

EKSTRA 7.1. Analyse

Eksempel 1. Fra projektet: Magtforskelle på et bofællesskab for borgere med fysisk og psykisk udviklingshæmning med fokus på selv og medbestemmelse

Problemformuleringen som behandles i projektet er:

Hvilke former for magt og magtforskellige kan der være til stede mellem personale og borgere på et bosted for voksne med udviklingshæmning og hvordan er magt med til at påvirke borgernes selvbestemmelse og medbestemmelse?

Analyseafsnit

Delanalyse 1: Fire magtdimensioner

Schwartz (2010) beskriver magt som en altid tilstedeværende relation mellem borger og pædagog, da en borger er afhængig af pædagogen og pædagogerne må acceptere, at magt er en del af denne relation, men lære at håndtere den hensigtsmæssigt (...). Pædagogen kan på den anden side støtte borgerne i at udvikle både autonomi og en følelse af at kunne administrere eget liv (Schwartz, 2010).

Schwartz (2010) beskriver fire magtdimensioner. Den første magtdimension er *direkte magt*, som er de magthandlinger, hvor pædagogen går direkte ind og bestemmer over den udviklingshæmmede uden at borgeren, er en del af beslutningen. Dette kan både være fysisk eller verbalt, eksempelvis ved at sige til borgeren 'det må du ikke', eller 'det skal du' og dermed går det ud over den andens beslutningsproces (Schwartz, 2010).

"Men vi gør det jo for eksempel når vi låser døren ind til depotet, det er jo borgernes mad der står derinde. Altså det er jo en magt, og det gør vi hver eneste dag, og vi diskuterer det stort set ikke, fordi at vi ved jo godt hvorfor vi låser derind. Vi låser derind, fordi der er nogen, der ikke har stopklodser. Der er nogen, som ikke ville kunne administrere at have (...) et åbent spisekammer, fordi de ville de æde sig ihjel. Det er ikke forsøgt, men vi ved hvordan de håndterer andre madtilbud, så det er en begrundet bekymring." Pædagog 1

"... det, vil jeg sige, er en helt bevidst magt vi anvender (...) for der er et par stykker der stjæler, de ribber rub og stub, og så der er 8 af dem, der ikke får noget at spise"
Pædagog 3

På bostedet, hvor borgernes mad låses inde i et depot ind, inden pædagogerne går hjem og bliver låst ud igen, når personalet møder på arbejde dagen efter, er der tale om direkte magt, idet pædagogerne bevidst vælger at fratage borgerne valget om, hvorvidt deres mad skal stå frit tilgængeligt. Pædagogerne i interviewet nævner at grunden til at depotet er låst, er for at tilgodese hele fællesskabet, samt for at yde omsorg for den enkelte borger, da de mener at nogle borgere vil spise eller drikke sig selv ihjel.

Den anden magtdimension som Schwartz (2010) beskriver, er *indirekte magt*. Den indirekte magt finder sted i kommunikationen mellem borger og pædagog. Det er når pædagogen bevidst fravælger at orientere en borger om deres rettigheder, eller når pædagogen bestemmer, hvilke muligheder borgeren har. Dette kan eksempelvis ses, når pædagogen undlader at spørge borgeren, hvad han/hun kunne tænke sig, der skulle ske, eller hvis pædagogen bruger ledende spørgsmål, hvor borgerens svarmuligheder er begrænset (Schwartz, 2010). En pædagog siger:

"... hvis man spørger dem om det eller det, så ved jeg godt, at det altid er nummer to - altså altid det, man spørger om sidst, er det de svarer, og det kan man jo godt bruge bevidst. Så hvis man selv synes det, så spørger jeg om den ting til sidst. Så der tænker jeg, at jeg har magten, for eksempel også, hvis jeg gerne vil et bestemt sted hen med en person..." Pædagog 2

"... jeg vil gerne tale ligeligt til dem, og være på lige fod med dem (...). Jeg tænker, det er vigtigt at være i den der dialog, og snakke med beboerne, og lytte til dem om, hvad det er de ønsker, og ikke at jeg kommer og siger 'du skal' (...). Men jeg ved også, at jeg med mine ord godt kan guide dem hen til og sige det, jeg synes (...), men at jeg altid har in mente, at jeg gør det for personen skyld." Pædagog 2

At stille spørgsmål på denne måde, kan klassificeres som indirekte magt, da borgeren ikke er bevidst om, at der er magt til stede, hvor pædagogen i dette tilfælde er bevidst om, at det er magt, hun anvender. Dette stemmer overens med det Schwartz (2010) skriver om at pædagogen bestemmer, hvilke muligheder borgeren har.

Den tredje magtdimension er *bevidsthedskontrollerende magt*, som påvirker den andens forestillinger om, hvad deres interesser er. Pædagogen prøver bevidst at påvirke borgerens forestillinger om, hvad der er den bedste beslutning (Schwartz, 2010).

