

R

Det pædagogiske arbejde med børns bevægelse i daginstitutionens uderum

Om opmærksomhedspunkter i dialogen om udviklingen af en aktiv nærværende pædagogik

Lise Hostrup Sønnichsen

Sammendrag

Denne artikel belyser, gennem analyse af en kritisk case, de komplekse forhold, som betinger det pædagogiske arbejde med børns bevægelsesglæde og -læring ved bevægelse i daginstitutionens uderum. Artiklen tager afsæt i nyere forskningsresultater, som påpeger, at pædagoger har en betydningsfuld rolle i relation til stimulation af børns bevægelseslæring og bevægelsesglæde. Artiklen er skrevet i et systemteoretisk perspektiv og belyser, hvad der hæmmer det pædagogiske arbejde med børn og bevægelse i uderummet. Der gives afslutningsvist et bud på hvilke opmærksomhedspunkter, der er væsentlige i design af en kommunikation med den læringshensigt at ændre pædagogikken i uderummet fra at være rettet mod opsyn af børn til at være rettet mod børns læring.

Abstract

This article highlights, through an analysis of a critical case, the complex conditions, which inhibit the pedagogical work with children's movement in outdoor spaces of daycare centers. The article relies on newer research that point to the fact that pedagogues play a significant role in stimulating children's movement learning and movement joy. It also points out why an apparent guard-like conduct amongst pedagogues in outdoor spaces is problematic. The article is written in a system theoretical perspective and highlights how an organization based on old traditions inhibits the use of outdoors spaces as a learning space and instead lets the communication codes of the collegial system dominate. In conclusion the article suggest a series of attention points that are essential when designing communication in order to change the pedagogy in the outdoor space from a focus on guarding the children to be targeted to children's learning.

Personalemøde i Sukkertoppen

Det er tirsdag aften og personalemødet i børnehaven Sukkertoppen skal til at begynde. Kommunens pædagogiske konsulent Hanne er kommet på besøg for i en times tid at sætte fokus på uderums-pæ-

dagogik. Hanne har bygget op til handling gennem længere tid. Under sine tilsyn har hun i alt for mange af kommunens daginstitutioner hæftet sig ved, at legepladsen især om vinteren bruges i et

meget begrænset tidsrum. Hun har hæftet sig ved børn, der sidder passivt i sandkassen eller tuller rundt på må og få uden at være i leg. Hun har hæftet sig ved passive voksne, og voksne der stiller sig i en sådan radius, at de kan snakke sammen. Hanne finder en sådan pædagogisk standard i uderummet uforenelig med den kvalitet institutionerne ellers står for og som forvaltningen ønsker, at de skal stå for. Hun har derfor for nylig gennemført en temadag om legepladsen for alle daginstitutionsledere i kommunen og som supplement tilbyder hun institutionslederne hjælp til at tage emnet op på personalemøder. Hanne indleder personalemødet i Sukkertoppen med at takke lederen for invitationen og personalet for deres vilje til at kigge kritisk på egen praksis. Hendes plan er at holde et oplæg om uderummet som læringsrum, hvorefter der skal udarbejdes en didaktisk model over pædagogik på legepladsen.

- Det daglige ophold i uderummet tilbyder helt særlige pædagogiske muligheder i relation til udvikling af børns bevægelsesfærdigheder, udholdenhed og bevægelsesglæde.

Ovenstående fortælling har baggrund i det casestudie, som denne artikel formidler og afspejler problembaggrunden set fra de aktørers side, som ønsker at fremme pædagogers¹ læring, som forudsætning for børns læring i uderummet. Studiet er foretaget i en mellemstor dansk kommune, hvor pædagogiske tilsyn har konstateret, at "gårdvagt-adfærd" i uderummet² er udbredt. "Gårdvagt-adfærd" eller "gårdvagt-pædagogik" skal her forstås som en pædagogik præget af fokus på at holde opsyn frem for aktivt at initiere og deltage i børns fysisk

prægede lege- og aktiviteter. Passiv adfærd hos pædagogisk personale er i tidligere forskning forbundet med manglende uddannelse og lav normering (Nygaard Christoffersen m.fl. 2014), men hvorfor denne adfærd er særlig udbredt i uderummet er mindre belyst. Forskning peger på, at casekommunens problematik ikke er særlig enestående idet langt størstedelen af de aktiviteter, der foregår i uderummet er initieret af børn selv uden deltagelse fra voksne (Bjørgen 2012; Seland 2009).

For at belyse, hvordan en karakteristisk adfærd i en personalegruppe opstår og opretholdes, benyttes i artiklen et systemteoretisk perspektiv. Et sådant perspektiv tilbyder, i modsætning til læringsforståelser med afsæt i enten kontekst eller individ, en forståelse af, hvordan læring opstår i interaktion mellem individ og omgivelser i en cirkulær proces (Bateson 2005). Dette vil blive belyst i relation til "gårdvagt-pædagogik" senere i artiklen. I første omgang beskrives pædagogers samt uderummets betydning for børns bevægelsesglæde og -læring.

Pædagogens betydning for børns bevægelsesglæde og -læring

Forskning viser, at pædagogers aktive nærvær og deltagelse er en afgørende faktor for børns motivation og opbygning af selvtillid i relation til egne bevægelsesfærdigheder (Danmarks Evalueringsinstitut 2014; Sørensen 2013). Pædagogens evne til at påvirke børns motivation for deltagelse og udholdenhed i aktiviteter har forbindelse til evnen til at "tune sig ind på børn" gennem gestik, mimik, intonation og engageret bevægelseshandling (Herskind og Lysemose 2015; Bech Kjeldsen m.fl. 2005). Nyere norsk forskning fremhæver specifikt denne betydning i relation til at fremme børns bevægelseslæring i uderummet. Særligt i relation til

børn, som ikke af sig selv udviser glæde og initiativ til bevægelse, udpeges pædagogens evne til at få øje på øjeblikkets mulige læringsrum og enden til at kunne fastholde dette læringsrum, gennem nærvær og kropslig respons, som betydningsfuldt (Bjorgen og Svendsen 2015).

