

Idealet om det glade og afstemte barn

Pædagogers blik for trivsel i børnehaven

Anette Boye Koch Syddansk Universitet og VIA University College, Danmark

Title: The ideal of the happy and attuned child. How do pedagogues 'see' well-being in Danish early childhood pedagogical institutions?

Abstract: Danish early childhood professionals (pedagogues) are responsible for the well-being of all children in their care, but it is not clear what well-being implies. The article presents an analysis showing how pedagogues observe and categorize the well-being in children. Well-being is a state that pedagogues recognize by using special 'seeing-techniques', related to their ideas of how children are supposed to behave in a certain context. The body of a child is culturally created, depending on the indoor or outdoor surroundings. The ideal of a happy child is an attuned child, who is able to adapt to adult expectations, while the physical surroundings are co-determining what the pedagogues 'see'.

Keywords: Early childhood institution; Well-being; Seeing-techniques; Happiness; Pedagogues

Email: abk@viauc.dk

Peer-reviewed article: Sent to reviewers June 2011, Accepted December 2011, Prepublished September 2012, Published September 2012

– Trivsel, det er noget jeg ser. Det barn, som kommer glad ind om morgenen og går glad hjem, det har været i trivsel i den mellemliggende periode ... og sådan en dreng som Peter, når han kommer ind ad døren, ikke? Han hopper ind ad døren som en krudtugle og siger 'Hej' og 'Godmorgen' og i den dur. Det er da en dreng, der trives med stort T, og det er den måde, jeg kan se på, at børn har det rigtig godt.

Sådan udtrykte en pædagog sig i en børnehøve, da hun i et interview blev spurgt, hvad der kendetegner trivsel hos børn. Jeg opholdt mig i børnehøven i to måneder i foråret 2009. Baggrunden for at stille spørgsmålet var, at pædagoger ifølge dagtilbudsloven har til opgave at varetage børns trivsel i børnehøven, men det er diffust, hvad ordet trivsel indebærer både i lovtekster og anden litteratur indenfor området.

I denne artikel præsenteres en analyse af, hvordan pædagoger tænker og arbejder med

børns trivsel i børnehøven med afsæt i etnografiske observationer og interviews udført under feltarbejde gennem to måneder i et dagtilbud for 3–6 årige børn i en større dansk provinsby. Feltarbejde er en metode, som er udviklet i antropologien, men som også anvendes i anden kvalitativ forskning (Wadel, 1991; Gulløv & Højlund, 2006). Den centrale antagelse indenfor kvalitativ forskning er, at menneskelig adfærd er styret af det meningsindhold, der ligger i den enkeltes motiver, tanker og følelser. Man er derfor interesseret i at forstå menneskers handlinger og adfærd ud fra aktørernes eget subjektive perspektiv (Hammersley & Atkinson, 1995). Antropologisk børneforskning er en tilgang, der således søger at forstå børns handlinger og fortolkninger ved udforskning af deres hverdagsliv og de betydningssystemer og sociale processer, som de er underlagt (Gulløv & Højlund, 2006). I indsamling af det empiriske materiale har jeg bestræbt mig på indlevelse i dagligdagen i børnehøven, og jeg har efterspurgt pædagogernes

motiver, handlinger og følelser i arbejdet med børn og trivsel. Konkret deltog jeg i børnehavens daglige aktiviteter, imens jeg kombinerede observationer, sansninger og notetagning med interviews. Jeg mødte i børnehaven om morgenen og var sammen med børn og voksne på legepladsen, på stuerne, på tur og til de aktiviteter som børnene ellers deltog i. Omtrent halvvejs i mit ophold gennemførte jeg semistrukturerede interviews med i alt seks pædagoger¹.

Analytisk er jeg inspireret af etnografen Laura Nader, der plæderer for, at man som social forsker skal foretage et vertikalt snit, når man skal studere et komplekst samfund. Det indebærer studier, ikke kun af børns trivsel og pædagogers praksis indenfor trivselsområdet, men også af de hierarkier og magtstrukturer, som påvirker den virkelighed der undersøges (Nader, 1974, 1980). Jeg bruger Nader til at stille skarpt på, hvilke sociokulturelle betingelser, der bidrager til at generere trivsel som begreb og som socialt fænomen. Jeg interesserer mig derfor for de opfattelser og strukturelle omstændigheder, der omgiver pædagogerne, og som de handler i forhold til. Hvordan pædagogernes forestillinger om trivsel og 'barnet i trivsel' genereres i den pædagogiske kultur, hvilke klassifikationer pædagogerne tænker ud fra, og hvad der kendetegner de trivselspraktikker pædagogerne udøver i samvær med børn.

Målet med undersøgelsen er at afdække pædagogernes forestillinger om børn i trivsel, hvordan de handler i deres pædagogiske møde med børn, og hvilke mekanismer og strukturer de tilrettelægger deres pædagogiske trivselspraksis i forhold til². To temaer gik igen i pædagogernes fortællinger om trivsel. For det første at trivsel

1. Andre studier baserer sig på tilsvarende antropologisk tilgang til pædagogisk forskning. Se for eksempel Højlund (2002), Palludan (2005) og Ellegaard (2004). For nærmere beskrivelse af specifikke detaljer ved mit feltarbejde, se min ph.d. afhandling (Koch, 2012).

2. Jeg beskæftiger mig i denne artikel udelukkende med pædagogernes perspektiver på trivsel. Et væsentligt perspektiv at undersøge fremover i en videre belysning af forhold, som påvirker og kendetegner børns trivsel og glæde i børnehaven, er børnenes eget perspektiv, idet børns fortællinger, om hvad der gør dem glade i børnehaven, er et overset område i studiet af børns trivsel. Det vil jeg behandle i en særskilt artikel, som er under udarbejdelse.

er noget, de ser. For det andet at børns *glæde* er en gennemgående værdi og et pejlemærke i deres praksis:

– *Et barn i trivsel ... det synes jeg er et barn, som jeg kan se er glad, når det kommer om morgenen, har nogle legekammerater, som det er glad for at se og leger godt med.*

– *Trivsel, det er den måde børn agerer på, den måde de er på. En pige, som man er vant til at se glad og tilfreds, og som kommer frejdigt ind ad døren, hun har det godt, ikke?*

– *Et barn i trivsel, det er jo et barn, som man oplever, er glad, ikke også? Glad i hverdagen, glad for at være her.*

Artiklens argumentation er opbygget med udgangspunkt i mit empiriske materiale. Efter en kort redegørelse for trivselsbegrebets samfundsmæssige betydning undersøger jeg de forestillinger, ideer og måder, hvorpå pædagoger i felten omtaler og beskriver et barn i trivsel. Jeg diskuterer, hvad pædagogerne ser, når de ser, og hvilke se-teknikker de bringer i anvendelse. Efterfølgende viser jeg, hvordan de interviewede pædagoger har 'det glade barn' som en gennemgående figur, når de beretter om børn i trivsel. Jeg søger dernæst at afdække endnu et lag af forestillinger om 'det glade barn' ved med afsæt i børnehavens sociale praksis at vise, hvordan de pædagoger jeg har interviewet yderligere klassificerer børn ved at tænke i forskellige typer af glade børn. Med reference til moderne barn-domsteori og afsæt i Chris Jenks' ideer om barn-dom og social kontrol, identificerer jeg derpå to mytologiske forestillingsmodeller om børn, som kan ses i de interviewede pædagogers fortællinger om glade børn (Jenks, 1996). Desuden diskuterer jeg, hvordan det, om børnene befinder sig ude eller inde i børnehaven kalder på særlige måder at bevæge sig på, og ender ud med analytisk at konstruere en tredje kategori af børn: 'det afstemte barn', som er min betegnelse for pædagogernes idealbillede af det glade barn i trivsel.

TRIVSEL I EN SAMFUNDSMÆSSIG KONTEKST
Ifølge Dagtilbudsloven har pædagoger haft til opgave at varetage børns *trivsel, udvikling og læring* i børnehaven siden 2007, hvor ordet trivsel kom ind i dagtilbudslovens formålsparagraf (Dagtilbudsloven, 2010). Hvis man ser lidt nær-

mere på de tre begreber, som bliver bragt i spil i formålsparagraffen, så baserer *udviklingsbegrebet* sig på udviklingspsykologien, der siden 1970'erne med teorier om børns kognitive udvikling har dannet ramme for danske pædagogers handlen med henblik på at sikre børns sociale og intellektuelle udvikling (Andersen, 2003). *Læringsbegrebet* og interessen for børns læring i børnehaven er blevet ivrigt debatteret de seneste år, som en reaktion på undersøgelser som viste, at danske børn i en international sammenhæng lærte at læse sent i skoleforløbet. Førskolens didaktik kom i søgelyset, og pædagoger har sidenhen fået tildelt et større ansvar for børnenes læring og forberedelse til det efterfølgende liv i skolen, ikke mindst i forbindelse med indførelsen af lovpligtige læreplaner i alle danske dagtilbud (Andersen, 2003). *Trivselsbegrebet* har i modsætning til de to førnævnte ikke hidtil været udsat for samme pædagogfaglige opmærksomhed. Det kan skyldes, at det stadig er diffust, hvordan man basalt begrebsligger børns trivsel. Der er udbredt enighed i det danske forskningsarbejde om, at trivsel er noget personligt, og at det påvirkes af det nære miljø, men der anvendes mange forskellige definitioner i forsøget på at indkredse fænomenet (Nielsen & Aaen, 2006).

Når trivselsbegrebet i dagtilbudslovens formålsparagraf, kan det ses parallelt med, at trivsel og velvære er blevet et samfundsideal. I løbet af de sidste 25 år, er der i samfundet opstået en forestilling om trivsel og velvære, som personlige kvaliteter ved tilværelsen alle har krav på, og omfanget af ordenes anvendelse i offentlige medier er steget generelt (Sointu, 2004). Den markant stigende interesse for trivselsbegrebet i det offentlige rum afspejler sig således i, at også børns trivsel står højt på den politiske dagsorden. Både indenfor det sundhedspolitiske og det børne- og familiepolitiske område, ses sygelighed, trivsel og sundhedsadfærd tidligt i livet som værende af stor betydning for den enkeltes sundhed senere i livet (Statens Institut for Folkesundhed, 2012). Børnehaverne har udover et skærpet ansvar for at sikre alle børns trivsel fået pålagt at forholde sig til børnenes trivsel i forbindelse med udarbejdelse af de pædagogiske læreplaner, af hvilke det skal fremgå, hvordan arbejdet med et godt børnemiljø bliver en integreret del af det pædagogiske arbejde (Dagtilbudsloven, 2010). Politikerne kalder altså på en øget trivselsbevidsthed, men det anføres ikke, hvad trivsel konkret indebærer. Heller ikke i undersøgelser af

børns trivsel er det muligt at komme en entydig definition af trivselsbegrebet nærmere. Danske og internationale studier af børns trivsel er kendetegnet ved, at mange forskellige metoder og definitioner tages i brug i de forskellige bestræbelser på at afdække eller konstruere en videnskabelig forklaring på et så komplekst og mangefacetteret fænomen som trivselsbegrebet (Nielsen & Aaen, 2006; Jensen, 2002; Jørgensen & Ertmann, 1998; Broström, 2009). Flere danske undersøgelser har belyst, hvad der kendetegner de børn, som *ikke* trives (Halse, 2007; Jørgensen, Due & Holstein, 2001), ligesom en række undersøgelser påpeger *negative* trivselsmæssige konsekvenser af risikofaktorer som mobning og social udsathed (Ploug, 2007; Jespersen, 2006; Pedersen, 2008). Når børn *ikke* trives i daginstitutionen, kan pædagogerne inddrage Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) med henblik på at få råd og vejledning i det daglige arbejde. I en vejledning fra Undervisningsministeriet om PPR står der på side 34:

Pædagoger møder jævnligt børn med udviklings- og trivselsproblemer, og der er brug for et forum hvor de kan indhente supervision og vejledning om disse børn ... PPR har en undersøgelsesforpligtelse over for de indstillede børn og skal stille forslag til yderligere foranstaltninger. (Svenningsen, 2000)

Arbejdet med at fremme børns *positive* trivsel i institutionen synes derimod at være pædagogerens eget anliggende og ansvar. Indenfor det pædagogiske felt, er det derfor relevant at udforske, hvad der kendetegner arbejdet med trivsel i daginstitutionen.