"... jeg synes, jeg bruger meget sådan som at motivere, ved for eksempel (...), sådan: 'Åh husk nu lige at vi i morgen..., og husk nu, ikke at have så meget af det er flydende med derover...'. Så jeg siger det direkte til ham (...). Jeg kan sige, at jeg ikke synes det er en god ide, når vi skal afsted i morgen at du lige har... Så kan han godt sige: 'Nej, nej, det gør jeg heller ikke'. Men jeg kan jo ikke holde ham fra at gøre det, men jeg kan jo godt sige til han at nu, hvor du skal med kæresten i morgen (...), så er det rigtig vigtigt at du ikke drikker derovre, da det er rigtig træls for hende, hvis du har drukket for meget"
Pædagog 2

Pædagogen sætter ord på at hun i nogle situationer bevidst hjælper en borger hen til et sted, hvis borgeren ikke selv kan. Hun prøver dog at motivere borgeren først og har øje for, hvad borgeren selv definerer som værende godt for personen. Så pædagogen mener, at det er vigtigt at snakke med borgeren om, hvad de anser

som godt for dem selv, før pædagogen handler, samt have dialog og eventuelle konsekvenser ved det valg de vælger.

”Når jeg for eksempel siger, at jeg synes han lugter, og tænger til at gå i bad og han siger: ”nå, og?” - der kan jeg jo ikke tvinge ham i bad, hvis han ikke vil i bad. Jeg kan fortælle ham om konsekvenserne af det, at vennerne siver lidt til side, ik’...” Pædagog 1

”... jeg føler at vi er uddannet manipulatorer, så vi manipulerer tit en borger i en ønsker retning (...). Jeg synes, at hver gang jeg snakker med (borger), om hvad den gode ide er - han har jo taget 40 kilo på, på 6 år - jeg vedbliver at snakke med ham om, at der skal være en balance, ligevægt i det du spiser, og det du motioner. Så hvis (borger) gerne vil have masser af mad, så skal (borger) gå en masse ture, så enkelt kan det siges. Og selvom han siger nej til det, så fordi jeg ved at det er det rigtige, altså den viden jeg har, så bruger jeg den hver gang jeg taler med ham.” Pædagog 1

Pædagogerne prøver at oplyse borgeren om, hvilke konsekvenser der kan komme af valget borgeren står overfor. Pædagogen vil have borgeren til at forstå, hvilke negative konsekvenser der kan være ved ikke at gøre det, pædagogen siger. Det er ikke pædagogens hensigt at føre borgeren bag lyset, men derimod for at hjælpe borgeren til at opnå forståelse for, hvorfor noget skal ske, eller hvorfor at man bør gøre noget, og at det udelukkede er for borgerens velvære. Ifølge Schwartz (2010) er dette en form for bevidsthedskontrollerende magt, når pædagogen prøver at overbevise borgeren om, at noget bestemt er en god ide. I empirien ses der flere eksempler på at pædagogerne bruger denne bevidsthedskontrollerende magt, fordi pædagogen er medvidende, og dermed ofte besidder en større faglig viden end borgerne og derudover har en forestilling om, hvad der er bedst for borgeren. Schwartz (2010) beskriver pædagoger som medvidende og dermed har en større handlekraft overfor den udviklingshæmmede, hvilket kan føre til en følelse af afmagt og inkompetence hos den udviklingshæmmede.

Den fjerde og sidste magtdimension *strukturel magt* handler om pædagogernes og borgernes accept af de rammer, de befinder sig i. Der udvikles gennem tiden en overordnet struktur, hvor både pædagoger og borgere har oplevelsen af at der er rutiner, vaner og normer er lov, der ikke kan ændres på. Dette har ifølge Schwartz (2010) medført at den institutionelle struktur bliver en magtfaktor, som ofte ikke bliver bemærket. En pædagog sætter ord på at de institutionelle rammer og ledelsen sætter dagsordenen for, hvordan de kan udføre den pædagogiske praksis:

”... ledelsen er også med til at sætte rammerne, da hvis hun kommer ud og siger til borgerne, at det er sådan det er, så er det bare sådan, det er (...) Vi kan jo godt synes noget andet, men forklare at der er en helt bestemt grund til den valgte beslutning” Pædagog 2

”...vi har også ekstremt meget magt, fordi der i bofællesskabet ligger bostøtten, på faste dage. Så der har de bare med at være hjemme, ellers får de ingenting... Det synes jeg ikke passer ind i et bofællesskab, slet ikke (...) Jeg synes at man skal arbejde i et

bofællesskab, ud fra hvornår en borger er hjemme, og hvornår en borger har brug for det og hvornår har de tid og lyst til det.” Pædagog 3

Schwartz (2010) skriver at selvom pædagogerne er underlagt lovgivning og institutionelle betingelser, er det en stor del af tiden, pædagogerne selv der tilrettelægger det daglige pædagogiske arbejde, der udøves, hvilket også kommer til udtryk i empirien.