Udviklingen af det pædagogiske fokus er indenfor de sidste 15 år forandret fra et fokus rettet mod betydningen af det selvforvaltende barn og fri leg til et pædagogisk fokus på output af børnenes læring (Sommer 2015). Et pædagogisk afsæt i 90'ernes selvforvaltning og idyllisering af fri leg er ikke længere gangbar, da et sådant afsæt kan efterlade udsatte børn i en form for omsorgssvigt (Andersen 2013; Broström 2002; Kjær 2010). Nutidens pædagogiske ideal er i stedet forankret i arbejdet med pædagogiske mål og systematik, som middel til at leve op til et værdirationale som fx troen på processen og dermed, at børn lærer bedst i fri leg med hinanden. En sådan pædagogik giver sig udtryk i, at pædagogen skaber betingelserne for deltagelse i fri leg gennem arbejdet med forskellige typer læringsrum (Kjær 2014; Sommer 2015). Moderne pædagogiske idealer harmoniserer således med resultater fra forskning i pædagogers betydning for børns bevægelsesudvikling, hvor betydningen af pædagogens nærværende tilbagemeldinger til barnet fremhæves.

Hvorfor uderummet er et særlig vigtigt læringsrum i relation til bevægelse

Ligesom sproglig stimulation ikke kan begrænses til 45 minutter med dialogisk læsning om ugen, så kan børns udvikling af bevægelsesglæde og bevægelseskompetencer heller ikke begrænses til en ugentlig tur i gymnastiksalen. Det daglige ophold i uderummet tilbyder helt særlige pæagogi-

ske muligheder i relation til udvikling af børns bevægelsesfærdigheder, udholdenhed og bevægelsesglæde. Børn, udeliv og bevægelse hænger naturligt sammen i nordisk børnekultur og er en af forældre værdsat del af børns institutionsliv (Kragh Jensen 2012). I uderummet er der plads til høj lyd og stor bevægelsesmæssig udfoldelse og dermed til varierede og kraftige sanseindtryk, noget som er helt centralt i relation til læring (Bjorgen 2012; Moser m.fl. 2010).

Forskning har i dag koblet flere sammenhænge mellem læring og bevægelse. Der findes eksempelvis stærk evidens for, at fysisk aktivitet har positiv effekt på trivsel, almen tilstand og faglig præstation, mens usikre bevægelsesfærdigheder forbindes med fysisk inaktivitet, dårlig tilpasning ved skolestart og manglende deltagelse i betydningsfulde læringsrum (Pedersen m.fl. 2016). Op mod 31% af en årgang skønnes at komme i skole med usikre bevægelsesfærdigheder (Brixval 2011; Ellegaard Jørgensen 2013; Haga 2010; Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning 2011).

- Hvad der fremstår som indlysende betydningsfuld viden hos fx den pædagogiske konsulent kan således sagtens blive afvist af de enkelte pædagoger.

Det er således muligt at forholde sig kritisk til "gårdvagt-pædagogik" med baggrund i både politiske og faglige strømninger. Hermed tydeliggøres behovet for at få belyst, hvorfor gårdvagt-pædagogik er udbredt. I den forbindelse er strukturelle rammebetingelser som fx økonomi interessante. De rækker dog ud over dette studies rammer. Casestudiet som metode egner sig til at gå tæt på den levede praksis og dermed til beskrivelse af "hvad sker der" i en given kon-

tekst (Ramian 2012). I denne artikel fokuseres således udelukkende på proceselementer, som samspil og læringsrum. Målet med artiklen er ikke at formidle repræsentative resultater, men derimod at nuancere hypoteser skabt på baggrund af et – forskningsmæssigt underbygget men – subjektivt blik, som det er præsenteret i første del af artiklen. I det følgende præsenteres de hypotesedannelser, som studiet hviler på og herefter studiets forskningsspørgsmål og -aktiviteter.

Hypotesedannelser

Manglende viden som hæmmende faktor

Som mennesker er vi drevet af vores ønsker om interaktion med omgivelserne og disse ønsker bliver samtidig styrende for vores læring (Bateson 2005). Derfor går vejen til en ændret pædagogik i uderummet gennem pædagogernes individuelle erkendelser, idet kun individer kan koble sig til sociale systemer og dermed bidrage til at ændre dem (Bering Keiding 2012; Luhmann 2000). Indeholdt i en daginstitution er en mængde sociale subsystemer, som består af meningskonstituerende kommunikation med forskellige koder. I forbindelse med dette casestudie har særligt to subsystemer været relevante at kigge på. De kan benævnes henholdsvis *det kollegiale system* og *det fag-professionelle system*. Kommunikationskoderne knytter sig til følelse af at være "vældt" kontra ikke "vældt" i det kollegiale system og til "faglig kompetence" kontra "faglig inkompetence" i det fag-professionelle system. I det fag-professionelle system værnes om den faglighed, der skal berettiggere varetagelsen af den samfundsmæssige opgave, som pædagoger er givet (Qvortrup 2012).

Individer er, som psykiske systemer, selvopretholdende og operativt lukket for

hinanden (Luhmann 2000; Qvortrup og Wiberg 2013), hvilket har den konsekvens, at vi aldrig kan vide, fx hvad vores kollegaer oplever, selvom vi er til stede i det samme rum. For én pædagog vil et oplæg om uderumspædagogik måske sætte gang i den tilsigtede læringsproces (Luhmann 1998; Qvortrup og Wiberg 2013), mens en anden pædagog vil bide mærke i formidlede forskelle, som er mindre væsentlige i relation til læringshensigten. Hvad der fremstår som indlysende betydningsfuld viden hos fx den pædagogiske konsulent kan således sagtens blive afvist af de enkelte pædagoger. Der kan både være tale om viljemæssige afvisninger, hvor problemet anerkendes, men afvises pga. manglende lyst til at tale om det, endsige gøre noget ved det. Men der kan også være tale om afvisninger, som har baggrund i manglende viden, hvor pædagogen ikke formår at koble sig på den forstyrrelse, som hun udsættes for. Hun vil så konstruere sin egen udgave af det, hun har hørt (Bering Keiding 2012). De forskelle der sættes – eller sagt på den anden måde – de ører der hører og det blik der iagttager – er afgørende for meningsdannelse og den videre kommunikation i personalegruppen.

