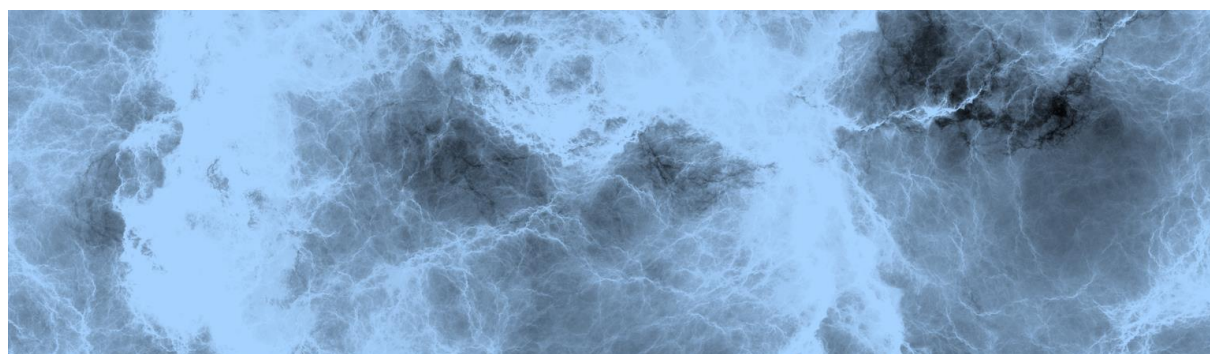


”Please do not disturb”

Om at opretholde og skærme nærværende dialoger mellem børn og pædagoger i børnehaver

Højholt, Marie: Lektor, Programmedarbejder i Forsknings- og udviklingsprogrammet "Sprogpædagogisk Praksis", VIA University College, Danmark. E-mail: maho@via.dk

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 14(4), p. 1-16, PUBLISHED 2TH OF MARCH 2017



Abstract: This article seeks to investigate how and why the attentive dialogues between children and pedagogues are often interrupted, and can be difficult to establish and protect. Through field observations, it becomes clear that even dedicated and professional pedagogues are affected both by interpersonal and intrapersonal interruptions, some being of avoidable nature and others being unavoidable. Through observation and interviews, the article proposes a taxonomy for the various interruptions and their causal origin and suggestions are brought forward for how undesirable interruptions can be prevented or at least reflected upon.

Keywords (English): Attentive dialogue, dialogue interruptions, language acquisition, learning environment, kindergarten

Sammenfatning: Nærværende dialoger mellem børn og pædagoger bliver ofte afbrudt. Det frustrerer pædagoger og ofte også børnene, og forringer mulighederne for at bedrive professionel pædagogisk praksis. Igennem analyser af feltobservationer og interviews fremlægger denne artikel en mulig kategorisering af disse afbrydelser og en forklaring på hvorfor de finder sted, og den foreslår hvordan pædagogerne kan arbejde på at undgå uønskede afbrydelser i det daglige sprogmiljø. Studiet har forsøgt at undersøge hvordan og hvorfor nærværende dialoger mellem børn og pædagoger ofte afbrydes og kan være svære både at etablere og opretholde og skærme. Igennem flere feltobservationer er det blevet tydeligt at selv dedikerede og professionelle pædagoger afbrydes af både omgivelserne og personer udefra og dertil også af deres eget psykiske ”apparat” – med andre ord af interpersonelle såvel som intrapersonelle afbrydelser, nødvendige som unødvendige.

Keywords (Dansk): Nærværende dialog, dialogafbrydelser, nærvær, sprogtilegnelse, læringsmiljø, børnehaver

Indledning

I denne artikel gennemfører jeg en analyse af et uddrag fra en hverdagssamtale, et uddrag som jeg i studiet fandt repræsentativt for mange dialogsituationer i pædagogiske miljøer. Nærværende dialog i daginstitutioner – hvor der er fokuserede og opmærksomme dialoger mellem børn og voksne – er noget mange pædagoger vægter højt i deres praksis og noget der er stort fokus på i både uddannelse og efteruddannelse af danske pædagoger. En vigtig grund til dette er, at pædagoger oplever at de her får mulighed for at pleje deres relation med børnene gennem kropssproget og talesproget i samværet. En anden er at pædagogerne her, gennem opmærksom interaktion, har bedre mulighed for at tolke barnets verbal- og kropssprog og selv respondere fokuseret. Denne ”tilstand” giver bedre vilkår for at arbejde anerkendende: At både se, høre, møde og forstå barnet og indtage dets perspektiv undersøgende og udviklende (Bae, 2003). Vægtningen af anerkendelse i nærværende dialog styrker børnenes erfaring og dermed selvforståelse som ”en der bliver lyttet til og talt med”, hvilket understøtter opbygningen af de nødvendige kompetencer for deltagelse i demokratiske processer og livet som sådan. En tredje grund til at vægte dialogen er, at de her får skabt det udvekslende sprogmiljø som forskningen peger på styrker og udvikler barnets sprog, både i forhold til sprogets form, indhold og funktion (Palludan 2006, Gjems 2009, Hagtvæt 2004, Bruner 1983, Højholt & Wahlun 2011, Maarsø & Noack 2007, Bae 2010, Tylén et al. 2010). I dialogen får barnet mulighed for at opleve en sprogligt mere erfaren rollemodels udtale, ordforråd, begreber og dialogfærdigheder og det bliver muligt at få adgang til hinandens perspektiver og sammen konstruere og få viden om sig selv, de andre børn, den voksne og om verden i det hele taget. Det er derfor af stor betydning, at der er rum for nærværende dialoger mellem børn og pædagoger, særligt nogle som ikke hele tiden bliver afbrudt (Gjems 2009, Bae 2010, Winther-Lindqvist et.al. 2012).

På den danske pædagogiske scene har vi, som i mange andre lande, igennem de seneste år oplevet et heftigt ministerielt og kommunalt fokus på sprog og særligt tidlig indsats, hvilket er resulteret i flere ”sproginterventioner” der har bevæbnet pædagoger med ”sprogkasser”, ”sprogkufferter”, laminerede ark med vigtige elementer i sprogligt samvær, og flere manual- og programbaserede sproginterventioner som SPELL¹ og FART PÅ SPROGET². Dette har i min optik, og for mange sprogvejledere og pædagoger skabt en modsætning imellem den ”scriptede” og den mere hverdagsorienterede, intuitive tilgang til sprogpædagogik. Og da der fra flere besluttende organers side lægges kraftig vægt på det ”scriptede” søger denne artikel at udforske og understøtte pædagogers brug af også den mere intuitive tilgang der i højere grad følger barnets spor som pædagogisk afsæt.