TRIVSEL ER NOGET PÆDAGOGERNE SER

Når pædagogerne bliver opfordret til at beskrive, hvad de forstår ved et barn i trivsel, er et gennemgående tema, at trivsel er noget de kan *se* ved brug af øjne og synssans. Det formuleres direkte, som når pædagogen i eksemplet på første side siger: *"Trivsel, det er noget jeg ser"* for at udtrykke, at viden om børns trivsel er noget hun tilegner sig som en visuel disciplin. Eller indirekte, som når en pædagog formulerer: *"jeg kan aflæse børnenes adfærd, og jeg kan aflæse ansigter, kropssprog, men primært ansigtet"* og anvender det 'at læse' som en metafor til at forklare, hvordan trivsel er noget synligt, der sanses i mødet med et barn.

Allerede de klassiske græske filosoffer hævdede, at synssansen har en helt særlig position blandt menneskets sanser, hvilket blandt andet kan ses hos Aristoteles, der priser den glæde, mennesket har ved at se (Aristoteles oversat af Stigen i 1996). Synets betydning for mennesket er også diskuteret af danske Søren Kierkegaard, som pointerer, at det at se, er noget et menneske gør, at det er en handling, ligesom det ikke at se også er en handling. Dermed siger han, at synet ikke er en neutral sans, men at måden, hvorpå man ser fortæller noget om vores selvforståelse, ligesom det siger noget om, hvordan man ser på den anden og er afgørende for, hvordan et fællesskab udvikler sig (Renault, 2008). Hvor Kierkegaard siger noget om den, der ser (subjektet), beskæftiger Platon sig med det, der ses (objektet). Han beskrev med hulelignelsen i 'Staten', hvordan synssansen aldrig giver fuldstændig information om verden og taler for, at den verden vi sanser er sekundær, og at vores erkendelse er ufuldstændig og upålidelig i sit udgangspunkt. Muligheden for en stadig dybere erkendelse er til stede, men starter kun i den fænomenverden vi umiddelbart sanser. Der vil altid være en usynlig verden, som vi kun kan få viden om, ved at fortolke de fænomener vi *kan* se, men fortolkningen kan meget vel være forkert. (Platon oversat af Ræder, 1961; Renault, 2008). Et menneske består af en ydre (synlig) side og en indre (usynlig) side, der gør, at eksempelvis en pædagog i mødet med et barn ikke får alt at se, men det indre er dog i en vis udstrækning gjort synligt i kraft af, at barnet viser sig. Når pædagogen fortolker det sete, søger hun at finde viden om det usynlige med afsæt i det synlige, idet barnet giver synlige tegn, der bærer en indre betydning – det kan være en gestus, et ord, et blik, hvorved det indre får form. En pædagog kan aflæse trivsel blandt børnene på en stue ved at se på deres mundvige, ansigtsudtryk og mimik. Men pædagogen kan handle og tolke forkert, eller hun kan undgå at se det, som er synligt. Endvidere brydes eller reflekteres pædagogens syn konstant i mødet med barnet, idet hun både ser og bliver set i en gensidig afhængighed. Den man ser giver tegn til én, som man forstår noget ved, men det gælder også den anden vej (Renault, 2008). Når en pædagog oplever at børn, der bliver irettesat, vender hovedet væk og signalerer, at de er trætte af hende, er det et eksempel på denne gensidige afhængighed, hvor børnene reagerer på synet eller refleksionen af den voksne. Børnene både ser den der irettesætter, men deres

tilsyneladende reaktion på irettesættelsen bliver også set af irettesætteren.

HVAD SER PÆDAGOGER, NÅR DE SER?

Helle Ploug Hansen har i bogen: 'I grænsefladen mellem liv og død' interesseret sig for, hvad hun kalder: 'synet i en verden af kroppe' i beskrivelser af, hvordan hun på feltarbejde på en dansk hospitalsafdeling oplever, at synet i sygeplejerspersonalets kommunikation indtager en ganske særlig plads i forhold til de andre sanser. Med afsæt i empirisk materiale præsenterer hun fire se-teknikker, som hun navngiver henholdsvis det skjulte syn, det undvigende syn, det pålidelige blik og det kliniske blik (Hansen, 2009). Med udgangspunkt i Hansens se-teknikker, har jeg inddelt den måde pædagogerne i 'min' børnehavese børn på i tre analytiske kategorier, som jeg har kaldt³:

'det vurderende blik'

'det skuende blik'

'det kropslige øje'

DET VURDERENDE BLIK

Den første se-teknik betegner den særlige måde pædagoger ser på, når de for eksempel er i gang med det evaluerings-, dokumentations- og observationsarbejde, som i stigende grad bliver afkrævet af ansatte i offentlige institutioner og private organisationer. Det at vurdere er dog også et helt grundlæggende træk ved menneskers bearbejdning af information fra omgivelserne (Bjørndal, 2007). Når man vurderer, undersøger man noget eller nogen med det formål at bestemme forhold som for eksempel værdi, kvalitet eller størrelse (Becker-Christensen, 2005). Når pædagogerne ser børn, med det jeg kalder et vurderende blik, undersøger de børnenes adfærd og kroppe med henblik på at vurdere eller

3. Jeg skelner mellem blik og øje, hvor et blik er det at betragte eller se på noget, et udtryk i øjnene eller en særlig måde at se på. Et øje, derimod, er en betegnelse for selve sanseorganet (ODS, 2010). Det vurderende hhv. det skuende blik er følgende måder at se på, hvor pædagogen anvender sine to øjne i traditionel forstand. Det kropslige øje er min betegnelse for et alternativt sanseorgan, der sanser eller ser med afsæt i hele kroppen og alle dens forskellige sansereceptorer.

fastlægge børnenes adfærd, deres udvikling, trivsel og læring ud fra en standardtænkning om, hvad de forventer af børn.

– Det første halve til hele års tid, der observerer vi dem (børnene) – kigger på dem – hvordan fungerer de? Hvad har de af behov? Hvor har vi dem henne? Hvad kan de af sprog og så videre ... førhen der lavede jeg motoriske test på dem før de blev fire, for at se, om de var motorisk med.

– Jeg ser egentlig meget efter, hvordan de leger. Om de kan finde ud af at lege, for de børn, som ikke kan finde ud af at lege, dem ser jeg ikke som at de trives. Dem der hele tiden skal sættes i gang, dem der hele tiden skal hjælpes i gang med noget, og dem der har svært ved at få kontakt med andre ... men de børn, der kan det, dem ser jeg mere som nogle børn, der trives.

Når pædagogerne ser med et vurderende blik bliver selve se-handlingen til noget relativt i og med, at pædagogerne ser barnet i forhold til noget. Dette 'noget' som det sete relateres til kan enten være en standard for, hvad pædagogerne forventer af børn, et ideal, som er målet for de pædagogiske socialiseringsbestrebelse, men det kan også være den måde det enkelte barn plejer være på, idet pædagogerne på samme tid italesætter det vigtige i at være opmærksom på, at børn er forskellige:

– Alle børn har faktisk deres måde at skal tales på.

– Der er jo forskel på børn, ikke? Anna ... hun er rigtig god til at lege selv, og har det fint med det ... hvor andre skal helst have nogle at lege med HELE tiden.

– Børn har hver deres personligheder ... og den måde de gebærder sig på, det kan ved et barn være et tegn på, at de mistrives ... og ved det andet barn, kan det være naturligt.

De interviewede pædagoger fremhæver samstemmigt, hvordan det derfor er en vigtig del af deres praksis at have et indgående kendskab til det individuelle barn, som det sete kan sættes i forhold til, når man skal vurdere børnenes trivsel:

– Det er vigtigt, at du kender de enkelte børn ... at du kender deres yderpunkter, trist eller glad. Og så ved du også godt, hvad du vil acceptere som trivsel. Hvor de må være kede af det, hvis du forstår.

– Charlotte plejer altid at være en glad pige, og så lige pludselig, så turde hun ikke gå hen og sætte sig ved bordet, og hun turde ikke noget, så jeg tænkte: 'der er noget rav-ruskende' galt her, og så gik vi ind og kiggede nærmere på, hvad der skete for hende. Hvornår er det egentlig, hun reagerer? Og hvordan? Og så fandt vi ud af, at hun ikke kunne finde ud af at vælge sig en plads og så fik hun en fast plads, der var hendes ... og hun er glad igen, og hun er frisk, og hun har det godt.

Pædagogiske observationer eller iagttagelser er et grundlæggende aspekt af den pædagogiske praksis og udføres både spontant og samtidig med den direkte kontakt til børn, eller de udføres mere metodisk styret med hjælperekskaber som blok, pen, kamera eller videoptager (Hviid, 2004). Når pædagoger anvender pædagogiske observations- og iagttagelsesmetoder og teknikker er formålet at udarbejde en objektiv beskrivelse af et barns adfærd i børnehaven. Alternativt kan man observere og vurdere pædagogisk virksomhed ved anvendelse af undersøgelsesredskaber som logskrivning, registreringskemaer, interviews, spørgeskemaer og videoobservation i praksis. Vurdering er en kontinuerlig proces, der bygger på kriterier og konstatering. For at vurdere kvaliteten af noget, har man brug for først at opstille nogle kriterier for, hvad man mener, er vigtigt (det fokus, man ønsker at vurdere indenfor, eller det 'noget' som vurderingen skal relateres til). Efterfølgende må man gennem en grundig konstateringsproces i forhold til de opstillede kriterier, der ender ud i en vurdering, der så eventuelt kan efterfølges af en forbedring (Bjørndal, 2003). De kriterier som pædagogerne i eksemplerne på forrige side vurderer børnene i forhold til, er henholdsvis en standard for, hvad pædagoger forventer af børn og den måde det enkelte barn plejer at agere på. *Konstateringen* er den adfærd, de ser hos børnene, og en *forbedring* kan være, at hjælpe et barn med at få en fast plads ved bordet, hvis hun ikke kan finde ud af at vælge sig en selv. Når pædagoger vurderer, anvender de et særligt fagligt blik. Det vurderende blik kan sammenlignes med Hansens (2009) kliniske blik, idet pæ-

dagogernes måde at se på ligesom sundhedspersonalets er påvirket af myten om det rene blik, som svæver over hele området og er en slags øje, 'der formår at tale sandhed'. Det kliniske blik observerer tavst og ubevægeligt og defineres af Foucault som en perceptuel handling, der er analytisk, baseret på operationel logik og blottet for enhver form for aktiv indblanding. Kunsten at observere handler i klinikken om at have kontakt med de relevante omstændigheder, modtage sanseindtrykkene i indkomne rækkefølge og aflede de induktioner, som er de korrekte konsekvenser. At se bliver i klinikken identisk med at vide (Foucault, 2000). Når de interviewede pædagoger ser, med hvad jeg kalder et vurderende blik, udøver de en særlig faglig disciplin, hvor de først observerer objektivt ud fra ideen om det klinisk observerende blik, derefter fortolker eller vurderer det sete. Denne efterfølgende vurdering indebærer, at det sete sammenholdes og relateres til de fremherskende pædagogiske og samfundsmæssige normer for, hvordan børn skal agere. Det vurderende blik befinder sig paradoksalt nok meget langt fra myten om det rene blik, idet se-teknikken i praksis bliver subjektiv frem for objektiv, når det sete perciperes igennem en linse udgjort af pædagogers subjektive forestillinger om børn. Forestillinger, som for eksempel kan være præget af den udviklingspsykologiske tænkning, som kendetegnede undervisningen på pædagogseminarierne tilbage i 1970'erne og 1980'erne (Andersen, 2003), hvilket indebærer, at nogle pædagoger har en problemorienteret tilgang til børn og mere øje for mistrivsel end for trivsel.

