille spørgsmål til konteksten i forhold til problemet, barnets position i børnegruppen, relationen til betydningsfulde andre, oprettholdende faktorer og undtagelser, dvs hvornår er barnet f.eks. ikke "usynlig"? Der stilles som led i analysen også enkelte kritiske spørgsmål til egen praksis, f.eks. stiller en pædagog på et tidspunkt det interessante spørgsmål, om dette i virkeligheden mest er et problem for personalet eller for barnet? Afslutningsvis aftaler teamet og pædagogen ideer til tiltag, som pædagogen skal afprøve i forhold til barnet, og som efterfølgende skal evalueres på det næstfølgende teammøde (observation fra analysemøde).

For at sikre et kritisk blik på egen praksis, som en forudsætning for en tilkøbet kommunikativ orden, kan det være et dilemma, hvis der ikke er en ekstern supervisor, en pædagogisk konsulent, der i en længere periode og med jævne mellemrum kommer i institutionen og hjælper personalegruppen med at anvende metoden og fastholde et kritisk blik på egen praksis.

3. opmærksomhedspunkt handler om pædagogers medvirken i inklusions – og eksklusionsprocesser. Flere undersøgelser (Gulløv & Bundgaard (2008), (Palludan, 2005) dokumenterer, at dagtilbud utilsigtet kan være medvirkende i marginalisering og udstødelse af børn på trods af en erklæret intention om at arbejde inkluderende. Disse undersøgelser peger på, at pædagoger kan være tilbøjelige til i forskellig grad at anerkende børn med forskellige forudsætninger. Pædagogernes bevidsthed om deres rolle i forhold til eksklusions – og inklusionsprocesser samt deres kompetencer og kvalifikationer på området er derfor et vigtigt fokuspunkt (Kjær 2010, side 53).

Vi sætter nu fokus på en observation, hvor en børnehaveklasse leder ønsker at skabe et inkluderende læringsfællesskab. Observationen viser, hvordan pædagogen, uden helt selv at være bevidst om virkemidlerne, med sin stemme og sit toneleje bidrager til skabelsen af læringsrummet for en gruppe børnehaveklasse børn. Ved at sætte fokus på stemme og toneleje ønsker vi, med inspiration fra Annegrethe Ahrenkiel m.fl. (2012) og Charlotte Palludan (2005), at vise, at man, for at få øje på pædagogers medvirken til inklusions – og eksklusionsprocesser må rette opmærksomheden mod både pædagogers sproglige og kropslige samspil med børnene.

EN FORMIDDAG I BØRNEHAVEKLASSEN MED FOKUS PÅ STEMME, TEMPO OG TONELEJE

Pædagogen kan variere sin stemme ved at tale svagt og dæmpet eller kraftfuldt. Der er her tale om **styrke**/dynamik. Pædagogen kan variere talens **tempo** ved at tale hurtigere henholdsvis langsommere. Herudover er der pædagogens **toneleje**, altså om talen er høj eller dyb (frekvensen). En stemme kan have en skinger, en varm klang, endog en hård klang. Pædagogen har et medfødt stemmeleje, som giver individuel variation, men tonehøjden kan varieres ved at udvide resonansrummet i munden.

Styrke

Pædagogens stemme bliver aldrig skinger og hun varierer styrken i sin stemmebrug fra hvisken til kraftig styrke. Hun

råber kun én gang i løbet af en hel dag, da nogle drenge vil udføre et farligt kælkestunt ned af en trappe. Hendes råb er advarende, og signalerer stop. Straks efter taler hun afstemt, roligt og let klukkende med drengene om, at det kan være farligt, det de har gang i. I hallen anvender hun en kraftfuld stemme, rummet er stort. Hendes stemme fylder rummet ud, medens hun viser børnene de bevægelses aktiviteter, de skal i gang med. Hun prøver en enkelt gang at overdøve baggrundsmusikken; men slukker hurtigt for den. I klassen signalerer hun ved sin hvisken til børnene, at de, ligesom hun skal være stille, enten når børnene skal lytte til hinanden, eller når hun vil skabe et rum med ro til arbejde. Når børnene arbejder individuelt eller i grupper ved bordene, viser hun dem anerkendelse for deres medskaben af den koncentrerede ro ved selv at hviske, når hun hjælper det enkelte barn. Når der tales til alle 34 børn, hæves styrken, så alle kan høre – men kun til samtaleniveau. Vi noterer gentagne gange i en dags observation fra kl. 08.10-12.00, at nu er alle 34 børn med igen.

Tempo

Pædagogens stemme varierer meget og hyppigt i tempo fra pause og langsomt til meget hurtigt. Hun anvender langsomt tempo, når hun lytter empatisk til det enkelte barn – afventende som for at skabe plads til barnets mulighed for at udtrykke sig. I en situation, hvor en dreng er ked af det, bliver stemmen langsom, afventende, spørgende, blød og indfølelde. Flere gange skruer hun op for stemmens kraft og tempo, når hun skal have alle børns deltagelse, og når et eller flere børn ikke deltager. Hendes stemme bliver energisk, insisterende, disciplinerende og meget svær at modstå. Nedenstående eksempel viser, hvordan pædagogen også understreger sin insisteren på alle børns deltagelse med sit kropssprog; hun tramper i gulvet ligesom for at understrege, at alle børn skal deltage aktivt i at finde det rigtige svar ved at række hånden op. En pige har lige nævnt bogstavet D, som et af de bogstaver børnene har lært. I forlængelse heraf siger pædagogen: *Det er rigtigt, må jeg godt lige høre lyden, jeg skal lige have hånden med hos jer alle sammen. Nå, der er noget, der er det samme ved de 5 lyde (langsomt, spørgende..) Og nu hjælper*

jeg jer lidt, hvad var det nu de hed, de der, det er det samme med dem alle sammen, når man laver lyden, så... det er noget med den herinde.(langsomt, dvælende) Nej Hvad var det nu med lyden. Det er noget med lyde, hvor bor de inde i munden hun tramper lidt- noget tungen gør?(det høres, at et barn bruger tungen) Nu kommer der flere fingre.(tempoet øges) hvad er det nu med tungen og det er nemlig en god måde at huske det på????

På lydfilen høres det nu, hvordan hendes insisteren mødes af børnene. Der er stille og koncentreret, ingen lyd høres. Lyttes der godt efter, høres imidlertid adskillige små gisp. Det er børnene, som svarer lydligt på hendes intension. Når de rækker hånden op, trækker de vejret hurtigt ind og stopper bevidst indåndingsluften, så der kommer et lille gisp. "Se mig, jeg er med, jeg ved det"!

