

# "KAN DU SIGE 'JA, VICTORIA, DET VAR DEJLIGT AT FÅ MASSAGE'?"

– om manualbaserede koncepter i dagtilbudspraksis

Artiklen handler om brugen af manualbaserede koncepter i praksis i dagtilbud, og hvordan det at bruge et manualbaseret koncept påvirker børnenes mulige positioner i denne praksis. Vi undersøger i artiklen, hvilke positioner der inkluderes og ekskluderes for børn i manualbaseret pædagogisk praksis i dagtilbud, og hvordan pædagogernes faglige dømmekraft påvirker disse processer. Artiklen tager udgangspunkt i et mindre kvalitativt forskningsprojekt, der anvender video- og audioobservationer som metode. Teoretisk placerer artiklen sig indenfor et poststrukturalistisk paradigme og trækker tillige på Hannah Arendts teori om dømmekraft (Foucault, 1982, 1988; Arendt, 2003, 2006). Dette muliggør analyser af, hvordan diskursive praksisser former børnenes subjektpositioner i den manualbaserede praksis, samt analyser af, hvordan pædagogernes faglige dømmekraft kommer i spil i disse situationer.

## FORFATTERE

**Oline Pedersen**, docent, ph.d., UCN  
Pædagogik, UCN

**Aila Stine Thorup Jensen**, adjunkt,  
cand.mag., pædagoguddannelsen,  
UCN

## INDLEDNING

"Kan du sige 'Ja, Victoria, det var dejligt at få massage'?" Sådan spørger en pædagog en 3-årig pige i forbindelse med hendes deltagelse i en massageaktivitet, der er knyttet til det manualbaserede koncept Fri for Mobberi. Hvorfor

pædagogen beder Asta om at sige sådan, vender vi tilbage til i artiklens analyse, hvor vi er særligt optagede af at undersøge børns mulige positioner, når den pædagogiske praksis formes af et manualbaseret koncept. Hvad inkluderes i denne praksis, og hvad ekskluderes?

Manualbaserede koncepter blev en del af den pædagogiske praksis på dagtilbudsområdet allerede i slutningen af 1990'erne, men fik større og større udbredelse op gennem 00'erne, særligt efter 2004, hvor der for første gang i Danmark

blev vedtaget en national indholdsmæssig ramme for dagtilbudsområdet bestående af seks pædagogiske læreplanstemaer (Skrivelse med orientering om ændring af lov om social service – pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn, 2004), som danske dagtilbud blev forpligtet til at arbejde med. I 2018 blev disse læreplanstemaer videreudviklet til *Den styrkede pædagogiske læreplan*, som er den ramme, der er gældende for dagtilbud i dag (Dagtilbudsloven, 2024). Et af de elementer, som dagtilbuddene med læreplanerne blev – og er

– forpligtet til at arbejde med, er børnenes sociale kompetencer og udvikling, og her tilbyder nogle af de manualbaserede koncepter, der er på markedet, redskaber til at arbejde med netop det. I denne artikel stammer det empiriske materiale fra to dagtilbud, der anvender konceptet Fri for Mobberi. I dette koncept arbejder man blandt andet med gruppeaktiviteter for børnene, hvor man har dagens tema afbildet på en planche, og hvor der så på bagsiden af planchen er en instruktion til – eller manual for – hvad pædagogerne kan gøre eller tale med børnene om. Det kan være, at aktiviteten handler om, at man skal tale om det billede, der er på planchen, eller det kan være en massageaktivitet, hvor børnene parvis giver hinanden massage, mens de synger en sang, der kobler sig til massagens bevægelser. En helt ny kortlægning af metoder i pædagogisk arbejde i dagtilbud viser, at Fri for Mobberi anvendes i 87 af landets 98 kommuner (Aabro, under udgivelse). Kortlægningen viser også, at der er over 30 forskellige koncepter og metoder i brug i de danske dagtilbud, hvilket må siges at være ganske mange. Anden forskning har vist, at der knytter sig forskellige problemstillinger til at anvende manualbaserede programmer i dagtilbudspraksis. Disse problemstillinger handler både om, hvordan koncepterne påvirker børnene og deres muligheder for at deltage, og om, hvordan det at anvende manualbaserede koncepter påvirker pædagogerne og deres faglighed.