Nærværende og opmærksomme dialoger

Jeg vil i det følgende kort redegøre for begreberne ”dialog” og ”nærvær” som er grundlæggende i artiklen.

Dialog skal i denne artikel forstås som en fokuseret sproglig interaktion der finder sted, når to eller flere deltagere er vendt mod det samme perceptuelle eller mentale fokus og her, med aktiv og gensidig lytning som hovedingrediens, udveksler kommunikations-ture. Dialogen går frem og tilbage flere gange om emner af fælles – eller i det mindste af den enes – interesse og kontakten er nogenlunde stabil verbalt og nonverbalt blandt andet via øjenkontakt (Hagtvæt 2004, s. 46, Lindqvist 2012, Gjems 2009, s. 57, Ninio & Snow 1996).

¹ SPELL: Sprogtilegnelse via legebaseret læsning (Structured Preschool Effort for Language and Literacy) Center for Børnesprog, Syddansk Universitet, Odense, Danmark. Hentet 26/2 fra:

http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/c_boernesprog/forskningsprojekter/spell

² FART PÅ SPROGET er et ”curriculum” med pædagog-styrede lege der er lavet med henblik på at stimulere børns sprog. Center for Børnesprog, Syddansk Universitet, Odense, Danmark. Hentet 26/2 fra:

http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/c_boernesprog/forskningsprojekter/fartpaasproget

Den professionelle opgave med at etablere og skærme disse dialoger med børn, kræver et opmærksomt nærvær som jeg i det følgende vil beskrive.

Dét at være nærværende eller opmærksom er blevet beskrevet af William James under begrebet "attention" i "Talks to students on psychology" (James, 1899, s. 101). Her er opmærksomhed beskrevet som forskellige mentale "modi" som et menneske kan være i. Han taler om "aktiv, frivillig, bevidst, indsatskrævende, viljesstyret opmærksomhed" som en form for opmærksomhed vi, fx pædagoger, bevidst indgår i med en hensigt og om "passiv, spontan opmærksomhed" som noget vi indgår i, uden hensigt og bevidsthed. De to former for opmærksomhed er siden beskrevet på forskellig vis, fx i nyere kognitionsforskningslitteratur, som henholdsvis "goal directed" (målstyret) og "stimulus driven" (stimulusdrevet) opmærksomhed (Anderson, 2015). Den aktive, målstyrede opmærksomhed, beskriver James som et modus som mennesket kun kan indgå i, i kortere perioder, altså en "momentary affair" og som vi kun kan opretholde med stærk vilje og mental indsats og hvis opmærksomheden fodres af relevant information og interessante udviklinger. Selv hvis personen oplever en vis interesse i det der foregår i den aktuelle kontekst, kan hun kun svært undgå distraktion, fordi den spontane opmærksomhed hele tiden fristes fra mange sider, og kun ved en kraftanstrengelse kan det altså lykkes at tvinge sin opmærksomhed tilbage til fokus, "by a violent wrench", hvad enten det gælder om etableringen eller opretholdelsen af – som her – en dialog.

Nærværende dialog i sprogpædagogisk praksis og i pædagogik som sådan

Dialogens mange muligheder i det daglige sprog-, dannelses- og læringsmiljø er et område som særligt sprogpædagoger og sprogvejledere har været opmærksomme på i flere år. Mange er blevet uddannet gennem diplomkurser og andre uddannelsesstilbud, til at have en stor sproglig opmærksomhed og en bred viden om sprogstimulering og sprogets betydning. Ligeledes er der de seneste år gennemført kortere efteruddannelseskurser for pædagoger generelt, fx de nationalt udbudte, evidens- og forskningsbaserede, hvilket efter både min, uddannede sprogvejlederes og pædagogers generelle opfattelse, har kvalificeret det sprogpædagogiske arbejde og blandt andet givet pædagogerne et øget fælles, fagligt vokabularium. Af disse grunde er der en bred forståelse af, at nærværende dialoger også rent forskningsmæssigt har en stor betydning, når de bliver rammesat og udført på en udvekslende og nærværende facon (Palludan, 2007 & Gjems, 2009, Sprogpakken.dk), særligt i forhold til det som pædagogen gør rent sprogligt for samtalen: Spørger, lytter, venter, udvider begreber, forklarer osv.

Den svenske børnesprogsforsker Ragnhild Söderberg har beskrevet den voksnes opgave som dialogpartner, ikke kun som vigtig for dialogens kvalitet, rent sprogstimuleringsmæssigt, men også som afgørende for barnets egen udvikling af dialogfærdigheder: Den voksne skal kunne introducere emner, tage imod barnets bidrag, fange barnets opmærksomhed, give det sin egen opmærksomhed, tage ordet og igen påtage sig lytterrollen, vige og give plads igen (R. Söderberg i Maarsø & Noack, 2007, s. 35).

Men selvom pædagoger som fagpersoner, igennem uddannelse og egen fornuft, ved hvor vigtige de nærværende dialoger er, så er tydeligt i mine studier, at det for mange stadig er svært at bedrive nærværende daglig, spontant eller bevidst opstået dialog i den pædagogiske hverdag. Og hvorfor så det? Hænger det sammen med normeringspræmissen og strukturerne i institutioner eller med den professionelles og dennes kollegers evne til at rammesætte et fokus på nærværende dialog? Eller er nærvær et spørgsmål om lyst?

Af hvad og hvorfor afbrydes pædagogers nærværende dialoger med børn og hvordan kan afbrydelserne håndteres og dialogerne skærmes?

Nærværende studie havde til formål at forsøge at give pædagoger en øget mulighed for refleksion og professionel udvikling af dialogmiljøet i institutionen. Et vigtigt sigte er derudover at støtte dem i at øge bevidstheden om selve dialogsituationerne; hvad der driver og motiverer børnene og pædagogen selv, hvad der støtter og udfordrer pædagogerne, hvad deres pædagogiske hensigt er, hvad de og børnene går glip af når dialogen afbrydes, og hvad pædagogerne selv får fokus på, mulighed for og indsigt i, igennem nærværende dialoger.