Toneleje

Tonehøjde og sindstilstand hænger ofte sammen. Pædagogen stemmer rummet i mødet med børnene. Tonelejet inviterer, advarer, disciplinerer, men når aldrig det høje, skingre – hendes stemme slår aldrig. Hendes toneleje er dybt og blødt, når hun samtaler med børnene, og stadig dybt, men med koldere, distanceret klang, når hun taler til klassen/ underviser. På denne måde realiserer pædagogen derved sin grundliggende intention, hvad enten bevidst eller ubevidst. I hendes toneleje, kan børnene "høre" hendes tanker om og intentioner med det læringsrum, der nu skal etableres med invitation til børnene om at være medskabere af og deltagere i fællesskabet. Børnene skal deles i to etablerede grupper i forbindelse med en skriftlig opgave. Pædagogen siger henvendt til en pige, her kaldet Pia, som ikke har rejst sig endnu.

Pædagog: *Hvad så Pia hører du til gruppe 2 eller gruppe 1*

Pia: *2*

Pædagog: *Godt sæt dig over for Sine... der...*

Dræng (irettesætter pædagogen): *Hun er jo gruppe 2*

Pædagog: *Er du gruppe 2, hun griner, nå så skal du ind ved siden af. Jeg kan ikke huske, hvad I er?*

Børn: Jeg er gruppe 1... 2... Siger børnene i munden på hinanden

Pædagog: Tror I, jeg kan huske det nu? (grinende)

Børn: ja, siger de i munden på hinanden (grinende, tøvende, drillende)

Pædagog: man ku jo altid håbe ikke? Vi skal lige have Poul ned at sidde. Så skal jeg lige have alle øjnene herop, for der sker noget nyt med de lyde, vi skal i gang med nu. Vi skal lige have Poul klar også, så vi venter Poul. – så skifter tonen, idet hun henvender sig til en anden dreng, som jeg fra min observation ved sidder helt stille og fortabt) du hører ikke til den her gruppe, har jeg ret, det var det, du kom i tanke om nu, er det ikke rigtigt? Ved du hvad Lars, jeg kan godt forstå, du øh... at du har taget fejl... griner... af sig selv..

Pædagogen skifter her hurtigt mellem undervisningstone og omsorgstone. Der opstår en udveksling mellem børn og pædagog. Måske udviskes afgrænsningen af omsorgstone og undervisningstone næsten, netop fordi børnene her deltager og faktisk overtager styringen, og pædagogen imødekommer børnenes styring med anerkendelse og grin.

I skolen er læringsfællesskabet forgrund og det individuelle barn er baggrund. Vi ser, at pædagogen i børnehaveklassen bruger undervisningstonen til at kalde på deltagelse i læringsfællesskabet. Vi ser også, at hun anvender, hvad vi har benævnt omsorgstonen, når hun møder det individuelle barn. Hun disciplinerer i kraft af tonerne rummet, og signalerer tydelige, vilde magtforhold, hvor hun bestemmer, og sætter rammerne. Hun bruger sin krop og stemme – gestisk viden til at invitere til deltagelse i læringsfællesskabet i børnehaveklassen. Pædagogen balancerer mellem de produktive og reproduktive pædagogiske aktiviteter. Hun insisterer med krop, stemme og tone på alle børns deltagelse i fællesskabet; men hun giver også plads for barnets periodevise ikke-deltagelse. Hun fraviger også målet om gennemførelse af de planlagte aktiviteter, og retter i stedet fokus på omsorgen for det enkelte barns trivsel.

Da vi inviterer pædagogen med ind i fortolkningen af hendes faglige selvforståelse, ser vi, at pædagogen giver udtryk for sin overraskelse. Det faktum, at hun styrer med sin gestik og tone har hun ikke tænkt over før.

Pædagogen: *Det er interessant, at du tager ... det er jo både sproget og lyden, at det er det, du ender med. Det havde jeg slet ikke tænkt i (...) overhovedet ikke ... og som du også siger her... Du kategoriserede det i første omgang som **ikke væsentligt**, det ville jeg også have tænkt, jamen det ... det er en meget sjov vinkel, synes jeg, det det er en interessant vinkel, du vælger... (...) Hvad er det du tænker?... Så du tænker, at jeg styrer omverden, børnene, situationen med den der op og ned ik?*

Her ses et eksempel på, hvordan det at få feedback fra andre, i dette tilfælde fra observatøren, i forhold til ens egen praksis kan være en hel aha-oplevelse for pædagogen. En større eller mindre del af pædagogens praksis rummer tavse sider, som hvis de gøres bevidste kan bidrage til pædagogens selvrefleksion, faglige udvikling og kvalificering. Modsat kan ureflekterede og tavse sider af pædagogens praksis være problematiske, fordi det især er her, at ekskluderende processer i forhold til børn og børnegrupper uhindret kan sætte sig igennem. Et væsentligt dilemma for en børnehaveklasse leder kan her være, at hun en stor del af tiden er alene i undervisningsrummet og derfor ikke har samme mulighed for kollegial sparring som pædagoger i andre typer af institutioner, hvor der hele tiden er kolleger, der kan observere, hvad man gør eller undlader at gøre i forskellige situationer.

4. opmærksomhedspunkt: Marginaliseringsprocesser i børns egen aktivitet. Ifølge Kjær er der ikke forskningsmæssigt belæg for, at inklusion foregår automatisk, når børn med forskellige funktionsnedsættelser eller baggrunde sættes sammen. For, at der kan finde inklusion sted, kræver det et bevidst og systematisk pædagogisk arbejde udført af kompetent personale (Kjær 2010). Pædagogers bevidsthed om, hvad der foregår mellem børn er derfor også et opmærksomhedspunkt i den gode praksis.

PÆDAGOGERNES PERSPEKTIV PÅ ARBEJDET MED INKLUSION

For at undersøge, hvordan pædagogerne i det team vi besøgte, arbejder med at sikre gode rammer om det inkluderende arbejde, bliver de spurgt om, hvordan man som udenforstående vil kunne få øje på, at der arbejdes med inklusion i huset hos dem?