De studier, der undersøger børnenes muligheder for at deltage i manualbaseret praksis, har blandt andet fokus på, hvilke krav der stilles til børnenes sprog og kroppe, og her er en af pointerne, at disse krav er ganske høje (Bartholdsson et al., 2014; Pedersen, 2018). Anden forskning viser, at det at følge et koncept kan komme til at påvirke den måde, hvorpå pædagogerne

interagerer med børnene, idet det kan blive mere instruerende og vurderende (Buus, 2019, s. 254). Samtidig rejses der en bekymring for, hvad denne type af metode kan betyde for pædagogers faglighed. Aabro (2019) taler om risikoen for, at der kan ske en form for af-professionalisering. Med henvisning til Hjort (2012) skriver han: "Det kan bl.a. ske ved, at pædagogernes situationsbestemte professionelle skøn viger til fordel for godkendte og standardiserede handlingsanvisninger" (Aabro, 2019, s. 8). Noget af det, der forskningsmæssigt er brug for mere viden om, er, hvordan pædagoger i praksis oversætter koncepternes instruktioner og ideer til konkret praksis i samspil med børnene. Vi ved, at der finder oversættelser sted, men hvordan de ser ud i praksis, er der brug for mere viden om (Aabro, 2019, s. 110; Pedersen et al., 2017, s. 48). Det er netop interessen for, hvad der sker i praksis, når man anvender et manualbaseret koncept, der har denne artikels interesse, og artiklen vil have særligt fokus på at belyse følgende spørgsmål:

- Hvilke positioner inkluderes og ekskluderes for børn i manualbaseret pædagogisk praksis i dagtilbud?
- Er disse processer påvirket af pædagogernes faglige dømmekraft, og i så fald hvordan?

### TEORETISK ORIENTERING

Teoretisk trækker artiklen på begreber fra Michel Foucault i forhold til spørgsmålet om positionering og de in- og eksklusionsmekanismer, der er forbundet hermed, mens Hannah Arendt anvendes i forhold til spørgsmålet om dømmekraft.

#### Michel Foucault

I artiklen taler vi om, at positioner gøres tilgængelige – eller utilgængelige – for børnene. Dette bygger på en Foucault-inspireret tænkning, hvor særligt begreberne subjektposition, diskurs og magt er centrale.

Subjektpositioner hos Foucault er knyttet til diskurs: I måden, mennesker taler om den sociale verden og tildeler den mening på, gøres der samtidig positioner tilgængelige (Foucault, 1982; Hall, 2001). Eksempler på meget tydelige diskurser kan være en juridisk diskurs, hvortil der er knyttet subjektpositioner som *skyldig* eller *ikkeskyldig*, eller en sundhedsdiskurs, hvor noget opfattes som *sundt* og andet *usundt*. Disse eksempler nævnes, fordi diskurserne og de tilhørende subjektpositioner er tydelige. I praksis er diskurs – det vil sige den mening, mennesker tilskriver deres sociale verden, mens de lever i den – ofte rodet og flertydig: Der kan trækkes på flere diskurser på en gang, idet der er mange ting på spil samtidig. Ser man på konteksten for denne artikels empiriske materiale, så er der i dagtilbud mange ting, der påvirker det felt og dermed påvirker pædagogernes måde at forholde sig til det på. Eksempelvis skal pædagogerne som tidligere nævnt arbejde efter *Den styrkede pædagogiske læreplan* (Dagtilbud-sloven, 2024), hvori der trækkes på diskurser om, hvad den gode barndom i dagtilbud er for noget. Samtidig har pædagogerne viden fra deres uddannelse og fra deres erfaringer i praksis, og dertil arbejder de i dette konkrete tilfælde også med et manualbaseret koncept, som byder ind med fortolkninger af, hvordan børn gerne skal være og opføre sig i dagtilbud.

Uanset om de diskurser, der er aktive i en social praksis, er eksplícitte og tydelige (som i eksemplet med den juridiske diskurs i en retssal), eller om de er flertydige og mere rodede, så er det gennemgående, at subjektpositionering finder sted, og at dette er knyttet til magt. Det vil sige, at gennem praksis gøres positioner tilgængelige som attraktive, ønskværdige og inkluderede, mens andre samtidig fremstår forkerte, ikke ønskværdige eller



Foto: iStock

endda ekskluderede. Hvis man igen vender sig mod dagtilbuddet som eksempel, så vil det påvirke de positioner, der er tilgængelige for børnene, alt efter hvilke diskurser der trækkes på i praksis. Det præger forventningerne til børnene, hvis praksis eksempelvis trækker på en stærk læringsdiskurs, hvor de attraktive positioner er koblet til det lærende barn. Det er gennem krav og forventninger i diskurserne, at både inkluderende og attraktive positioner bliver skabt, og det samme gælder ikke-attraktive og ekskluderede positioner. Det centrale hos Foucault er, at det er diskursen og normen, der skaber positionerne, som individer – eller subjekter, som han kalder det – kan indtage (Foucault, 2008, s. 62-63). Han bruger udtrykket, at "normen går forud for det normale" (ibid., s. 63), med hvilket han mener, at det er de ideer om det normale og attraktive, der er indbygget i diskurser, der

ender med at positionere noget som normalt og andet som afvigende, ikke handlingerne i sig selv. Dette er i høj grad også koblet til magt, og det er det i særlig grad, når der er tale om børn sammen med voksne, idet voksne har en position, hvor de kan definere forståelsen af normerne og de ord, der kobler sig dertil. Derved er det interessant at undersøge, hvilke ideer om det attraktive barn der er koblet til den manualbaserede praksis i dagtilbud, og hvilke positioner der gøres tilgængelige for børnene deri. Men inden vi gør det, skal vi se nærmere på, hvordan man gennem Hannah Arendt kan forstå dømmekraftsbegrebet.