Konsekvenser af dialogafbrydelser

Meget tyder på at der går indlysende pædagogiske muligheder tabt, når de nærværende dialoger – og situationer som sådan – forstyrres og afbrydes. I sin Ph.d.-afhandling ”Stemmer i fællesskabet” har Ole Henrik Hansen påpeget nogle af de dannelses-, trivsels- og læringsmæssige potentialer der ikke udnyttes når børn og pædagoger har meget lidt sammenhængende sproglig kontakt, hvilket i hans optik forringer daginstitutionens kvalitet (Hansen, 2013). Dialogernes kortfattede og sporadiske natur i institutionslivet har dertil været undersøgt af blandt andre professor Berit Bae (Bae, 2003).

Hvis der er mange dialogafbrydelser i den pædagogiske hverdag, vil mulighederne for sprogstimulering naturligvis begrænses. Som for al anden læring og pædagogisk stilladsering (Bruner, 1983; Smidt, 2011, s. 40) er den fælles opmærksomhed omdrejningspunktet der gør den sproglige læring meningsfuld og effektiv (Tomasello, 2003, s. 26). Hvis man anskuer dialoger som et sprogstimuleringspotentiale, er der flere niveauer der stimuleres mindre i takt med antallet af afbrydelser. I forhold til sprogets pragmatiske og semantiske niveau får børnene mindre erfaring med hvordan en god samtale skrues sammen, hvordan emner (f.eks. ”kage”) sprogligt kan udforskes, hvordan man uddyber, udvider og konstruerer ny viden sammen og deler den man allerede har. Derudover hører og udtrykker børnene færre ord og sætninger og får derfor mindre mulighed for udvidelse af ordforråd og begrebsverden (Maarsø & Noack, 2007, s. 36, Hagtvæt, 2004, s. 186). Børnene får også mindre mulighed for at udvikle en forståelse for, hvordan man lytter til hinanden og anerkender hinandens bidrag verbalt og non-verbalt og de oplever i mindre grad hvordan ”det at samtale” er noget man bryder sig om og noget der er meningsfuldt og som man prioriterer, dertil har de nemlig brug for den fokuserede voksens opmærksomhed, visuelle cues og anerkendelse (Maarsø & Noack, 2007, s. 35).

I forhold til sprogets formelle side er fysisk og mentalt nærværende dialoger en god træningsbane for at erfare og øve sig i udtale, bøjninger, sætningskonstruktion, tryk, stemmeskift og så videre, altså styrke sin fonologiske, fonetiske, morfologiske, grammatiske og prosodiske kompetence (Hagtvæt, 2004, s. 112, 183).

Ud over de rent sproglige potentialer der ligger i nærværende dialoger, er disse også rammemæssig vært for nogle essentielle pædagogiske kernebegreber: Gode, længerevarende og nærværende samtaler kan i bedste fald bringe barnet en større oplevelse af motivation og sammenhæng og meningsfuldhed, både forløbsmæssigt, forståelsesmæssigt og relationelt (Antonovsky, 1987). Derudover er dialogen et relationelt og socialt redskab eller middel igennem hvilket man kan spejle, dele, se, høre og prøve at forstå og respektere og anerkende hinanden igennem dialogens sindrige socio-kognitive koreografi (Hagtvæt, 2004).

Parallelt med de pædagogiske kerneopgaver som nærværende dialoger danner rammen for, vil jeg til sidst nævne at jeg igennem mine interviews har kunnet citere pædagogerne samstemmende for at, dét at værne om og gennemføre forløb, herunder dialoger, med nærvær og uden for mange afbrydelser, giver meningsfuldhed, trivsel, glæde og faglig stolthed hos den enkelte pædagog, som én af dem siger:

"Fornemmelsen af at have snakket færdig med nogle børn, at have været rigtig "på dem" indtil emnet løb ud, den er helt enestående. Den gør mig som fagperson glad og stolt og rolig, jeg kan mærke at jeg har løftet min opgave og jeg mener at jeg ser glade børn der får mere øje på hinanden, personlighedsmæssigt, socialt og kommunikativt".

Metode

Artiklen bygger på et etnografisk inspireret, kvalitativt studie, hvor jeg på antropologisk manér forsøger at skabe viden om børn og deres institutionshverdag (Gulløv & Højlund, 2006) og studiets fokus har som nævnt været fokuseret på afbrydelser af nærværende dialoger mellem pædagoger og børn. Studiets idé er udsprunget af indledende observationsdage i en daginstitution i Danmark. Disse dage var metodisk set afsat som "feltåbning" eller "feltadgang": Alle i institutionen, børn som voksne, skulle have mulighed for at se mig og tale med mig og prøve eller undersøge notesbøger, kameraer, og andet udstyr, og – om end kun i overfladisk forstand rent antropologisk-metodisk - vænne sig til min tilstedeværelse før det mere målrettede studie (Ellen, 1984, Gulløv & Højlund 2006, s. 85, Hastrup et al, 2013). I dagene oplevede jeg ofte, qua min fysiske position som ikke-deltagende observatør – idet omfang denne position for alvor kan finde sted når man er til stede – at de voksne i institutionerne kom og gik og flyttede meget på sig. Af denne grund valgte jeg at lave feltnotater med tidskoder for at kunne registrere frekvensen af afbrydelser. I de samme dage, sagde en sprogvejlederuddannet³ pædagog til mig i en spisestund: "Jeg ville ønske vi kunne side og tale stille og roligt med børnene, det er som om der aldrig er tid eller ro til at tale færdig".

Studiet er teoretisk forankret i sociokulturel og interaktionistisk sprogtilegnelsesteori som fremført af Bruner (1983), Tomasello (2003), Palludan (2005), Gjems (2010) og Hagtvæt (2004). I denne forskningstradition er dialogen – og den sproglige interaktion med fælles opmærksomhed som sådan - mellem børn og voksne, eller sprogligt mere avancerede børn, omdrejningspunktet for barnets sprogtilegnelse. Af denne grund og i lyset af den aktuelle sprogstimulerings-scene i Danmark, valgte jeg at fokusere min dataindsamling på dialoger i børnehaven.