Vores "blik" er grundlæggende begrænset af det, vi hæfter os ved og dermed begrænset eller beriget af den viden, vi besidder (Luhmann 1998). Derfor må vi et øjeblik dvæle ved, hvad viden i relation til dagtilbudspædagogik egentlig er? Pædagogernes faglige organisation BUPL, som spiller en rolle i påvirkningen af det fag-professionelle system, beskriver pædagogers dominerende vidensform med henvisning til Aristoteles begreb *Phronesis* eller *kløgt i handling*. Denne vidensform består af en internalisering af teoretisk viden og metodisk kunnen opnået gennem øvelse og kommer til udtryk i en intuitiv indsigt og fornemmelse for handling i nuet. Også motiva-

tion og etik vil have betydning for tilegnelse af denne form for viden (Baumann og Christensen 2007). Når en pædagog udviser kløgt i handling i relation til børn og bevægelse i uderummet, vil hun eksempelvis kunne få øje på læringsmuligheder, have fornemmelse for hvordan hun skal agere i forskellige situationer: Hvornår hun skal gå foran og vise børn noget, hvornår hun skal støtte børn i egne initiativer og hvornår hun holde sig i baggrunden. En pædagog, som ikke besidder denne viden, vil ikke kunne få øje på endsige skabe de samme læringsmuligheder.

Når kollegaer har blik for noget forskelligt i konteksten, kan der opstå konflikt (Bateson 2005). En undersøgelse af svenske og danske pædagogers opfattelse af læring fra 2012 viste, at pædagoger generelt ser læring som en udløber af børns selvinitierede leg. Undersøgelsen var teoretisk koblet til sociologen Bernsteins tre læringsrum: 1) gå foran, 2) gå ved siden af og 3) gå bag ved barnet (Bernstein 1974). De to første læringsrum, hvor pædagogen har en aktiv rolle, som den der instruerer, inspirerer og støtter op børns leg og læring, er jf. undersøgelsen mindre udbredt i Danmark end i Sverige. Dette tilskrives, at danske pædagogers forståelse af læring stadig har rod i 90'ernes selvforvaltningspædagogik (Broström og Frøkjær 2012). I modsætning hertil er det moderne pædagogiske ideal forankret i arbejdet med alle tre læringsrum. Hvis man opfatter uderummet som et læringsrum, så kontekstualiserer man fx anderledes end den, der opfatter det med udgangspunkt i 90'ernes selvforvaltningspædagogik. Med det ene blik er "gårdvagt-pædagogikken" acceptabel og med det andet utilfredsstillende.

Der kan på denne baggrund udledes en hypotese om, at udbredelsen af "gårdvagt-pædagogik" har baggrund i manglende

viden om, hvordan man støtter børns bevægelsesudvikling i uderummet, samt hvordan dette arbejde stiller betingelser for børns muligheder.

Samspil og motivation som hæmmende faktor

I relation til samspil er det interessant at kigge på begrebet meta-kommunikation (Bateson 2000). Kontekstmarkører udtrykt gennem fx ord, betoning, mimik, gestik, handling og positionering af kroppen kan være med til at åbne eller lukke læringsrum (Bech Kjeldsen m.fl. 2005). Hvis et barn fx klasker en pædagog bagi og gennem mimik signalerer budskabet "kom og fang mig" vil kvaliteten i pædagogens respons være afgørende for det videre forløb. Opfatter hun overhovedet forskellen, "dette er leg", eller skælder hun ud? Afviser hun med et smil og bemærkningen "du er godt nok fræk" for derefter at vende sig væk? Åbner hun for bevægelseslegen gennem signaler, der kommunikerer "pas på lige om lidt kommer jeg efter dig"?

Følelser er en effektiv drivkraft for læring og følelsen af fællesskab er en langtidsholdbar motivation for at bevæge sig (Kissmeyer 2009), mens følelsen af pligt ikke er (Kissmeyer 2009). Forskning indikerer, at pædagoger med et forhold til bevægelse domineret af pligt er præget af en passiv adfærd og stiller færre muligheder til rådighed for børn (Sørensen 2013). En anden vigtig kilde til bevægelsesglæde er leg bl.a. kendetegnet ved det at udfordre og at lade sig udfordre (Kissmeyer 2009)³. Den kommunikation der ligger i uderummets fysiske udformning har betydning for, om børn føler sig kaldet til at udfordre egne færdigheder, men må suppleres af pædagogens arbejde med at skabe variation. I den sammenhæng er betydningsfuld viden at kunne ændre og re-tænke brug af rum og redskaber, så alle

børn udfordres (Fjørtoft 2004; Storli og Hagen 2010). Hvad børn ser som mulighed, kan pædagogen opleve som fare eller besvær, hvorfor holdning til vild eller risikofyldt leg også er med til at skabe eller sætte grænser for børns motivation (Sandseter 2009). Sociale sub-systemers bevidste eller ubevidste kommunikation kan have betydning, for om et barn eller en medarbejder føler sig henholdsvis ekskluderet eller inkluderet (Qvortrup 2012).

Der kan på denne baggrund udledes en hypotese om at "gårdvagt-pædagogik" har baggrund i dominerende pædagogers manglende individuelle præference og motivation i relation til det at være aktiv med børnene.

Opsamling hypotesedannelser, forskningsspørgsmål og -aktiviteter

- "Gård-vagt-adfærd" i uderummet har baggrund i pædagogers overbevisning om, at børn har bedst af at være selvdrivende i uderummet.
- "Gård-vagt-adfærd" i uderummet har baggrund i pædagogers manglende viden om, hvordan man støtter børns bevægelsesudvikling i uderummet, samt hvordan dette arbejde stiller betingelser for børns muligheder.
- "Gård-vagt-adfærd" i uderummet har baggrund i dominerende pædagogers manglende individuelle præferencer og motivation i relation til det at være aktiv med børnene.