En af pædagogerne svarer her:

” Vi er mere og mere opmærksomme på, at det er vigtigt, at aktiviteterne er strukturerede, for at kunne være opmærksomme på, at alle børn er inkluderede. Når de leger mere frit risikerer man i højere grad, at nogle bliver ekskluderede, eller gør det vi kalder ” går under radaren”, hvilket gør, at vi ikke er opmærksomme på, om de har nogen at lege med, så det bruger vi faktisk en del krudt på. Vi har dagen meget opdelt, så vi sikrer os specielt om formiddagen, men også sidst på eftermiddagen, hvor der er færre børn, der er vi meget opmærksomme på, at der er aktiviteter, som er i mindre grupper, så vi kan holde øje med, hvem der eventuelt ikke er med, og så få fanget dem ind og få dem i gang med en aktivitet eller få talt med dem om, hvorfor er det lige du sidder herude i garderoben i stedet for at være med inde sammen med de andre (Pædagog i team).”

Pædagogen udtrykker her en bevidsthed om de eksklusionsprocesser, som ofte foregår, når børn leger uden voksnes indblanding og som også forskningsmæssigt er veldokumenteret (Sommer, 2003). For at undgå, at der er for mange frirum, hvor børn kan ekskludere hinanden, vælger pædagogerne at skabe nogle meget strukturerede rammer om børnenes hverdag i institutionen. Det er her interessant at bemærke, at det at skulle arbejde med inklusion og læreplaner også ifølge Maja Plums forskning om dokumenteret faglighed (Plum, 2011) ser ud til at skubbe pædagogikken i en meget mere struktureret og voksenstyret retning, blandt andet fordi det at skulle dokumentere og legitimere det pædagogiske arbejde nemmest foregår i forbindelse med strukturerede aktiviteter. I institutionen ovenfor er der en stor opmærksomhed mod at

sikre alle børn mulighed for aktiv deltagelse. Om børn faktisk også oplever sig inkluderede, når de indgår i mere styrede og rammesatte aktiviteter er et åbent spørgsmål, som vi her må lade være ubesvaret.

Pædagogerne i vores undersøgelse er meget bevidste om, at der på trods af de strukturerede rammer også ind mellem skal være plads og frirum til de børn, der selv kan lege samtidig med, at der altid også er et rum til dem, der ikke kan lege selv. I vurderingen af, hvornår der skal ske hvad, bruger pædagogerne deres professionelle dømmekraft. Det er hensigten med de strukturerede aktiviteter, at sikre fælles oplevelser. Pædagogen siger:

” Man kan jo sige, at jo flere fælles oplevelser børnene får sammen, jo bedre grobund skaber vi for, at der opstår noget nyt” (nye relationer)og videre siger hun:

Det er klart, at der altid vil være nogle børn, der , hvis de er i gang med en god leg, så afbryder vi dem jo ikke, for at sige, at nu skal de komme herover og sidde, med mindre det er børn, som aldrig vil melde sig frivilligt på banen, så er vi jo nødt til lige ind imellem at gribe dem og checke om de nu også kan bruge en saks, ikke? ” (Pædagog i team).

Pædagogerne forsøger således at balancere den pædagogiske struktur med de særlige behov som enkelte børn eller en børnegruppe kan have behov for. Der er således fleksibilitet og lydhørhed i forhold til, når situationen kræver det, at fravige de fastlagte rammer, og det er ikke mindst en væsentlig del af det at skabe et inkluderende læringsmiljø med plads til forskellighed.

INKLUSION – OGSÅ ET SPØRGSMÅL OM RAMMER OG VILKÅR

Den positive intention om gerne at ville inkludere alle børn støder dog ind imellem også ind i dilemmaer sådan som pædagogen i teamet fortæller om her:

”Ja, vi har nogle eksempler, hvor børnene har været så dårlige og deres behov af en sådan karakter, at ligegyldigt hvor meget vi egentlig er bevidste om, hvad vi vil gøre, skal gøre, hvor vi vil hen, og ligegyldigt, om vi har bundet rigtig mange ressourcer op for at kunne støtte de her børn i at blive inkluderet, så har det i et enkelt tilfælde været umuligt og i nogle tilfælde har det været rigtig, rigtig svært, og det man kan sige er, at det virker meget frustrerende, fordi i og med, at vi er blevet mere opmærksomme på nogen ting, og i og med, at vi arbejder på den her måde, så tror jeg også, at vi stiller nogle krav til os selv om, at tingene skal kunne lykkes. Vi arbejder meget hårdt på det og drøfter det meget, vi sætter nogle forskellige ting op for at få det til at lykkes, og når det så ikke lykkes, fordi vi ikke har muligheder eller ressourcer nok til at løse opgaven, så virker det ekstremt frustrerende. Den frustration er svær at gøre noget ved, for der er ikke rigtig noget sted til det”.

Pædagogen udtrykker her et oplevet dilemma mellem det både at være forpligtet på at skulle arbejde for at inkludere alle børn, og selv gerne ville det på den ene side, og på den anden side være bundet op af nogle institutionelle rammer og vilkår, der ikke altid tillader hende at gøre det som hun med sin professionelle dømmekraft og viden ved vil være det bedste for barnet. Hendes frustration er således mest en frustration på barnets vegne, men også en frustration over ikke at kunne gøre det, som hun ved fagligt er det mest rigtige at gøre i situationen.

I de fleste af hverdagens dilemmaer lykkes det for pædagoger at finde hensigtsmæssige løsninger på de situationer, der opstår, men der er også som ovenfor situationer, der mere fremkalder afmagt og utilstrækkelighedsfølelse hos pædagogen. Spørgsmålet er her i hvilken udstrækning det ydre politiske pres på pædagoger, om at lykkes og få praksis til at virke inkluderende også medvirker til at skubbe yderligere til pædagogers utilstrækkelighedsfølelse? Her synes nok så meget analysearbejde og refleksion ikke at være tilstrækkeligt til at håndtere et sådant dilemma.

Kvalitet i det inkluderende arbejde handler derfor ud fra vores undersøgelse ikke kun om kvaliteten af og opmærksomheden på de refleksive processer, men i høj grad også om kvaliteten i de institutionelle rammer og vilkår som pædagoger arbejder i og må forholde sig til dagligt samt de dilemmaer, der opstår som følge heraf. Der påhviler derfor pædagoguddannelsen en væsentlig udfordring og opgave i forhold til at uddanne studerende, der kan navigere i og håndtere sådanne dilemmaer uden at kvaliteten i arbejdet mistes af syne.

REFERENCER

Ahrenkiel, Annegrethe m.fl (2012). Daginstitutionen til hverdag. Frydenlund

Bateson, Gregory (1972). Steps to an Ecology of Mind. Ballantine Books.

Bronfenbrenner, Urie (1979). The Ecology of Human development, Cambridge, Mass, Harvard University Press

Buus, Anne Mette m.fl (2011). Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Institut for læring og filosofi, Ålborg universitet.