DET SKUENDE BLIK

Når pædagogerne ser med det skuende blik, anvender de en se-teknik, der tillader dem på en og samme tid at overvåge, holde øje med og tage vare på børn. Teknikken anvendes typisk på legepladsen, hvor der skues med det formål at holde opsyn og opretholde orden eller for at kunne trøste eller give omsorg til børn, som har brug for det. Følgende citat er en feltobservation af de voksne på legepladsen, som anvender det skuende blik en regnvejrsdag i marts:

Feltnote: Det har regnet hele dagen. Alt er vådt og mudret. Tre voksne er ude. To står i nærheden af huset, Pernille længere væk foran togvognen, hvor hun har udsyn over den bagerste del af pladsen. Går af og til hen og kaster et

blik ud over den lille skrænt bag skurvognen. Rie skutter sig, står i mørk regnjakke og med store støvler på benene. Hænderne i lommerne. Drejer sig og ser fra side til side på stedet. Carina står lidt længere nede på pladsen. Går hen til gyngerne med hænderne inde i ærmerne på regnjakken. Skubber et barn på gyngen, mens hun spejder bagud. Pernille sidder med numsen støttet til et skovtursbord foran skurvognen. Benene strakt frem foran sig. Hun sidder sådan 5–10 minutter. Rejser sig så, går hen ved siden af skurvognen og kigger ned ad skrænten. Går tilbage, men støtter nu underarme og overkrop mod et jernstativ og står lænet mod det i ca. 5 minutter. Kigger fremad udover pladsen med de legende børn.

Når børnene i min feltinstitution er på legepladsen mellem 12 og 14, afvikler halvdelen af personalet deres pause på skift, mens den anden halvdel er fordelt rundt på legepladsen, hvor de holder opsyn med de legende børn. Når pædagogerne holder opsyn, er det med et blik, der typisk arbejder ved at gå let henover det, der skal ses og kun hviler flygtigt på de enkelte delelementer. I citatet fra min feltdagbog ovenfor ses, hvordan pædagogen Pernille med blikket skuer ud over et større område, og de aktiviteter som børnene har gang i. Der spejdes, kigges ned ad skrænten og ud over pladsen. Alle dele af legepladsen tilses på skift, så der ikke er områder, som er usete i lang tid af gangen. Pædagogerne holder opsyn med børnene med henblik på at sikre sig, at alt foregår indenfor de sociale og sikkerhedsmæssigt accepterede regler og rammer. De anvender 'et skuende blik'.

Det skuende blik overvåger, holder øje med og tager vare på børnene på en og samme tid. Overvågning blev beskrevet af Foucault i 'Overvågning og straf' fra 1975, hvor han fortolkede den engelske filosof Jeremy Bentham's 'Panopticon' – et fængsel designet tilbage i 1785. Konceptet bag Bentham's design var at gøre det muligt for fængselspersonalet at overvåge de indsatte fra alle vinkler uden at de pågældende vidste, hvorvidt de blev overvåget eller ej. I Foucaults fortolkning var Panopticon en metafor på vestlige samfund og den udbredte tendens til at ville observere og normalisere. Han beskriver, hvordan ikke kun fængsler men alle hierarkiske strukturer som hæren, skoler, hospitaler og fabrikker har udviklet sig til at ligne Bentham's Panopticon (Foucault, 2002; Wood, 2003). Også Jenks benævner med henvisning til Foucault overvåg-

ning som vores samfunds moderne disciplineringsmetode (Jenks, 2005), og ovenstående feltnote fra legepladsen er et eksempel på, hvordan det konkret kan tage sig ud, når legende børn på feltbørnehavens legeplads monitoreres og observeres af pædagogerne.

På mange måder er det at være et barn ensbetydende med at være under overvågning, idet forældre, pædagoger og lærere holder opsyn med børn, hvad enten formålet er sikkerhed, at regler bliver overholdt eller disciplin, og i løbet af de sidste 10–20 år har udvikling af en række nye overvågningsteknikker (video, webcam, diasshow med fotos taget dagen igennem i børnehaven) gjort det endnu sværere for børn at finde voksenfri steder (Steeves & Jones, 2010). Et etnografisk studie af overvågningspraksis i en skotsk underskole konkluderer, at den faktiske overvågningspraksis i skolen adskilte sig fra den oprindelige panoptiske tanke på to afgørende måder: overvågningen var ikke total, men foregik periodisk og afbrudt, og den fandt ikke kun sted ved brug af synet, men ligeså meget ved hjælp af lyd og hørelse (Gallagher, 2010).

Når pædagogerne i min feltinstitution holder opsyn på legepladsen ved hjælp af et skuende blik, har de heller ikke øje på samtlige børn konstant, men de enkelte områder af legepladsen lades ikke usete i mere end 5–10 minutter ad gangen. Det enkelte barn følges ikke rundt på pladsen, og kan i princippet undgå at blive set, hvis det flytter sig i takt med pædagogerne. De voksne har fordelt sig, så der er en pædagog i nærheden uanset hvor børnene måtte befinde sig. Dermed er der også voksne tilgængelige for børnene, så de kan henvende sig, hvis de har brug for hjælp, og pædagogerne kan selv vælge at gribe ind, hvis de med øjne eller ører bliver gjort opmærksomme på, at der foregår noget, som eventuelt kan være i strid med regler og normer for aktiviteter på legepladsen.

Feltnote: Et barn græder. Det er Asta, som sidder overskrævs på en stor træstamme med rod, der ligger på jorden. Hendes ene fod er fanget mellem to rødder, og hun kan ikke få benet over. Hun græder og hendes gråd hidkalder en pædagog, som kommer og hjælper hende fri. Gråden stopper og hun leger videre. Ti minutter senere græder Malthe. Han er faldet ned fra træstammen, da han gik balancegang med en anden dreng. Pædagogen Grethe kommer hen til ham, da hun hører hans gråd, og kan se han er landet på jorden. Hjælper

ham op og trøster ved at sige, at der heldigvis var nogle bløde blade at lande i.

Det skuende blik overvåger ikke udelukkende legepladsen med det formål at normalisere og opretholde orden. Implicit i det skuende blik måde at arbejde på ligger også, at der altid er en voksen tilstede på legepladsen, som børnene kan opsøge, når de har brug for hjælp, trøst eller anden kontakt med en pædagog. Det skuende blik er også ensbetydende med tryghed og omsorg. På legepladsen skal pædagogerne også gøre sig selv synlige for børnene, så de udover at blive passet på også føler sig passet på. Pædagogernes positive tilstedeværelse ved anvendelse af et skuende blik er derfor medvirkende til at etablere børnenes grundlæggende tryghed og tillid til voksenverdenen, idet børnene ved, de bliver set. Børnene accepterer de voksnes tilstedeværelse, på det der ellers er deres legedomæne, fordi de voksne, selvom de er til stede, giver dem frihed, plads til egne initiativer og eksperimenter. Legepladsen er et sted, børnene har fri råderet over, og der er kun få regler for, hvad man må og ikke må foretage sig med sin krop. Eftersom pædagogerne kun sjældent blander sig indgribende i børnenes leg de to timer på legepladsen hver eftermiddag, hersker der her en høj grad af frihed fra de voksne, hvor børnene kan lege uset, gemme sig, bruge sig kropsligt, råbe, løbe, hoppe, fjolle og konkurrere.

DET KROPSLIGE ØJE

En pædagog siger under et interview til mig:

– Man fornemmer at børn er glade ... altså, at man kan se at de har sådan en positiv udstråling. Men jeg tror meget, det har med kontakten at gøre, altså kontakten til de andre børn og kontakten til os voksne.

Hun anvender det kropslige øje, når hun fornemmer børns glæde, deres positive udstråling, og kontakt. Det kropslige øje er en måde at se på, hvor pædagogerne ved at engagere hele deres krop sanser de fænomener, som viser sig for dem i mødet med barnets krop – synsindtryk, stemninger, følelser. Når en pædagog ved brug af det kropslige øje aflæser barnets følelser og psykiske tilstand fortolker hun altså de kropslige udtryk og signaler, hun ser eller sanser på anden vis. Det kropslige øje arbejder i to retninger. Det er koblet til pædagogens erfaringer med

barnets kropslige signaler fra tidligere, men det er også koblet til de kropslige erfaringer, pædagogen selv har med udtryk af følelser. Denne se-teknik ligner på nogle måder den se-teknik Helle Ploug Hansen kalder 'det skjulte syn', hvor sygeplejersken rekonstruerer et indhold eller en væren ved at indlæse sine egne sygeplejefaglige kategorier i en patients fremtræden eller udtryk (Hansen, 2009). På tilsvarende vis indlæser pædagogerne, ved brug af den se-teknik jeg kalder 'det kropslige øje', deres pædagogfaglige kategorier (hvordan den glade barnekrop ser ud) i børnenes fremtræden. Det kan både være det umiddelbart synlige, men også andre kropslige sansninger som stemninger eller stemmeleje og tone. En pædagog fortæller om sin kommunikation med et konkret barn:

– Cille, hun er glad, når hun siger (lys stemme i staccato): "ved du hvad, Grethe?" og så har hun hovedet på skrå i stedet for (dæmpet drøvende stemme uden lys): "ved du hvad, Grethe?". Altså, med sammenfalden krop og hagen ned mod brystet.

Pædagogen viser mere med krop end med ord, hvordan hun ved, at Cille ser glad ud, i kraft af, at hun tolker på Cilles stemmeleje, kropsholdning og hovedpositur. Børns kropslige signaler på trivsel opfattes af pædagogerne primært ved anvendelse af det kropslige øje. Barnekroppens signaler perciperes, og pædagogerne afkoder det, de sanser i forhold til egne erfaringer og forventninger til den ideelle barnekrop:

– Jeg kan aflæse, hvordan børn har det på stuen i det øjeblik, jeg går ind ... det er deres kropssprog, men primært i ansigtet. Ikke så meget deres arme, men ansigtet ... om mundvigene vender opad, og om der er liv i ansigtet ... jeg ser deres ansigt, hører, hvad der bliver sagt, og måden det bliver sagt på.

Merleau-Ponty karakteriserer i 'Kroppens fænomologi' blikket, som et naturligt kropsligt redskab med hvilket vi får fat i tingene i større eller mindre grad, alt efter hvordan blikket arbejder, – om det går let henover det eller hviler, på det der skal ses. Han sammenligner det at lære at se farver med at tilegne sig en ny særlig synsstil, en ny anvendelse af kroppen og beskriver, hvordan vores krop, når den sanser, ikke er genstand for et 'jeg tænker', men udgør en helhed af oplevede betydninger, som stræber efter

ligevægt, og hvor nye betydninger af og til dannes:

Undertiden dannes der en ny betydningsknude ... de første synsdata integreres i en ny sansemæssig helhed, vore naturlige evner får pludselig en rigere betydning, som indtil da kun var antydnet i vort perceptuelle eller praktiske felt, kun gav sig til kende i vor oplevelse som et særligt fravær, og hvis fremkomst pludselig reorganiserer vor ligevægt og opfylder vor blinde forventning. (Merleau-Ponty, 2006, s. 111)

Denne formulering kan læses som et bud på, hvordan det usynlige og endnu ikke erkendte i verden, med et kan blive gjort delvist synligt, ved at de kropslige synsindtryk uden tankens indvirkning integreres med alle de andre kropslige sansninger og resulterer i en ny helhed eller ligevægt, som med et kan bibringe os en dybere forståelse og en rigere betydning, som vi ikke hidtil var bevidste om.