”... du arbejder meget alene her, så du kan i bund og grund arbejde ligesom du har lyst til (...). Så du kan vælge at give dem en masse medbestemmelse, når du er der, men du kan også vælge at være lige så magtfuld, som du har lyst til (...). Det er virkelig op til dig selv som personale når du er her, hvordan du arbejder på stedet” Pædagog 3

Schwartz (2010) fremfører, at den magtudøvelse, der er til stede i det pædagogiske arbejde, kan være svær at få øje på, da den er indlejret i den pædagogiske indsats, og pædagogerne har vænnet sig til at de har ansvaret for at administrere den udviklingshæmmedes liv. I forhold til fysiske magt, der er mere synlig og tydelig, kan det være svært at se den usynlige magt og dermed de magthandlinger, der foregår i daglig praksis (Schwartz, 2010).

Siden tilblivelsen af serviceloven i 1998 er der kommet fokus og opmærksomhed på pædagogernes handlinger, samt et mål om at respektere den udviklingshæmmedes autonomi og dermed også anvendelsen af magt. De interviewede pædagoger giver direkte og indirekte udtryk for ikke at have nok viden om begrebet:

”Jeg vil ikke mene, vi har fået en større viden omkring magt som sådan, og for mig giver det god mening, at vi ikke har stor viden omkring magt, fordi vi ikke anvender magt. [...]” Pædagog 3

”... det er alt for lidt, at det bliver diskuteret, men jeg synes faktisk ikke, at vi bruger magt her, det synes jeg faktisk ikke.” Pædagog 1

”... altså jeg synes jo nu hvor du kommer og undersøger det, at det kunne være spændende at have møde om, hvad magt egentlig er, fordi jeg er sikker på at vi bruger den, også meget ubevidst, det er jeg sikker på...” Pædagog 2

To af de tre interviewede pædagogerne kan ikke få øje på den usynlige magt i det daglige arbejde med borgerne og udtrykker derfor, at der ikke er behov for at få mere viden om magtbegrebet, mens en anden pædagog taler om behovet for mere viden om magt. Fælles for pædagogerne på institutionen er, at de ikke taler om den usynlige magt, der er til stede mellem dem og beboerne. En pædagog siger desuden:

”... for eksempel den episode med [en borger der ikke ville til lægen, men blev ’tvunget’], så kan jeg bagefter godt tænke: ’Åh nej’, fordi jeg kan godt mærke at det går ind og overskrider nogle af hans grænser, og det bryder jeg mig faktisk ikke om, og jeg synes ikke at det er en rar situation at være i (...). Men jeg kan godt gøre det, fordi jeg ved det er for at hjælpe ham, at jeg gør det. Men jeg tænker: ’øv’, over at det er der, vi skal ud, og bruge den [magt]. ... Jeg tænker selvfølgelig over det bagefter ... Så tænker jeg over, om jeg kunne have gjort det anderledes, og var der noget andet jeg kunne have gjort.” Pædagog 2

De oplevelser og tanker pædagogen her har omkring brug af magt, er refleksioner de hun selv går rundt med og bearbejder alene.

Delopsamling

Analysen viser, hvilke former for magt, der er til stede på bofællesskabet, i relationen mellem pædagog og borger. Det ses, at alle Schwartz (2010) fire magtdimensioner er i spil i den daglige pædagogiske praksis, men at det kan være svært for den enkelte pædagog selv at få øje på.

Analysen viser at dagligdagen er fuld af magthandlinger, men at det ikke er noget pædagogerne, taler om eller reflekterer over sammen med henblik på at udvikle praksis i forhold til at give borgeren autonomi eller undgå at borgerne føler afmagt eller inkompetence, som Schwartz (2010) peger på, er den negative konsekvens af magthandlinger.

Ovenstående analyseuddrag stammer fra en bacheloropgave fra 2022 og er lettere redigeret.

Tak til Emma Andersen, for at stille sin bacheloropgave til rådighed.

Eksempel 2. Uddrag af analyse fra projektet:

Fra projektet *Legens betydning for barnets alsidige udvikling*, men problemformuleringen: Hvordan bidrager henholdsvis børnenes fri lege og voksenstyrede leg til børns alsidige udvikling?

Delanalyse 1. Børns fri leg

Den fri leg defineres af Tanja Kragh-Müller som den legetype, hvor barnet selv tager initiativ til og selv styrer i et eventuelt samspil med andre børn (2010, s. 27). Dog er barnets fri leg afhængig af de muligheder og begrænsninger, som institutionen giver for børnenes legemuligheder. Ifølge Kragh-Müller har institutionen en rolle i at sikre, at børnene har mulighed for at kunne lege frit. Dette kan gøres ved at skabe muligheder for leg gennem fx legetøj, som ligger frit fremme, men også ved at pædagogerne vælger, at forholde sig til den fri leg.

Observation 1

En gruppe drenge leger en leg i et fjernt hjørne af legepladsen. De er i gang med at lege byggeplads, hvor de har gang i flere byggeprojekter, såsom en cykelsti og en garage. Det er en leg, som drengene har været optaget af i en længere periode.

Pædagogen siger: "Albert, dig har jeg ikke set i dag. Har I gang i arbejdet i dag?"