Gulløv, Eva & Helle Bundgaard (2008). Forskel og fællesskab – Minoritetsbørn I daginstitutioner. Hans Reitzels Forlag.

Kjær, Bjørg (2010). Inkluderende pædagogik – God praksis og gode praktikere. Akademisk Forlag.

Nordahl, Thomas (2007). Læringsmiljø og pædagogisk analyse. Arbejdet med LP modellen. Beskrivelse af analysemodellen og strategier for implementering i skolen. Palludan, Charlotte (2005). Børnehaven gør en forskel. Århus Universitetsforlag

Pedersen, Carsten (red) m.fl (2009). Inklusionens pædagogik. Hans Reitzels Forlag

Plum, Maja (2011). Dokumenteret faglighed. Ph.d afhandling. Det humanistiske Fakultet

Rothuizen, Jan Jaap & Togsved, Line (red) (2013). Hvordan uddannes pædagoger? VIAUC, Århus.

Sommer, Dion (2003). Barndomspsykologiske facetter. Systime Academic Tidsskriftet Vera nr. 29 (2004). Konceptpædagogik

Omsorgssvigt – en pædagogisk udfordring



Af Fritz Jensen og
Peter Gaarn Jylov

Formålet med denne artikel er at fokusere på, hvordan undervisningen og vejledningen i omsorgssvigt kan forbedres, således at pædagogstuderende kan blive bedre forberedte til at kunne arbejde med omsorgssvigtede.

Den viden og indsigt, der ligger til grund for denne artikel er baseret på en række relevante faglitterære værker om omsorgssvigt, kombineret med interviews med forstanderen på skole- og behandlingshjemmet Skovgården og med en pædagogstuderende, der var i praktik samme sted.

Projekttitel: Omsorgssvigt

v. Cand. Pæd. Pæd. Fritz Jensen og Cand. Pæd. Peter Gaarn Jylov,
Pædagoguddannelsen i Vordingborg

Deltagere:

Forstander for skole- og behandlingshjemmet Skovgården
Hanne Dalsgaard og studerende fra Pædagoguddannelsen i
Vordingborg

BAGGRUNDEN FOR VORES PROJEKT

Baggrunden for vores projekt udspringer af vores erfaringer med vores studerende, hvor der har været stor interesse for omsorgssvigt. Dette kommer blandt andet til udtryk ved at mere end en tredjedel af specialiseringsrapporterne på 7. semester de seneste fire semestre direkte omhandler omsorgssvigt eller tilknytningsforstyrrelser inden for specialiseringsretningen mennesker med sociale problemer.

Samtidig har det været vores oplevelse, at den faglige nuancering i de studerendes behandling af emnet har været forholdsvis overfladisk og ureflekteret. Det var således sjældent at opgaver eller fremlæggelser omkring emnet nåede dybere end en definition af begrebet og en redegørelse for hvilke tegn, man som pædagog burde være opmærksom på i forbindelse med omsorgssvigt.

Dette fik os til at fundere over, om ikke undervisningen og vejledningen fra underviserens side ville kunne gøres bedre.

Med udgangspunkt i dette, har vi forud for skrivningen af denne artikel gjort os en række initiativer. Foruden læsning af relevante teorier, herunder tilknytningsteori og neuropsykologi, har vi været i kontakt med skole- og behandlingshjemmet Skovgården, der er et døgntilbud for børn og unge med tilknytningsforstyrrelser. I dette samarbejde har vi af flere omgange interviewet forstanderinden Hanne Dalgaard samt interviewet en studerende der på daværende tidspunkt var i praktik på Skovgården. Derudover har vi løbende igennem de seneste to år inddraget resultaterne af dette samarbejde i undervisningen i specialiseringsforløbene på 5. semester samt været i dialog med vores studerende med henblik på at afdække hvilken faglige vidensområder de har savnet fokus på.

Udover vores oplevelse af de studerendes overfladiske behandling af emnet og problemstillingen omsorgssvigt, er der i den sidste periode opstået nogle nye vilkår.

Som konsekvens af de seneste års politiske strømninger, hvor blandt andet begrebet inklusion har været det helt store

mantra, er der foretaget en reducereing af specialinstitutioner, hvor fagligt anerkendte institutioner, som for eksempel Skodsborg observations- og behandlingshjem er blevet lukket. Dette stiller, som vi vil komme ind på senere i artiklen, større krav til de pædagoger og de plejefamilier som i stedet skal overtage arbejdet med at støtte nogle af kongerigets mest sårbare mennesker, nemlig dem der er blevet udsat for massivt omsorgssvigt.

Disse øgede krav betyder samtidig at pædagoguddannelsen bør forholde sig til disse nye vilkår, hvor pædagoger skal indgå i arbejdet med at forebygge, identificere og behandle omsorgssvigt (jf dagtilbudsloven (2007) og barnets reform (2011)), hvilket på mange måder er denne artikels formål at belyse.

OM OMSORG OG OMSORGSSVIGT I PÆDAGOGUDDANNELSEN

Men før vi stiller skarpt på, hvordan pædagoguddannelsen kan styrke den pædagogiske faglighed i forhold til begrebet omsorgssvigt, vil vi beskrive hvordan begreberne omsorg og omsorgssvigt omtales i forbindelse med pædagoguddannelsen.

Inden man fokuserer på et negativt begreb, kan det være nyttigt at fremhæve et positivt begreb, så inden vi kommer nærmere ind på omsorgssvigt, vil vi først omtale omsorg. Hvordan de to begreber kan forstås, og hvordan de pædagogiske implikationer kan være baseret på forskellige forståelser, vil vi ikke komme nærmere ind på; her vil vi blot tydeliggøre og problematisere, måden de beskrives og indgår i bilagene vedr. pædagoguddannelsen.

Omsorg er i CKF'erne for faget pædagogik nævnt som et blandt mange kernebegreber, som alle pædagogstuderende skal stifte bekendtskab med og begrebet er omtalt i forbindelse med alle tre specialiseringsretninger. Tilsvarende nævnes begreberne inklusion og eksklusion, som også er nævnt som kernebegreber for faget pædagogik, i forbindelse med alle tre specialiseringsretninger.

Med hensyn til begrebet omsorgssvigt virker det påfaldende, at dette begreb kun findes omtalt et sted nemlig i punkt b) i CKF'erne for specialiseringsretningen "Børn og unge".

I forbindelse med inklusion forekommer det relevant at omtale omsorgssvigt inden for specialiseringsretningen "Børn og unge", da pædagoger i daginstitutioner og skoler i deres arbejde oftere end tidligere skal arbejde med omsorgssvigtede børn og unge.

