

Danish University Colleges

Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven **Børneinformerede perspektiver på professionelle voksne**

Koch, Anette Boye

Published in:
Nordic Studies in Education

DOI:
[10.18261/issn.1891-5949-2016-03-02](https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-03-02)

Publication date:
2016

Document Version

Post-print: Den endelige version af artiklen, der er accepteret, redigeret og fagfællebedømt (peer-review) af udgiveren, men uden udgiverens layout.

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børneinformerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*, 36(3), 193-210. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-03-02>

General rights

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

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

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven

Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne

Anette Boye Koch

PhD, docent i dagtilbudspædagogik

VIA Pædagogik og Samfund

Center for forskning & udvikling

VIA University College

Ceresbyen 24, DK-8000 Aarhus C

T: +4587553509

E: ABK@VIA.DK

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

Abstract

Artiklen søger viden om børns opfattelser af professionelle voksne, og de roller, de indtager i mødet med børn. Fem-seks årige børn er interviewet om deres oplevelser med deres børnehavevoksne tre måneder efter de har forladt børnehaven for at starte i skole. Analysen peger på fire forskellige kategorier af professionelle voksne, udtrykt ved hjælp af metaforer; den *hygge-voksne*, *ordensmagten*, *læremesteren* og *legekammeraten*. Der argumenteres for en model, hvor de fire metaforer indplaceres i en trivselsmatrix med henblik på at tilbyde læseren et alternativt sprog til at reflektere over mødet mellem børnehavebørn og deres professionelle voksne, og dets betydning for børns trivselsoplevelser.

Keywords

Pædagogens / den professionelle voksnes rolle

Børns perspektiver

Barn-pædagog relation

Trivsel

Børnehave / Daginstitution / Dagtilbud

Abstract in English

This article addresses children's perspectives on their preschool educators. The study considers encounters between educators and children and discusses how teacher's role and interaction behavior may affect child wellbeing. Eleven children visited their former preschools and were encouraged to share narratives of their preschool educators. The analysis points to four categories of teacher roles (*the mentor, the controller, the nurturer and the playmate*), and a model is suggested depicting the teacher roles in a matrix, depending on their interaction behavior. Educators might use different strategies in order to support child wellbeing depending on the role and their interaction behavior.

Keyword in English

Educator / teacher role

Child perspectives

Child-teacher relationship

Well-being

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

Early Childhood Education and Care / Preschool

INTRODUKTION

Voksne, som arbejder med børn, trækker på et bredt repertoire af professionelle roller, når de interagerer med børn. En pædagog kan tage rollen som underviser i én situation, trøster i en anden, ligeværdig ven og samtalepartner i en tredje (de Kruif et al. 2000, Enz og Christie, 1994). Valget af rolle afhænger blandt andet af de enkelte børns situationsbestemte adfærd og behov. De Kruif et al. 2000 viser, hvorledes professionelle voksne har tendens til at blive mere dirigerende, hvis børn skændes om legetøjet eller udviser, hvad den voksne vurderer som upassende adfærd. De fleste har dog en professionel rolle, som de føler sig bedst hjemme i og hyppigst indtager i samvær med børn. Studier viser nemlig, at om end professionelle voksne ideelt set altid har et valg og bør vælge den rolle, som er mest passende i hvert enkelt tilfælde, så vil den enkelte have tendens til at foretrække én rolle frem for andre (de Kruif et al. 2000, Enz og Christie, 1994).

I en uddannelsesmæssig sammenhæng må den pædagogstuderende udvikle sit rollerepertoire henimod at beherske så mange forskellige roller som muligt. Den færdiguddannede pædagog skal kunne arbejde pædagogisk og differentieret med udgangspunkt i det enkelte barns udvikling, forudsætninger og perspektiver (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014) med henblik på barnets trivsel, udvikling og læring (Socialministeriet 2010). Det indebærer blandt andet, at den voksne formår at variere og veksle mellem roller i sin relation til børn og vælge den rolle, som er bedst passende i hver enkelt pædagogisk situation.

Der findes en lang række undersøgelser og definitioner af, hvad pædagogisk relationskompetence implicerer, set fra de professionelles perspektiv (se for eksempel Schibbye 2005, Riber 2000, Løw 2002, Juul og Jensen 2002). Moderne barndomssociologisk forskning har imidlertid argumenteret for et paradigmeskift, hvor børn ansues som aktører i samfundsmæssige processer, der bør studeres i deres egen ret (James et al. 1998, Kampmann 2003). Det har medført en stadig voksende mængde af litteratur, som udforsker børns perspektiver på deres hverdagsliv tillige med et metodologisk skift i retning af forskningsmetoder, som involverer børn (Garvis et al. 2015).

Når børns udsagn, produktioner og fortællinger inddrages i studier af professionelle voksenroller i børnehaven og holdes op i forhold til de kategorier forskeren har med sig, ansues det samme fænomen (i dette tilfælde mødet mellem pædagog og barn) ud fra forskellige perspektiver og ved anvendelse af forskellige metodiske tilgange. De forskellige indsigter kan være med til at åbne og føre til en mere fuldkommen forståelse af et forskningsemne: *"... provides us with a deepened, complex,*

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

thoroughly partial, understanding of the topic. Paradoxically, we know more and doubt what we know" (Richardson 2000 side 522). Børns udsagn bliver i den forståelse ét af forskelligartede bidrag, der på hver deres måde kan medvirke til at nuancere og bibringe en mere kompleks forståelse af pædagogens rolle i mødet med børn, idet vi (voksne) forsøger at se os selv, som vi måtte tage os ud set fra børnenes perspektiv.

Med reference til empiri fra etnografiske interviews med 11 seksårige børn om deres oplevelser med professionelle voksne i 3 børnehaver interesserer undersøgelsen sig for, hvad en gruppe danske børn fortæller, når de bliver spurgt til deres oplevelser og syn på konkrete voksne i deres børnehave kort tid efter, de har forladt institutionen. Artiklens ambition er at bidrage til et alsidigt videns grundlag, der kan inspirere til refleksion og fungere som *'foods for thought'*¹ når pædagoger og –studerende diskuterer, hvordan pædagogens valg af roller kan påvirke børns trivsel og således indvirke på det pædagogiske projekt. Hvad og med hvilke kategorier tænker de interviewede børn om deres professionelle voksne og de roller, de voksne indtager? Og hvilken betydning kan pædagogens valg af rolle få for børns oplevelse af trivsel?

Analysen er inspireret af narrativ analyse (Czarniawska 2004) samt af Staunæs & Søndergaard (2006), der iscenesætter forskningsresultater som en fikcionalisering med udgangspunkt i analysepunkter udviklet via det empiriske materiale. Der præsenteres en model, hvor fire i materialet gennemgående voksenroller (udtrykt metaforisk) er indplaceret i en trivselsmatrix udgjort af dimensionerne *tilfredshed - glæde* på én akse samt *velvære-velfærd* på en anden akse med henblik på at tilbyde læseren nogle kategorier, hvormed man kan reflektere over de professionelle voksnes betydning for børns subjektive trivsel. Undervejs diskuteres, hvordan forskeren interagerer med sine informanter i konstruktionen af empirisk data, samt på hvilken måde *børne-informerede perspektiver* på børns hverdagsliv kan bidrage til at nuancere betydningen af mødet mellem pædagoger og børn.

BAGGRUND

Når børn udtaler sig om deres professionelle voksne

"en sød og sjov voksen er en der gynger, en der leger bokselege og en der giver bumleture på gengen. Og som laver fangeleg med børnene".

¹ Der henvises her til Bent Flyvbjergs beskrivelser af 'social science that matters', hvor han skriver at forskere indenfor sociale videnskaber bør stræbe efter at producere 'foods for thought' snarere end at søge at producere teorier, som er direkte rettet mod løsning af sociale problemer (Flyvbjerg, 2009).

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

”En skrap voksen siger dumme ting og bliver sur på børnene. En der hedder Karin, hun var SIM-PELTEN så sur og skrap. Hun var så sindssygt skrap. Hun blev helt rød i hovedet, så hun springer i luften”

Når de interviewede børn fortæller om deres oplevelser med konkrete voksne i deres børnehave, benævner de med egne ord de professionelle som enten *søde voksne*, der laver sjov og *skrappe voksne*, der er sure og skælder ud, som det fremgår af ovenstående citater.