Mine oplevelser under de første "felt-åbnings"-dage affødte forskningsspørgsmålet og den derpå indhentede empiri består af enkelte lydoptagelser samt feltnotat-observationer af 20-30 minutters varighed, observationer af bordaktiviteter uden en fælles aktivitet, og med en pædagog siddende ved bordet sammen med ca 4-7 børn. Derudover har jeg foretaget en række kvalitative, semistrukturerede interviews med interviewguide (Kvale, 2009) og mere løse refleksionssamtaler (Andersen, 2014) efterfølgende med de implicerede pædagoger. Mit metodiske valg af feltnoter fremfor videooptagelser kom af, at jeg tidligere i forbindelse med andre studier, havde den oplevelse at pædagogerne forekom mere påvirkede af min tilstedeværelse, når jeg videooptog end når jeg sad med min bog og noterede. Børnene virkede anderledes uændrede uagtet hvad jeg betjente mig af metodisk, men flere pædagoger tog meget ofte øjenkontakt til mig ved optagelser og virkede mere ufri i deres valg og handlinger, sprogligt som kropsligt, hvilket jeg gerne ville undgå så vidt muligt. Dette har naturligvis betydet at der er en række både sproglige, kropslige, interaktionsmæssige og rumlige elementer jeg ikke har kunnet fange via feltnoter kombineret med lydoptagelse.

Feltnoterne udgør selve registreringen af afbrydelser som jeg derpå har analyseret i refleksivt samarbejde med pædagogen, for at kategorisere dem i typer: *interpersonelle afbrydelser* – altså afbrydelser udefra hvor enten hændelser eller direkte kontakt fra andre mennesker afbryder, og *intrapersonelle afbrydelser* – altså afbrydelser indefra, hvor pædagogen selv "producerer" impulser

³ "Sprogvejleder" er titlen på en pædagog der typisk har gennemført en diplom-efteruddannelse sprogpædagogik i professionshøjskoler regi.

via tanker, bevidst som ubevidst, som afbryder. Disse kategorier har jeg derefter anvendt som metodisk udgangspunkt for en systematisk gennemgang af mit observations- og interviewdata. Derudover blev det i analysen interessant at undersøge hvilke afbrydelser der var *nødvendige* – uopsættelige ift fx barnets, forældres eller pædagogens aktuelle behov - og hvilke der var mere *unødvendige* i mit eksterne perspektiv, og at forsøge at hypotetisere over hvorfor pædagogen afbrød sig selv flere gange. Disse hypoteser dannede udgangspunkt for nogle åbne spørgsmål til pædagogen senere.

Jeg har her valgt at illustrere mit studie i et flow-skema, for at anskueliggøre processen:



Denne artikel tager udgangspunkt i én specifik observation, idet jeg vurderer den som det bedste eksempel på en "telling case" i mit materiale, af flere grunde. Særligt fordi den illustrerer at afbrydelser forekommer selv i kontekster med sprogstimuleringsmæssigt kompetente pædagoger og børn er der selv insisterer på nærvær og samtale. I en situation med mindre insisterende børn der måske tilmed har et svagt sprog, ville afbrydelserne selvsagt være langt mere u hensigtsmæssige for barnets mulighed for sproglig stimulering (Hagtvæt, 2004, s. 61). Derudover er det valgte eksempel repræsentativt for situationer med mange forskellige småaktiviteter uden didaktisk dagsorden, hvor der ifølge pædagogerne selv, i særlig grad opstår afbrydelser, i modsætning til aktiviteter med et særligt formål og emne i fokus og eksempelvis med "lukket dør". Jeg har valgt det ene og relativt lange eksempel fremfor at bruge plads på flere forskellige, da jeg mener at jeg på denne måde tydeligere understreger de mangeartede afbrydelser og de korte intervaller imellem dem.

Interviews og refleksionssamtaler med pædagogerne

Jeg fremlagde mine feltnoteobservationer for den enkelte pædagog som optakt til refleksionssamtaler og interviews, men jeg undlod at dele mine tolkninger på afbrydelsens art (indefra/udefra) og deres grad af "nødvendighed" og mine hypoteser om årsager til selvaftbrydelser, dette for ikke at påvirke informantens tolkning og refleksion mere end højst nødvendigt. Konkret indledte jeg med åbne "vignet spørgsmål" som indebærer, at man fremlægger ukommenterede observationer og beder interviewpersonen kommentere disse (Aarhus Universitets metodeguide, 2015). Denne metode skal modvirke at de hypoteser og forståelser som forskeren måtte have dannet under observation og analyse overføres til interviewpersonen, hvorved validiteten af interviewdata kan svækkes.

Analyse

Pædagogen i det følgende valgte eksempel er uddannet sprogvejleder og kender således til sin egen vigtige funktion som dialogpartner. Jeg har som led i en observation af institutionens sprogmiljø fået lov til at observere hende.

Gennem en detaljeret observation med angivelser af forskellige forstyrrelser/afbrydelser i dialogen eller "bordsamtalen", bliver det muligt at komme med bud på de udfordringer der er i bestræbelsen på at føre nærværende dialoger.

I den efterfølgende analyse fremlægger jeg dels en kategorisering af afbrydelsens art, udkommet af de reflekterende samtaler og interviews jeg gennemførte med pædagogerne og afslutter med en diskussion der samtidig giver bud på mulige håndteringer af afbrydelserne. Aftbrydelserne er nummererede og jeg har angivet "AU" eller "AI" som pointerer foreløbigt om afbrydelsen kommer udefra (AU) eller indefra (AI), hvilket uddybes i afsnittet om denne kategorisering efter selve eksemplet.

Feltnotaterne er skrevet om til "manuskript" med færre tidskoder for at lette læsningen. Alle navne er ændret.

Klokken er 8.25 og pædagogen Birgit sidder ved et bord på stuen, sammen med 6 børnehavebørn i 4-5-årsalderen. Nogle tegner, andre lægger puslespil, andre leger med modellervoks. Imens går snakken. Her sidder børnene i cirka 30 minutter, med en enkelt udskiftning og forskellige emner er oppe at vende.

Astrid: "*Årh, min farmor kommer i morgen!*"

Simon: "*Årh, det gør min bedstemor også!*"

Birgit: "*Hvor dejligt! (...) Kan I alle sammen huske hvorfor de kommer?*"

Emil: "*Fordi det er farfardag!*"

Astrid: *"Det er BEDSTEFORÆLDREDAG!"*

(Et barn bliver afleveret til Birgit, som taler med moren på gangen **(1-AU)**. Bordsamtalen ophører imens. Birgit vender tilbage.)

Astrid: *"Birgit, DET ER BEDSTEFORÆLDREDAG!"*

Birgit: *"Det er rigtigt... Glæder I jer?"*

Alle: *"Jaaa!"*

(Snakken fortsætter blandt alle ved bordet om, hvorvidt "farfar" og "bedstefar" er det samme. Om en morfar kan være gift med en bedstemor etc. Under emnet rejser Birgit sig for at tale med en kollega der vil drøfte en sag af privat karakter **(2-AU)**. Birgit vender tilbage og spørger om de kan huske, at i dag skal de bage kager til bedsteforældredagen og snakken fortsætter. Birgit rejser sig igen op, for at gå over til en reol med puslespil og rydde op **(3-AI)**. Bordsamtalen om emnet ophører. Birgit vender tilbage og tager emnet "yndlingskager" op igen.)