For os at se er det problematisk at omsorgssvigt ikke er nævnt i forbindelse med de to øvrige specialiseringsretninger. Alvorligt omsorgssvigt kan hæmme hjernens udvikling så meget, at det kan resultere i nedsat funktionsevne, omsorgssvigt kan forekomme og udvikles i miljøer med "mennesker med nedsat funktionsevne" og "mennesker med sociale problemer", og mange omsorgssvigtede børn og unge må placeres på døgninstitutioner/hos plejeforældre pga. massive sociale problemer.

Det undrer os, at det i forbindelse med udarbejdelsen af specialiseringens signalement og de faglige kompetencemål samt CKF'erne for de tre specialiseringsretninger tilsyneladende har været tænkt, at omsorgssvigt kun angår børn og unge, men ikke mennesker med nedsat funktionsevne eller mennesker med sociale problemer.

Sådan som CKF'erne for de tre specialiseringsretninger er formuleret, angår "Børn og unge" tilsyneladende 0-18-årige og de to andre retninger voksne 18 år fremefter. En sådan opsplitning forekommer meget kunstig; det bliver således meget interessant at blive bekendt med, hvad der vil kendetegne de kommende specialiseringsretninger, og på hvilken måde omsorg, omsorgssvigt samt inklusion og eksklusion vil indgå i retningerne.

OM OMSORGSSVIGT SOM FAGLIGT BEGREB

Ligegyldigt hvordan begreberne formuleres i bekendtgørelsen, er der næppe mange, der vil være uenige i, at det er vigtigt at de studerende udvikler en nuanceret faglig forståelse

af omsorgssvigt og konsekvenser for det enkelte barn, uanset specialiseringsretning. Vi vil i det følgende afsnit redegøre for eksempler på faglig indsigt, som netop vil kunne nuancere de studerendes forståelse og så at sige hæve det op over definitionsniveauet og identificeringsniveauet. Noget af det, der for os som undervisere er vigtigt at formidle, er en viden og indsigt i årsagerne til den adfærd som, udvises af mennesker, som har været udsat for omsorgssvigt, da dette for os at se, er nøglen til en kvalificeret og kompetent pædagogisk indsats i bestræbelserne på at hjælpe disse mennesker videre bedst muligt.

For at 'tune' os ind på hvilke udfordringer, der ligger i dette arbejde, vil vi tage udgangspunkt i Mette Høgsbergs historie, som den er blevet fortalt i forbindelse med et nyhedsindslag på DR i forbindelse med lukningen af Skodsborg Observations- og behandlingshjem.

HISTORIEN OM METTE

I 1991 ankom den dengang to år gamle Mette Høgsberg, med kun det tøj hun var iført som ejendele, til, det nu hedengangne, Skodsborg Observations- og behandlingshjem, efter at have levet sine første år med en voldelig far og en mor der var misbruger. Det eneste omsorg hun indtil da havde oplevet var når hendes moster tog hende hjem til Mettes mormor, så hun kunne komme i bad, få vand og lidt at spise.

Af personalet på Skodsborg observations- og behandlingshjem bliver hun beskrevet som en lille pige der virkede meget voksen og som insisterede på at klare sig selv. For eksempel bad hun aldrig om hjælp, men holdt for eksempel fast i, at hun selv ville skifte sin ble. Derudover slog og kradsede hun de voksne hvis de kom for tæt på.

Under aftensmaden gemte hun mad i sin bluse og tog det med ud på badeværelset, hvorefter hun skjulte maden under puslebordet ude på badeværelset, hvor hun også opbevarede tandkrus, som hun havde fyldt med vand.

Den første aften Mette tilbragte på behandlingshjemmet blev

hun af psykolog Inger Thormann spurgt om hun ville have en bamse med sig i seng. Hun rystede på hovedet og greb i stedet ud efter en klods med skarpe kanter, som hun i sengen knugede sine hænder om, så kanterne på klodsen gnavede sig ind i hendes små fingre. Hun nærmest messede ordene 'mig sove til sidst', til psykologen som havde taget plads på en taburet ved siden af sengen. (21 Søndag)

Men hvorfor er det overhovedet vigtigt at stille skarpt på netop begrebet omsorgssvigt? Hvad er det vigtigt for pædagogstuderende at have indblik i, når de skal tage vare på en pige som Mette Høgsberg? Her kan man sige, at vores hovedargument, for hvorfor det er vigtigt at klæde pædagogstuderende bedre på til opgaven, er, at netop omsorgssvigtede mennesker er en yderst sårbar gruppe, hvilket fordrer, at de mennesker, der skal støtte dem i deres udvikling, er maksimalt klædt på til opgaven, og med andre ord har dyb indsigt og viden omkring problemstillingerne, der er relateret til denne gruppe mennesker.

TEORIER OM OG KONSEKVENSER AF OMSORGSSVIGT

Man kan sige, at mangel på indsigt og viden i forhold til konsekvenserne omkring omsorgssvigt og mangel på forståelse af adfærden, der er typisk for netop omsorgssvigtede, vil resultere i ukvalificerede pædagogiske tiltag, som i værste fald kan gøre mere skade end gavn. Dette kan have fatale konsekvenser, da pædagogen for disse mennesker til tider udgør den eneste kilde til omsorg.

For at forstå hvorfor en mere nuanceret faglig forståelse af omsorgssvigt er essentiel, vil vi her kort skitsere, hvad omsorgssvigt er, og opridse nogle overordnede forståelser af, hvilke kognitive og adfærdsmæssige konsekvenser, der oftest knyttes til omsorgssvigt.

Omsorgssvigt bliver fra flere faglige kanter defineret som en tilstand eller et forhold, hvor et barn igennem længere tid ikke har fået omsorg og ikke har fået dækket sine helt grundlæggende fysiske og psykiske behov, hvilket på sigt kan true

dets udvikling. (f. eks. Karina Rohrberg Jessen og Dorthe Skovborg (2011), s. 21, og Kari Killén (2005), s. 41)

Den norske socionom og forsker Kari Killén peger, med reference til tilknytningsteorien, på, at de negative konsekvenser af de mere seriøse former for omsorgssvigt, dvs. der hvor børn og unge har udviklet frygt for deres primære omsorgspersoner, blandt andet består i undgåelse af nærhed og intimitet, at de blander truende, vred og ondskabsfuld adfærd med forførende og charmerende adfærd, at de har en følelse af at være uønsket, værdiløs og ikke værd at elske samt udviser selvforagt. Derudover er typiske adfærdsmønstre for denne gruppe at de opfatter aggression og fjendtlighed, selv når den ikke er der, at de oftest kendetegnes ved impulsivitet, hyperaktivitet, destruktivitet og selvdestruktivitet og at deres følelsesbarometer peger i retning af vrede, depression, uhensigtsmæssige følelsesreaktioner, frygtsomhed og angst. (Killén (2005), s. 139-140)

Denne beskrivelse er, som for utallige andre børn og unge der har været udsat for omsorgssvigt, også gældende for Mette Høgsberg.