Børns forestillinger om den søde over for den skrappe voksne understøttes af et dansk studie, hvor 5-13 årige skolebørn retrospektivt bliver opfordret til at fortælle om deres børnehavetid og opdeler de professionelle voksne ud fra tilsvarende kriterier, idet de taler om søde og sjove versus sure og kedelige lærere og pædagoger (Rasmussen og Smidt 2001). Tilsvarende rapporterer et studie, der sammenligner danske og amerikanske forhold, at børn generelt kan lide søde lærere, som er rare, giver dem frihed til at vælge og ikke så let bliver vrede i modsætning til de lærere, som er for skrappe, sure og skælder ud (Kragh-Müller og Isbell 2011). Den islandske børneforsker Johanna Einarsdottir viser ligeledes, hvordan børnehavebørns syn på deres pædagoger kan karakteriseres ud fra de voksnes interaktion med børnene. Hun citerer børnehavebørn for at omtale positive aspekter ved deres pædagoger såsom at de hjælper, leger, smiler eller laver noget interessant, henholdsvis negative aspekter som at skælde ud, være vred, sætte børnene i gang med kedelige ting og undlade at lege (Einarsdottir 2014).

I den anglosaksiske forskning er der fundet studier², som på forskellig måde interesserer sig for, hvordan børn tænker om pædagog/lærer-rolle og dens betydning, enten i relation til forælderrollen eller andre professioner i samfundet, som børn kender til. Furth publicerede tilbage i 1980 bogen 'the World of Grownups', hvor han på basis af børneinterviews beskriver små børns opfattelser af betydningsfulde voksne i deres liv med børnenes egne ord (Furth 1980). Op gennem 80'erne studerede Klein tilsvarende nogle af de forskellige funktionelle og stereotype roller, førskolebørn i USA tilskriver såvel deres forældre som andre professionelle voksne. Med afsæt i interviews samt et kortspil, hvor børnene kunne vælge de kort, som passede bedst, besvarede børn spørgsmål om den funktion de oplevede, den signifikante voksne samtalen handlede om, havde i hverdagen. Deres svar i

² En del af de publicerede undersøgelser er baseret på feministisk teori² og interesserer sig for forskelle i børns opfattelser af mandlige og kvindelige professionelle voksne, betydningen af den ulige fordeling af mænd og kvinder inden for dagtilbudsområdet eller betydningen af børnenes køn for relationen til den voksne (Summers et al. 1991, Harris and Barnes 2009, Sumsion 2005). Nærværende studie interesserer sig ikke for køn som teoretisk begreb. Indspil fra kønsforskning er dog refereret i undersøgelsen i det omfang de pågældende studier bibringer empirisk viden i form af børns udsagn, produktioner og fortællinger om professionelle voksne i forskellige roller uanset køn.

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

forhold til deres pædagoger/førskole-lærere blev kategoriseret som enten instruerende, dirigerende/disciplinerende, nærende eller lege-relateret (Klein 1988). Et New Zealandsk studie sammenligner de funktionelle sociale roller småbørn tilskriver deres forældre henholdsvis deres pædagoger/førskole-lærere. De peger på, at børn ser de professionelle voksne som nogle, der primært foretager 'legende stimulation' og ikke i særlig stor udstrækning som nogle, der nærer eller yder omsorg over for børn til trods for, at de tilbringer en stor del af deres hverdagsliv sammen (Smith 1989).

I et finsk studie fra 2012 baseret på fænomenologiske interview med småbørn i og om deres dagtilbud, peger børnene på tre gennemgående voksenroller: Regel-sættere, kontrollører af strukturerede aktiviteter samt konfliktløser (Kyrönlampi–Kylmänen og Määttä 2012). I samme studie beskrives det, hvordan den professionelle lærer/pædagogs handlinger ikke er tilfældige, men baseret på en fornemmelse og forståelse for børnenes opfattelser samt en særlig sensitivitet over for det, der er vigtigt i øjeblikket. Pædagogen skal således være i stand til at indtage en rolle som omsorgsgiver for børnene set ud fra et voksenperspektiv, men børnene fra det finske studie peger ikke selv på, at de har en nær følelsesmæssig tilknytning til de professionelle voksne de interagerer med i deres børnehave (Kyrönlampi–Kylmänen og Määttä 2012).

Diamond og Cooper (2000) peger på, at børn adspurgt om det, der kendetegner deres professionelle voksne, primært nævner to forhold. Dels at den professionelle voksne har en rolle som omsorgsgiver, dels indtager rollen som underviser. Harris og Barnes (2009) og Sumsion (2005) opererer med seks forskellige kategorier af professionelle voksne, som oprindeligt blev introduceret af Diamond og Cooper (2000), når de koder børns udsagn og tegninger af de voksne: den professionelle voksne som legekammerat, omsorgsgiver, underviser, organisator/regulator, den-der-kan-klare-alt eller administrator/arbejder. Med få undtagelser giver de interviewede børn udtryk for, at alle de konkrete voksne de omgiver sig med i børnehaven er i stand til at opfylde alle roller i et eller andet omfang på forskellige tidspunkter (Sumsion 2005, Harris og Barnes 2009). Når børnene formulerer sig om den voksne som omsorgsgiver, fortæller også de, hvordan den voksne tager sig af, at børnene har det godt og er trygge, at den voksne opbygger relationer til børnene, og at det er en voksen, som hjælper børnene med det, de har brug for voksenstøtte til (Harris og Barnes 2009). Når den voksne opfattes mere som en legekammerat fortæller børnene om voksne, der leger med legetøjet i børnehaven, som leger i sandkassen eller som er engageret i fysisk aktivitet eller kropslige lege sammen med børnene (Harris og Barnes 2009). Også et amerikansk studie af voksnes interaktionsadfærd peger på, at professionelle voksne typisk fordeler sig i fire homogene grupper (de Kruif et al. 2000) og viser, hvordan den enkelte ydermere vil have tendens til at foretrække nogle roller over for andre.

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

METODOLOGISKE OVERVEJELSER

Metode

Elleve seksårige børn deltog i undersøgelsen, der fandt sted i september-oktober 2012. De var udvalgt af to skolefritidspædagoger ud fra et kriterie om, at gruppen skulle bestå af børn fra tre navngivne børnehaver og en opfordring til, at inkludere forskellige typer af børn i undersøgelsen. Vi søgte ikke ét børneperspektiv, men derimod flere børneperspektiver (Warming 2011) og havde dermed et ønske om at interviewe ikke kun de børn, der er gode til at opfylde voksnes forventninger og normer for, hvordan de skal svare og deltage i en aktivitet, men også typer af børn, som ikke altid bliver hørt, måske fordi de er for tilbageholdende, urolige eller ikke særligt verbalt kommunikerende. Det blev pointeret ved introduktion af undersøgelsen til de to skolefritidspædagoger, at børnegruppen gerne skulle omfatte både *forsigtige, afstemte og spilopmager*-børn. Kategorierne er beskrevet i et tidligere studie med basis i semistrukturerede interviews med pædagoger om, hvordan de *ser* børn (Koch, 2012). Pædagogerne blev dog indskærpet ikke at dele deres for-forståelser af de udvalgte børn med andre end hinanden for ikke at påvirke forskerens opfattelse af de børn, hun skulle interviewe og samarbejde med.

De elleve børn mødtes med forskeren i deres skolefritidsordning gennem to måneder og besøgte i små grupper på skift de børnehaver, som de hver især havde forladt godt tre måneder forinden. Børnene fik under besøget i deres gamle børnehave til opgave at tage billeder af: '*steder, hvor de havde lavet noget sammen med de voksne*' med et digitalkamera. Besøget efterfulgtes af interviews, hvor de pågældende børn med afsæt i deres egne fotografier fremvist som diasshow blev opfordret til at uddybe deres valg af motiv og fortælle historier om de voksne. Den sidste dag i felten samledes forskeren og alle 11 børn, som havde deltaget i forløbet, til en afsluttende fælles snak om de voksne i børnehaven.

Anvendelsen af fotografi sammen med interviews er tidligere anvendt til at få viden om danske skolebørn (Winther 2006, Rasmussen 2006, Hansen & Nagbøl 2008). Clark har udviklet en metode: '*the Mosaic approach*', som hun anvender med henblik på at få børn helt ned til 3 års alderen til at fortælle om deres hverdag og deltage i udformning af deres daglige miljø ved brug af fotos (Clark 2010). Dette studie anvender fotografering som metode, idet fotograferingsprocessen giver børn mulighed for at indfange og fiksere betydningsfulde dele af deres børnehaveliv ved brug af en alternativ ud-

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

tryksform (Rasmussen 2007). Børneinterviewene er gennemført ved hjælp af etnografisk metode og med en antropologisk tilgang til felten i et forsøg på at forstå og fortolke børnenes fortællinger³.