Birgit: *"Har I prøvet at bage kager derhjemme?"*

(Børnene fortæller ivrigt. To drenge fortæller om et kage-spil på iPad. Birgit rejser sig og hjælper et barn på toilettet **(4-AU)**. Samtalen ændrer sig til små topersoners samtaler i nogle minutter. Birgit vender tilbage og drengen Lukas henvender sig til hele bordet.)

Lukas: *"I skal bare vente og se min farfar, ham har MEGAmange rynker!"*

Simon: *"Det er fordi han snart skal dø, så får man rynker."*

Rasmus: *"Hahaha, næ-hæøj, han skal ej, skal han vel, Birgit?"*

Astrid: *"Pfff...Man kan ikke dø af rynker."*

Birgit: *"Nej, det er ikke rynkerne man dør af, men når mennesker bliver gamle, får de rynker og når de bliver meget gamle dør de jo til sidst. Ikke?"*

(Birgit rejser sig og henter en klud på badeværelset og tørrer pulten der står ved væggen bag bordet, af **(5-AI)**. Samtalen fortsætter mens hun er væk. Simon henvender sig til Birgit der står med ryggen til.)

Simon: *"Du har også noget rynker, Birgit."*

Birgit: *"Ja, det er rigtigt."*

Lukas og Amal: *"MÅ JEG SE?"*

(Birgit sætter sig ned og viser sine rynker frem og samtalen fortsætter om, hvis bedsteforældre der har flest rynker og er ældst og hvem der er døde. Her rejser Birgit sig to gange, en gang for at tage imod et barn **(6-AU)**, en gang for at spørge på gangen om det er okay hun ikke hjælper i fællesrummet **(7-AI)**. Da Birgit er tilbage diskuterer pigerne ved bordet hvor gammel Dronning Margrethe er, og om hun har mange rynker. Birgit sætter sig og pigen Lina henvender sig til hende.)

Astrid: *"Når så man er død, hvad så? Kommer man i himlen?"*

Lukas: *"Ja, mennesker gør" (...) "ikke dyr vistnok."*

Rasmus: *"Min far siger at himlen er noget pjat, at der er der bare skyer."*

(Birgit rejser sig og fejer modellervoks og perler op rundt om bordet og i rummet i øvrigt **(8-AI)**. Astrid rejser sig og går ud.)

Simon: *"Ja, og julemanden findes heller ikke. Det siger MIN far."*

(Børnene diskuterer ivrigt et par minutter mens Birgit fejer. Birgit vender tilbage til bordet.)

Lukas: *"Er der ikk' å noget der hedder 'at komme i himlen?"*

Birgit: *"Lukas, nogle mennesker tror der er en himmel man kommer op I når man dør, og nogle mennesker tror ikke på dét, mennesker er meget forskellige dér".*

Første kategorisering af dialogafbrydelser: udefra og indefra

Umiddelbart efter observationen blev jeg i min indledende analyse opmærksom på afbrydelseskategorierne ”udefra” og ”indefra” som tidligere nævnt. Derpå havde jeg en refleksionssamtale med pædagogen Birgit, hvor jeg fremlagde den ukommenterede observation for hende – altså uden afbrydelsesnummerering og min kategoriangivelse - og bad hende udtale sig om de afbrydelser hun fandt. Pædagogens umiddelbare reaktion kom med disse udsagn:

”Hvorfor rejser jeg mig hele tiden? Hvad laver jeg dog ?”

”Hvorfor rejser jeg mig, selvom der ikke er nogen der forstyrrer mig?”

”Sikke gode de er til at starte samtalerne op igen”.

”Hvor taler vi egentlig om nogle spændende ting! Mange gode dialoger. Hvorfor rejser jeg mig så?”

Efter disse spontane formuleringer, bad jeg hende se på de enkelte afbrydelser og forsøge at kategorisere dem efter art, om muligt, hvortil hun satte fokus på to overordnede kategorier i led med min egen første analyse: ”*afbrydelser udefra*” og ”*afbrydelser jeg selv sætter i gang*”.

Dette bestyrkede min egen analyse, om end vi, som det senere vil fremgå, ved flere afbrydelseseksempler, diskuterede hvor vanskeligt det var at afgrænse den ydre dimension fra den indre.

Altså var den første kategorisering af afbrydelser fastlagt, her fremlagt med analytisk kobling til teorierne om opmærksomhed af James og Anderson:

Afbrydelser udefra

Dette er *interpersonelt* instigerede afbrydelser eller ”trusler” fra omgivelserne – typisk fra andre personer. Denne kategori af afbrydelser udfordrer formodentlig både pædagogens aktive, målstyrede og spontane, stimulusdrevne opmærksomhed alt efter hvad situationen er. Som eksempel (fx afbrydelserne 1 og 2) kan her være tale om, at en *ydre* henvendende stimulus vinder over pædagogens målstyrede opmærksomhed (fx på nærvær, sprogstimulering) eller at den vinder fordi der *ikke* er en særskilt målstyret opmærksomhed i pædagogens bevidsthed netop da (James 1899, Anderson 2015).

Afbrydelser ”indefra”

Dette er *intrapersonelt* instigerede afbrydelser eller ”trusler” hvor pædagogens opmærksomhed afledes fra dialogen på grund af valg eller spontane handlinger pædagogen selv foretager bevidst eller ubevidst. Denne kategori trækker ligeledes i begge former for opmærksomhed, men her er det muligvis mere kompliceret: Både ydre stimulus (fx noget hun ser) og indre (noget hun kommer i tanker om) og kombinationen af de to kan starte den impuls der trækker i begge typer opmærksomhed. Dette vil blive illustreret i det følgende.

Anden kategorisering: Nødvendige og unødvendige afbrydelser

I opfølgende interviews og samtaler etablerede pædagogen og jeg underkategoriseringer af den første opdeling i ”udefra” og ”indefra”. Det var tydeligt gennem interviews og samtaler at pædagogen – ligesom mange af de øvrige pædagoger i mit studie – fandt det langt nemmere at vurdere om en afbrydelse er nødvendig/rimelig når den kommer udefra end når den kommer indefra, hvilket ifølge deres udsagn skyldes, at de oftere bevidst reflekterer over udefrakommende faktorer end ”deres eget indre” i den pædagogiske hverdag.