I dag kan Mette, som en voksen kvinde, fortælle, at hun dengang hadede voksne mennesker. Voksne mennesker var nogle, som hun kun havde oplevet svigt fra, og som konstant sårede hende. Derfor betød det alt for hende at bevare kontrollen, der hvor hun kunne, og derudover at vide, at hun kunne skaffe mad og vand.

Ifølge hende selv betød opholdet på Skodsborg observations- og behandlingshjem, at hun langsomt lukkede op og gradvist turde tro på, at voksne mennesker ikke blot var nogle, der sårede og svigtede. (21 Søndag)

Med udgangspunkt i dette kan man sige, at en af kernekonsekvenserne af omsorgssvigt er, at de børn og unge, der er blevet udsat herfor, får angsten som deres følgesvend. Har et barn været udsat for kroniske stresstilstande, vil der være

overvejende risiko for, at det vil udvikle angst og frygt. (Hart (2009), s. 205-213)

Udgangspunktet for disse børn er derfor, som i tilfældet med Mette Høgsberg, at de ser andre mennesker som en trussel. Denne opfattelse er også grundlæggende for tænkningen på Skovgården, som vi som nævnt har samarbejdet med i projektet, hvor forstanderen Hanne Dalsgaard beskriver, at deres børn og unge med tilknytningsforstyrrelser i udgangspunktet ser andre mennesker som en konstant trussel. Denne tilstand knytter hun til Susan Harts neuroaffektive udviklingspsykologiske tænkning, som helt grundlæggende tager udgangspunkt i Paul MacLeans teori om den tredelte hjerne. Kort fortalt er tænkningen her, at hjernen evolutionsmæssigt har udviklet tre strukturer, der er hierarkisk opdelt i henholdsvis sansehjernen (det autonome nervesystem), følehjernen (det limbiske system) og tænkehjernen (fræfrontal cortex). (Hart (2009))

Ligesom Skovgården peger Susanne Freltofte og Viggo Petersen på, at groft omsorgssvigt har den kedelige konsekvens på barnet, at dets føle- og tænkehjerne svækkes, hvilket efterlader sansehjernen med den overordnede kontrol. (Freltofte og Petersen (2004), s. 94) Dette betyder med andre ord, at barnets evne til at sætte sig i andres sted og til at overskue konsekvenserne af sine handlinger er begrænsede.

Det har ydermere den konsekvens, at adfærden reguleres efter sansehjernen, som overordnet handler efter behovsindfrielse og reagerer på udefrakommende trusler.

I og med at barnet qua sit erfaringsgrundlag opfatter andre mennesker som en trussel, vil det ifølge Freltofte og Petersen ty til et af følgende reaktionsmønstre: Det vil enten trykke sig (freeze), flygte (flight) eller kæmpe (fight). Dette er de grundlæggende instinktive reaktionsmønstre for mennesker, der føler sig truet. (Freltofte og Petersen (2004), s. 93)

Indsigt i dette hjælper omsorgspersonen til at forstå de reak-



tions- og adfærdsmønstre, som barnet og den unge udviser, og bidrager til forståelsen for, at man som omsorgsperson ofte bør handle omvendt i forhold til sine umiddelbare impulser. Dette understreger vigtigheden af en så nuanceret forståelse for de underliggende årsager og processer, der ligger til grund for omsorgssvigtedes reaktions- og adfærdsmønstre

Ifølge psykologen Inger Thormann, der på Skodsborg Observations- og behandlingshjem tog imod Mette Høgsberg, består det centrale i det professionelle arbejde med børn som Mette i at gøre det modsatte af, hvad man som omsorgsperson instinktivt ville gøre. For eksempel overdænger man som ansat på behandlingshjemmet ikke barnet med den omsorg, det er blevet fratjålet, ligesom man konstant holder distance til barnet og lader det tage initiativet til at nærme sig omsorgspersonen.

Dette kom blandt andet til udtryk ved, at man på behandlingshjemmet lod hende skifte sin ble, så længe hun insisterede på det, og derudover lod hende beholde sit sikkerhedsnet i form af hendes lager af mad og vand under puslebordet. (21 Søndag)

Det vi har åbnet for i dette afsnit er blot en lille flig af den viden der er relevant og som kan gøre en forskel i arbejdet med denne sårbare gruppe mennesker. Men vi håber at den tjener til at illustrere, at en så nuanceret forståelse som muligt er altafgørende i bestræbelserne på at styrke disse børn og unge bedst muligt i det pædagogiske behandlingsarbejde.

Det er således essentielt, at udvikle en forståelse for de dynamikker og logikker som ligger til grund for gruppens reaktions- og adfærdsmønstre, samtidig med at man aldrig glemmer, at denne indsigt kun er retningsvisende og derfor blot er modeller, der kan bidrage til en større forståelse for det enkelte individ. Med andre ord er det vigtigt at holde fast i, at teorien aldrig skal sættes før individet, men bør anvendes som forståelsesramme i bestræbelserne på at nuancere sin forståelse for det enkelte individ.

DE TRE AKTØRER

Med dette i baghovedet vil vi nu dreje fokus på, hvordan denne faglighed kan styrkes på pædagoguddannelsen.

I forsøget på at tage stilling til hvordan pædagoguddannelsen kan bidrage til en større og mere nuanceret pædagogisk faglighed i forbindelse med omsorgssvigt, har vi valgt at analysere de pædagogstuderendes læringsmiljø med udgangspunkt i, hvordan de tre hovedaktører i pædagoguddannelsen spiller sammen. Disse tre aktører er henholdsvis de studerende, uddannelsesstedet og praksisfeltet. Sådant som samspillet mellem disse tre aktører traditionelt udspiller sig, kan man groft forenklet sige, at uddannelsesstedet formidler viden og indsigt til den studerende på den ene side, og at praktikstedet stiller et læringsmiljø til rådighed, hvor den studerende afprøver arbejdet, som et håndværk og indgår i en dialog omkring sin læring.