De professionelle voksne

I danske daginstitutioner udgør pædagoger med en uddannelse på bachelorniveau over 60 % af de ansatte, og de uddannede pædagoger har den samme uddannelse uanset hvilken aldersgruppe af børn de arbejder med (Jensen 2014). De professionelle voksne, som figurerer i børnenes historier, er udvalgt af børnene selv med afsæt i de fotografier, de har taget. Børnene selv skelner ikke mellem voksne med og uden uddannelse, men omtaler alle som 'voksne'. Artiklen siger derfor noget om børns perspektiver på professionelle voksne i børnehaven generelt og uafhængig af uddannelsesniveau.

Etiske hensyn

Deltagerne i undersøgelsen blev oplyst om undersøgelsens formål og fokus efter princippet om *informeret samtykke*. Der blev rundsendt information til daginstitutioner og skole. Ansatte og forældre fik information om, at undersøgelsen involverede en foto-interviewmetode, at fotografierne ville blive anvendt udelukkende som interviewafsæt og efterfølgende blive slettet.

Udover at bede børnenes forældre om personligt skriftligt tilsagn til børneinterviews, blev børnene informeret mundtligt forud for hver interviewsession og gjort opmærksom på, at de til enhver tid kunne vælge ikke længere at være med. Én dreng valgte at gøre brug af muligheden. Intervieweren søgte at undgå udnyttelse af et eventuelt asymmetrisk magtforhold i aktiviteterne med de femårige børn. Børnene blev interviewet i grupper af 2 for at øge deres tryghed ved situationen. Interviewet foregik retrospektivt på et tidspunkt, hvor børnene havde forladt deres børnehave og derfor ikke kunne blive sat i et dilemma ved at fortælle om voksne, de var afhængige af at have et godt forhold til i det daglige.

Børne-informerede perspektiver

Undersøgelsens intention var at afsøge børns perspektiver på de voksne, som et modtræk til studier, hvor voksne udtaler sig om forskellige typer af børn (se fx Koch 2012). Der er imidlertid gode grunde til at være kritisk over for anvendelsen af en betegnelse som *børns perspektiver*, idet det kan diskuteres, på hvilken måde det overhovedet er muligt for voksne at forstå og indfange, hvad børn udtrykker. Børn udtrykker sig anderledes netop i kraft af, at de ikke er voksne. Når børn anvendes som in-

³For nærmere beskrivelse af metodiske overvejelser, som ligger til grund for den anvendte foto-interviewmetode, se (Koch 2013).

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

formanter, vil deres bidrag derfor altid være udsat for voksen fortolkning både i indsamlings-, analyse- og formidlingsfasen. Som Kampmann udtrykker det, er der: "*en væsentlig dobbelthed i begrebet: det er den voksne (forsker), der gennem refleksion skal forsøge at fremstille noget, de ikke selv er en del af, mens barnet er en del af det og midt i det, uden at det (nødvendigvis) reflekteres af barnet. Børneperspektivet er således de voksnes forsøg på at sætte sig ind i de tanker og opfattelser, barnet har af sit eget liv*" (Kampmann 1998 side 8). På hvilken måde og med hvilke ord giver det da mening at tale om børns perspektiver i studier af børns hverdagsliv?

Sommer m.fl. forsøger at reducere kompleksiteten ved at skelne mellem *børneperspektiver* og *børns perspektiver* (Sommer, Pramling-Samuelsen og Hundeide 2010). De definerer *børneperspektiver* som noget, voksne professionelle eller forskere studerer ved at anskue barnet udefra- og ind og søge at forestille sig, hvad det vil sige at være barn i en given kontekst. *Børns perspektiver* kommer derimod til udtryk indefra-og ud og har form af børns egne ord, tanker og billeder. Det er de udtryk, som den voksne søger at fortolke og objektivisere i kraft af sit *børneperspektiv*. Når *børn* anvendes som *informanter* i forskningsprojekter placeres barnet centralt som et subjekt - den sagkyndige informant, uden hvis medvirken den voksne forsker ikke kan etablere et børneperspektiv. Den voksne må vedholdende forsøge at forstå de informationer barnet stiller til rådighed og må altid foretage forskellige typer af oversættelser og tolkninger af barnets udtryk, handlinger og attituder (Kampmann 1998).

Nærværende undersøgelse giver et bud på, hvilke roller voksne (pædagoger) indtager i mødet med børn i danske børnehaver ud fra et *børne-informeret* perspektiv⁴. De børn, som er interviewet, har primært deltaget som *informanter*. De har aktivt taget del i empirigenereringsfasen, hvor kameraet ud over at producere visuelle input til datamaterialet tilsyneladende har været en motiverende faktor for deres deltagelse – da de gav udtryk for at det var sjovt at tage billeder. I fotograferingsprocessen har de deltaget i udformning af en agenda for den efterfølgende samtale og helt konkret *informeret* undersøgelsen. De har ikke været inddraget i hverken projektudformning eller analysefasen, men er dog forud for deres deltagelse blevet informeret med henblik på at forstå, hvad der blev forventet af dem og blive gjort opmærksom på muligheden for at sige fra undervejs.

⁴ Jeg anvender betegnelserne *børne-informerede* perspektiver (hvor børnene medvirker som informanter fx i børneinterviews) henholdsvis *børne-sensitive* perspektiver (hvor forskeren laver deltagerobservationer med særlig sensitivitet rettet mod børns udtryksformer, og hvordan det opleves at være barn). Både for at præcisere, hvilken karakter børnenes bidrag til dataindsamlingen har, men også som et signal om, at den voksne i høj grad udsætter børns udsagn, handlinger, kropssprog for fortolkning og derfor altid har hovedansvar for det perspektiv, der slutteligt præsenteres som resultat af en given undersøgelse.

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

Etnografisk metode

Undersøgelsen baserer sig på etnografisk metode, som ifølge James (2001) er helt central for at forskeren kan møde børn som aktive fortolkere af deres sociale verden. En lang række etnografiske studier er gennemført i Danmark med henblik på udforskning af børnehalebørns hverdagsliv (se fx Gulløv og Gilliam 2012; Ellegaard, 2004; Gulløv, 1999; Palludan, 2005). Det etnografiske interview søger viden om sociale fællesskaber via informanternes egne sproglige udsagn. Formålet er at hente kvalitative beskrivelser af interviewpersonens livsverden med henblik på at fortolke deres betydning. Interviewsituationen er kendetegnet ved udveksling af viden gennem dialog og baserer sig på, at interviewer skal have empatisk tilgang til den interviewedes verden, og samtidig er den der definerer og styrer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er ikke en neutral teknik, med hvilken man kan opnå upåvirkede svar fra sine informanter, men må også ses som en aktiv interaktion mellem to eller flere personer, der leder til socialt forhandlede svar konstrueret i den specifikke kontekst (Tinggaard & Brinkmann, 2010).

Fænomenologien inddrages som en erkendelsesform undervejs i mødet med felten, idet det etnografiske møde udnytter den kapacitet 'den fremmede forsker' har til at lære ny kultur og den objektivitet det medfører (Hammersley & Atkinson, 1995). I Merleau-Ponty's forståelse er fænomenologi en deskriptiv disciplin, der har til opgave at beskrive vores livsverden via levede fænomener. Verden ses ikke blot som noget foreliggende, men strukturen af dens fremtrædelse muliggøres af subjektet, der imidlertid kun kan forstås i relation til sin egen verden (Zahavi, 2003). I mødet med børnenes fortællinger søges en umiddelbar beskrivelse af verden, som den er, ligesom der søges viden om den virkelige verden ved en fortløbende bestræbelse på at sætte parentes om sine for-forståelser.

Projektet opfatter generelt teori som inspiration i betydningen: et værktøj, med hvilken det er muligt at få hul på undersøgelse og analyse. Heri ligger en socialkonstruktivistisk opfattelse af, at man principielt kan undersøge et fænomen på mange måder, men at det ikke kan forstås til fulde. Hastrup (2010) beskriver teori som sproglige udsagn, der foreslår særlige fortolkninger af verden og synsvinkler på sociale sammenhænge på en måde, hvorved de både transformerer og reducerer den virkelighed, de beskriver. I det antropologiske videns-projekt opfattes teorier ikke som en afspejling af verden, men det teoretiske udtryk tilføjer særlige aspekter ved verden, som ellers ikke finder udtryk. En radikal nyfortolkning, som rummer muligheden for at tilføje noget nyt til verden, snarere end at opklare det allerede givne, idet teorierne fortætter empirien til nyt stof (Hastrup, 2010). Analysen af det empiriske materiale fra børneinterviewene trækker således på teorier fra psykologi og samfundsvidenskab med indspil hentet fra feministisk teori. De tværfaglige teorier ansues dermed som inspi-

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

ration (en dåseåbner) til at åbne og forstå empirien med, frem for en direkte repræsentation eller en linse som empirien ses igennem (Høyer, 2007).