BØRNS KROPSLIGE GLÆDESUDTRYK

Pædagoger på udkig efter trivsel i børnehaven anvender altså primært se-teknikken 'det kropslige øje', når de aflæser børns kropssprog og kropslige glædesudtryk. Kropssprog eller gestus er de signaler, en person bevidst eller ubevidst udsender med sin krop, og som af iagttageren opfattes som informationsbærende. Det er kropsligt-symboliske manifestationer af følelser og intentioner, som medvirker til socialisering. Via kropssproget kommer følelser og sociale forbindelser til udtryk, men ofte er hverken de, der udfører gestus, eller de som observerer det, bevidste herom. Gestus gør menneskers handlinger forudsigelige, idet de er en del af det kulturelle kropssprog, som fortæller medlemmer af et fællesskab noget om hinanden. Det er en del af den sociale viden den enkelte erhverver sig i løbet af sin socialisering, og ved fortrolighed med gestus opstår fortrolighed med og mellem mennesker og grupper (Wulf & Gebauer, 2001).

Når pædagoger fortæller, hvordan de tolker børns kropslige glædesudtryk, sætter de ord på nogle kommunikationsprocesser, der ligger som kropslig og tavs viden. En iboende viden om det kulturelle kropssprog i børnehaven, som pædagogerne ubevidst bringer i spil i deres praksis, og som de trækker på i mødet med børn. De anvender med andre ord, deres egen krop som refleksionsbund i mødet med og fortolkning af børne-

havebørnenes kropslige praktikker. De aflæser børnenes kroppe med det kropslige øje. Merleau-Ponty foreskriver i sin kropsfænomenologi, hvordan det ikke er muligt at betragte og forholde sig til kroppen udefra som objekt uafhængig af egen subjektiv opfattelse, da vi netop har tilgang til viden om verden gennem vores kropslige tilstedeværelse (Merleau-Ponty, 2006). Pædagogerne oplever altså *både* gennem krop og bevidsthed/sjæl, ligesom børnene er indlejret i deres krop, og sanser den verden de har tilgang til gennem deres kropslige eksistens. Det er igen vores krop, sanser, psyke, ånd, følelser, vi som mennesker erfarer og oplever kroppen som et fænomen, idet vi *er* vores krop – og derfor må al kultur og individets selv være dannet med udgangspunkt i individuelle oplevelser erfarede gennem vores kropslighed. Den levede krop integrerer alle de erfaringer, vi har med andre mennesker, så når vi forstår et andet menneske som glad, er det ikke kun på baggrund af, at mundvigene vender opad eller at øjnene stråler, men fordi hele personens til-verden-værende er udtryk for glæde. En glæde, som er en del af den andens eksistens, og som vi opfatter direkte som en præ-prædiktiv erfaring (Bengtsson, 2001; Merleau-Ponty, 2006). At pædagogerne sanser børns karakteristika ikke kun via intellektuel fortolkning, men med hele kroppens iboende erfaring, giver pædagogen i næste citat et eksempel på, når hun fortæller om et forsigtigt barn med udgangspunkt i sine egne oplevelser af forsigtighed:

– Altså, jeg har jo også altid været meget forsigtig som barn, ikke? Jeg har også altid haft svært ved at stå på skøjter og stå på rulleskøjter, det syntes jeg var rigtig, rigtig træls; jeg har aldrig, aldrig lært det, sådan altså. Jeg lærte at cykle, men de andre ting, jeg synes det var træls i forhold til ikke at kunne være med, ikke?

Nogle af de kropslige glædesmarkører, som de interviewede pædagoger fortæller de pejler efter, når de tilegner sig viden om børns trivsel, er øjenkontakt og spil i øjnene. Tegnene er vanskeligt at afkode hos nogle børn, da det kræver, at pædagogen er meget opmærksom på mindre tydelige signaler. Hun må i endnu højere grad bruge sig selv og sine kropsligt iboende erfaringer med egen usikkerhed, for at sanse barnets glæde og intentioner, se igennem eventuelt tilbageholdt kropssprog og have blik for nuancer i, hvordan

barnet udtrykker sig i forskellige situationer, som en pædagog fortæller:

– Du ser jo også, hvordan de sidder og arbejder. Om de sidder og arbejder sådan (hun sætter sig sammenfalden i stolen) eller sådan (hun retter sig op), ... eller de sidder fremadlænedet og ser deltagende eller ivrige ud ... og nu kan jeg lige se Sigrid for mig sidde sådan (hun læner sig tilbage og skæver forsigtigt op), men det er ikke fordi hun ikke trives. Det er fordi hun stadigvæk er det halve år yngre end dem hun leger med, så hun er lidt med 'på kiggen'.

Pædagogen, som her forsøger at sætte ord på, hvordan hun forstår, at Sigrid er glad og i trivsel, gør noget andet end at udføre en intellektuel fortolkningsakt. Hun perciperer intentionen i Signes kropssprog ved at engagere sin egen krop i Signes gestus og sameksistere med den, således at Signes glæde er inkarneret i hele pædagogens eksistenssæt. Som Merleau-Ponty udtrykker det:

Det er gennem min krop jeg forstår andre, ligesom det er gennem min krop, jeg perciperer "ting". Den således "forståede" gestus' mening ligger ikke bag gesten, den smelter sammen med strukturen af den verden, som den pågældende gestus tegner, og som jeg overtager, den breder sig ud over selve gesten. (Merleau-Ponty, 2006, s. 153)

Andre børn har et kropssprog, som er ekspresivt og tydeligt, og hvor glædestegn er forholdsvis lette at genkende, idet at barnet griner og leger med de andre børn. I interaktion med de voksne pædagoger vil nogle børn have svært ved at afstemme sig de forventninger, der er i børnehaven, om at holde sig kropsligt i ro, underordne sig de gældende regler og regulere impulser. Børnene råber, løber, griner eller på anden måde udfordrer de voksnes autoritet med irettesættelser og konflikter til følge. Pædagogen skal da i trivselsarbejdet på en og samme tid være i stand til at holde fast i sin kropslige genkendelse af sådanne glædestegn og se ud over de eventuelle frustrationer, hun selv kan opleve i interaktion med et barn, som ikke vil gøre, hvad hun forventer. Pædagogerne skal ydermere kunne rumme, at de konflikter som barnet har, kan påvirke dets trivsel i negativ retning:

– *Det påvirker børnenes trivsel, at de får irettesættelser ... nogle gange kan man fornemme, at de ligesom, jamen hvordan skal jeg forklare det ... jeg synes, jeg kan se, hvordan de ligesom vender hovedet væk, ikke også? Og man kan nogle gange fornemme, at de bliver trætte af os, synes at vi er nogle trælse voksne.*

FORESTILLINGER OM TRIVSEL OG GLADE BØRN

For at forstå børns trivsel er det altså nødvendigt at inddrage pædagogerne, pædagogernes kroppe og de erfaringer de besidder i analysen, idet pædagoger hver især møder og ser børn med deres kropslige øje og med udgangspunkt i egne kropslige erfaringer. Men hvis man er nødt til at inddrage pædagogerne for at forstå børns trivsel, er man også nødt til at forholde sig til det, de siger. I det følgende vil jeg derfor beskrive hvilke tanker og ideer de interviewede pædagoger giver udtryk for, eftersom deres forestillinger om det ideelle barn har betydning for, hvilket børnebillede de refererer til, når de fortolker det, de ser, og når de med ord forsøger at ekspliciterer, hvad trivsel er.

Ifølge de interviewede pædagoger kommunikerer den ideelle barnekrop helt utvetydigt, at den er i trivsel ved frit at smile, le, opsøge kontakt og turde kaste sig ud i noget nyt. Ved at være engageret, fordybet, beskæftiget, legende og deltagende. Den udviser synlig og utvetydig glæde, som pædagogerne erfarer og genkender med hele deres krop og erfaringsklaviatur. Den udviser lyst og kompetencer til at interagere med de andre børn og med de voksne i børnehaven ud fra de gældende sociale normer. I mine interviews fortæller pædagogerne hver især på forskellig vis, hvordan de mener glæde skal være den grundstemning, som præger et barns dagligdag, for at barnet kan siges at være i trivsel. At glæde i dagligdagen også er en af feltinstitutionens grundlæggende værdier nævnes ligeledes i institutionens pædagogiske læreplaner, hvori der står: *”Vi bygger på værdier som: rummelighed, ligeværd og respekt, fællesskab, medbestemmelse/demokratiske rettigheder og pligter, glæde og kvalitet i dagligdagen.”* Pædagogerne karakteriserer således børnene i børnehaven ud fra en forestilling, hvor ’det glade barn’ er et ideal. Det betyder ikke, at børn skal være glade og muntre hele tiden, men at barnets trivsel vurderes over en længere tidsperiode med afsæt i pæ-

dagogernes indgående kendskab til de enkelte børn, og den grundstemning de normalt er i:

– *Vi behøver jo ikke være glade altid, og fordi børn er triste en dag, er det jo ikke ensbetydende med, at de ikke trives, vel? Det bliver jo så over en periode man kigger ... det er jo det med, at man kender børnene ... et barn, som normalt kommer glad ind på stuen, har det godt, ikke? Men den dag, han kommer listende ind og virkelig ligner en eller anden, der kan jeg se, jamen han har det ikke godt, vel?*

Emotionelle tegn bliver tolket i forhold til, hvordan det enkelte barn ellers plejer at agere følelsesmæssigt og giver udtryk for positive og negative følelser. En pædagog fortæller, hvordan hun opfatter gentagne og vedvarende negative affekter eller følelsesudbrud som indikator på, at der er noget, som ikke fungerer hos et barn:

– *Der er ikke noget galt med at være vred over et eller andet. Der er ikke noget galt med at vise [negative] følelser, men hvis den er gennemgående, så det jo så, at man begynder at se nogle alarmklokker på en eller anden måde, hvis et barn for eksempel altid får vredesudbrud eller et eller andet, så vil det jo betyde, at der er et eller andet, som ikke fungerer.*

KATEGORIER AF GLADE BØRN

Forestillingen om det glade barn er mere nuanceret end som så. Der viser sig nemlig flere forskellige måder at være glad og vise glæde på, når man er barn i et dagtilbud. Det er afhængigt af, hvilken type barn, der er tale om, og hvilke normer, der er for, hvordan glæde udtrykkes. I mine interviews fortæller pædagoger om to forskellige kategorier eller stereotyper af glade børn, som jeg har navngivet henholdsvis: *’det forsigtige barn’* og *’ballademageren’*. De to stereotyper er lokale kategorier, som pædagogerne selv bruger i deres beskrivelser af børn.