Jeg har i de nedenstående to skemaer givet eksempler fra refleksionssamtalerne med pædagogen Birgit og tilføjet kommentarer der viser hendes refleksioner i forhold til grad af nødvendighed eller rimelighed i forhold til både afbrydelserne udefra og indefra.

Afbrydelser udefra

Nødvendig		Unødvendig	
Eksempel	Pædagogens kommentarer under refleksionssamtale	Eksempel	Pædagogens kommentarer under refleksionssamtale
1 Et barn bliver afleveret til Birgit, som taler med moren på gangen.	”Det er jo nødvendigt at tage imod børnene. Men det kunne jo være en <i>anden</i> , der tog imod, - en der ikke var optaget af dialog. Når jeg alligevel gør det, er det fordi jeg føler mig forpligtet til det i situationen”.	2 Rejser sig for at tale med en kollega, der ønsker at tale med hende om noget privat.	”Samtalen kunne have ventet. Når jeg alligevel tager imod, er det fordi jeg glemmer at fokusere på det vigtige jeg er midt i og også fordi jeg gerne vil virke imødekommende over for min kollega”.

I den følgende oversigt er indsat afbrydelser som pædagogen selv forårsager – afbrydelser indefra. I disse tilfælde er det som nævnt langt mere kompliceret for pædagogen, at vurdere om det er ”nødvendige” eller ”unødvendige” selvaftbrydelser, hvilket diskuteres i kommentarfelterne. For at kunne få indblik i en eventuel sammenhæng mellem samtaleemnet og pædagogens selvaftbrydelse er samtaleemnet tilføjet.

Nogle af eksemplerne er kombineret i skemaet nedenfor, da både afbrydelsens art og de efterfølgende kommentarer og refleksioner var overlappende.

Afbrydelser indefra

Eksempel + <i>samtaleemne</i>	Kommentarer angående ”nødvendighed” under refleksionssamtale
3: ”Kager” Birgit rejser sig op under dette emne, for at gå over til en reol med puslespil og rydde op.	”Pædagogisk set burde jeg jo blive siddende, men omgivelserne påvirker mig: Det roder, og jeg føler mig forpligtet fordi vi har en uskreven regel om at rydde op løbende og hvis jeg ikke gør det skal en anden bare løbe hurtigere, mens jeg bare sidder her og snakker. Også selvom jeg jo godt ved jeg ikke ’bare snakker’ – det er jo en pædagogisk meningsfuld ting jeg er midt i. Og derfor skulle jeg ikke bryde op der. Det bestemmer jeg jo selv. Det er voldsomt at se hvordan der bare går husmor i mig. Det med at huset skal hænge sammen, fylder meget.”

	”Måske har det en betydning at jeg ikke selv er særlig optaget af kager og bagning og måske er det også derfor jeg ikke bliver i det, - men (...) det er jo min opgave som pædagog – at følge <u>deres</u> interesse”.
To overlappende eksempler: 5 Birgit rejser sig og henter en klud på badeværelset og tørre pulten, der står ved væggen bag dialogbordet, af. <i>Samtaleemne: ”Gamle mennesker dør...”</i> 8 Birgit rejser sig og fejer modellervoks og perler op rundt om bordet og i rummet i øvrigt. <i>Samtaleemne: ”Kommer man i himlen?”</i>	”Igen, det er jo slet ikke nødvendigt, at jeg bryder op der, men jeg føler at jeg bør”. Adspurg om hun ser en særlig grund til at hun her afbryder sig selv, fortæller hun at emner om sygdom og død for hende ofte er forbundet med både ubehag og tvivl og en usikkerhed ift rollen og opgaven som pædagog i den kontekst. Hun mener at det kan have den effekt at hun ubevidst slipper sin aktive opmærksomhed og rejser sig på sin egen impuls: ”Hahaha, jeg flygter! Det er interessant”, kommenterer hun.

Diskussion

Med det følgende diskussionsafsnit har jeg til hensigt, med udgangspunkt i få eksempler, at diskutere hvad henholdsvis afbrydelserne udefra og indefra, og dermed trusler mod nærværende dialoger, kan skyldes. Jeg vil derudover kortfattet give nogle forslag til hvordan man som professionel pædagog kan forholde sig forebyggende og reflekteret i forhold til uønskede afbrydelser.

Afbrydelser udefra

”Vi er omgivet af magneter der trækker i vores kognitive system fra alle sider. Nogle gange trækker de kraftigere end andre, især hvis vi er pressede, rastløse eller keder os.” (Pædagog)

Mine observationer, interviews og samtaler har fremhævet nogle trusler udefra mod den nærværende dialog. De afbrydelser der ”truer” pædagogens nærvær er primært repræsenteret ved børn der har brug for hjælp eller opmærksomhed, forældre der skal interageres med og kolleger der vil tale med en. Alle tre persongrupper ærinde kan i pædagogens aktuelle perspektiv forekomme alt fra ”indlysende nødvendigt” (aflevering af barn, toilet-hjælp) til ”indlysende unødvendigt” (kollega der vil fortælle noget privat som kunne have ventet). Det har dog metodisk set vist sig umuligt at sige noget absolut om kontinuummet nødvendigt/unødvendigt, da hver tilfælde er afhængigt af kontekst, relationen mellem ”afbryder” og pædagog, pædagogens egen ”mentale dagsform”, interesser og den samtale der er i gang aktuelt. En reel vurdering kan efter min mening kun laves af de implicerede i situationerne og ved efterfølgende professionel, individuel og fælles refleksion. Kun gennem arbejdet med mængden af eksempler vil en personalegruppe kunne drøfte om det er muligt at opstille kategorier og kriterier for hvornår det er rimeligt at afbryde, og eksperimentere med hvordan man så kan undgå eller minimere afbrydelserne.

I det følgende vil jeg tage de elementer fra pædagogens reflekterende kommentarer op, som jeg finder mest interessante for en diskussion om, hvordan man kan ændre praksis så det i højere grad er pædagoger der styrer de interpersonelle afbrydelser og ikke omvendt.