Analysestrategier

Kvalitativ analyse er den proces, som transformerer empirisk data til empiriske fund. Skillelinjen mellem, hvornår man slutter sin empiriindsamling, og hvornår man påbegynder analysen af materialet er ofte af meget flydende karakter (Patton, 2002). Ideer til, hvordan man kan få orden i sit empiriske materiale vil sandsynligvis dukke op allerede i løbet af dataindsamlingsperioden. Etnografisk forskning bliver med andre ord mere og mere fokuseret undervejs i forløbet), og forskningsmetoder, analyse, resultat og formidling er vævet ind i hinanden (Hammersley & Atkinson, 1995).

Formålet med analysen var at fortælle relationen mellem børn og voksne i børnehaven i en lidt anden version end den, vi ellers møder. En gentænkning, som kan lægge op til, at pædagogen ser sig selv og den pædagogiske relation ved brug af ny fortolkning. Forskningsresultaterne er derfor iscenesat ved brug af metaforer udviklet gennem arbejdet med det empiriske materiale og med inspiration fra narrativ forskning ud fra et argument om, at socialvidenskab ikke blot handler om at repræsentere verden, men også om at spille spil med virkeligheden, der får den til at se lidt anderledes ud og derigennem få fat i det ufærdige; det der kan bygges i nye retninger (Staunæs & Søndergaard 2006, Czarniawska 2004).

Narrativer er en universal måde, hvorpå vi mennesker grundlæggende forstår og selv og vores omgivelser og organiserer vores oplevelser i hukommelsen (Bruner 1989). Som forskningsteknik er en narrativ tilgang velegnet til at få selv små børn til at dele deres oplevelser, idet det giver grobund for åben dialog og fælles konstruktion af mening (Garvis et al. 2015). Både når børnene provokeres til at producere narrativer om de voksne, men også i analysefasen, hvor forskeren fortolker, dekonstruerer og skriver sin egen genfortælling af historierne, hvor pointer og kritiske spørgsmål trækkes frem (Czarniawska 2004). Narrativ analyse kan derigennem hjælpe med til at forstå komplekse forhold såsom hverdagslivsoplevelser i daginstitutioner. Den kan give stemme til den, som ofte bliver overhørt.

Også metaforen er et væsentligt element i strukturering af menneskelig erfaring. Metaforer er det sted, hvor det delvist erkendte finder udtryk igennem det, der allerede er erkendt. Det er særlige sproglige konstruktioner, der udfordrer sprogets kategorier, idet de taler til en flertydighed og uorden i kategorier og måder at forstå verden på (Hastrup 1999). Richardson fremhæver metaforen som rygraden i produktion af socialvidenskabelige viden og anfører, at sproglige billeder anvendes på ethvert niveau i arbejdet med en videnskabelig tekst, idet hun peger på, at: "*knowledge and under-*

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

standing in general are figured” (Richardson 2000 side 519). Metaforer udfordrer os og bidrager til ny og endnu større erkendelse i søgen efter stadig mere kvalificeret viden, og også forskeren kan anvende metaforer som sproglige udtryk i sin søgen efter ny erkendelse af, hvordan mennesker begriber og handler i en given kontekst. (Hastrup 1999). I nærværende analyse til at give et bud på, hvordan små børn oplever, begriber og trives i forholdet til de pædagoger, de er sammen med i deres børnehave.

Det konkrete udgangspunkt for analysen var således de oplevelser børnene gav udtryk for i deres fortællinger om de professionelle voksne. I første fase af analysen blev materialet fra de transskriberede interviews læst igennem gentagne gange med henblik på at ordne og skabe begreber eller temaer, som gav mening (Hammersley & Atkinson, 1995). Materialet blev tematiseret undervejs i form af metakommentarer og koder i den første halvdel, hvorefter den sidste halvdel blev læst med de allerede fundne koder eller temaer i baghovedet. Temaerne fik derved lov til at styre processen, der førte til identifikation af forskellige kategoriseringer af voksne i det empiriske materiale i form af *'sensitizing concepts'*, defineret af Hoonard (1997) som forskerens 2. ordens konstruktioner udledt af forskningsdeltagernes 1. ordens perspektiv på de fænomener, der studeres – et konstrueret ord eller i dette tilfælde fire metaforer udledt af børnenes fortællinger om de voksne. I analysens anden og tredje fase blev kategorierne brudt op ved udsættelse for nogle teoretiske perspektiver, der kunne åbne op for at forstå data på en anden måde. Bordieau taler i den forbindelse om *'det dobbelte brud'* i sociologisk videnskab, hvor det vigtige er, at forskeren går bag om det tilsyneladende og bryder med de objekter, der præsenterer sig selv som indlysende (Nørholm, 1994).

EMPIRISKE FUND (del-analyse 1)

I de interviewede børns narrativer om de voksne i børnehaven blev identificeret fire kategorier af voksne, som børnene relaterer sig til og gør brug af på forskellig vis. Ideen til kategorierne blev sået i et tidligere feltstudium i en børnehave i 2009 (Koch, 2013), ligesom de er hentet fra etnografisk inspireret barndomsforskning, der har fokus på magtforhold i institutionshverdagen (se fx Corsaro 2002, Andersen og Kampmann 1996, Koch 2013, Palludan 2005). Metaforerne har endvidere fået liv og taget form gennem arbejdet med analyserne af nærværende børneinterviews⁵. Fire stregtegninger er produceret som karikaturer på de fire voksenroller (se figur 2). Dels af formidlingsmæssige hensyn,

⁵ Arbejdet med metaforerne har været en kreativ proces, som har inspireret analysen undervejs. Fx har ordensmagten på et tidspunkt heddet *politibetjenten*, ligesom den hyggevoksne blev benævnt *supporteren* i en tidligere fase.

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

dels med en tanke om, på et senere tidspunkt at bringe modellen tilbage i den pædagogiske praksis med henblik på validering.

Hver af de fire voksenroller vil i følgende afsnit blive beskrevet med en metafor samt med afsæt i børnenes egne udsagn.

Den Hygge-voksne er god at søge trøst hos, hvis man er ked af det: *"Birthe hun er lidt gammel, og så er hun også god til at trøste ..."*. En varm, kærlig, anerkendende og opmærksom voksen, som opsøges af børn, hvis de oplever negative følelser: *"Vi bruger de voksne nogen gange, når vi er kede af det"*, – er triste, utrygge eller bange og har brug for forståelse og opmuntring til at komme i bedre humør. Den hygge-voksne anerkender, roser og støtter børnene i at gennemføre de ting, som de ikke kan klare på egen hånd: *"De små henne i vuggestuen kan ikke selv ... kun hvis de voksne holder dem"*. Det er en voksen, som 'passer på' en, og som har øje for følelsesudtryk og behov. Især i forhold til de yngste børn, som endnu ikke er selvhjulpne, eller børn med særlige behov. En hygge-voksen tilbyder følgeskab, tryghed og hjemlighed. Er nærværende og autentisk med interesse for børnenes generelle ve og vel. En populær hygge-aktivitet er at sidde sammen med børnene og læse, kramme eller være i dialog med dem i hverdagsgøremål: *"Man sidder i den sofa, hvis man læser bøger eller hvis man lige har slået sig på benet eller noget andet ... og har lidt ondt et sted, så kan man læse en bog lidt"*. Samvær med Den hygge-voksne er som regel forbundet med positive følelser: *"Det er Jytte, hun er rigtig sød, altså ... alle børnene kan lide hende"*. Når hygge-voksne holder øje og passer på med omsorg for øje, bevarer han/hun som regel sin voksen-rolle og tilbyder følgeskab, lader børnene selv lege, men følger med og kommer med input fra sidelinjen: *"De voksne er ikke med i legen, de kigger bare efter, om der er nogen der græder eller sådan noget"*. Den hygge-voksne tillader af og til brud på reglerne eller giver særlige privilegier, men opererer som regel med afsæt i det eksisterende. Det er en voksen, som er positiv og anerkendende og får en til at føle sig generelt godt tilpas.