#### Hannah Arendt

I pædagogisk praksis findes der ikke en facitliste eller én særlig opskrift på, hvad der er det rigtige at gøre. Der er imidlertid mange forskellige opskrifter og mange

forskellige måder at udøve pædagogik på. En af årsagerne til, at der ikke er nogen facitliste, er, at man i pædagogisk praksis arbejder med mennesker – og mennesker er forskellige og uforudsigelige. Samtidig er det pædagogiske felt præget af, at der er mange forskellige typer af viden på spil – eksempelvis viden, der bygger på empirisk forskning, teoretisk viden eller erfaringsbaseret viden – og samtidig er feltet præget af kommunale styringsredskaber og -metoder. Der er således mange perspektiver på, hvordan man udøver god pædagogik og god faglig dømmekraft.

Disse vilkår for pædagogisk praksis kan være årsagen til, at *dømmekraftsbegrebet* i mange år har været et omstridt begreb indenfor filosofisk og pædagogisk teori. At udøve dømmekraft betyder nemlig evnen til at vurdere eller dømme, hvad der er det rigtige at gøre i den situation, man står i

tænke på kunne f.eks. være, at man i sine tanker spørger sig selv om, hvorfor man tænker det, man gør, eller hvorfor man gør det, man gør.

Det er altså en refleksion over ens egne antagelser og handlinger og den viden, man bygger sine antagelser på: Hvordan synes jeg, at man skal være pædagog, og hvorfor synes jeg egentlig det?

Men for Arendt var det ikke nok at reflektere kritisk over, hvad man selv måtte mene eller tro. Også evnen til at reflektere kritisk over andres perspektiver er vigtig, når man skal vurdere, hvad man skal gøre. Dette er særligt vigtigt, når man som pædagog arbejder med andre mennesker, hvor man via dagtilbudslovens formålsparagraf er forpligtet til at tage udgangspunkt i et børneperspektiv i det pædagogiske læringsmiljø (Dagtilbudsloven, 2024, § 7). Arendt trækker her på Kants begreb om *sensus communis*, som betyder en form for "common sense" eller en fælles sans. Denne fælles sans er en slags udvidet tænkning, hvor man forsøger at foretage et perspektivskifte og forestiller sig, hvordan andre mennesker ville tænke og dømmе i den givne situation (Arendt, 2006). Hvis man inddrager andres perspektiver som en del af sin refleksion, hævder Arendt, at ens vurdering bliver mere valid, fordi man derved undgår udelukkende at vurdere ud fra egne private fordomme og forudindtagetheder (Arendt, 2006). Det er imidlertid vigtigt, at man også forholder sig kritisk reflekterende til andres perspektiver ved f.eks. at spørge: Hvordan mon barnets perspektiv på dette ville være – og hvorfor? I relation til dette forklarer Arendt perspektivskiftet som en form for "go visiting" – at man besøger den andens perspektiv. Pointen for Arendt er i denne forbindelse, at man ikke blindt må

erstatte perspektiverne med ens egne (Arendt, 2006).

Kort beskrevet er god dømmekraft ifølge Arendt, at man i en given situation kan indgå i en indre dialog, hvor man reflekterer over ens egne perspektiver, og at man udvider denne dialog til også at indeholde en inddragelse af og refleksion over andres perspektiver. Man skal således have evnen til at skifte perspektiv.

I vores arbejde med Arendts dømmekraftsbegreb udvider vi forståelsen af dialogen yderligere og argumenterer for, at man som pædagog ikke kun skal inddrage andre menneskers perspektiver, men at det ligeledes er relevant at inddrage andre typer af perspektiver. Det kunne f.eks. være et teoretisk perspektiv, hvor man inddrager viden om børns udvikling, et metadisk perspektiv eller et kulturelt perspektiv, som indebærer de normer og værdier, der er på spil i den institution, man arbejder i.