Søren og Albert svarer: "ja" i kor.

Pædagogen siger: "Hvad laver I?"

Albert svarer: "Vi graver ud til min garage"

Søren siger: "og cykelsti"

Pædagogen: "og en hvad?"

Søren og Albert svarer: "En cykelsti"

Pædagogen siger: "Sådan en skal vi da selvfølgelig også have"

Inden pædagogen går igen, skubber hun en sten væk fra terrassen over i jorden, hvor drengene leger. Pædagogen siger: "I skal da ikke give mig det blik, den skulle ikke ligge der" og griner til drengene.

Drengenes leg fremstår, som en fri leg, da de selv bestemmer hvad de leger, men også hvem de leger med. Det kommer til udtryk gennem, at de selv har fundet deres sted, som ligger afsides i børnehaven, hvor de kan lege uden at blive forstyrret af voksne. Drengene har haft muligheden for at forblive i denne frie leg, fordi de fysiske rammer giver muligheder for at de kunne udfolde legen som de har lyst til og dermed forblive i legen. Pædagogerne spiller en rolle i at drengenes leg er fri ved at opretholde muligheden for, at drengene kan udvikle deres leg som de vil. Ved at pædagogen forholder sig nysgerrig til legens tema understøtter det, at drengene forbliver i deres legende univers, og pædagogen fremstår kun lidt, som en forstyrrende faktor for dem.

Et andet perspektiv Kragh-Müllers formidler er Vygotsky teori, hvor det fremgår, at børnene benytter legen til at realisere deres ønsker. Et eksempel herpå kunne være når en pind kan blive til det, som børnene ønsker sig i deres leg. Derudover fremhæves det, at børnene ikke selv ved, hvorfor de leger, som de gør - dermed er der ikke nogen bagtanke med legen fra børnenes side. I forlængelse af at barnet bruger legen til at opfylde dets ønsker, så påpeger Leontjev ifølge Kragh-Müllers (2010), at legen opstår fordi barnet gerne vil kunne gøre det, som de voksne gør, men ikke kan det i virkeligheden endnu. Barnet leger ikke fordi det vil være som de voksne, men fordi de gerne vil gøre som dem. Leontjevs påpeger jf. Kragh-Müllers (2010), at barnet ubevidst lærer om dets omverden gennem legen (Krage-Müller, 2010 s. 33-36). Ifølge Kragh-Müller (2010) påpeger både Vygotsky og Leontjev, at legen bidrager til forskellige former for udvikling af børns fysiske og sociale kompetencer, men denne udvikling ikke er noget børnene gør bevidst. Det væsentlige i legen for børnene er processen og legen har ikke et bestemt mål (Krage-Müller, 2010 s. 33-36). Vygotsky og Leontjevs teori ses i observationen, som giver et indblik i, at drengene leger voksne, der er på arbejde og er ved at bygge. Legen er præget af, at de leger situationer, som de kender til fra hverdagen, hvilket er drengenes måder at udforske deres omverden på. Legen giver drengene mulighed for at udforske det at være arbejdsmænd, samt de færdigheder, som de knytter til den bestemte rolle. Drengene har ikke til formål at lære bestemte færdigheder gennem lege, men ved at lege arbejdsmænd, er de ubevidst i gang med at udvikle færdigheder, som de ikke kan i virkeligheden endnu.

Når drengene leger, at de bygger cykelstier, er det deres måde at afprøve færdigheder, som voksne kan, men de ikke selv kan endnu. På den anden side leger drengene ikke fordi, de vil være som de voksne, men fordi de gerne vil kunne gøre som de voksne. De tre drenges leg er dermed præget af lysten til at kunne mestre, hvad de voksne kan. Dette kommer også til udtryk i vores børneinterview, hvor Søren tegner en cykelsti og huse fra deres byggepladsleg.

Børne interview 1

Interviewer: "Søren, hvad har du tegnet?"

Søren: "Jeg tegner et hus"

Interviewer: "Hvorfor tegner du et hus?"

Søren: "Fordi jeg godt kan lide at bygge huse"

Interviewer: "Hvem kan du godt lide at lege med?"

Søren: "Albert og Morten"

Interviewer: "Men hvor kan du bedst lide at lege henne?"

Søren: "Udenfor på byggepladsen"

Gennem sin forskning i leg og legekultur er Flemming Mouritsen (1996) kommet frem til at er leg ikke noget barnet bare kan, men noget der skal mestres gennem daglige øvelse over længere tid. Når Mouritsen (1996) beskriver, at barnet skal øve sig i at kunne mestre leg, kan det fx være i forhold til gemmeleg, hvor børn øver sig i legens regler. Man kan derfor tale om, at det er gennem øvelse, at barnet får færdigheder til at indgå i leg. Disse færdigheder beskriver Mouritsen som know how, hvilket er viden, som barnet har om de enkeltes leges regler, samt barnets erfaringer og viden omkring de temaer, der kan være i legene. Ud fra legens regler og de erfaringer, som børnene får når de leger, handler det for børnene om at blive god til at lege, for ved at være god til legen får barnet en status i børnegruppen (Mouritsen, 1996 s.17).