Ordensmagten er en voksen, som på mange måder repræsenterer systemet og voksenmagten i børnehaven. En voksen, som er chef, og som bestemmer. Denne voksne blander sig sjældent i børnenes aktiviteter, så længe de overholder normer og reglerne i institutionen, men er en slags garant for opretholdelse af orden og funktion. Børnene fortæller mange gange i interviewene, hvad de ikke må: *"man må ikke plukke de der slags blomster ..."*, *"man må ikke gå udenfor hegnet..."*, *"Den sofa må man ikke hoppe i, man skal bare sidde stille i den"*. Ordensmagten sætter struktur på hverdagsgøremålene, overvåger hverdagslivet og har fokus på lovovertrædelser og afvigelser fra det normale. Ifølge børnene er Ordensmagten både en slags 'hverdagens politibetjent' som patruljerer

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

børnehavens arealer og håndhæver hvad der er 'rigtigt' og 'forkert', lovligt og ulovligt: *"og så kom der lige en voksen: Hvad laver du derinde? ... og så fik hun skæld ud"*. Men det er også en problemløser og konfliktmægler, som reder trådene ud, når børnene er uenige, føler sig uretfærdigt behandlet, eller der er nogen, der har drillet. Dog er det ikke alle voksne, som er lige 'brugbare' som ordensmagt: *"Jeg kan ikke lide Henrik, også fordi hele tiden, når jeg siger der er en der har slået mig, så siger han bare "Okay,"*. Børnene udtrykker stor harme, hvis den voksne ikke ved, hvem der taler sandt eller usandt i et skyldsspørgsmål: *"... og nogen gange ... skælder de voksne de forkerte ud!"*. De følelser børnene beskriver, når de omtaler voksne i en 'ordensmagt'-rolle afhænger af, om de i konkrete situationer har brug for Ordensmagten til at blive ydet retfærdighed, eller om de bliver irettesat. Når Ordensmagten hjælper til at sikre, at retfærdigheden sker fyldest og bidrager til at få afklaret uoverensstemmelser børnene imellem, bibringer det børnene en følelse af tilfredshed, trykthed og ro. Omvendt er det ikke sjovt at være den part, som får uret eller bliver skældt ud, for den ordensmagt-voksne er mester i at skælde ud og være skrap: *"de voksne bliver så sure så mange gange, det synes jeg ikke er ret sjovt"*.

Læremesteren er en voksen, der er spændende, og som finder på. Han/hun er både aktivitetsmager, rammesætter og inspirator for børnene. Denne voksne er hittepåsom og kreativ, god til at motivere børnene og arbejder målorienteret med overblik, struktur samt ud fra didaktisk overvejelse. Læremesteren planlægger typisk pædagogiske forløb og sætter særlige aktiviteter i gang i børnehaven med spændende udfordringer, som afviger fra hverdagsgøremålene. Når de interviewede børn fortæller om aktiviteter med voksne, er det ofte aktiviteter, hvor Læremesteren har sat noget i gang, som børnene forbinder med positive følelser: *"det er et edderkoppespind, det er sådan et klatrestativ... man kan også nogen gange løbe kapløb på det ... og så den der kommer først, har vundet"*. I modsætning til hverdagsgøremål og daglige rutiner, som ofte fortøner sig i børnenes erindringer, er det de 'særlige' begivenheder sammen med Læremesteren, som børnene har hæftet sig ved. De fortæller om aktiviteter, hvor de er blevet udfordret til at bruge deres kroppe på forskellige måder: *"Fredagsbal i Valhalla, det er mega-sjovt, for så danser man, og så leger vi stopdans"*. Bål er et andet eksempel på en aktivitet, som bliver igangsat og styret af Læremesteren, og hvor børnene typisk deltager ved at lave snobrød og spise den mad, som bliver frembragt: *"nede ved bålhytten lavede man nogen gange også snobrød ... og man kan få popcorn ... og pandekager og sådan. Det var rigtig sjovt"*. Læremesteren initierer aktiviteter, men der er forskel på hvilke roller, der er tiltænkt børnene henholdsvis de voksne. Aktiviteten forløber typisk med børnene som deltagere og den voksne i en ledende og vejledende rolle. Hvis Læremesteren deltager i legen, er det primært for at

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

instruere og kunne holde øje med aktivitetens forløb: ” *De voksne, de er bare målmand*”; ” *de voksne de hjælper ... de leger med os og ser, hvad vi kan*”.

Legekammeraten er en voksen, der er sjov, sød og skør. Som typisk griner meget, kilder og slås med børnene. Som er spontan i sine handlinger og en medspiller i børnenes egne initiativer og lege. En voksen, som er god til at agere i kaos, og som formår at deltage som ligeværdig, på børnepræmisses, med et stort nærvær og lystmotiv og uden specifikt mål andet end at lege og begejstres: ” *Jessy hun er rigtig sjov ... hun laver skøre ting, og sådan noget. Nogen gange ... når vi leger med Lego, så begynder hun bare at kilde os*”. Legekammeraten bliver ofte benævnt som mange af børnenes ’yndlingsvoksen’: ” *alle børnene kan godt lide hende ... hun er rigtig sød og leger meget med os*”. Det er en voksen, der er karakteriseret ved ikke at tage en forventet voksenrolle som den, der bestemmer. Som derimod indtager en legerolle og selv prøver børnenes aktiviteter af, gider være med, deltager i legene fremfor blot at se på fra sidelinjen. Legekammeraten forbindes i barnets erindringer ofte med en lang række af positive følelser. Sjom, latter, begejstring og fryd, for eksempel ved at Legekammeraten fysisk udfordrer børnene, så det kilder i maven eller ved at kilde dem helt bogstaveligt: ” *Det kan godt være de voksne kilder. De kilder, kilder. Det kan godt være, de lavede lidt sjov og sådan*”. Legekammeraten bruger typisk meget humor sammen med børn. Fjoller, pjatter og finder på noget, der er skørt og atypisk. Bryder med det vanlige og børnenes forventninger til, hvad en voksen gør og finder på.

HOLL-MODELLEN (del-analyse 2)

I analysens næste fase blev de fire kategorier af voksenroller brudt op ved at inddrage teoretiske perspektiver. I første omgang ved at sammenholde med andre tilsvarende undersøgelser af, hvordan børn oplever den rolle professionelle voksne indtager (se side 5-6). Diamond and Cooper (2000) har kodet 20 børneinterviews og fordelt børnenes udsagn om de professionelle voksne i seks kategorier: den professionelle voksne som 1) legekammerat, 2) omsorgsgiver, 3) underviser, 4) organisator/regulator, 5) den-der-kan-klare-alt eller 6) administrator/arbejder. De første fire af deres seks kategorier svarer til dem, der er anvendt i vores kodning, hvorimod vi ikke fandt fortællinger om voksne med stor vægt på 5) og 6). Harris og Barnes (2009) og Sumsion (2005) opererer med tilsvarende seks kategorier med reference til Diamond og Cooper (2000). Kyrönlampi-Kylmänen og Määttä (2012) opererer med tre kategorier af voksne, henholdsvis regelsættere, kontrollører af strukturerede aktiviteter og konfliktløser, og har således ikke *legekammeraten* med som en kategori. Klein (1988) kategoriserer professionelle voksne som enten instruerende, dirigerende/disciplinerende, nærende eller lege-relateret – identisk med de fire kategorier i nærværende studie, hvis Læremeste-

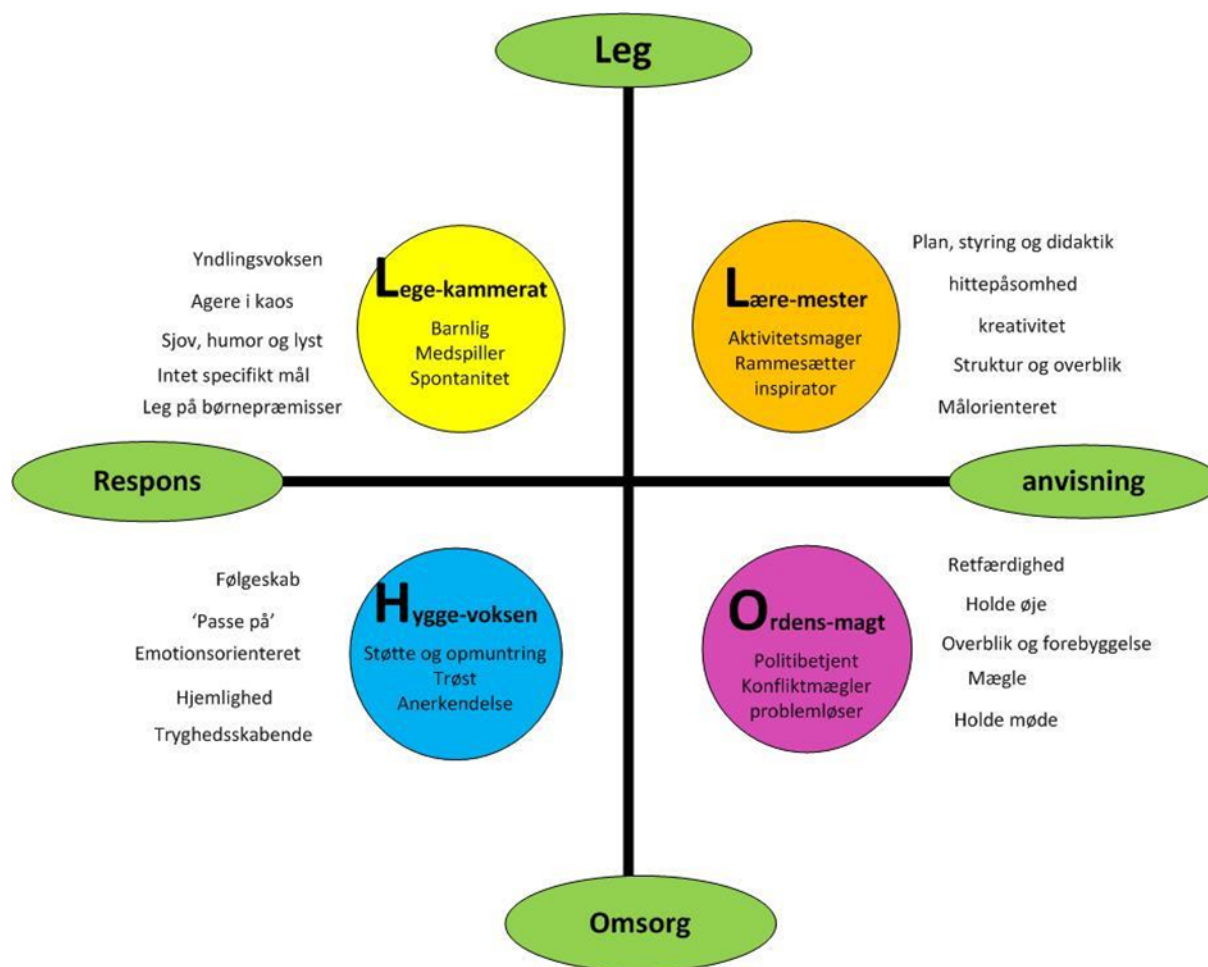
Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