## METODE OG ANALYSESTRATEGI

Denne artikel er baseret på empirisk materiale fra et mindre kvalitativt feltstudie i to dagtilbud, hvor vores ønske har været at komme tæt på den praksis i dagtilbud, hvor pædagoger og børn er samlet om et manualbaseret koncept: Vores ønske var at se på det oversættelsesarbejde, som pædagogerne foretager, når de fortolker konceptets manual og omsætter den til praksis, og samtidig ville vi gerne undersøge, hvad det at deltage i denne type aktiviteter betød for børnene. Vi valgte således video- og audioobservationer som metode, begge i kombination med feltnoter (Fangen, 2011, s. 183-184). Vores ønske var oprindeligt at anvende videoobservationer i begge dagtilbud, men det ene sted ønskede personalet ikke at deltage på video og ville gerne, at det i stedet blev lydoptagelse. Det samlede materiale består af videoobservationer af otte koncept-sessioner a ca. 15 minutter

– eller overfor det enkelte barn, man står overfor. Men det er selvsagt ikke helt ukompliceret, når de mennesker, man arbejder med, har forskellige forudsætninger og reagerer forskelligt på pædagogiske tilgange. Så hvordan kan vi egentlig vide, at det, vi vurderer i en given situation, er det rigtige?

Mange filosoffer og pædagogiske tænkere har gennem tiden forsøgt at undersøge og beskrive, hvad god dømmekraft er. En af disse er den tysk-amerikanske filosof Hannah Arendt. I værket *Thinking and Moral Considerations* (Arendt, 2003) udforsker hun forholdet mellem tænkning og moralsk dømmekraft, hvor hun argumenterer for, at refleksion over ens handlinger og overvejelser kan skabe modstand mod banal ondskab ved at styrke evnen til at tænke etisk. Arendts undersøgelse og beskrivelse af dømmekraftsbegrebet tog udgangspunkt i to andre filosofers beskrivelser: Sokrates' og Immanuel Kants.

Inspireret af Sokrates introducerer Arendt begrebet *pluralitet* i tænkningen. Pluralitet refererer til, at man, når man tænker, ikke kun tænker med én indre stemme, men med to indre stemmer. Man har så at sige en indre dialog med sig selv (Arendt, 2003). Denne måde at

fordelt over fire dage i et dagtilbud samt to audioobservationer a ca. 25 minutter i et andet dagtilbud fordelt over to dage.

### Kodning

Vi er to forskere i projektgruppen, og i vores kodning af materialet ønskede vi at skabe en høj grad af gennemsigtighed (Fangen, 2011, s. 237-238). Selve kodningen foregik sådan, at vi i første omgang hver for sig så og lyttede materialet igen, samtidig med at vi noterede centrale ord eller kategorier. Efterfølgende mødtes vi og blev på baggrund af denne indledende gennemgang af materialet enige om de kategorier, vi ville kode materialet med. Kodningen af videomaterialet foregik i fællesskab, hvor vi sammen gennemgik materialet og transskriberede de passager, som vi fandt relevante at kode. Lydfilerne kodede vi hver for sig, og efterfølgende samstemte vi vores kodninger.

### Metodiske begrænsninger

Det empiriske materiale, som denne artikel bygger på, er som nævnt ikke så stort. Det betyder, at vi er opmærksomme på, at vores fund ikke kan siges at omhandle koncepter i dagtilbud generelt, ligesom det kun giver et lille indblik i den praksis, der knytter sig til det konkrete koncept, som vi har kigget nærmere på. Dette lille indblik handler om, hvordan den manualbaserede praksis udspillede sig i de to dagtilbud i de dage, hvor vi var på besøg. Det betyder ikke, at det samme vil ske andre steder og til andre tider, men materialet viser noget om, hvad der *kan* finde sted, når man benytter et manualbaseret program i dagtilbud.

### Analysestrategi

Vores forskningsspørgsmål handler om, hvilke positioner der bliver gjort tilgængelige for børnene i den manualbaserede praksis, og heri

ligger, som vi så det i afsnittet om Foucault, at noget er positioneret som attraktivt og inkluderet i det forventelige, mens andet ikke er. For at få greb om dette har vi valgt et analytisk fokus på forstyrrelserne, det vil sige på den adfærd, der bryder med det forventede, fordi disse brud kan bruges som en art fremkaldervæske, der får artikuleret de forventninger, der ligger i konceptet i forhold til børnene. Med andre ord: Når børnene ikke gør det, der lægges op til, bliver pædagogen nødt til enten at forsøge at få dem til det (og dermed bliver det tydeligt, hvad børnene gerne skal gøre) eller at vælge at afvige fra konceptets manual. I begge situationer kræver det, at pædagogen bruger sin faglige dømmekraft.

Denne analysestrategi er egnet til netop artiklens formål, hvor vi gerne vil undersøge både de positioner, som bliver gjort tilgængelige for børnene, og pædagogernes



dømmekraft. Man skal dog læse artiklen med netop denne strategi for øje, da der således ikke er fokus på den del af koncept-aktiviteterne, hvor det bare glider gnidningsløst.