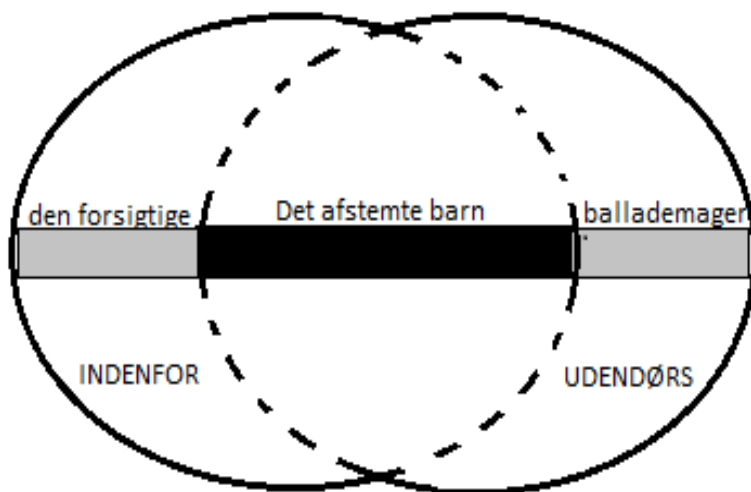
Ved at tegne billeder af bestemte kategorier af børn signalerer pædagogerne noget om, hvordan de oplever forskellige børnetyper adskiller sig fra hinanden, men også, hvordan de forstår sig selv og tolker deres egen praksis samt dagtilbuddets formål i forhold til den gruppe af børn, de beskriver. En stereotypi kan forstås som en samling af ideer og generaliserede billeder af børn og deres egenskaber, som ikke er en individuel beskrivelse af børn, men som repræsenterer

en fælles professionsbunden forståelse af børnetyper. Når pædagoger således inddeler børn i stereotyper kan det ses som en praktisk og meningsfuld måde at repræsentere en forskel på. Endvidere kan de kategorier pædagogerne vælger sige noget om fortolkningen af professionens relationer til børn, idet stereotyper ikke kun siger noget om børnene, men også om, hvordan man ser sig selv i forhold til de børn, man beskriver (Højlund, 2002; McDonald, 1993). Det at kategorisere en type mennesker og tillægge kategorien en række værdiladede egenskaber har endvidere den konsekvens, at mennesker enten direkte eller indirekte reagerer på kategoriseringen i deres adfærd, tanke og tale. Der sker en 'looping effect', som er karakteristisk for vores menneskelige verden. En feedback effekt, som både medfører, at de mennesker, der kategoriseres, er med til at skabe kategorien, men som også medfører, at kategoriseringen kommer til at påvirke de kategoriseredes forståelse og syn på

sig selv (Hacking, 1995). Når pædagoger tænker i og taler om særlige typer af glade børn, er de således med til at skabe kategorien og påvirke de kategoriserede børns selvforståelse og identitet.

I de følgende afsnit vil jeg præsentere de to kategorier af børn: 'det forsigtige barn' og 'ballademageren', og derpå i resten af artiklen vise, hvordan jeg har arbejdet mig frem imod analytisk at konstruere en tredje kategori af børn: 'det afstemte barn'. Det afstemte barn er min betegnelse for pædagogernes idealbillede af det glade barn i trivsel. Kategorien er dannet ved dels at referere til og trække på børnebilleder af 'det apollinske barn' henholdsvis 'det dionysiske barn', som findes beskrevet indenfor moderne barndomssociologi, dels ved at sammenholde med feltobservationer af, hvorledes jeg oplever stor forskel på, hvad barnet i trivsel tilskrives af pædagogerne, afhængig af om det befinder sig indendørs eller udenfor i børnehaven.

Figur 1: Idealet om det afstemte barn



Barnet i trivsel kategoriseres som forsigtigt, afstemt eller en ballademager afhængig af, i hvor høj grad barnet er i stand til at tilpasse sig pædagogernes forventninger om, hvordan man kropsligt agerer henholdsvis ude og inde. Det fysiske rum er med til at bestemme, hvad pædagogerne ser. De to cirkler illustrerer, hvordan idealet om det afstemte barn er i stand til at rumme ballademageradfærd UDE henholdsvis det forsigtige barn INDE i børnehaven, men ikke omvendt.

Det forsigtige barn

– Nogle børn er jo bare mere forsigtige end andre ... at de ikke sådan lige giver sig i kast med nogle ting, altså hvis de ligesom fornemmer, det kan jeg nok ikke, det her, så vælger de hurtigere fra. For eksempel Maria, hvis hun sådan ligesom fornemmer, nej, det er svært, det der, så trækker hun sig og det er også nok lidt, den der med at man er bange for ikke at være god nok, og ikke at kunne.

'Det forsigtige barn' udtrykker glæde med et af-dæmpet og tilbageholdt kropssprog, og barnet bevæger sig rundt i børnehaven med afdæmpede og kontrollerede bevægelser. En af de interviewede pædagoger fortæller, hvordan det forsigtige barn møder pædagogernes blik tøvende, men uden at vende hovedet væk:

– Mette, som er ret ny hos os, hun kommer jo stille og roligt hen, men du kan sådan se hendes øjne alligevel. Hun har spil i sine øjne, og kigger på mig. Vender ikke hovedet væk, og tør alligevel godt komme og spørge mig om det hun må eller ikke må.

'Det forsigtige barn' holder sig fysisk i nærheden af pædagogerne eller dem det er tryk ved, det kan også være andre børn. Barnet befinder sig ofte i periferien af de andres leg og kigger på, frem for at være involveret og deltagende. Kontakten med de andre børn er ikke så selvfølgelig, men den er der på de andres initiativ. En anden pædagog fortæller:

– Julie er nok sådan en som er med, men også nogen gange ved siden af, ikke også? Og som også har sådan, altså, hun skal også presses lidt til at være med og deltage i nogle ting, hun vil helst bare kigge. Hun har lidt den der usikkerhed: åh, kan hun nu finde ud af det ... Men jeg vil ikke sige, at hun ikke er i trivsel, for hun ER også i kontakt, hun har den måske bare ikke så selvfølgelig, som nogle af de andre har.

Hvad angår fysisk aktivitet og motoriske kompetencer, er 'det forsigtige barn' ligeledes kendetegnet af usikkerhed og tilbageholdenhed. Barnet er uvant med at bevæge sig hurtigt og på ukendt grund, og det tøver med at eksperimentere. En tredje pædagog fortæller:

– Tue, for eksempel også... det der med at være forsigtig. Han er også sådan et barn, som er meget, altså ... han turde ikke gynges, kan jeg huske ... og bare det med at sætte sig op på gynge, det var en kæmpe sejr, bare det at komme op og sidde på den. Og så efterhånden, så skubbede vi lidt, ikke også?

Pædagogerne karakteriserer generelt det forsigtige barn ved at fremhæve de udviklingsmæssige områder, barnet endnu mangler at få styrket, og som det har brug for pædagogernes hjælp og støtte til at få udviklet:

– Der er også nogle børn, hvor man siger, de ligger som i lang tid har brug for os voksne og går tæt omkring os voksne. Og det kan jo også ... det er meget forskelligt, hvor hurtige de er til at komme i gang. Og der er jo også nogen, hvor man siger, de skal lige have lidt hjælp til det, og have et lille skub, hvor man skal være lidt mere indover, og andre de magter det hurtigt selv.

Fortællingerne om det forsigtige barn bliver fortalt af kvindelige pædagoger, der indtager en omsorgsrolle overfor de forsigtige børn, der italesættes som nogle, der ikke kan selv og derfor har brug for hjælp og støtte.

Ballademageren

'Ballademageren' er en anden stereotypi på 'det glade barn', som er kendetegnet ved at være meget aktiv og fuld af energi. Ballademageren har brug for at bruge sin krop og være i bevægelse, men kommer hyppigt i konflikt med de voksne, fordi der ikke er plads til at være kropsligt aktiv indenfor i dagtilbuddet. En pædagog fortæller:

– For eksempel Emma og Morten, som jo altså drøner rundt, ikke også ... indenfor, der bliver mange irettesættelser, og de får at vide, at de skal gå, fordi der ikke er plads til at lege det der. Og ligeså snart de kommer ud, så er pladsen der, og så er mulighederne der jo, og så er der ingen konflikter, vel?

'Ballademageren' er meget tydelig og ekspresiv i sine glædesudtryk, har det ofte sjovt med de andre børn, men opfattes som en rebel i forbindelse med pædagogiske aktiviteter, der foregår indenfor i børnehaven. 'Ballademageren' har en stor mængde energi og en naturlig tendens til at løbe, hoppe og bruge sig. Barnet gestikulerer, råber højt, har en stor aktionsradius og befinder sig meget sjældent i ro. En pædagog fortæller om 'ballademagerens' glædesytringer:

– Jeg tror da også sådan nogle som Esben og Mette, selvom jeg synes de er nogle ballademagere (latter), så tror jeg egentlig, de synes, de har det sjovt, og de har det godt med hinanden. og de leger jo godt ... og Marius og ... altså hele den der klike der, ikke også, der laver lidt narrestreger.

De egenskaber pædagogerne tillægger 'ballademageren' er også uro, rebelskhed og manglende evne til at indordne sig:

Feltnote: Pædagogen Christina har stoppet to mindre børn, som løber rundt på gulvet. Senere siger hun, henvendt til den anden pædagog, Dea: "jeg kan simpelthen ikke få de to her til at sidde stille i dag!" Senere igen (5 min?) tager hun den ene af de to drenge fast i armen og sætter ham på en stol med en bydende bevægelse. NU sidder du her, siger hun.

'Ballademageren' har ifølge de interviewede pædagoger brug for at udvikle sig, så barnet ikke fylder så meget, og lærer at regulere sin aktivitet, så pædagogerne ikke skal irttesætte det hele tiden, da de mange irttesættelser påvirker børn, så de ikke trives så godt. Barnet skal lære at sætte sig ned og koncentrere sig om stille aktiviteter i lang tid og ikke hele tiden at have brug for at være i gang, hvilket en pædagog udtrykker ved at fortælle:

– Emma er faktisk også god til at sætte sig ned og male og sådan noget. Der kan hun godt koncentrere sig og være med i lang tid, hun har fået nogle ting lært, så hun ikke hele tiden behøves at bruge sin krop så meget.

Når pædagoger beskriver børn som forsigtige eller ballademagere, er det ikke en individuel og uafhængig karakteristisk, de laver. Beskrivelserne er en kendt måde at udtrykke sig på, og tankerne om barnet, der laver ballade eller barnet, som er usikkert og skal hjælpes til tro på sig selv, har rødder i de tilgængelige kulturelle forestillinger om børn. Børnebilleder, som kan findes beskrevet yderligere indenfor den moderne barndomssociologi.

MODERNE BARNDOMSSOCIOLOGI

I slut 80'erne og start 90'erne udvikledes en række faglige strømninger indenfor barndomsteori, som alternativer til de hidtil dominerende udviklingspsykologiske tilgange til studier af børns liv. James og Prout annoncerede i 1990 et nyt paradigmes opståen indenfor barndomssociologien med udgivelsen af antologien *Constructing and Reconstruction Childhood*. Det var startskuddet for etablering af et formaliseret og accepteret barndomsforskningsområde. Kendetegnende for moderne barndomssociologi er,

at barndom betragtes som et socialt fænomen og forstås som historisk og socialt konstitueret fremfor et universelt kendetegn (biologisk umodenhed) ved en gruppe af mennesker. Børn studeres i deres egen ret, hvor deres aktiviteter, sociale relationer og kultur er værd at undersøges som vigtige i sig selv, og børn opfattes endvidere som sociale aktører, der er aktive i konstruktion af samfundet og deres eget liv og studeres med opmærksomhed på deres indflydelse på og bidrag til social udvikling og forandringsprocesser (James & Prout, 1999; Kampmann, 2003; Palludan, 2005). Ud fra en barndomssociologisk tankegang beskrives børn i vores kultur gennem mange forskellige diskurser, hvor barnets identitet varierer, afhængig af, hvilken diskurs der er i spil. Der er to dominerende og komplementære måder at tænke og omtale børn på, som kan genfindes tværkulturelt og i alle historiske tider: billedet om det dionysiske overfor det apollinske barn. Børnebilleder, som kan formuleres ved hjælp af mytologiske metaforer, da de "er for gamle til at blive formuleret med de ord, som tilhører et af de pågældende kulturelle regimer" (Jenks, 2005, s. 62). Billedet af *det apollinske barn* beskrives med henvisning til paradiset have før Eva og æblet. Det apollinske barn er arven til solskin og lys, poesi og skønhed og, det antages, at børn grundlæggende er engleagtige, uskyldige og ubesmittede. De har en naturlig godhed og et klart syn. De leger, klukker, smiler og ler. I denne model fejrer og idylliserer vi barndommen, og søger det, som er særligt ved personen i en romantisk ånd. Børn i dette billede bliver følgelig ikke slået til at adlyde, men bliver opmuntret, støttet og faciliteret. Børn er født gode, har naturlige evner, der skal guides ud i det åbne, og fortjener særlig opmærksomhed og omsorg (Jenks, 2005, s. 64f). Billedet af *det dionysiske barn* henviser til syndefaldsmyten og hviler på en antagelse om, at barnet grundlæggende indeholder en ond og korrump kraft, som vil blive mobiliseret, hvis de voksne på nogen måde tillader dem at træde ved siden af den sti, som kulturen byder dem at træde. Børn må derfor ikke falde i dårligt selskab, få dårlige vaner eller være ubeskæftigede, da det kan få den dæmoniske kraft til at bryde ud med både barnets, men også fællesskabets destruktion som resultat. Børn elsker fornøjelser og søger kun selvtilfredsstillelse, og de må i dette børnebillede socialiseres via streng og moralsk vejledning samt afstraffelse (Jenks, 2005, s. 62ff).