ren ses som instruerende, Ordensmagten som dirigerende/disciplinerende, den Hygge-voksne som nærende og Legekammeraten som lege-relateret. Kvantitative studier, gennemført af de Kruif et al., peger på, at professionelle voksne typisk fordeler sig i fire homogene grupper, hvis man skelner mellem dem med reference til den interaktionsadfærd, de udviser i forhold til børn. De viser, at professionelle voksnes interaktionsadfærd blandt andet kan karakteriseres i forhold til en placering 1) på en skala, som et udtryk for, i hvor høj grad den voksne griber ind og er styrende i forhold til børns aktiviteter (*directive behavior*), samt 2) på en skala, som udtrykker den voksnes adfærd i forhold til at følge, støtte og opmuntre børn i højere eller mindre grad (*responsive behavior*).

Næste skridt i analysen var at indplacere de fire metaforer i en matrix af udvalgte pejlemærker, som kendetegner den interaktionsadfærd, funktion eller værdi de forskellige roller typisk bringer med sig ind i deres professionelle relation til børn. De fire pejlemærker var henholdsvis *leg*, *omsorg*, *respons* og *anvisning*⁶, som blev hentet fra ovennævnte undersøgelser (især de Kruif et al 2000 og Klein 1988). Denne del af analysen er illustreret i figur 1.

Legekammeraten og Læremesteren befinder sig begge på en akse med *leg* som væsentligt pejlemærke; Legekammeraten leger med børnene som mere eller mindre jævnbyrdig deltager og *responderer* på de initiativer børnene kommer med, mens Læremesteren agerer mere som igangsætter på en *handlingsanvisende* måde ud fra i højere grad didaktisk overvejelse. Den Hygge-voksne og Ordensmagten befinder sig i den anden ende af matricen med *omsorg* som pejlemærke. Den Hygge-voksne yder omsorg i relationen ved at være empatisk og understøtte børnenes positive følelser på en *responderende* måde. Ordensmagten yder i højere grad omsorg ved at forebygge problemer, løse konflikter og sørge for retfærdighed og orden på en *anvisende* måde. Legekammeraten og den Hygge-voksne har en nær og tæt relation til børnene kendetegnet ved, at de begge er meget opmærksomme på børnenes behov og interesser og *responderer* på børnenes initiativer eller følelsesudbrud enten ved at *lege med dem* eller ved at yde *omsorg*. Læremesteren og Ordensmagten har *anvisning* som pejlemærke, og de er begge er optaget af organisering, styring og systematik i forhold til at *lede og anvise* børnene mod et på forhånd defineret mål, som for eksempel orden, retfærdighed, udvikling eller læring.

⁶ På engelsk: play-stimulating, nurturing, responsive and directive behavior.



Figur 1 HOLL-modellen: voksen-roller i børnehaven

Modellen illustrerer fire voksen-roller, beskrevet som metaforer på noget af det, børn oplever i relation til deres børnehave-voksne, som kan skifte mellem roller afhængig af situationen. Den **Hyggevoksne**, som passer på dem ved at yde støtte, trøst og anerkendelse i hverdagen. Som tilbyder følgeskab, arbejder emotionsorienteret og er en slags reserve-forælder i dagtimerne. **Ordensmagten**, der dels er konfliktmægler og problemløser, men som også på andre måder opretholder lov og orden ved at fortælle, hvad man må og ikke må, og som sørger for, at der hersker retfærdighed børnene imellem. **Læremesteren**, som har en meget synlig faglig profil, ved at være aktivitetsmager, rammesætter og inspirator for børnene og igangsætte pædagogiske aktiviteter i hverdagen ud fra nøje overvejelser af mål, middel og metode. **Legeskammeraten**, der er spontan og barnlig i sin omgang med børnene, og som leger med dem på børnepræmisser drevet af lyst, sjov og humor uden tilsyneladende andet mål end begejstring og engagement. De fire metaforer er indplaceret i en matrix af pejlemærker som illustrerer, hvordan deres interaktions adfærd over for børn er kendetegnet ved værdierne *leg*, *omsorg*, *respons* og *anvisning*.

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

PÆDAGOGROLLER OG BØRNS TRIVSEL (del-analyse 3)

Tredje fase af analysen havde til formål at undersøge, hvilken betydning pædagogens valg af rolle kan få for de interviewede børns oplevelse af subjektiv trivsel. Børns trivsel er et pædagogisk mål, der står højt på den politiske dagsorden i Danmark såvel som internationalt (Socialministeriet 2010, UNICEF 2007, Dagtilbudsloven 2010). Børns interaktioner med professionelle voksne influerer på deres oplevelse af trivsel og glæde i daginstitutionen, idet trivsel er noget personligt, som påvirkes af det nære miljø og det samfund, barnet interagerer med (Aaen og Nielsen, 2006). Inden for positiv psykologi defineres trivsel som noget subjektivt, der kan evalueres i forhold til oplevelser af glæde og generel tilfredshed. Endvidere kan begrebet ses i en eksistenspsykologisk forståelsesramme, som interesserer sig for trivsel opnået i relation til nogle mere objektive og eksistentielle udfordringer i tilværelsen, såsom at opnå meningsfulde mål i livet, personlig vækst og udvikling, og om man får etableret nogle meningsfulde relationer til andre (Keyes et al., 2002). Et studie af børns trivsel i børnehaven fra 2013 har undersøgt børns egne subjektive bud på, hvad der gør dem glade, samt hvilken trivselsmæssig betydning børnene tillægger henholdsvis de voksne og deres jævnaldrende (Koch 2013). Studiet viser, at børnene primært er optaget af deres egne lege, venner og æstetiske oplevelser og ikke eksplicit benævner de voksne som vigtige, hvad angår at opleve glæde i institutionshverdagen. Andre studier viser dog, at børnehavebørn benævner deres professionelle voksne som vigtige omsorgspersoner (Langsted 1994). Børnehavebørn kan godt lide voksne, som leger med dem og hjælper dem, mens de ikke kan lide voksne, som råber og hæver stemmen (Clark & Moss 2001; Cousins 1999; Wiltsher 1999). Såvel børnehavebørn som skolebørn foretrækker voksne, der ikke fortæller dem, hvad de skal gøre, og de bryder sig ikke om voksne, der skynder på dem og opfordrer til at afbryde en aktivitet og rydde op (Cousins 1999, Gray & Winter 2011).

Ifølge de interviewede børn opererer især pædagoger i legekammerat-rollen og lærermester-rollen til direkte og aktiv skabelse af liv og glædesoplevelser i børnehaven. Glæde er ensbetydende med overvejende positive emotioner. Det er en trivselsindikator, som børnene fortæller om, og som kan aflæses direkte ved at rette opmærksomheden mod børnenes kropssprog, hvis de ikke fortæller det eksplicit (Koch, 2012).