## ANALYSE

Hvis man helt overordnet skal se på, hvordan børnene deltager i de koncept-aktiviteter, som vi har haft adgang til, så kan man sige, at der er nogle enkelte børn, der med deres adfærd signalerer, at de ikke ønsker at være med. Det ses ved, at de eksempelvis går væk eller siger, at de ikke vil være med. Senere i analysen vil vi møde et af de børn. Derudover er der en lidt større gruppe, som mest af alt forholder sig passivt; de er der, men de byder ikke ind med så meget. Endelig er der gruppen af aktivt deltagende børn, som kan deles op i to: de børn, der deltager aktivt og gør det, der forventes i forhold til konceptets dagsorden, og så de børn, der også deltager aktivt, men som svarer eller gør noget andet end det, der forventes. Som nævnt tidligere er det særligt de børn, der ikke gør det, der forventes, der i det følgende vil være i fokus i analysen. Analysen falder i to dele: I den første del undersøges in- og ekskluderende positionering i manualbaseret praksis, og i den anden del undersøges dømmekraftens rolle i manualbaseret praksis.

## IN- OG EKSKLUDERENDE POSITIONERING I MANUALBASERET PRAKSIS

Det første barn, vi skal møde, er Marcus. Han er en dreng på tre år, som er aktivt deltagende, og som ofte byder ind med input og perspektiver. Det er, som vi vil se, dog ikke altid, at det, han kommer med, matcher det, som pædagogen forventer. Det er vigtigt at pointere, at han ikke gør det for at drille eller forstyrre. Det ser derimod ud til, at han bare deler sine erfaringer og meninger. I forbindelse med den koncept-aktivitet, hvor vi møder Marcus, havde han og pædagogen indledningsvist en mindre uenighed om, hvordan man skulle fortolke dagens planche, og i den forbindelse var pædagogen ret insisterende på, at hun havde ret. Dette kan ses som et eksempel på det forhold, som blev nævnt i teoridelen, at voksne har en stor magt i forhold til at fortolke og definere forståelsen af verden. Nu er aktiviteten, som er en massage-aktivitet, i gang, og børnene og pædagogen er netop færdige med at synge massesangen og give hinanden massage. Pædagogen instruerer de børn, der har givet de andre børn massage, i at spørge "Var det dejligt at få massage?", hvortil forventningen er, at det andet barn svarer "Ja". Men det gør Marcus ikke. I stedet bliver han ved med at sige "Det napper på ørerne". Det er ikke så klart, hvad han mener med det, hvilket får pædagogen til at gentage og også variere spørgsmålet flere gange for at spørge ind til, om det var dejligt, eller om han er glad, hvilket dog ikke får Marcus til at ændre sit udsagn, som han kommer med for tredje gang i eksemplet her:

**Pædagog:** Du ser glad ud, ligesom drengen på billedet, er du glad?

**Marcus:** Det napper på ørerne.

**Pædagog:** Er du glad, ligesom drengen på billedet?

Marcus sidder stille og svarer ikke, men hiver sig selv lidt i ørerne. Det er anden gang i løbet af denne

aktivitet, at Marcus' input ikke flugter med konceptets eller pædagogens. Derudover er det diskursivt værd at bemærke, at pædagogen kobler massagen til ord som "glad", "dejligt" og "smiler", mens Marcus' udsagn indirekte positioneres i modsætning dertil, idet pædagogen ikke spørger ind til det med ørerne, men i højere grad søger at få ham til at sige noget andet.

Omkring 7-8 minutter senere er massage-aktiviteten færdig, og pædagogen opsummerer:

**Pædagog:** Der var slet ikke nogen, der blev kede af det, fordi det var dejligt. I kom til at smile, ligesom børnene på billedet.

Men så bryder Marcus ind:

**Marcus:** Det var ikke rart for mig.

**Pædagog:** Var det ikke rart for dig, Marcus?

**Marcus:** Nej, det var ej.

**Pædagog:** Jeg synes, du sagde, du godt kunne lide det også.

**Marcus:** Nej, det var ej.

Mens Marcus og pædagogen taler sammen, ligger Marcus på en madras lige så stille ved siden af pædagogen, og hun afslutter samtalen med at konkludere:

**Pædagog:** Bliver man helt træt af det? Jeg tror, det er, fordi du syntes, det var dejligt at få massage.

Det man kan se, når man går helt tæt på disse interaktioner, som vi gør her, er, at hver gang Marcus bringer sine perspektiver eller erfaringer i spil, så korrigeres han og får enten direkte eller indirekte at vide, at han tager fejl, mens pædagogen eller konceptet derimod har ret. Heri ligger der en underlegen subjektposition. Gennem konceptets fokus og aktive insisteren på, at noget bestemt skal ske eller noget bestemt skal siges, positioneres et barn, der som Marcus i denne situation ikke siger eller gør det, der forventes, i en underlegen position.