Disse to billeder af barndom gennem tiden bliver af Jenks relateret til deres socio-historiske kontekst, og han argumenterer for, at den måde vi kontrollerer vores børn på i et samfund afspejler de strategier, vi bruger i resten af samfundet med henblik på at udøve magt og kontrol (Jenks, 2005). Ved at konstruere en sammenhæng mellem børnesynet i en epoke overfor socialisering, børneopdragelse og generelle strategier til opretholdelse af social kontrol i et samfund, er skabt en ramme, der kan bidrage til at belyse, hvilke kulturelle og historiske grundantagelser om børn, der er afsat for pædagogernes billeder af børnetrivelser i mine interviews. Jeg vil i det følgende sammenholde de mytologiske beskrivelser af henholdsvis det apollinske og det dionysiske med de interviewede pædagogers fortællinger om det glade barn.

DET APOLLINSKE OG DIONYSISKE BARN I PÆDAGOGIKKEN

Når børns glæde tildeles så central en position i de billeder, som pædagogerne tegner af børn, kan det forklares ud fra forestillingsmodellen om *det apollinske barn*, hvor pædagogerne i denne forståelse har som ideal, at det glade barn uskyldigt leger, smiler og ler spontant samt på voksnes (pædagogernes) opmuntring. Børn i feltinstitutionen forventes at være glade for at være i trivsel, og deres grundstemning skal primært være præget af glæde og tilfredshed. De skal ikke nødvendigvis være glade *hele* tiden, men glæden skal være den gennemgående følelse igennem en længere tidsperiode, idet pædagogernes basale forestilling om det apollinske barn foreskriver, at børn *er* glade og gode af natur. Det apollinske og glade barn kommer derved til at udgøre endemålet for pædagogernes socialiseringsbestrebelselser, og børn der er uglade, græder og er ked af det møder pædagogiske bestrebelselser i form af trøst og opmuntring. Det barn, som er ked af det, bliver ikke slået eller tvunget til at undertrykke de negative følelser, men modtager i stedet opmærksomhed og omsorg. Pædagogen opmuntrer derved, hvad hun opfatter som barnets naturlige evne til at være glad, med det mål at barnet igen finder sit eget glade apollinske selv.

Det dionysiske barnebillede optræder også i mine interviews i situationer, hvor pædagogerne fortæller om børn, for hvem de negative følelser kommer til at fylde for meget, eller hvor et barns frustrationer over ikke at kunne opnå selvtil-

fredsstillelse eller fornøjelse, udmunder i konflikter. Det dionysiske barn må ikke få dårlige vaner som at "*komme i konflikt på en eller anden led*" eller "*smide sig ned på gulvet og skrigesom et meget lille barn*", fordi det kan få den onde kraft til at bryde frem og dermed påvirke fællesskabet. Det dionysiske barn socialiseres via streng og moralsk vejledning (Jenks, 2005). I feltinstitutionen sker det ikke via fysisk afstraffelse, men ved skæld ud og irettesættelse, når børn kommer i konflikt eller udviser adfærd, som kolliderer med de sociale normer:

Feltnote: Rækken af børn og voksne fra børnehaven er på vej gennem skoven. En mand med en hund passerer forbi os i modsat retning på skovstien. Dennis siger noget til ham, som jeg ikke kan høre. Manden ryster på hovedet til os voksne, da han går forbi. Grete går med hurtige skridt hen til Dennis. Stopper foran ham, bukker sig ned og siger med vrede i stemmen: "Hvad var det, du gjorde? Jeg så det godt!". Dennis stopper og ser op på hende med usikkert smil om munden, men uden at sige noget. Så fortsætter Grete: "Du skal ikke provokere! Sådant en rar mand. Han kan da ikke lide, man siger HAAAAHA lige op i hovedet på ham!" Dennis bukker hovedet og ser væk.

De to mytologiske barnebilleder kan ifølge Jenks leve synkront, det vil sige parallelt, i samme tidsepoke, og billederne af henholdsvis det dionysiske og apollinske barn er meget informative i forhold til de skiftende strategier, man i vestlige samfund har udøvet i de tiltagende behov for at udøve social kontrol, socialisere og begrænse mennesker. Pædagogerne i feltinstitutionen udøver kontrol over børnene gennem udøvelse af en pædagogik, som har det apollinske barn som ideal, hvor det apollinske barn anerkendes, og hvor det dionysiske barn bliver mødt med reguleringsbestrebelselser og misbilligelse. Den pædagogiske praksis bliver et middel til social kontrol, en pædagogik, som opdrager og former børn til at udtrykke glæde og reproducere den sociale orden, der er fremherskende i institutionen: Idealet om det glade og apollinske barn. I situationer, hvor pædagogerne oplever og reagerer på dionysisk adfærd ved at skælde ud eller irettesætte, handler de indlejret i en historisk og social tænkning, overfor typer af adfærd, som i institutionens kultur er forbundet med strenge normer for, hvordan man kan og

bør opføre sig, og hvor regelbrud kun sjældent accepteres. Håndhævelse af sådanne regler (det kan være en regel om, at man ikke må slå andre), er et eksempel på en ekstern og offentlig handling, som er med til at bekræfte de fælles værdier. Resultatet af en sådan kontrolform er, at barnet lærer respekt for reglerne gennem skamfølelse (Jenks, 2005). Barnet, som siger "HAHAHA" op i hovedet på en ukendt mand, kommer til at skamme sig over sin handling, når reaktionen fra pædagogen er offentlig irettesættelse og skæld ud.

Pædagogerne har det glade barn som et ideal, men tænker ud fra en forestilling om, at der findes mindst to slags barnlig adfærd, der igen kan henføres til en ide om, hvad det barn, der besidder adfærden grundlæggende er: apollinsk eller dionysisk, god eller ond, tilpasset eller genstridig. Om pædagogen handler ud fra det ene eller det andet billede af barnet kan aflæses i de socialiseringsbestræbelser barnets udsættes for. Det forsigtige barn bliver i børnehaven som oftest mødt af opmuntring og støtte fra pædagogerne og bliver guidet til at være tryk og turde tro på sine egne evner og værd. Denne særlige omsorg vidner om, at det forsigtige barn forstås som et apollinsk barn. På tilsvarende vis møder ballademageren moralsk vejledning og irettesættelser, hvis barnets adfærd kolliderer med normerne for, hvordan man opfører sig i børnehaven og forstås da ud fra forestillingen om det dionysiske barn.

Det pædagogerne ser sammenholdes og relateres til de samfundsmæssige normer for, hvordan børn skal agere, herunder til forestillingen om det glade apollinske barn, samt de forskellige måder børn kan udtrykke glæde på, afhængig af hvem de er som personer – om de er forsigtige eller ballademagere. Endvidere sammenholdes det sete også med de forventninger pædagogerne har til, hvordan børn ideelt skal bevæge sig. Det viser sig nemlig i feltmaterialet, at pædagogerne har helt forskellige normer for, hvordan børnene ideelt set bør bruge deres kroppe og udtrykke glæde afhængig af, om de befinder sig ude på legepladsen eller indenfor i børnehaven, hvilket leder mig frem til en diskussion af, hvordan barnekroppen afstemmer sig omgivelserne og hvilket forhold jeg følgelig kan se mellem omgivelserne og det, pædagogerne ser.

DE FYSISKE OMGIVELSER BESTEMMER, HVORDAN PÆDAGOGERNE SER BARNEKROPPEN

Feltnote: Det er min første dag i børnehaven. På døren ind til Rød stue står skrevet med en grøn tusch: "Der er kommet en ny regel i Børnehaven. Ingen må råbe og ingen må løbe. Men alle må snakke og alle må gå. ☺ Det gælder fra i dag 2/3." Inde i huset må børnene ikke løbe, så de går. De sidder stille ved bordene og laver tegne- og klippeaktiviteter. Eller de spiller gameboy eller PC, bliver malet i ansigtet, får læst højt eller spiller spil. Hvis de hopper, løber eller larmer, bliver de stoppet, og de bliver derefter sat i gang med en anden aktivitet. Eller de får lov til at gå i kælderens i tumlerummet. På rød stue er der et glashus, hvortil døren kan lukkes. Her foregår lidt vildere lege, som ikke forstyrrer resten af huset.

Afhængig af, hvor kroppen befinder sig, ser pædagogerne i børnehaven børnenes kroppe forskelligt. Barnekroppen kulturaliseres så at sige i forhold til, om den befinder sig ude eller inde, og pædagogernes vurderinger af, om børn trives, er glade, har afstemte barnekroppe, er apollinske eller dionysiske afhænger altså også af *hvor* børnene befinder sig. De fysiske omgivelser er med til at bestemme, hvad pædagogerne ser. Som i citatet ovenfor, hvor barnekroppen bliver forsøgt reguleret og kontrolleret indendørs, er mange af de pædagog-initierede aktiviteter i feltbørnehaven rettet mod at socialisere til en ideel apollinsk barnekrop. En krop, som er i stand til at tilpasse sig de voksnes forventninger og handle, som der forventes af den uden modstand eller usikkerhed. Endvidere skal den helst udtrykke glæde og lyst på en passende måde imens. Den ideelle barnekrop magter at afstemme sig kropsligt til de varierende regler og forventninger, der er til kroppen, afhængig af hvor den befinder sig netop nu. I senmoderne skandinaviske velfærdsstater skifter børn dagligt sociotop og skal være i stand til at multitaske mellem de to sociale scenografier, som udgøres af daginstitution og hjem (Dencik, 2005). Også internt i daginstitutionen er der forskellige interaktionslogikker, forventninger og samspilsbetingelser, alt afhængig af hvilket rum barnet opholder sig i; om det er på stuen, i tumlerummet, glashuset eller om det befinder sig udenfor på legepladsen. Afhængig af om barnet befinder sig ude eller inde, skal kroppen hele tiden være beskæftiget med, hvad pædagogerne lige netop dér værdisætter som be-

tydningsfulde aktiviteter. Børnehavebørn skal være engagerede i aktiviteter, der fra pædagogernes synsvinkel er meningsfulde beskæftigelser, dér hvor de er. Det kan enten være leg, kreative aktiviteter eller praktiske gøremål, men det er ifølge Palludans undersøgelser for eksempel ikke respektabelt, når børn manifesterer deres kroppe i orienterende og sonderende handlinger, hvor de ikke er i gang med noget som pædagogerne definerer som meningsfulde (Palludan, 2005). Min undersøgelse viser det samme:

Feltnote: To drenge ligger ubevægelige på jorden bag mig på legepladsen. En pædagog går hen mod dem, stopper foran det sted, hvor de ligger og spørger: ”hvad så? Er I trætte?”
 ”Nej, vi er døde” griner de tilbage til hende. Hun ser lidt på dem, ryster på hovedet, smiler og går videre. Lidt senere rejser de sig op og går væk med retning mod den bageste del af pladsen.