Pædagoger i hyggevoksen- og ordensmagt-rollen arbejder derimod for trivsel på en mere *indirekte* facon. Fremfor at kreere aktive glædesoplevelser, har de i stedet øje for tegn på eksempelvis mistrivsel, som de søger at afhjælpe ved at løse konflikter, yde omsorg eller støtte et barn til at gennemføre noget, der er svært. De skaber trivsel ved at arbejde mod en grundlæggende tilfredshed med tingenes tilstand, hvor målet er at påvirke børnene kognitivt mere end deres glæde nu og her. Ved at sikre en overskuelig hverdag med orden, ro og tryghed, at sikre at retfærdigheden sker fyldest, eller at der

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

altid er en voksen, man kan kalde på. Fælles for alle typer af voksne er, at trivselsarbejdet finder sted i de nære relationer mellem pædagoger og børn.

Being og becoming

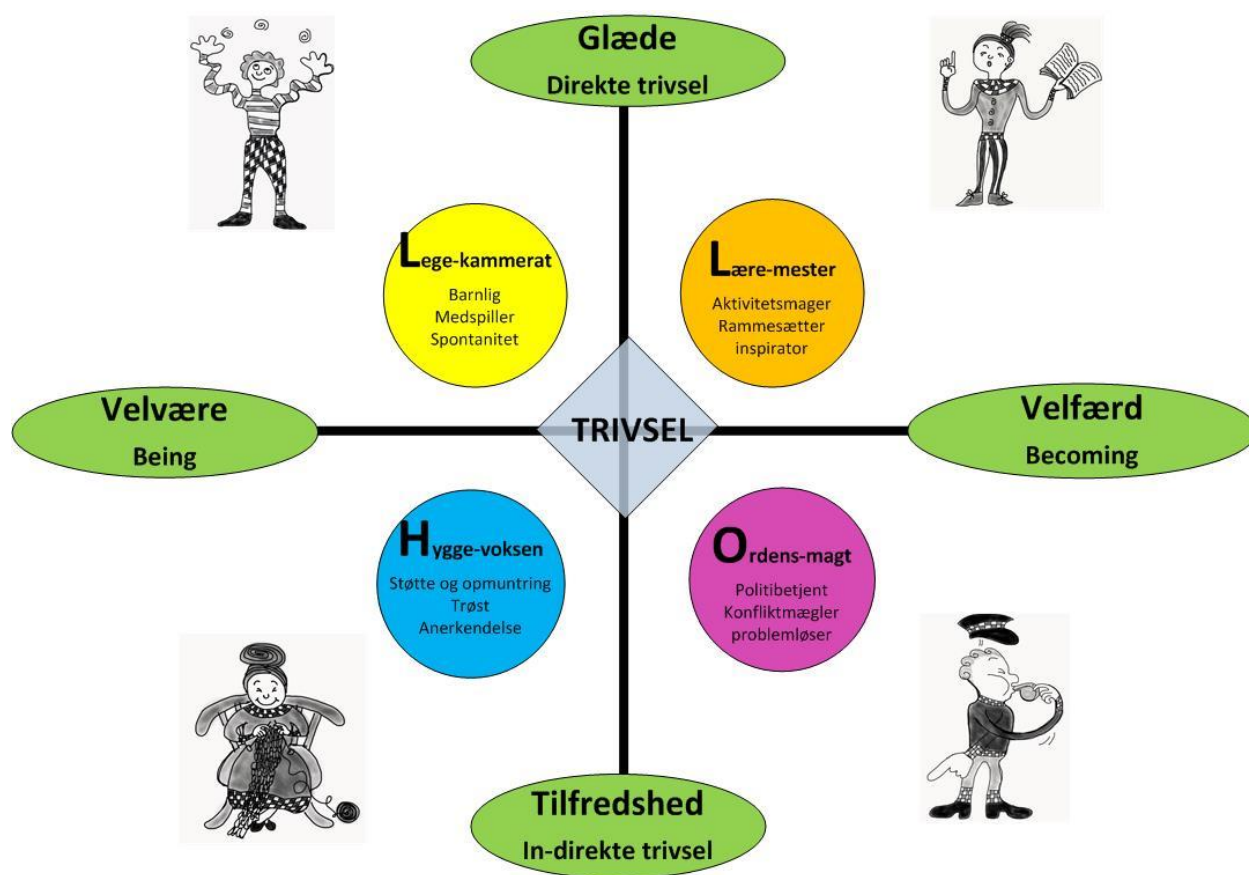
Inden for barndomssociologien var James, Jenks og Prout (1989) foregangsmænd i forhold til at udvide et på det tidspunkt nyt barndomsbegreb, der udmærker sig ved at se barnet som 'being' (social aktør) i stedet for 'becoming' (passivt afventende voksenlivet). Siden da har being - becoming distinktionen også bredt sig til andre felter, idet det, at betragte et andet menneske som *being* pointerer, at den anden er et studie værd i sin egen ret. Når man betragter dagtilbudsområdet ud fra en *being*-forståelse bliver den en betydningsfuld arena for børns sociale relationer og forhandlinger. Barnet ses som *værende og kompetent* mere end blot *på vej* videre mod at tilegne sig det, der er væsentlige kompetencer for at indtræde i voksenlivet (Halldén 2005). Også inden for trivselsforskningen tænkes i en tidskomponent, idet man taler om forskellen mellem *child well-being* overfor *well-becoming* og derved markerer, at man ikke kun interesserer sig for, hvordan det kommer til at gå barnet på lang sigt, men også for, hvordan det aktuelt er at være barn (Ottosen 2010). Oversat til en dansk kontekst kan det bedst sammenlignes med at tale enten om *vel-være*, den dimension af trivsel, som opleves nu og her i tæt forbindelse med ens væren som menneske, - eller en *vel-færds* dimension, som i højere grad signalerer en forestilling om at have det godt og trives på sin videre færd ud i tilværelsen. Velværebegrebet anvendes typisk på individniveau, og velfærdsbegrebet ses typisk i politiske og økonomiske teorier, der formulerer sig om fremtidsperspektiverne for en befolkningsgruppe (James, 2008).

Pædagoger i legekammerat- og hyggevoksen-rollen arbejder for trivsel i et *being*-perspektiv, idet de vægter børns trivsel og glædesoplevelser nu-og-her med afsæt i de aktuelle affekter, som de aflæser af børnenes kroppe og responderer på enten ved at lege og skabe begejstring ad den vej eller ved at støtte, tilbyde følgeskab, anerkende og trøste, når det er nødvendigt. Indsatsen hører til den kategori af pædagogiske aktiviteter, som Ahrenkiel et al. (2012) benævner *den upåagtede faglighed*, idet de er svære at dokumentere og evaluere, men ikke desto mindre af største betydning.

Pædagoger i læremester- og ordensmagt-rollen arbejder i højere grad for trivsel i et *becoming*-perspektiv ved at styre efter nogle på forhånd fastlagte kompetence- eller læringsmål, som barnet skal gøre brug af i fremtiden. Eller ved at sørge for at børnene tilegner sig de fremherskende sociale normer for, hvad der er tilladt eller forbudt, hvordan man gebærder sig, hvis man ikke kan komme overens, hvordan man løser en konflikt. Eller de irettesætter og sørger for, at barnet får sagt undskyld, hvis det har gjort noget galt.

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

Figur 2 søger at illustrere pædagogers arbejde med børns trivsel ved at udskifte matricen i figur 1 med en trivselsmatrix, der har *glæde* henholdsvis *tilfredshed* på én akse og *velvære* – *velfærd* på den anden.



Figur 2 Pædagogers betydning for børns oplevelser af trivsel

De fire pædagogroller er indplaceret i en trivselsmatrix i et forsøg på at anskueliggøre, hvorledes pædagogen qua sit valg af rolle indvirker på børns trivsel. Det kan ske henholdsvis direkte eller indirekte, ved at bibringe børnene oplevelser af glæde eller tilfredshed med reference til en positiv psykologisk definition af det følelses-associerede trivselsbegreb (Keyes et al. 2002). Endvidere illustrerer modellen, hvordan den trivselspædagogiske indsats kan karakteriseres enten som havende afsæt i et nu-og-her perspektiv med fokus på velvære eller et fremtidsrettet perspektiv med fokus på velfærd.

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

Børne-informerede perspektiver

Voksne udsætter i høj grad børns udsagn, handlinger, kropssprog for fortolkning, og forskeren har derfor hovedansvar for det perspektiv, der slutteligt præsenteres som et resultat af en given undersøgelse. Børnene i denne undersøgelse fortæller om deres oplevelser af og med de voksne i børnehaven, men man kan som voksen aldrig komme tæt nok på til at dele børnenes erfaringer eller vide præcis, hvad eller hvordan de tænker. Forskeren har en væsentlig rolle i konstruktion af såvel empirisk data som fortolkning og analyse – så væsentlig, at det ikke er retvisende at tale om et børneperspektiv i ordets egentlige betydning.