Mouritsens perspektiv ses også i observationen af de tre drenges leg om byggepladsen. Mouritsen (1996) påpeger at legen er noget, der skal øves gennem deltagelse over en længere periode. Dette kommer til udtryk ved, at drengene har udviklet erfaringer og viden om, hvordan deres leg skal være og, hvordan man leger den over en længere periode. Derved har drengene skabt grundlaget for deres leg, hvilket er det, som Mouritsen betegner som legens know how (1996 s.17). I drengenes leg forekommer know how internt mellem dem. Dette kommer til udtryk en eftermiddag, hvor Søren giver os en rundvisning på deres byggeplads, hvor følgende observation er fra:

Observation 2.

Søren giver udtryk for at han ikke kan bygge videre på deres byggeplads, uden at Albert og Morten også er der. Han giver udtryk for at de andre børn ødelægger ting, de er ved at bygge.

Når de andre børn kommer hen til byggepladsområdet og vil bidrage med noget til legen, oplever drengene at blive forstyrret. I den forbindelse kan man identificere, at legens know how er internt mellem Albert, Søren og Morten. Fordi de i fællesskab har udviklet legen gennem en længere periode, har de tilegnet sig mestring af legen. Det kommer også til udtryk ved, at de andre børnene ikke har know how omkring drengenes leg, og dermed ikke har den viden og de erfaringer, som skal til, for at kunne indgå i legen. De andre børn fremstår dermed mere som forstyrrelser for drengene end mulige deltager i legen.

Hvordan man skal være i en leg og hvordan man leger den, hænger ofte sammen med hvilken form for leg det er. Ifølge Kragh-Müller (2004) er der fem legeformer, hvor der i dette afsnit er fokus på de to former, som hedder konstruktionsleg og rolleleg. Konstruktionsleg er den legeform, hvor børnene bygger og skaber ting i forskellige former og materialer, fx klodser og sand, mens det, de bygger ofte kan ses som noget de inddrager i deres rollelege. Legeformen rollelege er lege, hvor børnene tager en anden rolle end sig selv i legen. Det kan fx være mor, far og børn. Rollerne er med til at bestemme børnenes muligheder og begrænsninger i legen. Rollen, som barnet påtager sig, giver barnet mulighed for at eksperimentere med at være en anden end sig selv, fordi det giver

barnet mulighed for at afprøve handlinger, som de ikke tør eller kan gøre i virkeligheden. Herved er det igennem rollelege, at børn kan udvikle deres identitet (Kragh-Müller, 2004 s. 133-135). De to legeformer kommer til udtryk når drengene bygger deres byggeprojekter, som deres cykelsti. Her er legeformen konstruktionsleg synlige i drengenes leg. Byggepladslegen er hovedsageligt en konstruktionsleg, da legens fundament er at konstruere forskellige byggeprojekter, men dette sker samtidig gennem en rolleleg. Konstruktionsleg kommer også til udtryk i byggepladslegen, når drengene benytter sig af forskellige materialer til at bygge deres byggeprojekter fx når drengene bruger fliserne til at bygge deres nye garage med. Kragh-Müller påpeger, som tidligere nævnt, at det, som børnene konstruerer oftest bliver benyttet i rolleleg, hvilket kan ses i byggepladslegen ved, at drengene påtager sig forskellige roller, hvor disse roller giver dem forskellige muligheder og begrænsninger. Dette kommer også til udtryk i nedenstående uddrag.

Observation 3.

Søren og Albert er ved at grave og stampe i jorden. Morten sidder og kigger passivt på. Søren siger: "Vi skal have hegn på vores cykelsti" og kører væk med gravkøen. Albert siger: "Jeg har allerede lavede et hegn til cykelstien". Søren kommer tilbage med gravkøen fyldt med jord, Albert kigger op på ham og siger: "Er det tungt for dig?" Søren svarer ikke og tømmer gravkøen for jord. Albert siger: "Nu er det mig, der skal hente jord med gravkøen, og du skal stampe cykelstien". Albert tager gravkøen og kører afsted for at hente jord.

I uddraget påtager Albert sig rollen som arbejdsmand, der skal stampe den jord som Søren kommer med og Sørenes rolle er at hente jord med gravkøen. Kragh-Müller (2004) påpeger, at leg hvor børnene påtager sig forskellige roller bidrager til at børnene udvikler deres personlige identitet. I drengenes leg er der forskellige opgaver til de forskellige roller og dermed identiteter, som de påtager sig. Når de påtager sig en rolle i legen, giver det dem muligheder for at afprøve det, at være en anden end dem selv gennem deres leg. Det er dermed igennem drengenes afprøvning af nye personligheder og de tilhørende kompetencer, at identitetsudviklingen opstår.