I forhold til dette samspil ser vi klare mangler, som f.eks. at praksisfeltet og uddannelsesstedet kun har ringe udveksling, og at den udveksling der trods alt er, som f.eks. praktikbesøg, eftervidereuddannelse af pædagoger osv. ikke systematiseres, sådan at praksisfeltets erfaringer og faglige efterspørgsel bliver foldet ud i klasserummene. Det er vores klare opfattelse, at dette samspil rummer store muligheder for forbedringer, hvilket vi vil komme ind på senere i artiklen.

I vores samarbejde med forstanderen Hanne Dalsgaard i forbindelse med dette projekt har vi fået indblik i, hvilket syn dele af det praksisfelt, som arbejder med omsorgssvigtede eller tilknytningsforstyrrede børn og unge har på pædagogisk faglighed og på, hvad der på Skovgården vægtes som væsentlige kvalifikationer hos en pædagog.

Noget af det centrale, Hanne peger på, er, at pædagogen skal have viden om de problemstillinger, de arbejder med. Det vil sige, at noget af det grundlæggende for en pædagog på Skovgården vil være at kunne forstå børnene og de unges adfærd og have indblik i, hvilken indflydelse børnenes og de unges

frygt og angst har på deres måde at tænke og agere på. Dette vil være afsættet til, at pædagogen kan tilpasse sine faglige forventninger til de kompetencer og udfordringer, disse børn og unge har.

Da Skovgården har det som høj prioritet, at der skal arbejdes anerkendende, mener Hanne samtidig, at det er vigtigt, at de studerende får en nuanceret forståelse af dette begreb, hvilket blandt andet indebærer en bevidsthed om, at magt og anerkendelse ikke står i et modsætningsforhold. Dette vil sige, at det er vigtigt at pædagoger og studerende skærper deres bevidsthed om, at de skal påtage sig en opdragelsesrolle og herigennem tage et medansvar for barnet eller den unges udvikling, hvilket altid vil indebære en asymmetrisk relation. Anerkendelsen består ikke i at frasige sig denne rolle, men i hvordan pædagogen forvalter denne rolle. Her mener Hanne Dalsgaard, at det er vigtigt at understrege, at anerkendelse også er at sige fra, da det er barnet eller den unges person, der skal anerkendes ikke dets handlinger.

Herudover vurderer Hanne Dalsgaard, at de studerende trænes i at sætte teori i relation til konkrete praksisser, at de så at sige får teorierne ind under huden. De skal gøres nysgerrige og konstant udfordres på deres personlige værdier, samtidig med at det skal fastholdes, at de skal sætte sig mål for deres personlige udvikling.

Meget af dette foregår allerede på pædagoguddannelsen, men flere af punkterne, for eksempel et krav om at de studerende skal sætte sig mål for personlig udvikling, kan være svære at implementere under de eksisterende rammer for uddannelsen. Men overordnet opsummeret kan man sige, at en didaktisk tretrinsraket bestående af grundig videnstilegnelse, reflektiv behandling og praktisk udførsel er det optimale. Dette er i høj grad i forvejen gældende på pædagoguddannelsen, men en mere systematisk eksekvering af disse tre punkter kunne måske med fordel opprioriteres.

I forlængelse af vores samarbejde med Skovgården har vi også

interviewet en studerende, som på daværende tidspunkt var i praktik på Skovgården om, hvordan uddannelsesstedet vil kunne klæde de studerende bedre på til den omfattende opgave, det er at arbejde med den gruppe, vi omtaler som børn og unge der har været udsat for omsorgssvigt.

Et væsentligt punkt, der er kommet frem i interviewene, er, at psykologien bør opprioriteres på uddannelsen, og at uddannelsen skal blive bedre til at klæde de studerende på omkring magtanvendelser, både på det juridiske og psykologiske plan. Herudover bliver der peget på, at der fra flere studerendes side efterlyses en grundig introduktion til, hvad de tre specialiseringsretninger på uddannelsen dækker over, inden at de studerende på 4. semester skal vælge specialiseringsretning. Sidst peges der på, at der fra de studerendes perspektiv ønskes større brug af gæsteundervisere fra praksisfeltet.

Disse punkter bør, i vores perspektiv, tages alvorligt af uddannelsesstederne og implementeres eller opprioriteres, da disse punkter ikke bør opleves som mangler af de studerende. Det sidste punkt er ligeledes en betragtning, vi deler, da større brug af gæsteundervisere fra praksisfeltet blandt andet imødekommer en af de svagheder, som eksisterer i samspillet mellem de tre aktører: studerende, uddannelsessted og praksisfelt. Dette vil vi uddybe senere i artiklen.

Så for at samle op på hvad der er vores vurdering af, hvad det er nødvendigt at pædagogstuderende forberedes til, når de skal ud og tage vare på morgendagens Mette Høgsberg'er og nye børn og unge på Skovgården, vil vi pege på følgende:

- Undervisningen på pædagoguddannelsen bør opkvalificeres, således at der i højere grad bliver fokuseret på hvilken viden, der aktuelt præger behandlingsfeltet, når det gælder børn, der er blevet udsat for omsorgssvigt, og særlig de psykologiske følger en barndom fyldt af svigt medfører. Desuden skønner vi, at det bør opprioriteres at stille skarpt på, hvordan denne viden bliver omsat til praksis.
- De studerende skal konstant udfordres på det reflekserive

plan og udvikle deres forståelse af, at pædagogisk praksis altid udspiller sig i dilemmaer. Man kan sige, at pædagogisk praksis altid er en vægtning af, hvornår man gør for lidt og hvornår man gør for meget. I tilfældet med Mette Høgsberg handler det f.eks. om at lade Mette opretholde en distance til andre mennesker uden at overlade hende til sig selv. Her handler det om at levendegøre den teoretiske viden og omforme den til en konkret praksis.

- Det bør være et langt mere dynamisk og fleksibelt samspil mellem henholdsvis studerende, uddannelsessted og praksisfeltet. Dette, skønner vi, er vigtigt med baggrund i, at praksisfeltet naturligvis er i besiddelse af praktisk ekspertise og en evne til at forholde sig løsningsorienteret til problemstillingerne vedrørende omsorgssvigt på en anden måde, end en underviser på pædagoguddannelsen vil være i stand til. Omvendt mener vi, at underviserne på pædagoguddannelsens styrke består i at facilitere rammerne for mødet med praksisfeltet i form af at bidrage med den nødvendige teoretiske viden og gøre de studerende i stand til at forholde sig kritisk reflekterende til denne viden. Underviseren på uddannelsesstedet kan samtidig være mere præcise og styrende i forhold til at indholdsbeskrive de studerendes møde med praksisfeltet, som f.eks. ved brug af gæsteundervisere fra praksisfeltet, hvor de overordnede rammer for denne undervisning kan struktureres af underviseren.