Forskningsspørgsmål

Hvilke opmærksomhedspunkter er relevante i en kommunikation med den læringsintension at øge pædagogens følsomhed overfor det, der fastholder "gård-vagt-adfærd", og det der fremmer hendes pædagogiske arbejde med bevægelse i uderummet?

For at kunne besvare ovenstående spørgsmål belyses, gennem casestudiets resultater, hvilke forskellige forhold, der er med til at opretholde en "gård-vagt-adfærd" i uderummet og hæmme det pædagogiske arbejde med bevægelseslæring. Indledningsvist præsenteres studiet nærmere.

Præsentation af casestudie

Studiet har været kendetegnet ved kædeudvælgelse, hvor udvælgelsen af en case har ført til udvælgelsen af den næste (Ramian 2012). Et forstudie i en vuggestue (Sønnichsen m.fl. 2016) gjorde det muligt at opstille hypoteser, som retningsgivende for udvælgelse af en relevant case. Kontakt til en kommunal pædagogisk konsulent om hendes observationer i uderummet førte i september 2015 til udvælgelsen af hendes kommune som overordnede case. Deltagelse i kommunens temadag om "uderums-pædagogik" for alle daginstitutionsledere gjorde det muligt at finde to caseinstitutioner, som var repræsentative i relation til problematikken (Ramian 2012). Den første institution (case 1) havde umiddelbart op til empiriindsamlingen fået kritik fra konsulenten for adfærden i uderummet. På den baggrund havde lederen inviteret den pædagogiske konsulent med til et personalemøde jf. indledende fortælling. Umiddelbart efter mødet gennemførtes semistrukturerede interview (Kvale 1997) af alle fastansatte. Institutionen havde plads til 70 børn. De fleste af de ti fastansatte havde mere end ti års erfaring, mens tre var nyuddannede.

I den anden institution (case 2) havde ledelsen selv et år tilbage erkendt problematikken med "gård-vagt-pædagogik" og herefter startet et projekt op, hvor de ansatte arbejdede bevidst med deres rolle i uderummet. I denne institution blev der foretaget et gruppinterview med tre af ini-

tiativtagerne. Denne institution havde plads til 84 børn hvoraf ni var i en specialgruppe. Begge institutioner havde store legepladser med mange legeredskaber og grønne områder. Efter interviewene var afsluttet i begge institutioner blev der vurderet en mætning at være nået. Personer og institutioner er i artiklen anonymiserede. Modellen nedenfor giver en samlet oversigt over aktivitet og metode.

Det særligt effektive

Med baggrund i en differentieret indsats lykkedes det at skabe et trygt og tillidsfuldt rum under alle interviews. En semistruktureret tilgang gjorde det muligt at tilpasse spørgsmålenes sværhedsgrad til hver enkelt medarbejder (Kvale 1997). Vekselvirkningen mellem deltagelse i møder og interviews gav indblik i hvilke emner, der var henholdsvis nemme og svære at tale om. Der var en udtalt forskel i kommunikationen under møderne, hvor kommunikationskoder for både *kollega-* og *det fag-professionelle system* var aktive, sammenlignet med under interviewene, hvor det fortrinsvist var *det fag-professionelle systems* koder, der var aktive. Det var betydningsfuldt, at interviewene blev foretaget efter personalemødet i case 1, idet det blev muligt at opfange forskelle og ligheder i, hvordan pædagogerne havde koblet sig på den pædagogiske konsultants kritik. Under interviewene blev der benyttet spørgsmål med baggrund i forskning på bevægelsesområdet og små dilemmafortællinger konstrueret på baggrund af observationer fra forstudiet. De sidste var særlig effektive i forhold til at få pædagogerne til at sætte ord på det kollegiale systems hæmmende indvirkning på *det fag-professionelle system*.

Hvad var mindre effektivt

Observationerne på legepladsen i case 1 på-

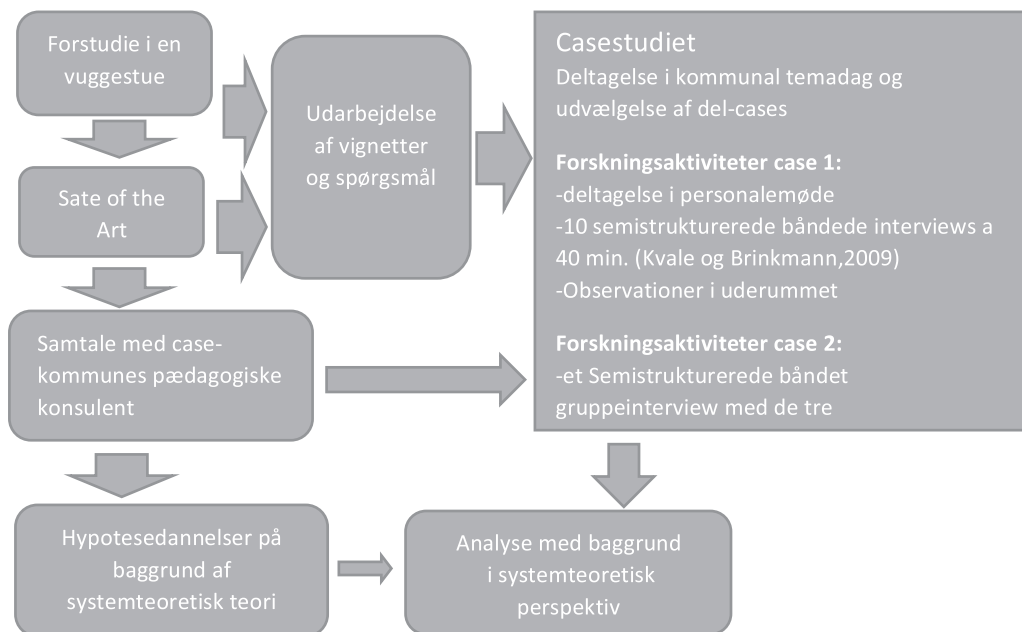
virkede systemet for meget til at kunne sige noget om den typiske hverdag. Lidt som en af lederne beskrev egen oplevelse: "Jeg oplever, at når jeg kommer ud på legepladsen, så rejser personalet sig fra bænken." Observationerne sagde dog noget om, hvilke ressourcer der var i personalegruppen, når den var bevidst om at blive iagttaget med "bevægelsesbriller". Et efterfølgende aktionsforløb kunne med stor sandsynlighed mere dybdegående have belyst, hvad der skal til for at skabe varige forandringer i praksis, der fremmer arbejdet med børn og bevægelse i uderummet.