Pædagogen i ovenstående eksempel henvender sig til drengene, som ligger stille på jorden, fordi de tilsyneladende ikke er i gang med noget. De er ikke engageret i kropslig leg, som det forventes af børn på legepladsen. Da hun hører deres forklaring, finder hun ud af, at de leger døde og altså *er* i gang med en leg, hvorefter hun forlader dem igen, og legen fortsætter. Havde det samme fundet sted indendørs i børnehaven havde pædagogen måske reageret anderledes. Diskrepansen mellem, hvordan den glade barnekrop ideelt bør fremtræde ude henholdsvis inde i børnehaven kan også tolkes som et udtryk for, at der i børnehaven er minimum to måder at være glad på. Dels en rolig og reguleret glæde, som er kendetegnet af mindre bevægelser og kulturtilpassede følelsesudtryk *inde*, som det kan ses af min feltnote fra den første dag i børnehaven. Dels en fri glæde kendetegnet ved større bevægelser med basis i barnets kropsligt iboende drifter *ude*:

Feltnote: ”Det er koldt ude. Lige over frysepunktet. Råt og tåget, men tørvejr. Børnene løber rundt på legepladsen. Konstant i bevægelse. Hvis de sidder, er det på vipper eller gynger. Kun de tre voksne holder sig i ro. Godt pakket ind i overtøj og huer. Der er børn overalt. Børn der gynger, går balancegang, 4 drenge vipper på et legeredskab med plads til 4, børn som kører moon-car, cykler, løber, klatrer, graver. Nogle børn går lidt søgende rundt. Spejder efter noget at lege med. En pige snur-

rer rund om sin egen længdeakse med armene ud til siderne. Som en snurretop. Fire drenge klatrer og går armgang i store tove spændt ud mellem træerne. Børn løber på skrænterne og skyder efter hinanden med et imaginært gevær”.

Barnekroppen bliver reguleret indendørs, men den bliver givet meget mere fri på legepladsen. De forskellige forventninger ude og inde får betydning for mødet mellem pædagoger og børn i institutionens forskellige rum. Indenfor i børnehaven, hvor børnene tilbringer størstedelen af deres dag, bliver ballademageren mødt af irettesættelser:

Feltnote: Mette stiller sig op i en klodskasse med begge fødder og hopper sammen med kassen ud i rummet væk fra mig. En pædagog kommer hen og stopper hende. Få minutter senere beder pædagogen hende rydde klodser op. Mette står med ryggen mod reolen, da pædagogen taler til hende. Armene hænger ned langs siden, blikket sænket. Ingen bevægelse. Pædagogen begynder at samle klodser op fra gulvet. Mette retter sig op og bukker sig også og lægger klodserne op i en klodskasse. Mette går derefter rundt på stuen: ”nu har vi ryddet op!” siger hun frem i luften. Hun har et lille lyserødt rasleæg i hånden, hun er ’på vej’. Slår ægget let ned i et bord som hun passerer undervejs. Det larmer, så pædagogen siger hun skal stoppe med at larme, og rydde ægget op i stedet.

Ude på legepladsen eller på tur i skoven forventes det derimod, at børn skal bevæge deres kroppe, og de skal helst have et så højt fysisk aktivitetsniveau som muligt, ud fra en moderne sundhedsdiskurs om, at sunde børn er fysisk aktive børn. Herved ses et modsætningsforhold mellem, hvordan ballademageren opfattes af pædagogen henholdsvis inde og ude. Den ballademager, der indenfor ikke lever op til pædagogernes forventninger, vil blive betragtet som et sundt og aktivt barn på legepladsen, hvor det modsat lever op til forventningerne om, at børn skal have et højt kropsligt aktivitetsniveau og være involverede i fri leg med god energi. En pædagog fortæller:

– Jeg kan tydeligt se, at der er en stor sammenhæng mellem det at være kropsligt aktiv og det at trives, når vi er i skoven, og når vi er uden-

for, hvor der er rum og plads og højt til loftet. Hvor man kan udfolde sig, og hvor de må råbe og løbe og kravle og gøre alt, hvad de vil. Det er jo som regel glade børn, vi ser derude.

Samme modsætningsforhold ses for det forsigtige barns vedkommende ude og inde, blot med modsat fortegn. Pædagogernes forventning om, at børn på legepladsen skal være aktive og uopfordret bruge sig kropsligt har nemlig den konsekvens, at det er de forsigtige børn, som her bliver betragtet som et problem, hvis de har svært ved at deltage aktivt på eget initiativ og følge med de andre:

– Cille har svært ved at løbe og så kan man altså ikke følge med, når de andre bare spurter derudaf, og så kan man godt blive lidt stille og sætte sig ovre i sandkassen og passe sig selv i stedet for, for man kan bare ikke følge med. Og det er jo det vi kan se, ikke. Dem, som normalt plejer at fungere inden døre, ikke. Når vi så kommer ud, så kan de ikke følge med mere, lige pludselig, fordi de ikke er motorisk med.

Omgivelserne i børnehaven kalder altså på særlige måder at bevæge sig på. En børneinstitution er et offentligt rum med en række kulturelle koder i sin indretning, som er med til at præge den allerede eksisterende opfattelse af, hvad der kan ske i et sådant rum. Endvidere er rummets konstruktion med til at udtrykke forestillinger om børn og barndom, og det medvirker til at understøtte den sociale orden (Gulløv & Højlund, 2005; Palludan, 2005). De kulturelle betydninger, som er indlejret henholdsvis inde i børnehaven og ude på legepladsen, er væsensforskellige. Indendørs på stuerne er relativt lidt plads sammenlignet med ude, legesager bliver ryddet op, alt har sin velordnede plads, opstilling af borde og stole signalerer, at man skal være beskæftiget stillesiddende, og det legetøj som er tilgængelig er primært beregnet til finmotoriske aktiviteter som at tegne, lege med dukker, klodser eller spille spil. Således er der altså implicit i inderummet nogle adfærdskoder, som signalerer, hvad der forventes af børnene, når de befinder sig der (Kirkeby et al. 2005). Nogle børn kan uden videre afstemme sig forventningerne, andre er kropsligt urolige og må irettesættes med henblik på kropslig tæmning. Udendørs er koderne helt anderledes. Her kalder rigtig mange kvadratmeter og legeredskaber som gynger, klatreredskaber, cykler og legetårne på et højt fysisk aktivi-

tetsniveau og kropslige eksperimenter. Naturen og udelivet spiller en særlig rolle i dansk og nordisk kultur, hvor det antages at børn og natur hører sammen, og det der foregår udendørs er stort set noget, der administreres af børnene selv (Ellegaard, 2004). For at motivere til fysisk aktivitet for dem, som ikke allerede er i gang, tager pædagogerne i feltinstitutionen initiativ til fælles sanglege med fysisk aktivitet indlagt, de tager på tur i den nærliggende skov, og de forsøger at få børnene til at holde af at bruge sig kropsligt ved at have en fast ugentlig motionsdag.

Nogle elementer, som danske pædagoger værdisætter, hvis de bliver spurgt til den ideelle indretning af en daginstitution, er, at der skal være rum til, at børn kan fordybe sig i konstruktions-, rolle- og til dels bevægelseslege. Børn i fordybet leg er et ideal, og et af de argumenter som fremføres er, at der i fordybet leg gøres plads til udvikling af både sociale, kropslige og sociale kompetencer. Når pædagoger bliver spurgt, hvordan de ideelt set ville indrette en børnehavestue, fremhæves løsninger, som fordele børnene over hele institutionsområdet, idet det giver bedre mulighed for at lege og være kropslige for den enkelte. For eksempel ved en afgrænsning af mindre legerum på stuen, hvor færre børn kan lege i fred for resten af børneflokkens (Herskind, 2007). Andre danske børneforskere peger på, at det at lege færre børn sammen på et frit, hemmelighedsfuldt og af andre ubenyttet sted også er af høj værdi, når man spørger børnene selv (Rasmussen, 2006; Gitz-Johansen et al. 2001). Mine oplevelser af at børnene i feltbørnehaven bevæger sig langt mere ude end inde bliver understøttet af undersøgelser, som ved hjælp af måleinstrumenter viser, at nordiske børnehavebørn er fysisk aktive og bruger sig kropsligt i langt højere grad, når de er udendørs sammenlignet med indenfor i børnehaven (Grøntved et al. 2009; Giske, Tjensvoll & Dyrstad, 2010). Når børnene er ude, er der mere plads både fysisk og mentalt til, at børnene kan udvise kropslig glæde, lyst og bevægelsesglæde uden at forstyrre andre og dermed kolliderer med idealet om den fordybede, udviklende leg. Når børnene er inde, skal leg foregå stille og med kropsligt afdæmpede bevægelser, fordi inderummene er 'fyldt op' af så mange børn, at det i modsat fald vil forstyrre de andre og gøre, at ikke alle får rum til at lege fordybet, udviklende og 'i fred', som det pointeres i dette sidste citat fra mit feltmateriale:

– Da vi sidst havde pædagogiske dage, talte vi om det ideelle børnemiljø, og alle havde mest lyst til at ændre på råberiet i børnehaven. Så vi besluttede, at fremover skulle ingen råbe [indenfor]. I stedet for var det vigtigt med tid og plads til fordybelse og koncentration. Der skal være mere rum til de stille børn, for når man ikke må råbe, løber man heller ikke, de ting følges ad, og det er godt. Så vi startede allerede i dag. Ingen råben. Og vi har sat sedler op flere steder i børnehuset.

IDEALET OM DET GLADE AFSTEMTE BARN

Når pædagogerne fortæller om henholdsvis det 'forsigtige, men glade barn' og 'den muntre ballademager', nuanceres beskrivelserne af 'det glade apollinske barn' og det ses, hvordan pædagogerne ikke udelukkende har det apollinske barn som ideal, men at deres idealforestillinger om det glade barn er i stand til at rumme både forsigtighed og ballademageradfærd. På nogle punkter kan børn således udvise en adfærd som er atypisk apollinsk, uden at de derved bliver kendetegnet som uglade eller dionysiske børn. Hverken det forsigtige barn eller ballademageren deltager i aktiviteterne i børnehaven på en måde, som pædagogerne ideelt set forventer af dem. Det forsigtige barn er tilbageholdende, og ballademageren er frembrusende og egenrådig. Pædagogerne accepterer dog den manglende deltagelse, når de kan se, at børnene på andre områder eller på andre tidspunkter magter at afstemme sig det, der forventes af dem:

– Jesper er en meget meget stille dreng, og der gik måneder inden han faldt til, og når man (som voksen) spørger ham om noget, så svarer han ikke. Men så startede der fire andre drenge, som var på hans alder, og så kunne man lige pludselig se, at han var vældig god til at lege og vældig hurtig til at komme i kontakt med dem”.

Pædagogerne fortæller i eksemplerne, hvordan det forsigtige barn kan presses, hjælpes og skubbes til at deltage, hvordan ballademageren kan lære at sætte sig ned, og lære ikke behøve at bruge sin krop så meget, og hvordan det dermed godt med tiden kan lade sig gøre for barnet at afstemme sig de sociale forventninger.