I det næste afsnit vil vi uddybe, hvordan vi mener, at vi kan etablere et mere dynamisk og fleksibelt samspil mellem henholdsvis studerende, uddannelsessted og praksisfeltet.

STRUKTURERINGEN AF SAMSPILLET MELLEM DE TRE AKTØRER

Det, vi i forbindelse med vores projekt har afprøvet med gode resultater, er netop at skabe en større udveksling af informationer og tanker de tre aktører imellem og i det hele taget tænke alle tre aktører som en samlet enhed, både i vores samarbejde med de studerende og vores samarbejde

med praksisfeltet. Helt konkret er praksisfeltet tænkt ind i undervisningen på pædagoguddannelsen ved, i undervisningen, at inddrage de elementer, som praksisfeltet efterspørger. Samtidig har vi gjort plads til, at de studerende kunne få indflydelse på de temaer, vi har behandlet i samarbejdet med praksisfeltet, ved at indsamle viden om, hvilke områder de studerende er usikre på, og hvad de savner indblik i, når de står på tærsklen til deres tredje praktik. Resultatet af drøftelsen med praksisfeltet omkring disse punkter er efterfølgende taget op med de studerende.

Samtidig har samarbejdet med praksisfeltet haft som fokus at afdække, hvilke faglige mangler, praksisfeltet vurderer, er gældende for pædagogstuderende generelt i forhold til arbejdet med børn og unge, der har været udsat for omsorgssvigt. Dette har givet os, som undervisere, mulighed for at justere lidt på nogle af undervisningsknapperne og styrke de områder, som praksisfeltet har peget på. Dette skulle så i sidste ende bidrage til, at de studerende bliver bedre rustet til praktikken og senere til at arbejde som kompetente fagpersoner.

For at styrke op omkring mødet mellem praksisfeltet og de studerende (som jo traditionelt mere eller mindre har været overladt til praktikforløbene), arbejdes der på at højne brugen af gæstelærere fra praksisfeltet samtidig med et forsøg på at opprioritere institutionsbesøg.

Det der er pointen er at uddannelsesstedet netop bør skabe et dynamisk samarbejde, hvor mødet mellem studerende og uddannelsessted ikke alene består i formidling af viden og facilitering af refleksive rammer fra underviseren til den studerende. De studerende skal samtidig inddrages i forhold til at italesætte, hvordan de mener, at samarbejdet med praksisfeltet kan bidrage til at imødekomme nogle af deres usikkerhedspunkter. Således ønsker vi en mere konstant og systematiseret vidensindsamling blandt de studerende, således at undervisningen bedst muligt imødekommer de studerendes konkrete behov.

I relationen mellem uddannelsesstedet og praksisfeltet mener vi, at det er afgørende, at dette samarbejde udvikles. I vores konkrete samarbejde med skole og behandlingshjemmet Skovgården er vi undervisere blevet beriget med indsigt i konkrete problemstillinger med relevans for vores studerende. Indsigt i disse problemstillinger er værdifuld, da den bidrager til at skærpe underviserens mulighed for at gøre sin faglige viden og indsigt praktisk anvendelsesorienteret.

Der er derfor et stort ønske om, at disse samarbejder opprioriteres fra uddannelsens side, og at der oprettes faglige fora, der styres af underviserne, med udgangspunkt i faglige problemstillinger, som i dette tilfælde vil være relevante for børn og unge, der har været udsat for omsorgssvigt. Et forum kunne bestå af undervisere, studerende fra relevante uddannelser, pædagogisk personale fra praksisfeltet, psykologer, sagsbehandlere og andre relevante fagfolk.

Derudover bør eksisterende videnscentre, som f.eks. NUBU (nationalt videnscenter om udsatte børn og unge) inddrages i større grad på uddannelsesstederne. Derfor opfordrer vi undervisere og vejledere til i højere grad at inddrage resultatet af dette arbejde i samarbejdet med de studerende.

Samarbejdet mellem uddannelsessted, studerende og praksisfeltet kan også styrkes i forbindelse med udfærdigelsen af bachelorprojekter, og samarbejdet mellem uddannelsessteder og praksisfeltet kunne forbedres, ved at undervisere, hvor det var muligt, kunne være ansvarlige for oplæg, temadage m.m. på institutionerne.

Under alle omstændigheder kan vi ikke nok understrege, hvor vigtigt det er at få højet den pædagogiske faglighed blandt de pædagogstuderende, der i fremtiden skal arbejde med børn og unge, der har været udsat for omsorgssvigt. Særligt i en tid hvor ressourcerne tages fra de specialiserede pædagogiske behandlingstilbud og i inklusionens hellige navn flyttet til 'normalinstitutioner' og plejefamilier. Dette øger behovet for en større grundviden blandt fremtidens

pædagoger omkring kognitive og adfærdsmæssige konsekvenser knyttet til omsorgssvigt. Og denne grundviden, vurderer vi, bør udvikles og præsenteres for de studerende i snævert samarbejde med praksisfeltet.

REFERENCER

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. BEK nr 220 af 13/03/2007 (Gældende)

Freltofte, Susanne & Petersen, Viggo (2004) "Først føler vi – siden tænker vi", Forlaget Bakkedal

Hart, Susan & Schwarz, Rikke (2008) "Fra interaktion til relation", Hans Reitzels Forlag

Hart, Susan (2009) "Den følsomme hjerne", Hans Reitzels Forlag

Jørgensen, Gitte & Hagemund-Hansen, Charlotte (2013) "Børn i gode hænder – Neuroaffektiv udviklingspsykologi i praksis", Hans Reitzels Forlag

Killén, Kari (2005) "Omsorgssvigt er alles ansvar", 3. udgave, Hans Reitzels Forlag

Killén, Kari (2010) "Barndommen varer i generationer", Hans Reitzels Forlag

Kvællø, Øyvind (2013) "Børn i risiko", Samfundslitteratur

Skovborg, Dorte & Rohrberg Jessen, Karina (2011) "Tidlig indsats ved omsorgssvigt", Frydenlund Thormann, Inger (2009) "De voksne børn: om omsorgssvigt og resiliens", Hans Reitzels Forlag

TV-materiale
21 Søndag (06.11.2011) "Behandlingshjem for børn lukkes", DR1