Analyse

Alle interview blev båndet og transskriberet. Derefter blev interviewene gennemgået og kodet i to farver: en gul for udsagn, der umiddelbart sagde noget om det, der virkede hæmmende på arbejdet med børn og bevægelse i uderummet, og en grøn for det, der virkede fremmende. Udsagnene blev samlet i to kategorier, og herefter blev der foretaget en meningskondensering og en opdeling i underkategorier, som med skelen til de udledte hypoteser blev genstand for den endelige fortolkning (Kvale 1997). Det viste sig primært at være de underkategorier, som beskrev, *det hæmmende*, som var analytisk interessant.

Resultat af casestudiet

Alle i case 1 havde forstået konsulent og leders ønske om mere aktivitet i uderummet. Til trods herfor og til trods for, at de i forbindelse med mødet havde arbejdet med en didaktisk model over pædagogikken i uderummet, var der alligevel blevet lavet meget forskellige feedbackkonstruktioner. Nogle få var af den opfattelse, at "gårdvagt-adfærd" kun var i fokus, fordi den kunne give forældre et forkert indtryk. Flere satte omvendt



Model over aktivitet.

ord på, hvordan de under personalemødet havde været afvisende p.g.a. ubehag ved at skulle virke kritiske over for kollegaer og dermed overtræde koder for kommunikation i det kollegiale system. Personalemødet i case 1 endte lige som temadagen for ledere i en dialog om emner, som tilsyneladende var nemme at opbygge konsensus om og mindre farlige fx legepladstilsyns negative betydning for det pædagogiske arbejde og en slags brainstorm over aktivitet i uderummet. Derimod var de erkendelser interviewene viste i relation til opretholdelse af "gårdvagt-pædagogik" koblet til helt andre emner. Disse erkendelser rummer emner, som skønnes vigtig i kommunikationen i en personalegruppe, hvis læringsintensionen om at fremme aktiv bevægelsespædagogik og hæmme "gårdvagt-pædagogik" skal blive en bærende forandring. De kan opsummeres under følgende punkter:

- Organisering
- Prioritering af børns selvinitieret og selvforvaltede leg
- En slumrende faglighed i relation til at skabe læringsrum for bevægelse
- Privatisering af uderummet

En organiseringsform med rod i gammel tradition

Først og fremmest synes organisering at medvirke til, at det fag-professionelle systems kommunikationskoder bliver mindre dominerende i uderummet. Især i den mørke halvdel af året kendes denne på, at uderummet næsten udelukkende tages i brug over middag: "Det er en gammel tradition at gå ud over middag (...), det er så svært, at ændre praksis, selvom man prøver".

Dette er medvirkende til, at pædagogikken i uderummet i mindre grad er blevet

omfattet af det paradigmeskifte, der har været i gang siden læreplanstemaernes indførsel i 2004: "Forskellen er, at om formiddagen er der aftaler og planer, og når vi kommer ud, så har vi ingen."

De rutiner, som præger organiseringen, spiller negativt ind på arbejdet med bevægelse, idet pauseafvikling, mødeafholdelse, skriftlige og praktiske opgaver typisk også ligger over middag: "Så er det pauser (...) og så bliver det pasning." For nogle bliver det til en oplevelse af, at der reelt er færre voksne i uderummet end arbejdsplanen foreskriver. Dette gør, at nogle føler sig tvunget ind i en tilsynsrolle på bekostning af nærvær: "Jeg har brug for at have følehorn ude alle steder." Voksensnak begrundes med, at tiden over middag er det mest oplagte tidspunkt at holde uformelle møder, idet formiddagen er præget af gruppeopdelte planlagte aktiviteter: "Altså, det er ude på legepladsen, at vi kan få diskuteret et barn."

Prioritering af børns selvinitierede og selvforvaltede leg

Uderummets størrelse og den manglende involvering i læringsaktiviteter forstærker oplevelsen af, at nærvær er mindre påkrævet: "Der er højt til loftet, de kan bedre være der, og der er færre konflikter." Adspurgt er pædagogerne dog helt klar over, hvordan børn opfatter dem i uderummet, og at der mere eller mindre bevidst bliver lukket ned for de kontekstmarkører, der kalder på voksnes aktive deltagelse: "Generelt er det yderst sjældent, at børnene henvender sig med henblik på leg. Det er kun sådan noget med at få fat i en cykel. Og det tolker jeg som, at de for ofte har fået nej, altså man kan jo godt se på nogen, om de er imødekomende, eller de ikke er det."

Projektgruppens refleksioner i case 2 viser, at en af de vigtigste erkendelser var,

hvordan nogle børns vanskeligheder havde været usynlige. Det var først gennem det pædagogiske arbejde med læringsrum, hvor pædagogen fik en mere aktiv rolle, at det blev tydeligt, at der ingen progression havde været i nogle børns leg længe: "De udsatte børn bliver glemt, når der bare er fri leg. Pædagogerne får først øje på dem, når de sætter noget systematisk i værk (...) ellers sidder de bare på cyklen eller i sandkassen."

Hypotesen om, at pædagogers "gårdvagt-adfærd" i uderummet afspejler overbevisning om, at børn har bedst af at være selvdrivende i uderummet, kan kun delvis bekræftes. Ideen præger ganske vist kommunikationen: "Jeg har tit hørt det der med, at børnene de leger jo godt, de skal ikke afbrydes", men sådanne udtalelser bruges tilsyneladende med det formål, at overbevise hinanden om, imod bedre vidende, at de voksnes optagethed af hinanden og andre arbejdsopgaver er acceptabel. Erfaringsmæssigt ved pædagogerne godt, hvor meget deres engagement betyder for børns motivation for bevægelse og særligt for de børn, som er i vanskeligheder.