Dette kan også finde sted på mere subtile måder, som man kan

se et eksempel på i det følgende, hvor en pædagog viser en planche til en lille gruppe børn:

**Pædagog:** Prøv lige at se det billede her, kan I se, hvad børnene laver på billedet?

**Amalie:** De leger.

**Pædagog:** Thorbjørn, hvad laver de?

**Amalie:** De leger (siges højere denne gang).

**Thorbjørn:** Massage.

**Pædagog:** De laver massage på hinanden, de to drenge der.

Amalie siger ikke "det rigtige" og ignoreres i samtalen, hvilket er et godt eksempel på den indirekte magt og positionering, der kan ligge i, hvem og hvad der gives adgang til at komme til orde. Her bliver det, der passer ind i konceptets plan fremhævet, og det andet udsagn bliver ignoreret, og dermed er Amalie ikke inkluderet i samtalen.

Et sidste eksempel på det med at skulle sige noget bestemt, som i modsætning til eksemplet med Amalie er ganske eksplicit og tydeligt, er det eksempel, der har lagt titel til artiklen. Situationen er, at en gruppe af børn netop er færdige med at give hinanden massage. Pædagogen beder pigen Victoria om at spørge en anden pige, Asta, om, hvordan det var at få massage. Asta sidder og kigger på et plaster på sit knæ, da Victoria spørger:

**Victoria:** Var det dejligt?

**Asta:** Jeg har lige et sår der.

**Pædagog:** Prøv igen.

**Victoria:** Var det dejligt?

**Asta:** Jeg har lige et sår der.

**Pædagog:** Ja, du har et sår der, men prøv lige at høre, hvad Victoria spørger dig om.

**Victoria:** Var det dejligt?

Asta ryster på hovedet.

**Pædagog:** Kunne du lide det?

Asta nikker.

**Pædagog:** Var det dejligt så?

Asta siger en lyd, der måske, måske ikke, er bekræftende.

**Pædagog:** Kan du sige 'Ja, Victoria, det var dejligt at få massage'?

Asta nikker, men siger ikke noget.

Når vi har valgt denne sidste sætning som titel på artiklen, er det, fordi vi mener, at den meget fint illustrerer den indbyggede bestræbelse, der kan ligge i det at arbejde med et koncept, hvor der er lagt op til nogle bestemte forløb og samtaler. Her er det, som om pædagogen bliver så optaget af at følge konceptets manual, at hun glemmer at lytte til børnene. Faktisk bliver hun så optaget af det, at hun laver sætninger til børnene, som bliver lagt til rette på en måde, så de kan udtrykke den oplevelse, som passer til intentionen med koncept-aktiviteten, og som hun håber, de har haft, men som faktisk ikke rammer det, børnene ser ud til at være optaget af. Man kan sige, at hun i bestræbelserne på at få nogle bestemte ordvekslinger mellem børnene til at finde sted mister de selvsamme børn lidt af syne. Det er en meget magtfuld position at give sig selv og konceptet. Herved er det vores pointe, at børn, hvis ageren ikke flugter med konceptets diskursive forventninger, indimellem i praksis positioneres i en underlegen subjektposition.

### DØMMEKRAFTENS ROLLE I MANUALBASERET PRAKSIS

I det følgende vil vi i første omgang se nærmere på de eksempler, hvor der sker en form for eksklusionsproces, og relatere disse til dømmekraftsbegrebet. Vi har i materialet set eksempler, hvor børn bliver positioneret i en underlegen subjektposition. Det sker, når børnene ignoreres eller overhøres, som vi så det med Amalie. Eller når deres udsagn bliver forsøgt tilpasset til konceptets forventninger, som det var tilfældet med både Marcus og Asta, og hvor Asta endda blev instrueret i at sige en sætning, som i højere grad afspejlede konceptets

ønske om, hvordan hun skulle have oplevet det at deltage i massage-aktiviteten, end den afspejlede de udsagn, hun selv var kommet med. Vi ser således pædagoger, der synes så optagede af at få børnene til at følge den forudbestemte manual, at de glemmer at lytte til børnene. I disse situationer prioriterer pædagogerne, at børnene "lærer at sige det rigtige" i forhold til konceptet, fremfor at engagere sig i børnenes erfaringer og initiativer. God dømmekraft handler for Arendt om, at man kan indgå i et perspektivskifte, og at man kan reflektere kritisk over sit eget og andres perspektiver. I dette eksempel er pædagogernes faglige dømmekraft således udfordret, idet de afstår fra at engagere sig i en *udvidet tankegang*, som nysgerrigt og kritisk undersøger børnenes perspektiver i en indre dialog, og integrere dem i deres interaktion med børnene. I stedet ender de med i højere grad at overtage konceptets perspektiv uden tilsyneladende at gå så meget *på besøg* i børnenes perspektiver og erfaringer.