Udviklingen i den fri leg kan også hænge sammen med det samspil der sker mellem børnene. Kragh-Müller (2016) påpeger, at der opstår en symmetriske relation blandt børnene, når de leger. Relationen der opstår blandt børn på samme alder og udviklingsniveau, gør at den symmetriske relation, der er mellem børnene, gør det muligt, at de kan udvikle sig i samspil med hinanden (Kragh-Müller, 2016 s. 36).

I observationen om byggepladslegen ses det at Albert, Søren og Morten indgå i den symmetriske relation, fordi de gennem forhandling og dialog udvikler sig sammen. Et eksempel på dette kan

være de tidligere nævnte rolle, som de bruger til at kunne afprøve forskellige færdigheder af med, men også hvordan de indbyrdes skifter mellem dem, og konstant er i dialog om, hvad de gør og hvem, der gør hvad. Det er gennem denne dialog i legen, at de udvikler sig sammen i en symmetrisk relation. Dialogen spiller en central rolle i drengenes byggepladsleg og den symmetriske relation. I legen bruger drengene dialogen til at forhandle om, hvordan legen skal foregå, men også hvilken rolle de forskellige drenge skal have. Dette kommer til udtryk da Albert foreslog at det nu var ham, der skulle hente jord osv. Når dette rolleskift sker, kommer den symmetriske relation til udtryk igen ved, at de hjælper hinanden ved at vise, hvordan man udfører den bestemte opgave.

Forhandlingsprocessen, der sker i fordelingen af roller i legen, giver drengene mulighed for at øve sig i færdigheder og sociale kompetencer, som de ikke selv mestrer endnu, men kan hjælpe hinanden med at udvikle i deres symmetriske relation.

Den udviklingsproces, der sker i den symmetriske relation, understøttes af Christian Aabro og Ditte Winther-Lindqvist (2019), som beskriver, hvordan børns selvbestemte aktiviteter, såsom leg, har en afgørende betydning for børns alsidig udvikling af kompetencer i form af de sociale og kommunikative færdigheder (Winther-Lindqvist & Aabro, 2019 s. 46- 47). Dermed kan man argumentere for, at drengenes frie leg på byggepladsen har en central betydning for deres alsidige udvikling både gennem de relationer og den kommunikation, de indgår i legen, men også ved, at det er en selvbestemt leg, som de har kontrollen over og hvorigennem de udvikler deres sociale og kommunikative færdigheder. Der kan argumenteres for, at udviklingen sker ubevist idet børnene ikke leger for at få noget bestemt ud af legen, men fordi de har lyst.

Delkonklusion

Barnets fri leg bliver defineret, som noget barnet selv har kontrol over, hvorved det er en legetype, de indgår i af lyst. Det kommer til udtryk i både observationer og børneinterviewet. Ud fra vores analyse af den frie leg, kan vi indtil videre konkludere, at den fri leg opstår i lystrelationer og legen er afhængig af, at de børn, der indgår i legen, kender til legens know how. I vores observationer opstår der et mønster i hvilken legeformer, der oftest opstår i den fri leg. Oftest er det rolle- og konstruktionsleg, som ses i den fri leg. Dette kan skyldes, at de to legeformer er præget af barnets egen deltagelse og interesse i legen. Dermed appellerer de også til det, der kendetegner den fri leg. Udviklingsperspektivet i den fri leg opstår både i de legeformer, der kommer til udtryk, men også hvem der er deltagende i legen. Legeformerne rolle- og konstruktionsleg bidrager til færdigheder som identitetsudvikling, men også forståelse for omverden, gennem de roller børnene påtager sig og

det der bliver konstrueret i deres leg. Hvem der indgår i legen, har også en betydning for muligheden for udvikling i legen. I den fri leg ses det oftest at leg opstår mellem børn og derfor kan man tale om at legen opstår i en symmetriske relation, hvor de lærer af hinanden. Legen bidrager dermed til barnets alsidig udvikling, da den fri leg som opstår i de selvbestemmende situationer, har en afgørende rolle for udviklingsprocessen.

Delanalyse 2. Voksenstyrede leg

Kragh-Müller (2010) definerer den voksenstyrede leg som en modsætning til den fri leg. Hun beskriver også den voksenstyrede leg som noget, den voksne igangsætter og styrer.

Observation 4

Børnene er i gymnastiksalen og leger en leg som hedder Fisker-fisker. Pædagogen finder en stole frem og sætter den midt i rummet, hun og Kalle står ved stolen, mens de andre børn går ned til væggen. Kalle, som er det barn, som har rollen som fisker-fisker og står i den ene ende af lokalet. Resten af børnegruppen står i den anden ende. Børnegruppen råber: "Fisker-fisker, hvor dybt er vandet?" Kalle, der er Fisker-fisker svarer: "Op til mit hoved". Derefter råber de andre børn: "Hvordan skal vi komme over til dig?" Kalle råber: "hop på et ben" Og så hopper børnene over til Kalle.