Jeg har følgelig konstrueret en tredje kategori af 'det glade barn', som jeg kalder: 'det afstemte barn'. I modsætning til de to tidligere kategorier

af børn, er 'det afstemte barn' en analytisk kategori, hvor jeg med betegnelsen 'afstemt', forsøger med ét ord at dække en vifte af forskellige egenskaber, som jeg hører de interviewede pædagoger tillægge det ideelle glade barn i trivsel (harmonisk, velstimuleret, velfungerende, god selvtillid, tilfreds, afbalanceret). Det er et 'reguleret' barn, som er socialiseret, afpasset og tilpasset de forventninger pædagogerne har til glade børn. 'Det afstemte barn' bliver i pædagogernes fortællinger kendetegnet ved at være afbalanceret og hvile i sig selv. Det viser glæde ved at have en positiv udstråling, ved at udvise lyst og liv, have spil i øjnene samt let til smil og latter. Barnet er i stand til at afstemme sig kropsligt til de regler og forventninger pædagogerne har om børns deltagelse i pædagogstyrede aktiviteter, og det er i stand til at holde koncentrationen. 'Det afstemte barn' kan med pædagogens ord i følgende citat finde ud af, at begå sig:

– Sådan nogle piger som Silke og Anna ... jeg synes de hviler meget i sig selv. Selvom de selvfølgelig også har nogle ting, altså Silke har lidt brug for tryghed og trygge rammer og sådan noget, men hun er jo et barn der er enormt velstimuleret og kan finde ud af at begå sig og Anna, jeg synes også hun er ... altså hun er sådan i sin egen verden, ... og hun elsker at sidde med sine små dyr, fordyber sig langt ind i den verden der, ikke også ..., men hviler i sig selv og er glad altid, glad når hun kommer om morgenen og kan nogle gange hvine af glæde.

'Det afstemte barn' er legende, tør henvende sig, tør udtrykke sig, tør stå frem, tør udfolde sig. På rolig måde, når det er påkrævet og på energisk udtryksfuld måde, når det forventes. En pædagog fortæller:

– Et barn i trivsel er et barn, der også er frit, som tør og henvende sig, tør at give udtryk for sine behov, tør og snakke med voksne, tør bruge os, og som også tør og stå frem og fortælle noget eller synge i mikrofon, for eksempel, som vi gør meget i at øve dem i her”.

Endvidere er det afstemte barn' i stand til at aflæse sociale og kulturelle koder, og fungere godt socialt:

– Trivsel kan vi jo se, hvis de har nogle gode sociale kompetencer, for eksempel, hvis de er gode til at dele med andre, er gode til at tage

hensyn, for eksempel hjælper de små eller 'vær så god, nu hælder jeg vand op til dig' eller holder en dør eller det der med, at de sådan kan finde ud af at gøre noget for hinanden og tage hensyn til hinanden, ikke også?

Det afstemte barn er således det børnebillede eller den stereotypi af det glade barn, som ligger tættest op af idealbilledet af det apollinske barn. Fortællingerne om 'det afstemte barn' beretter om et barn, som utvetydigt er i trivsel. Et barn, der udtrykker glæde og tilfredshed størstedelen af tiden, og som tilpasser sig og lever op til de i institutionen gældende normer og forventninger uden nævneværdig modstand. Pædagogerne har det glade afstemte barn som ideal, når de arbejder for børnetrivsel. Også Thomas Ellegaard beskriver, hvordan barnets psykiske velbefindende er noget, der ofte nævnes som mål for pædagogikken i danske børnehaver, og han citerer ligeledes pædagoger for at anvende udtryk som 'glade børn', harmoniske børn' og 'børn, der hviler i sig selv' når de skal forklare, hvad der er vigtigt i den daglige udformning af pædagogikken i børnehaven (Ellegaard, 2004). Hvis disse udsagn skal tages for pålydende, løfter pædagoger det lovgivningsmæssige ansvar for børns trivsel ved at bestræbe sig på at befolke børnehaven med glade afstemte børn. Børn, der er i stand til at afstemme sig børnehavens forventninger om, hvordan de skal fordybe sig i lege af forskellige karakter alt afhængig af, hvor de befinder sig. På stuen, i garderoben, ved frokostbordet, på legepladsen eller i skoven. Glade børn, der kan beskrives med udgangspunkt i nogle mytologiske forestillinger om, at børn kan være både apollinske og dionysiske og dette endog oftest i en vekselvirkning, hvor det individuelle barn kan opfattes som skiftevis apollinsk eller dionysisk i forskellige situationer. Situationer, der adskiller sig fra hinanden ved, at de pædagogiske idealer pædagogerne arbejder for at regulere børnene i forhold til er forskellige. Idealere som varierer afhængig af hvor børnene befinder sig i børnehaven, afhængig af hvilken type af barn der er tale om (en ballademager, et forsigtigt eller et afstemt barn) og afhængig af, hvordan børnenes kropslige glædesudtryk i hvert enkelt tilfælde stemmer overens med de normer der er for brug af kroppen der, hvor de befinder sig i børnehaven netop nu.

REFERENCER

- Andersen, P. Ø. (2003). Forestillinger om og billeder af børn og barndom. I Bjerg, J. & Andersen, P. Ø. (Red.) *Pædagogik: En grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel.
- Aristoteles & Stigen, A. (1996). *Aristoteles* (2. udgave ed.). København: Munksgaard.
- Becker-Christensen, C. (2005). *Politikens nudansk ordbog* (19. udgave ed.). København: Politiken.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (3. reviderade upplagan ed.). Göteborg: Daidalos.
- Bjørndal, C. R. P. (2003). *Det vurderende øje: Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (1. udgave ed.). Århus: Klim.
- Broström, S. (2009). Trivsel, omsorg og læring i småbørnspædagogikken: På vej mod educare. I Carlsson, M., Simovska, V. & Jensen, B. B. (Red.). *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme: Teori, forskning og praksis* (sid. 210–225). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dagtilbudsloven (2010). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. (4. udgave ed.). Valby: Schultz Information.
- Dencik, L. (2005). *Mennesket i postmoderniseringen: Om barndom, familie og identiteter i opbrud* (1. udgave ed.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn?: Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem: Ph.D afhandling*. Roskilde: Roskilde universitetscenter, Psykologi, Forskningsprogrammet Børns vilkår og velfærd i senmoderniteten.
- Foucault, M. (2000). *Klinikkens fødsel*. Oversat fra fransk. København: Hans Reitzel.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf: Fængslets fødsel*. Oversat fra fransk. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Gallagher, M. (2010). Are schools panoptic? *Surveillance & Society*, 7(3/4), 262–272.
- Giske, R., Tjensvoll, M., & Dyrstad, S. (2010). Fysisk aktivitet i barnehagen. et casestudium av daglig fysisk aktivitet i en afdeling med 5-åringer. *Nordisk Barnehageforskning* 3(2), 53–62.
- Gitz-Johansen, T., Kampmann, J., & Kirkeby, I. M. (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme* (1. udgave, 1. oplag ed.). København: Rum, Form, Funktion.
- Grøntved, A., Pedersen, G., Andersen, L., Kristensen, P., Møller, N., & Froberg, K. (2009). Personal characteristics and demographic factors associated with objectively measured physical activity in children attending preschool. *Pediatric Exercise Science*, 21, 209–219.

- Gulløv, E., & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (1. udgave ed., sid. 21–42). København: Hans Reitzel.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik I etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hacking, I. (1995). The looping effects of human kinds. I Sperber, D., Premack, D. & Premack, J. (Red.), *Causal cognition: A multidisciplinary debate* (sid. 351–383). Oxford: Clarendon Press.
- Halse, J. A. (2007). *Negativ social arv: Om tidlig indsats over for risikobørn og deres familier*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2. ed. ed.). London: Routledge.
- Hansen, H. P. (2009). *I grænsefladen mellem liv og død: En kulturanalyse af sygeplejen på en onkologisk afdeling* (1. udgave ed.). København: Munksgaard Danmark.
- Herskind, M. (2007). Indretning, pædagogik og kropslighed : I et personaleperspektiv. I Herskind, M. (red.), *Kropslighed og læring i daginstitutioner* (1. udgave ed.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Hviid, P. (2004). *Om iagttagelse som metode: Hvorfor interessere sig for pædagogikken og fagligheden i Ry kommune?* København: BUPL.
- Højlund, S. (2002). *Barndomskonstruktioner: På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus* (1. udgave ed.). København: Gyldendal Uddannelse.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom* (1. udgave ed.). Oversat fra engelsk. København: Gyldendal.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2. edition ed.). London: Routledge.
- Jensen, B. (2002). *Sundhed og sårbarhed: Store børns beretninger om sundhed og hverdagsliv* (1. udgave ed.). København: Hans Reitzel.
- Jespersen, C. (2006). *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jørgensen, P. S. & Ertmann, B. (1998). Skoletrivsel og social kompetence. en belysning af 10-årige børns trivsel i skolen. In E. Backe-Hansen, & T. Ogden (Red.), *10-åringer i Norden: Kompetanse, risiko og oppvekstmiljø*. København: Nordisk Ministerråd.
- Jørgensen, P. S., Due, P., & Holstein, B. E. (2001). *Sundhed på vippen: En undersøgelse af de store skolebørns sundhed, trivsel og velfærd*. København: Hans Reitzel.
- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi: Fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi*, 14(2), 79–94.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I Larsen, K. (Red.). *Arkitektur, krop og læring* (1. udgave). København: Hans Reitzel.
- Koch (2012). Trivsel og kropskultur i børnehaven. Ph.d. afhandling, (Under udarbejdelse).
- McDonald, M. (1993). The construction of difference: An anthropological approach to stereotypes. I Macdonald, S. (Red.), *Inside European identities. Ethnography in Western Europe* (sid. 219–237). New edited edition. Berg Publishers.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fænomenologi*. Oversat fra fransk. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Nader, L. (1974). Up the anthropologist: Perspectives gained from studying up. I Hymes, D. H. (Red.), *Reinventing anthropology* (sid. 285–311). New York: Vintage Books.
- Nader, L. (1980). The vertical slice: Hierarchies and children. I Britan, G. M. & Cohen, R. (Red.), *Hierarchy and society: Anthropological perspectives on bureaucracy* (sid. 31–43). Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues.
- Nielsen, G. A., & Aaen, S. (2006). *Trivsel, sundhed og sundhedsvaner blandt 16–20 årige i Danmark*. København: Kræftens Bekæmpelse. Kan downloades fra: http://www.sst.dk/publ/Publ2006/CFF/MULD/trivsel_sundhedsvaner_16_20_muld.pdf.
- ODS (2010) *Ordbog over det danske sprog*. Gyldendal. Netversion: http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sprog/Dansk/Ordbog_over_det_Danske_Sprog.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel* (1. udgave ed.). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Platon & Ræder, H. (1961). *Staten. bind 1*. København: Hans Reitzel.
- Ploug, N. (2007). *Socialt udsatte børn: Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner*. København: SFI: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Pedersen, A. B. (2008). *Mobning 2008*. København: Børnerådet.
- Rasmussen, K. (2009). Om barndommens institutionalisering: Og noget om dens affortryllelse. I Højlund, S. (Red.), *Barndommens organisering: I et dansk institutionsperspektiv* (1. udgave ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Renault, S. (2008). Lidt filosofi om synets betydning for det menneskelige og for fællesskabet. *Unge Pædagoger*, 2008(2), 29–39.
- Sointu, E. (2004). The rise of an ideal: Tracing changing discourses of wellbeing. *The Sociological Review*, 52(2), 255–274.

- Statens Institut for Folkesundhed (2012). Set 20. januar 2012 på <http://www.si-folkesundhed.dk/Forskning/Befolkningens%20sundhedstilstand/B%C3%B8rnesundhed.aspx>.
- Steeves, V., & Jones, O. (2010). Surveillance, children and childhood. *Surveillance & Society*, 7(3/4), sid. 187–191.
- Svenningsen, G. (2000). *Vejledning om PPR: Pædagogisk-psykologisk rådgivning* (1. udgave ed.). København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.
- Wood, D. (2003). Foucault and panopticism revisited. *Surveillance & Society*, 1(3), 234–239.
- Wulf, C., & Gebauer, G. (2001). *Kroppens sprog: Spil, ritualer, gestik* (1. udgave ed.). København: Gyldendal Uddannelse.