Som beskrevet tidligere udvider vi forståelsen af den indre dialog, således at pædagogen ikke kun skal inddrage barnets perspektiv men f.eks. også et teoretisk, meto-disk eller kulturelt perspektiv. Vores data giver ikke adgang til, hvad pædagogen reflekterer over i situationen, men man kunne forestille sig, at hun inddrager sin viden og erfaring om børns udvikling. Et andet perspektiv, man kunne forestille sig, at pædagogen er påvirket af, er *institutionens kultur og opgave*, som til en vis grad også indebærer *kommunens* perspektiv. Forstået på den måde, at pædagogen også skal forholde sig til, hvilke krav til pædagogisk praksis der er fra kommunen, f.eks. dokumentation af arbejdet med den førnævnte styrkede pædagogiske læreplan eller i forbindelse med kvalitetsmålinger. Netop dette perspektiv har i de seneste år fyldt mere og mere i

pædagogens arbejde (Aabro, 2019). Bevidstheden om de kommunale og institutionelle krav til arbejdet med konceptet og dokumentationen heraf kan medvirke til, at pædagogens faglige dømmekraft bliver udfordret, idet pædagogen fastholder det forventede og dokumenterbare arbejde med manualen på en måde, som ikke inkluderer barnets perspektiv.

Det sker dog ikke altid. I det følgende eksempel møder vi Noah på tre år. Pædagogen er i fuld gang med at få placeret de fire børn, som skal være med i aktiviteten. Da det ene makkerpar er placeret, henverder hun sig til Noah, som ligger på maven på gulvet ved siden af den madras, hvorpå de andre sidder. Det viser sig, at Noah slet ikke er interesseret i at deltage i massage-aktiviteten:

**Pædagog:** Noah, jeg kunne godt tænke mig, at du sidder her (peger foran drengen Villads, som sidder klar med spredte ben), for så kan Villads kravle ligesom mariehønen op ad din ryg. Prøv og kom!

**Noah:** Nej [...].

**Pædagog:** Noah, kommer du ikke?

**Noah:** Nej.

**Pædagog:** Okay, så gør jeg det på Villads, så kan det være, at du vil være med næste gang.

Massageaktiviteten går i gang. Noah er opmærksom på de andre, kigger nysgerrigt, samtidig med at han går lidt omkring i det lille puderum.

Da de er færdige med første omgang, skal der skiftes makkere, og Noah tilbydes igen at være med. Det er han ikke interesseret i. Pædagogen tilbyder derfor Villads, at han kan massere hendes ryg i stedet. Det vil Villads gerne, og det viser sig, at det vil Noah faktisk også gerne. Det meste af anden omgang af massagen masserer Villads og Noah pædagogen sammen.

I dette eksempel er Noahs modvilje mod at være med til massage ikke en del af den forventede plan. Selvom det umiddelbart kunne ligne en form for eksklusion, at Noah i første omgang ikke er med i aktiviteten, vil vores argument være et andet. Og det vil det, fordi Noah hele tiden får lov til at være i situationen på egne præmisser, hans udsagn respekteres, og pædagogen gør det på en åben og inviterende måde, hvor hun ikke lader stemningen præge af, at planen var en anden. Noah inviteres løbende ind i aktiviteten, uden at der lægges pres på ham, og da han ender med at deltage, gøres der ikke noget særligt ud af det. Det vil sige, at Noah på trods af hans afvisning af koncept-aktiviteten vedbliver at være positioneret ligeværdigt i situationen.

I eksemplet med Noah inddrager pædagogen tilsyneladende i højere grad barnets perspektiv. Samtidig med at hun formår at fortsætte den planlagte aktivitet, giver hun plads til, at Noah kan være der og deltage på sin egen måde. Her kunne man derfor forestille sig, at pædagogen lykkedes med at forholde sig nysgerrigt og undersøgende i forhold til barnets perspektiv og samtidig kritisk til konceptets eller kommunens interesse og perspektiv i arbejdet med konceptet. Denne kritiske refleksion over de forskellige perspektiver er ifølge Arendt en vigtig del af god dømmekraft, hvilket ligeledes resulterer i en inkluderende tilgang, på trods af at der også her var tale om en forstyrrelse i forhold til det, der lå i konceptets manual.