Flere pædagoger i mit data giver udtryk for at de har svært ved at sige fra over for afbrydelser udefra, og fortæller at de af og til ”parlamentarer med sig selv” i situationen, hvor deres indre sprog producerer sætninger som de handler på ved fx at acceptere afbrydelsen. Et eksempel er:

”Huset skal jo hænge sammen”

Dette udtryk er velkendt mange steder, og refererer til for eksempel normeringsforhold og organisering og at pædagogen i situationen vurderer at hun er ”nødt til” at tage imod afbrydelsen, ellers ”skal de andre løbe hurtigere” (et andet kendt udtryk). Dette viser at pædagogerne er optagede af at agere solidarisk, socialt og kollegialt hensynsfuldt, men jeg mener at det er et oplagt emne til både individuel og fælles faglig udforskning: Hvorfor bliver jeg afbrudt? Hvad gør jeg og hvordan reagerer jeg i situationen? Hvilket konsekvenser har afbrydelsen? Hvad siger min professionelle dømmekraft mig? Hvad er ud fra min faglige dømmekraft min egentlige opgave i situationen? At understøtte et godt personalesamarbejde ved at vise imødekommenhed, eller understøtte børns begrebsudvikling? Er der et svar?

Mit bud er at sådanne udforskninger i personalegrupper øger både faglighed og muligheden for at sætte ord på hvad der er giver mening at bruge sin opmærksomhed på i situationer med nærværende dialog. Hvis pædagogen har viden om, som James anfører, at den menneskelige – selv den professionelle - opmærksomhed og kognitive fokuseringsevne meget let distraheres og skal fodres og tøjles intentionelt, vil refleksionerne formodentlig forekomme des mere legitime, alment-menneskelige og påtrængende.

Observations- og interview/samtaledata viser en tendens til at der er flest ude- og indefrakommende afbrydelser på tidspunkter hvor der ikke foregår en planlagt aktivitet, men i rutinesituationer eller hvor hyggestunder, og sprækker af ”upågtet faglighed” opstår (Ahrenkiel et al, 2012, s. 10). Dette skyldes ifølge pædagogerne at der naturligt er en anden rumlig, kropslig og kommunikativ respekt, når nogen tydeligvis er i gang med noget fælles, synligt og planlagt, og derfor undgår fx kolleger og forældre ofte at afbryde, især hvis det planlagte sker fysisk afgrænset. Pædagogen er tilsyneladende også mindre tilbøjelig til at afbryde sig selv i disse planlagte kontekster, fordi vedkommende er optaget af noget konkret og målstyret i både form, indhold og tid – således trives den målstyrede, aktive opmærksomhed også bedre.

I mange daginstitutioner har man en funktion der ofte går på skift og som går ud på at tage sig af praktiske ting, tage telefonen, tage imod forældre, hjælpe børn på badeværelset osv. Denne funktion er efter pædagogernes udsagn med til at skærme og sikre pædagogikken i de planlagte aktiviteter, hvilket også bekræftes af forskningen (Iversholt & Iversholt Toft 2012, s. 60, Winther-Lindqvist 2012). Denne funktion (ofte kaldt ”flyveren”, ”blæksprutten”, ”praktisk gris” etc.) er dog i det daglige oftest tænkt som aflastning til de planlagte aktiviteter. Mit bud er at vilkårene for den nærværende dialog i ”sprækkerne” og det mere upågtede pædagogiske arbejde, ville nyde godt af at ”flyveren” kunne udvikles til også at skærme her, men dette kræver at pædagogerne vender opmærksomheden mod det store potentiale der ligger i sprækkerne af upågtet faglighed, og begynder at betragte dem mere systematisk som et stort potentiale for både læring, trivsel og dannelse. En sidegevinst her, kunne være at pædagogerne får højnet deres bevidsthed og opmærksomhed på hvad de hver især foretager sig i den daglige praksis.

En måde at udvikle sin ”nærværpraksis” på så dialogerne skærmes (Winther-Lindqvist 2012) og vores opmærksomhed, som let distraheres (James 1899, Anderson 2015) får bedre betingelser er som pædagoger at observere sig selv og hinanden og få kortlagt afbrydelserne i tid og rum og kategoriseret dem efter for eksempel de kategorier jeg foreslår i denne artikel. På den måde kan man nå frem til at drøfte hvad der tabes på grund af dem, og diskutere hvordan man igennem organisering, struktur og løbende anvendelse af professionel refleksion og dømmekraft kan eksperimentere sig frem til en fagligt og menneskeligt tilfredsstillende hverdag for både børn og

voksne. Som Ole Henrik Hansen pointerer i sin afhandling ”Stemmer i fællesskabet” er den ”reflekterede iscenesættelse” gennem faglige drøftelser af fx et måltid eller en hyggestund, med til at skabe koncentration, ro og uforstyrrelse (Hansen, 2013, s. 208).

Skal man have særlige steder eller tider hvor der er ”forstyrrelse forbudt”, fx om morgenen i vinkerummet indtil 9? Skal pædagogen i dialogen begynde at vise et særligt tegn når afbrydelser nærmer sig? Måske skal man øve sig i at stoppe op før man selv afbryder nogen og overveje nødvendigheden – lidt som når man stopper bag den gule ”diskretionslinje” i banken? Måske skal man aftale med forældre, kolleger og børn at man i en hel uge aftaler at man ikke må forstyrre nogen der snakker sammen, med mindre man bløder?

Afbrydelser indefra

De afbrydelser som pædagogen selv foranlediger, kan ved første øjekast synes lettere at justere og ændre på, da det kræver at den enkelte pædagog ”tager sig sammen”, koncentrerer sig og fokuserer på det væsentlige, det professionelle, nemlig dialogen og nærværet.

Det viser sig dog i eksemplerne ovenfor at det er komplekst at generalisere om og ændre på, med mindre man undersøger den enkelte pædagogs praksis og kontekst, nøjagtigt som med de udefrakommende afbrydelser.