Observation er relevant, fordi den giver et indblik i betydning af pædagogens rolle i legen, samt børnenes forskellige muligheder for at deltage på deres egne præmisser. I den voksenstyrede leg ses nogle af Kragh-Müllers (2004) legeformer, heriblandt funktionsleg. Her undersøger barnet aktivt, hvad de forskellige ting kan og hvad barnet selv mestrer med egen krop. Fx når børnene i Fisker-fisker afprøver forskellige kropslige færdigheder. En anden af Kragh-Müllers legeformer, der kommer til udtryk i den voksenstyrede leg er regelleg. Kragh-Müllers beskriver regellege, som de lege hvor der er regler man leger ud fra. Det kan være lege som boldlege og gemmeleg. De regler, der indgår i regelleg, er nogle der findes og er bestemt i forvejen. Dette er med til at give barnet mulighed for, at lære forskellige regler med tiden (Kragh-Müller, 2004 s. 133-135).

I observationerne ses en sammenhæng mellem den voksenstyrede leg og Kragh-Müllers legeformer regel- og funktionsleg, som samtidig er præget af, at have fokus på et bestemt læringsmål.

I observation 3 ser vi hvordan Fisker-fisker er en regelleg, med beskrivelser af de regler og rammer, der er i legen og som gør at legen kan udføres i fællesskab mellem børnene og pædagogerne. De faste rammer og regler gør legen let tilgængelig for børnene, fx fordi de ikke skal forhandles undervejs, da alle der er involveret i legen, skal lege ud fra de bestemte regler. Børnene kan hurtigt

finder sig til rette i legen og accepterer de roller og opgaver, de får tildelt af den voksne. Den hurtige accept af regler og roller giver også et billede af, at dette er en leg, de har leget før og ved, hvordan den skal leges.

Kragh-Müller skriver at regellegen bidrager til, at børnene udvikler en forståelse for, at der regler, der skal overholdes i bestemte situationer. I Fisker-fisker ses det, at de voksne ønsker at øve forskellige færdigheder bl.a. turtagning. Det kommer til udtryk ved, at Fisker-fisker rollen går på skift mellem børnene og det er ikke nødvendigvis alle børnene, der når at være Fisker på dagen, men så bliver det italesat, at dem der ikke har prøvet, de kan blive Fisker næste gang, de leger den leg.

Selvom Fisker-legen har de primære kendetegn for legeformen regelleg, er der også nogle af kendetegnene fra legeformen funktionsleg. Funktionsleg er kendetegnet ved at være en kropslig legeform, hvor børnene får mulighed for at afprøve forskellige ting med deres egne krop. I Fisker-fisker kommer det til udtryk, når børnene får forskellige kropslige udfordringer som fiskerne bestemmer. Dette giver de voksne, men også børnene et indblik i, hvad de rent motorisk kan med deres egne krop. Dette hænger ligesom regellegen sammen med det Kragh-Müller peger på, man kan få ud af funktionslegen. Disse lege bidrager til at børnene får en forståelse for, hvad de kan mestre med egen krop samt øvelse i det, de eventuelt ikke kan mestre endnu. De udfordringer, børnene giver hinanden i Fisker-fisker bidrager netop til øvelser i forskellige kropslige udfoldelser.

Aabro og Winther-Lindqvist har udfoldet de faglige overvejelser, der ligger til grund for, de styrkede pædagogiske læreplaners beskrivelse af børns alsidige udvikling. En af de faglige overvejelser, der er bag den alsidige udvikling er, at alle børn har hver deres unikke personlighed, historier og erfaringer og dermed udvikler sig på hver deres unikke måde. I deres udvikling har alle børn deres forskellige udfordringer, behov og grunde til at deltage i aktiviteter og fællesskaber, der er med til at understøtte deres udvikling. Det vil sige, at der skal planlægges en praksis, som tilgodeser det enkelt barns behov og forudsætninger for at kunne fremme barnets udvikling (Winther-Lindqvist & Aabro, 2019 s. 51-52). Fisker-legen åbner op for, at børn på forskellige udviklingsniveauer og kan deltage på deres egne præmisser, hvilket også er det, som kendetegner alsidige udvikling.

Observation 4.1

Da Kalle råber: "hoppe på et ben" begynder alle børnene at hoppe over mod Kalle og pædagogen, undtagen Mette, som siger: "Det kan jeg ikke". En anden pædagog, der står

sammen med børnene, siger til hende: "Du kan bare kan starte med at hoppe almindeligt".

Her ses det, at den pædagog, som står nede ved de børn, der skal gøre hvad Kalle siger, ser at Mette har svært ved at skulle hoppe på et ben og sørger for, at Mette ikke mister lysten til at være en del af legen. I det at pædagogen ser, at det at hoppe på et ben er udenfor Mettes udviklingsniveau understøtter hun dermed Mettes alsidig udvikling ved at foreslår, at hun kan hoppe almindeligt til at starte med.

Fisker-legen kan ses som en måde, hvorpå pædagogerne kan arbejde med at fremme børnenes alsidig udvikling, idet det er en regelleg som giver børnene mulighed for at udfører de kropslige udfordring i eget tempo, og finde ud af, hvad de mestre med egen krop.