En slumrende faglighed i relation til at skabe læringsrum for bevægelse

Hypotesen om at institutioner præget af "gårdvagt-pædagogik" i uderummet er præget af pædagogers manglende viden om, hvordan man støtter børns bevægelsesudvikling, og hvordan dette arbejde stiller betingelser for børns muligheder, kan også kun delvist bekræftes. Viden om, hvordan børn kan udfordres med pædagogens støtte, hvordan brugen af legepladsen kan re-tænkes og fælleslege kan organiseres i den almindelige dagligdag, findes faktisk i institutionen. De kollegaer, som er dygtige til at skabe disse rum, kan udpeges af alle. Dermed kunne flere også tilegne sig denne

viden gennem mesterlære, hvis den var italesat, som en vigtig og prioriteret viden. I stedet tales om, hvordan bestemte pædagoger har ansvar for at arbejde med læreplanstemaet *krop og bevægelse* i gymnastiksal og i særlige projekter.

Privatisering af uderummet

En manglende opmærksomhed på, hvordan man som kollega stiller betingelser for kvaliteten i hinandens arbejde præger uderummet. Alle er meget bevidste om, at deres aktive deltagelse "suger børn". På den baggrund betænker nogen sig ligefrem ved at engagere sig i uderummet, fordi de ikke kan føle sig sikre på opbakning fra en kollega, og dermed kan komme til at stå alene med mange børn. Dette har sammenhæng med bekræftelsen af hypotesen om, at arbejdet med bevægelse er mere domineret af pædagogers individuelle holdninger og lyst end faglig italesatte værdier og mål: "De, der selv er glade for at komme ud og røre sig, det er dem der er gode til at stimulere børnene til det også, det er dem, som er lige glade med hvad kollegaerne tænker." Kommunikationen præges af, at det er en privat sag, om man vil være fysisk aktiv eller ej. Nogle af de pædagoger, som af kollegaer beskrives som aktive, fortæller, at de motiveres af udfordringen med at lære børn nye færdigheder og give dem gode oplevelser med bevægelse. Men det fremgår også, at de i deres aktivitet kan relatere sig til følelsen af at bryde sociale normer: "Jeg følte næsten, at der blev kigget sådan lidt skævt til mig, fordi jeg legede med børnene på den der måde."

Det er blevet en kultur, at det er ok at stå og snakke. At den aktive pædagog vælger at være aktiv, det er hendes problem, ikke – det er hendes valg (...) hvis man oplever det gang på gang, så er man ikke en del

af fællesskabet, så er man anderledes, og det kan man ikke sådan blive ved med at arbejde i.

I case 2 var det en studerendes evaluering, som prikkede til kommunikationskoderne i det fag-professionelle system og gav anledning til handling og igangsættelse af projektet "pædagogens rolle i uderummet": "Hun ville ikke være forkert på den, som om hun var et barn, der leger (...) pædagogerne går med hænderne i lommen, skrev hun, og blander sig ikke i leg, de står i klynger og snakker. Som ny falder jeg hurtigt i samme rolle, som de andre ansatte."

Når kollegasystemets koder for kommunikation og hensynet til hinanden frem for den faglige opgave dominerer, kan enkelte pædagogers motivation og præference komme til at påvirke pædagogikken meget, også fordi andre kollegaer vælger ikke at foreslå aktiviteter, som vil udfordre denne lyst. Eksempelvis kan pædagogens almene tilstand, hendes valg af tøj eller behov for orden og sikkerhed få indflydelse på børns læringsmuligheder. Derfor er det betydningsfuldt, hvordan toneangivende pædagoger i institutionen tænker. Her et eksempel fra case 2: "Vi havde en konflikt for nogle år siden, hvor børnene cyklede ned ad bakken og nogen satte en stopper for det. Men så tog min stedfortræder og jeg det op og sagde, at det skulle børnene have lov til."

Hvad mener pædagogerne selv er vejen frem?

Pædagogerne ser selv øget planlægning og struktur som vejen frem i relation til at styrke kommunikationen i det fag-professionelle system. Det er dog ikke et udtryk for, at flertallets lyst går i denne retning, idet de synes, der er så rigeligt planlægning i forvejen. I case 2's projektperiode havde man dog held til at forene præference for

det spontane med faglighed gennem italesættelse af Bernsteins læringsrum: "Så fandt jeg ham der Bernstein, der beskriver det, som jeg synes, vi gør (...) Vi gjorde måske meget det, at vi stod og kiggede på, og ikke så meget de andre." Præsentation af de tre typer læringsrum, udledt af *Bernsteins teori*, gav anledning til flere aktiviteter med udgangspunkt i læringsrum 1 og 2 i uderummet, men ifølge samme projektgruppe er projektets "spor" knapt så synlige i dag, hvilket begrundes med manglende ejerskab i resten af kollegagruppen. I et systemteoretisk perspektiv kan man argumentere for, at manglende begrebsafklaring, forståelse af læringsintension og problembaggrund har betydet, at flere medlemmer af systemet forholder sig afventende i forhold til, om det kommunikerede skal tages så alvorligt, at man skal kæmpe for en ny måde at kommunikere på (Bering Keiding 2012): "Det kan vi godt mærke, (...) det er noget, der hele tiden skal op på personalemøde, for ellers kan det være, at folk tænker, så nu er det overstået."