## KONKLUSION

I denne artikel har vi zoomet ind på forstyrrelser og brud på forventningerne i brugen af et manualbaseret koncept. Som nævnt i metodeafsnittet har vores analysestrategi været, at vi gennem disse forstyrrelser har kunnet få adgang til nogle af de normer og forventninger, der

ligger til børnene i brugen af dette koncept, og dermed også til nogle af de positioner, som gøres tilgængelige for dem i denne type praksis. Vi rejste indledningsvist spørgsmålene: Hvilke positioner inkluderes og ekskluderes for børn i manualbaseret pædagogisk praksis i dagtilbud? Og er disse processer påvirket af pædagogernes faglige dømmekraft, og i så fald hvordan? Til det sidste spørgsmål må konkluderes, at pædagogernes faglige dømmekraft er meget central, når det handler om at balancere de mange forskelligartede perspektiver og krav, som er til stede i de manualbaserede aktiviteter. Hvis denne balanceagt skal finde sted på måder, der inkluderer børnene og deres erfaringer og perspektiver, så kræver det, at pædagogerne er villige til at være fleksible i forhold til konceptets manual, og at de er villige til at gå mere på besøg hos børnene end i manualen. For som vi har set, kan der i praksis være en risiko for, at børnene blive positioneret i en ekskluderet og underlegen position, hvis de ikke gør og siger det, som der ifølge konceptet forventes. Materialet, der ligger til grund for denne undersøgelse, er ganske lille, hvilket betyder, at det er vigtigt endnu en gang at påpege, at de pointer, som analysen peger på, begrænser sig til at kunne fortælle noget om, hvad manualbaseret praksis i dagtilbud kan være. Vores forskning følger imidlertid tidligere forsknings resultater om, at pædagogers faglige dømmekraft udfordres i arbejdet med manualbaserede koncepter (f.eks. Buus, 2019; Hennum & Østrem, 2016; Hjort, 2012; Plum, 2014; Aabro, 2019), ligesom resultaterne følger sig til lignende resultater i anden forskning om børns positionering i manualbaseret pædagogisk praksis (f.eks. Bartholdsson et al., 2014; Bartholdsson, 2014; Pedersen & Laursen, 2016; Pedersen, 2018; Pettersvold & Østrem, 2019).

## Litteraturliste

- Arendt, H. (2003). Thinking and moral considerations. I H. Arendt & J. Kohn (red.), *Responsibility and judgment* (s. 159-189). Schocken Books.
- Arendt, H. (2006). Truth and politics. I H. Arendt & J. Kohn (red.), *Between past and future* (s. 223-259). Penguin Books.
- Bartholdsson, Å. (2014). Narrating anger: Conceptualisations and representations of children's anger in programmes for social and emotional learning. *Power and Education*, 6(3), 295-306. <https://doi.org/10.2304/power.2014.6.3.295>
- Bartholdsson, Å., Gustafsson-Lundberg, J. & Hultin, E. (2014). Cultivating the socially competent body: Bodies and risk in Swedish programmes for social emotional learning in preeschools and schools. *Critical Studies in Education*, 55(2), 201-212. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.889733>
- Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge [Dagtilbudsloven]. (2024). LBK nr. 988 af 27/08/2024. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/988>
- Buus, A.M. (2019). *Viden der virker – en etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*. Aarhus Universitet. [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174521574/Afhandling\\_Anne\\_Mette\\_Buus.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174521574/Afhandling_Anne_Mette_Buus.pdf)
- Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon* (2. udgave). Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. I L.H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (red.), *Technologies of the self* (s. 16-49). University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (2008). *Sikkerhed, territorium, befolkning – forelæsninger på Collège de France, 1977-1978*. Hans Reitzels Forlag.
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, knowledge and discourse. I M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (red.), *Discourse theory and practice: A reader* (s. 72-81). Sage Publications.
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm. Akademisk.
- Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. Samfundslitteratur.
- Pedersen, O. (2018). Implicitte og eksplicitte krav til krop og sprog i det systematiske arbejde med børnehavebørns sociale kompetencer. *Praktiske Grunde – Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 12(3-4), 53-76. [https://praktiskegrunde.dk/2018/praktiskegrunde\(2018-3+4\)pedersen.pdf](https://praktiskegrunde.dk/2018/praktiskegrunde(2018-3+4)pedersen.pdf)
- Pedersen, O. & Laursen, J. (2016). "Stop – ro på – tænk!" Normativitet og selvkontrol i statens arbejde med børn og indsatte. *Dansk Sociologi*, 27(3-4), 41-62. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v27i3/4.5437>
- Pedersen, O., Prieur, A. & Laursen, J. (2017). Det skulle være så evident – om brugen af manualbaserede adfærdsprogrammer i arbejdet med børn og unge i danske institutioner. *Social Kritik*, 29(150), 34-49.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna – manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademisk.
- Plum, M. (2014). Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder – Læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet. Dafolo
- Skrivelse med orientering om ændring af lov om social service – pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn. (2004). SKR nr. 9174 af 30/03/2004. Social- og Boligministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2004/9174>
- Aabro, C. (2019). *Pædagogers faglighed – i lyset af en stigende regulering af danske daginstitutioner*. Københavns Professionshøjskole. [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/103161547/BUPL\\_P\\_dagokers\\_faglighed\\_Christian\\_Aabro.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/103161547/BUPL_P_dagokers_faglighed_Christian_Aabro.pdf)
- Aabro, C. (under udgivelse). *Kortlægning af metoder i daginstitutioner*. BUPL.