Kragh-Müller beskriver også Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling og herunder, hvordan barnet udvikler sig med hjælp fra andre, med det formål at kunne mestre det selv (2010 s. 34-35). Ved at benytte Vygotsky og hans teori om zone for nærmeste udvikling i planlægning af den voksenstyrt leg, kan pædagoger fremme og understøtte barnets alsidig udvikling, idet der kan være fokus på, hvor det enkelt barn er udviklingsmæssigt og dermed kan understøtte denne udvikling.

Observation 4.2

Mette er nu Fisker-fisker og bliver spurgt, hvor dybt er vandet. Mette siger stille: "Op til julemanden". Pædagogen spørger de andre børn, om de har hørt, hvad hun sagde. De andre børn ryster på hovedet. Pædagogen siger til Mette: "Prøv at sige det lidt højere, så de kan høre dig". Pædagogen ligger en hånd på Mettes ryg og siger sætningen med hende højt.

Observationen er et eksempel på, at der er fokus på, at Mette skal øve sig i at tale foran hele børnegruppen. Pædagogen prøver på en anerkendende måde at hjælpe Mette. Efter at børnene understreger, at de ikke kunne høre hende, anerkender pædagogen, at det er svært for Mette, og beder hende om at sige det igen, men i den omgang vælger pædagogen at sige det sammen med hende. På den måde bevæger pædagogen sig ind i Mettes nærmeste zone for udvikling, da pædagogen understøtter hende, i at hun har svært ved at skulle tale foran dem alle sammen. Pædagogen har derved det formål at støtte Mette, så hun til sidst selv skal kan mestre, at stå frem foran hele børnegruppen.

Samspillet mellem den voksne og barnet i legen kan kritiseres af Kragh-Müllers teori om den asymmetriske relation. Den relation, der opstår mellem barnet og den voksne i legen, beskriver

Kragh Müller som en asymmetrisk relation, hvor barnet og den voksne ikke er på samme niveau udviklingsmæssigt og aldersmæssigt. Den voksnes tilstedeværelse i legen kan virke forstyrrende for børnene, idet den voksne kan påtvinge et bestemt læringsformål, som denne finder vigtigt til den bestemte leg. Kragh-Müller mener, at den voksne skal være påpasselig med at påtvinge læringsformål, når de indgår i leg med børn (2016 s. 36). De voksenstyrede lege er som nævnt præget af, at den voksne vil noget bestemt med legen, såsom at fremme en bestemt udvikling, hvilket Kragh-Müller også påpeger i sin teori om den asymmetriske relation.

Observation 4.3

I tredje runde af Fiske-fisker siger Lasse de skal hoppe på et ben. Børnene begynder med det samme at hoppe på et ben, da pædagogen afbryder og siger: "Det har vi gjort før. I kan prøve at hoppe baglæns i stedet" Nogle af børnene stopper op og hopper baglæns i stedet, mens andre stopper helt op og virker forvirrede over, hvad de skal gøre.

I uddraget er børnene længere hen i legen og har fået en forståelse for legens forløb. De finder en glæde i at kunne mestre det, de andre børnene siger, de skal gøre, uden at tænker nærmere over det. Den asymmetriske relation opstår, idet pædagogen afbryder det, Lasse har valgt. Pædagogen og børnene har en asymmetriske relation i form af, at pædagogen gerne vil have de øver sig i en ny færdighed i legen. Dette medfører dog en forstyrrelse i legen for børnene. Det forstyrrende element, som pædagogen skaber, kommer til udtryk i at børnene reagerer på pædagogen udmelding, ved at stopper helt op i legen og har svært ved at komme ind igen.

Delkonklusion

Den voksenstyrede leg bliver oftest defineret som legetypen, hvor den voksne har planlagt leg eller aktiviteter og ofte ud fra et bestemt læringsmål. Det kan indtil videre konkluderes at, selv om en bestemt leg fx Fisker-fisker, som lægger op til barnets motorisk udvikling, kan den også benyttes til at børnene kan udvikle sig på andre områder med henblik på alsidige udvikling. Der ses også en sammenhæng mellem det at den voksne vil noget bestemt med barnet og de legeformer, der oftest anvendes i voksenstyret leg. Regelleg og funktionsleg er de legeformer, som hyppigst ses i voksenstyret leg, og de har det til fælles, at det er legeformer, som har fokus på, at barnet øver sig i bestemte færdigheder. Det primære udviklingsperspektiv i den voksenstyrede leg er præget af det samspil, der mellem den voksne og barnet. I analysen ses det, at den voksnes rolle er afgørende i forhold til at understøtte barnets alsidig udvikling gennem legen ved at arbejde i zonen for

nærmeste udvikling. Samtidig skal de voksne have fokus på, hvordan de indgår i samspil med børnene i legen, da relationen mellem voksne og børn oftest kommer til at fremstå asymmetrisk.

*Ovenstående analyseuddrag stammer fra en bacheloropgave fra 2021 og er lettere redigeret.
Tak til Louise Elisabeth Hovaldt Jørgensen og Lise Lotte Nielsen for at stille deres bacheloropgave til rådighed.*