Konklusion på casestudiet

Den tilbøjelighed en pædagog har til at handle eller ikke handle på kontekstmarkører, af betydning for at skabe og holde læringsrum i relation til bevægelse i uderummet, kan relatere sig til hendes viden og det samspil, der er mellem hende og omgivelserne samt hendes motivation. Generelt synes uderummet mindre præget af kommunikationskoder for et moderne fag-professionelt system og mere præget af kommunikationskoder i det kollegiale system. Dermed er pædagogikken i uderummet mere afhængig af pædagogers individuelle præferencer og motivationer. Dette har baggrund i en traditionel organisering, hvor uderummet er i brug i det tidsrum, hvor mange

andre opgaver end det nære pædagogiske arbejde med børnene er i fokus. Dette har konsekvenser for arbejdet med bevægelse særligt i relation til de børn, som er i en udsat position i forhold til via selvdrift at kunne opnå bevægelseskompetencer og glæde ved bevægelse. Den positive side af sagen er, at den viden, der skal til for at kunne skabe bevægelses-læringsrum og de erkendelser der skal til for at skabe et kritisk perspektiv på egen praksis i stor udstrækning synes at være til stede hos de enkelte pædagoger, når de befinder sig i et trygt dialogisk rum og udfordres af relevante forstyrrelser eksempelvis i form af forskningsresultater eller cases. De mangler at kunne kommunikere indbyrdes om disse erkendelser, hvis de skal bidrage til at ændre adfærd.

Relevante opmærksomhedspunkter

Kommunikation med en læringshensigt må først og fremmest eksemplificere og præcisere på en sådan måde, at problembaggrund og læringsintension bliver tydelig. Derudover er det afgørende, at dialogen gør det muligt for den, der intervenserer, fx den pædagogiske konsulent, at få en fornemmelse af, hvordan de forskellige aktører fortolker det sagte, og at disse samtidig får en fornemmelse af hinandens fortolkning. Derfor må interventionen designes, så alle får lejlighed til at efterprøve deres fortolkninger i gruppen (Bering Keiding 2012). Det er naturligt at knytte pædagogers læring til vidensformen *kløgt i handling*. Det betyder, at strukturelle koblinger med afsæt i både teoretisk viden, eksemplificering af følelser og konkrete handlinger med fordel kan tilbydes (Aristoteles og Porsborg 2000). Det taler for en proces, hvor forskellige fokuspunkter tages op over længere tid, dels fordi et læ-

rende system ikke kan have fokus på alt for meget på en gang, og dels fordi *kløgt i handling* opnås gennem erfaring og derfor naturligt bør indbefatte eksperimenter og refleksion over disse.

Studiet indikerer, at noget af det, der kan styrke det fag-professionelle systems kommunikation er konkretisering og eksemplificering af *hvorfor*, *hvordan* og *hvornår* i forhold til samspil, motivation og viden i relation til bevægelseslæring i uderummet. Studiet viser også, at nogle emner kan være svære at tale om. Pædagogerne kan således også bruge sin forståelse af kommunikationskoderne i det *fag-professionelle system* til at lukke ned for kommunikation om ubehagelige emner. Bevidsthed om struktur og stil i kommunikationen er derfor vigtig. Netop de svære emner er af betydning for at den selvledelse, der skal til for at læring fører til adfærdsændring, aktiveres. Stil relaterer sig til den, der interverner. Vedkommende må først og fremmest have en strategi for at skabe et trygt dialogisk rum og en konstruktiv og anerkendende tone (Bering Keiding 2012). Her kan nogle af de redskaber, som blev benyttet under interviewet måske være retningsgivende. Konsulenten kunne eksempelvis øge kompleksiteten i dialogen ved at lade pædagogerne diskutere og formulere dilemmaer, som er meningsfulde i relation til den pædagogiske hverdag og den viden, de har i forvejen (Bering Keiding 2012). Dilemmafortællingerne vakte genkendelse samtidig med, at de eksternaliserede det, som potentielt var ubehageligt at tale om. På den måde fik den enkelte pædagog mulighed for

at bevare værdigheden i dialogen. Væsentlige dilemmaer kunne jf. casestudiet være dilemmaet mellem:

- overblik og nærvær relateret til organisering
- hensynet til kollegaerne overfor den faglige forpligtigelse
- forholdet mellem egen lyst, behov for orden og sikkerhed holdt op imod den faglige forpligtigelse.

Under interviewet blev pædagogerne også præsenteret for teoretisk, fag- eller forskningsbaseret viden, som fx den viden, der er præsenteret indledningsvist i artiklen, efterfulgt af et relateret spørgsmål, som pædagogerne blev bedt om at diskutere i relation til egen praksis. Diskussion af sådanne forskningsbaserede emner kunne tilbyde fokuspunkter for konkrete iagttagelser og tilmed fungere som afsæt for problemformuleringer og konkrete eksperimenter i uderummet. Væsentlige spørgsmål kunne være: Hvordan kan vi tilføje eller fjerne noget fra de fysiske omgivelser, så der skabes nye bevægelses-udfordringer? Hvordan kan vi sikre os, at vi får øje på de børn, der er i en udsat position i relation til bevægelseslæring? Hvordan kan et bevægelseslæringsrum i relation til at gå foran, bagved og ved siden af børn se ud i uderummet? Hvordan kan vi hjælpe hinanden til at få øje på de læringsrum, der rent faktisk skabes og de potentielle? Hvordan kan vi ændre organiseringen, så uderummet kommer mere i spil som læringsrum?

Noter

¹ Pædagoger bruges her som en fælles betegnelse for hele personalegruppen, også de som ikke har en uddannelse som pædagog.

² Uderummet skal her forstås synonymt med den som regel indhegnede legeplads eller det nærmiljø,

hvor børn og pædagoger færdes dagligt. Betegnelsen skal understrege, at der her er tale om et rum som alle andre rum i daginstitutionen, hvor der udøves pædagogik, leges og læres.

³ Kissmeyer har undersøgt begrebet bevægelsesglæde hos voksne idrætsudøvere, men hendes glædes-kategorier skønnes også relevante i relation til børn.