De fire metaforer er forskerens genfortælling af børnenes informationer. Analysen af det empiriske materiale / børnenes fotografier og de transskriberede interviews er produkt af de grundlæggende perspektiver, kategorier og fortolkninger forskeren har bragt med sig ind i undersøgelsen. HOLL-modellen er konstrueret som følge af de metodiske greb, der er anvendt undervejs i den teoretiske og kreative bearbejdelse af empirisk data. Børn informer voksne gennem deres forskellige og mangfoldige udtryk, de udtrykker sig verbalt, kreativt, mimisk, kropsligt, og de mulige fortolkninger vil altid være udsat for et valg alt afhængig af den voksnes kategoriale forudsætninger, forestillinger om børn og den sociale relation mellem voksen og barn (Andersen 2000). Børnene taler kun selv om søde og skrappe voksne. De sproglige billeder af en Hygge-voksen eller en Legekammerat, som HOLL-modellen tilbyder, repræsenterer nogle mere komplicerede figurative strukturer end dem, børnene selv anvender til at beskrive relationen til de voksne.

REFERENCER

- Aaen, S., & Nielsen, G. A. (2006). *Trivsel, sundhed og sundhedsvaner blandt 16-20 årige i Danmark* (Version: 1,0; Versionsdato: Maj 2006 ed.). København: Sundhedsstyrelsen.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F.M. og Warming, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund Academic, Frederiksberg.
- Andersen, P. Ø. (2000). Troværdige fortolkninger. *Børn som informanter* (pp. 123-138). København: Børnerådet.
- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (1996). *Børns legeskultur* (1. udgave ed.). København: Gyldendal Uddannelse.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18 (1): 1-21.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. Abingdon: Routledge.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi* (1. udgave ed.). København: Gyldendal Uddannelse.

- Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.
- Cousins, J. (1999). *Listening to children aged four: time is as long as it takes* (London, National Early Years Network).
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. SAGE Publications.
- Diamond, K. E., & Cooper, D. G. (2000). Children's perspectives on the roles of teachers and therapists in inclusive early childhood programs. *Early Education and Development*, 11(2), 203-216.
- Einarsdóttir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22:5, 679-697.
- 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.
- Enz, B., & Christie, J. F. (1994). *Teacher play interaction styles and their impact on children's oral language and literacy play*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orleans, LA. (ERIC clearinghouse ED 366 015). Set 06/07, 2014, på: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366015.pdf>
- Furth, H. G. (1980). *The world of grown-ups: Children's conceptions of society*. New York: Elsevier.
- Garvis, S., Ødegaard, E.E. og Lemon, N. (2015). *Beyond Observations. Narratives and Young Children*. Rotterdam: SensePublishers.
- Gray, C., & Winther, E. (2011). Hearing voices: Participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 306-320.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn* (1. udgave ed.). København: Gyldendal.
- Gilliam, L., Gulløv, E., Bach, D. og Olwig, F. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Halldén, G. (2005). Barns inflytande över barndomen. *Sociologisk Forskning* nr. 4.
- Harris, K., & Barnes, S. (2009). Male teacher, female teacher: Exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. *Early Child Development and Care*, 179(2), 167.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2. ed. ed.). London: Routledge.
- Hansen, M., & Nagbøl, S. (2008). *Det nye skoleliv: Om krop, rum, bevægelse og pædagogik*. Århus: Klim.
- Hastrup, K. (1999). Metaforisk virksomhed: Betydning og bevægelse. In K. Hastrup (Ed.), *Viljen til viden. en humanistisk grundbog* (pp. 171-190) Gyldendal.
- Hastrup, K. (2010). Den antropologiske videnskab. *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode* (2. udgave ed., pp. 9-34). København: Hans Reitzel.

- Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.
- Hoonard, W. C. v. d. (1997). *Working with sensitizing concepts: Analytical field research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Høyer, K. (2007). Hvad er teori, og hvordan forholder teori sig til metode? In L. Koch, & S. Vallgård (Eds.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (3. udgave ed., pp. 301 sider, ill.). København: Munksgaard Danmark.
- James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1989): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. (2001). Ethnography in the study of children and childhood. In P. Atkinson (Ed.), *Handbook of ethnography* (Reprint ed.,). London: SAGE.
- James, W. (2008). Well-being: in whose opinion, and who pays? In Jimenez, A.C. (red.): *Culture and well-being. Anthropological approaches to freedom and political ethics*. London: Pluto Press.
- Jensen, J.J. (2014). *Hovedkroppe, porcelænsdukke og mudderbørn*. En diskussion af pædagogers forståelse af dansk daginstitutionspraksis. BUPL.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2002). *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. Apostrof.
- Jørgensen, K. G. (1996). *Stilistik. Håndbog i tekstanalyse*. København: Nordisk Forlag.
- Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Kampmann, Jan (2003). Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi*. Vol 14, No 2, s. 79-93.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Klein, E. L. (1988). How is a teacher different from a mother? Young children's perceptions of the social roles of significant adults. *Theory into Practice*, 27(1), 36.
- Koch, A. B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(2 (1)), 1-26.
- Koch, A. B. (2013). Børns perspektiver på trivsel. Aktivitet og underaktivitet i børnehaven. *Nordic Early Childhood Education Research*, 6 (12), 1-12.
- Koch, A.B. (2013). *Når børn trives i børnehaven*. En ph.d.-afhandling. Aarhus: VIASYSTIME
- Kragh-Müller, G. og Isbell, R. (2011). Children's Perspectives on their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*. 39: 17-27.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268.

- Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T., & Määttä, K. (2012). What do the children really think about a day-care centre –The 5–7-year-old Finnish children speak out. *Early Child Development and Care*, 182(5), 505-520.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udgave ed.). København: Hans Reitzel.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (Eds.). (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In A. R. Pence, & P. Moss (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 28-42). London: P. Chapman.
- Løw, Ole (2002). Relationer som sociale konstruktioner i Løw, Ole & Svejgaard, Erik (red.) *Psykologiske grundtemaer* (s. 82-102). Kvan.
- Mabech, C. E., & Olesen, F. (1997). Metaforer, kommunikation og sygdomsforståelse. I P. Elsass, F. Olesen & S. Henriksen (Red.), *Kommunikation og forståelse. Kvalitative studier af formidling og fortolkning i sundhedssektoren*. Philosophia.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi* (2. udgave ed.). [Helsingør]: Det lille Forlag.
- Nørholm, M. (1994). Det dobbelte brud. In S. Callewaert (Ed.), *Pierre bourdieau: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori* (1. udgave ed., pp. 109). København: Frydenlund.
- Ottosen, M.H., Andersen, D., Nielsen, L.P., Lausten, M. og Stage, S. (2010). *Børn og Unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel* (1. udgave ed.). København: DPU.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. edition, 8. printing ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2001). *Spor af børns institutionsliv: Unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. København: Hans Reitzel.
- Rasmussen, K. (2007). Når børn kommunikerer i foto. *Down and Up*, 3, 8-11.
- Rasmussen, K. (2006). *Børns steder: Om børns egne steder og voksnes steder til børn* (1. udgave ed.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Riber, Jørgen (2010). *Relationskompetence*. Hans Reitzels Forlag.
- Richardson, L. (2000). Writing. A method of inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (2nd edition ed., side 923-948). Thousand Oaks: Sage.
- Schibbye, Anne-Lise (2005). *Relationer – Et dialektisk perspektiv*. Akademisk Forlag, København.
- Smith, A. B., Ballard, K. D., & Barham, L. J. (1989). Preschool children's perceptions of parent and teacher roles. *Early Childhood Research Quarterly*, (4), 523-532.

Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børne-informerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*. Vol. 36, 3-2016, pp. 194–211.

Socialministeriet. (2010). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)* (4. udgave ed.). Valby: Schultz Information.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (Eds.). (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer.

Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2006). Corporate fiction. *Tidsskrift for Kønnsforskning*, (3), 18 sider.

Summers, M., Stroud, J. C., Stroud, J. E., & Heaston, A. (1991). Preschoolers' perceptions of teacher role and importance. *Early Child Development and Care*, 68(1), 125-131.

Sumsion, J. (2005). Male teachers in early childhood education: Issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, (20), 109-123.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (1. udgave ed.). København: Hans Reitzel.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr 211 af 06/03/2014. Retsinfo. Link:

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068&exp=1>.

Unicef (2007). *Child poverty in perspective. An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. Innocenti Research Centre, Florence.

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver*. København: Akademisk Forlag.

Wiltsher, A. (1999) After thoughts, *Nursery World*, 99, 23.

Winther, I. W. (2006). *Hjemlighed: Kulturfænomenologiske studier* (1. udgave ed.). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Zahavi, D. (2003). *Husserl's phenomenology*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.