Litteratur

- Andersen, P. Ø. 2013. *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. København: Hans Reitzel.
- Aristoteles, Porsborg, S., 2000. *Etikken Den Nikomacheiske Etik 6. Bog*, Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Bateson, G., 2005. *Mentale systemers økologi: skridt i en udvikling*. København: Akademisk Forlag: 193–280.
- Bateson, G., 2000. *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press. Chicago: University of Chicago Press.
- Baumann, A. og Christensen, A.W. 2007. Pædagogers viden – et professionaliseringsprojekt! *VERA* 40: 38–47.
- Bech Kjeldsen, L.P. m.fl. 2005. *Kinæstetisk læring blandt børn og voksne i daginstitutioner*. Århus Kommune, Børn og Unge-Afdelingen: Kommune Information: 12–13.
- Bering Keiding, T. 2012. Luhmanns sociologiske systemteori – ledelse som interventionskommunikation. I: Molly-Søholm, T, Stegeager, N. og Willert, S., red. *Systemisk ledelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur: 120–178.
- Bernstein, B., 1974. *Basil Bernsteins kodeteori: et udvalg af hans artikler om sprog, socialisering og kontrol*. Christian Ejlers' pædagogiske serie. København: Ejlers.
- Bjorgen, K. og Svendsen, B., 2015. Kindergarten practitioners' experience of promoting children's involvement in and enjoyment of physically active play: Does the contagion of physical energy affect physically active play? *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(3): 257–271.
- Bjorgen, K., 2012. *Fysisk lek i barnehagens uterom 5 åringers erfaring med kroppslig fysisk lek i barnehagens uterom* 5: 1–15.
- Brixval, C. S., 2011. *Årsrapport for børn indskolet i skoleåret 2009/10 og 2010/11: Motoriske vanskeligheder*. København: fra databasen Børns sundhed. Statens Institut for Folkesundhed.
- Broström, S. 2002. Børns lærerige leg. *Psyke & Logos* 23(2): 451–469.
- Broström, S. og Frøkjær, T. 2012. Pædagogers syn på læring i børnehaven i Sverige og Danmark. *VERA* 59: 37–41.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2014. *Evaluering af udvalgte idrætsprojekter EVA: 19–35*.
- Ellegaard Jørgensen, S., Svendsen, M. og Holstein, B.E., Styregruppen for Databasen Børns Sundhed, Statens Institut for Folkesundhed, 2013. Årsberetning om børn indskolingsundersøgt i skoleåret 2011/12. Statens Institut for Folkesundhed.
- Fjørtoft, I., 2004. Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments* 14(2): 21–44.
- Haga, M. 2010. Allsidig bevægelseserfaring, fysisk utfoldelse og bevægelsesglæde. I: Moser, T., red. *Kroppslighed i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk: 252–260.
- Herskind, M. og Lysemose, C. 2015. *Kvalitativ undersøgelse i to daginstitutioner*. I: Bugge, A. og Froberg, K. *Forsøg med læring i bevægelse* (projekt). Rapport for «Forsøg med Læring i Bevægelse». Syddansk Universitet, Institut for Idræt og Biomekanik.
- Kissmeyer, L., 2009. *Jagten på glæden – og det bedste talentliv*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kjær, B., 2010. *Inkluderende pædagogik: god praksis og gode praktikere*. København: Akademisk Forlag.

- Kragh Jensen, A. 2012. *Børneliv – ifølge danskerne*. Mandag Morgen; TrygFonden, Kbh.: Kgs. Lyngby.
- Kulturministeriets Udvalg for idrætsforskning, 2011. *Fysisk aktivitet og læring – en konsensuskonference*.
- Kvale, S., 1997. *InterView: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzel: 186–206.
- Luhmann, N., 2000. *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel.
- Luhmann, N., 1998. Erkendelse som konstruktion. I: M. Hermansen, red. *Fra læringens horisont*. Aarhus: Klim: 167.
- Moser, T., Hagen, T.L. og Sandseter, E.B.H., 2010. *Kroppslighed i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal akademisk kap. 1 og 7.
- Nygaard Christoffersen, M., Højen-Sørensen, A.-K. og Laugesen, L., SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 2014. *Daginstitutionens betydning for børns udvikling: en forskningsoversigt*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Pedersen, B.K., Andersen, L.B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., Roos, E. og von Seelen, J. 2016. *Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*. København: Vidensråd for Forebyggelse.
- Qvortrup, A., og Wiberg, M., 2013. *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzel.
- Qvortrup, L., 2012. *Den myndige lærer: Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo: 90–120.
- Ramian, K., 2012. *Casestudiet i praksis*. København: Hans Reitzel: 22–90.
- Sandseter, E.B.H., 2009. Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal* 36: 439–446.
- Seland, M., 2009. *The Modern Child and the Flexible Nursery: An Ethnographic Study of Kindergarten Everyday Life in the Light of Recent Discourses and Local Realities*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Sommer, 2015. *Tidligt i skole eller legende læring. Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen*. I: D. Sommer og J. Klitmøller, red. *Læring, udvikling og uddannelse*. København: Hans Reitzel.
- Storli, R. og Hagen, T.L., 2010. Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4): 445–456.
- Sønnichsen, L.H., Etzerodt, T. og Kristensen, M. R. 2016. Bevægelsesglæde i småbørnsgrupper. *VERA* 74: 48–53.
- Sørensen, H. V. 2013. *Børns fysiske aktivitet i børnehaver. En analyse af 5–6 årige børns muligheder og betingelser for fysisk aktivitet i forskellige børnehaver og den fysiske aktivitets betydning for børns udvikling: 107–227*. Via Systime.

Lise Hostrup Sønnichsen er lektor ved Videncenter for Sundhedsfremme UC SYD/Det Nationale Videncenter KOSMOS Danmark. Hun er læreprocesser kandidatstuderende i alm. Pædagogik SDU (færdig juli 2017). Blandt hendes publikationer er: Sønnichsen: Motiverende mobilteknologi i skole-hjemssamarbejdet – betydning og implementering (*Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 3/2016) og Sønnichsen: Børn og unges kropslige læring, udvikling og deltagelse i bevægelsesaktiviteter (i: Sørensen, M. red. *Skole- og fritidspædagogik* Akademisk Forlag 2015).

Lise Hostrup Sønnichsen, Videncenter for Sundhedsfremme UC SYD/Det Nationale Videncenter KOSMOS Danmark, Lembckesvej 7A, DK-6100 Haderslev, Danmark. E-mail: lhos@ucsyd.dk.