Et indledende problem er, at hvor pædagogerne ofte er opmærksomme på og bevidste om de udefrakommende afbrydelser - i en grad så de registrerer deres eget indre sprog: ”det ku’ da godt ha’ ventet” - er de, ifølge mine observationer, ofte markant mindre bevidste om de gange, de afbryder sig selv og går for at rydde op, tale med en kollega, feje, kigge ud af vinduet, og det kommer meget bag på dem i hvor høj grad de gør det. Derfor er det en personligt faglig bevidstgørelse, enten individuelt eller fælles i personalegruppen, der skal til for allerførst at zoome ind på ens egen adfærd. Pædagogernes udtalelser viser, at de er mere tilbøjelige til at lægge mærke til andres sproglige og kropslige handlinger, og det er derfor nødvendigt at arbejde med en både krævende og fokuseret introspektion, for at få bevidstgjort en række småhandlingssituationer som, med en pædagogs ord ”bare kører rundt med mig uden jeg opdager det”. En studerende, som har været tilknyttet mit forskningsprojekt, Mette Olesen, udtalte til en datasession at hun, ved at observere andre pædagogers afbrydelsestyper, naturligt og næsten umærkeligt øgede sin egen introspektion – eller ”first person research” som aktionsforskningseksperter Hilary Bradbury kalder det (Bradbury & Reason, 2015) - så hun en dag opdagede at hun havde opnået en afgørende evne: Hun nåede efter eget udsagn at fange sig selv i at handle mod sin hensigt om at være nærværende – sin målstyret opmærksomhedsfokus, hvilket hun registrerede ved at hun ”inde i hovedet” sagde: ”Hov?” – efterfulgt af ”Hvorfor er jeg ved at rejse mig? Hvad skal jeg? Er det nødvendigt?”.

En udlægning af, hvad der skyldes at hun producerer dette reflektive spørgsmål til sig selv, kan være, at hun, qua det fokus hun på det tidspunkt havde på afbrydelser, var blevet sprogligt og begrebsmæssigt udstyret med et fagsprog og et ordforråd for det hun oplevede. Og denne parathed, koblet med hendes særlige sanseskarphed som studerende, gav – hvis man skal følge eksempelvis professor i kognitiv psykologi Trevor Harley – hendes kognitive system mulighed for at koble sanseindtrykkene med sproget - her hendes indre tale (”inner speech” Harley, 2010, s. 91). Denne sproglige bevidstgørelse af individuelle kognitive forhandlinger, understøttet af faglig sparring kunne muligvis være starten på en ønsket praksisændring mod at minimere uønskede afbrydelser, hvilket det har været for flere studerende tilknyttet studiet.

Den sproglige bevidstgørelse og følgende sparring er med andre ord vigtig, hvis pædagogen skal opøve en selvstyring af sin opmærksomhed, hvilket som James pointerer ikke er nogen simpel opgave. Hun skal ikke alene kunne navigere blandt omgivelsernes og hendes eget virvar af tanker og hændelser, hvor hendes spontane opmærksomhed konstant trækkes i, hun skal også frem for alt magte

– ”online” – mens hun eksempelvis også er beskæftiget med hænder og krop og andres opmærksomhed – at kontrollere og tvinge sin egen aktive, intenderede opmærksomhed, hvilket som sagt er en kraftanstrengelse. Denne kraftanstrengelse kan hun kun foretage hvis hun fanger sig selv i at opmærksomheden viger, hvorefter hun så skal motivere sig selv til at genetablere og skærme. Her kan hun så eksperimentere med sin selvstyring med indre ”opråb” som: ”Så, nu smutter du igen – kom, fokuser”, ”KOM TILBAGE! DU ER VIGTIG!” eller andet efter temperament.

I det følgende vil jeg belyse enkelte af de typiske faktorer som pædagogerne i interviewdata anfører som årsag til at de afbryder sig selv, nemlig ydre stimuli:

”Der ser træls og uindbydende ud”

Pædagogen fortæller at hun føler sig forpligtet til at holde rimelig orden i løbet af dagen, på grund af doxa⁴ – en implicit del af institutionskulturen (Bourdieu, 1994). Opgaven kan her indledningsvist være at undersøge om denne doxa faktisk eksisterer i personalegruppen og om den er hensigtsmæssig, målt mod de pædagogiske konsekvenser den har: At de fysisk eller mentalt forlader de situationer med nærvær, fælles opmærksomhed og sprogligt læringspotentiale, som de gerne vil blive i, og som de lovgivningsmæssigt og professionelt set er forpligtet til at sikre via fx de pædagogiske læreplaner. Naturligvis er oprydning nødvendig, men kan ofte udskydes og eksempelvis udføres sammen med børnene, med de lærings- og dannelsesmæssige aspekter der ligger i den løsning.

I data nævner pædagogerne derudover, at de ofte, måske fordi der er tale om situationer af upåagtet faglighed, lettere mister fokus på at de faktisk sidder og udfører stimulerende, stilladserende pædagogik, fordi situationen ikke er defineret som en afgrænset aktivitet, hvorfor fornemmelsen af bare at sidde og hyggesnakke slører blikket for ens funktion. En drøftelse af disse upågtede sprækkers potentiale i faggruppen, ville muligvis give anledning til at man udviklede en kultur og faglig forståelse, der fik pædagogerne til at værne om situationerne og foretage nogle mere professionelle prioriteringer og en mere bevidst ydre og indre styring af ens egne handlinger gennem ”online-refleksion”, så at sige: ”Hov, hvad laver jeg?”.

Overordnet set, begrundet pædagogerne deres selvaftbrydelser med at de mister det professionelle fokus – herunder den målstyrede opmærksomhed – og glemmer hensigten med deres pædagogiske tilstedeværelse i situationen. Årsagerne til at de gør det, er mange. Blandt andet som James beskriver, at vores opmærksomhed er en skrøbelig instans til at begynde med og måske i stigende grad i takt med de mange krav og fx digitale distraktioner som vi værner vores kognitive apparat til at fungere eller dysfungere i. Andre grunde som pædagogerne anfører er, som jeg beskrev ovenfor, at fokus forsvinder af solidariske hensyn, atter andre pædagoger melder at fokus forsvinder på grund af en dagsform præget af travlhed eller fornemmelse af travlhed, af mangel på overskud eller mangel på interesse for – eller mod og lyst til – de samtaleemner børnene bringer op hvilket får pædagogen til at kede sig eller søge væk – ”Ha! Jeg flygter” – og vælger at tale med andre voksne i nærheden i stedet for eller kaste sig over praktiske opgaver – ”...der går husmor i mig”. Flere pædagoger udtaler derudover at en del kolleger ikke har tilstrækkelig teoretisk viden om, og fagpersonlig erkendelse af, hvordan de som mere kompetente samtalepartnere i disse dialoger, er sproglige og kommunikative rollemodeller, eller som literacyforsker Kjeld Kjertmann (Kjertmann, 2011) siger ”generøse sprogpartnere”, der skal koncentrere sig om at møde barnet med opmærksomhed og nærvær gennem krop, mimik og stemme.

⁴ Doxa – implicite, uskrevne regler for handlen fx Bourdieu, 1994.

Afslutning

Artiklen fremfører at pædagoger oplever dialog- og nærværsafbrydelser af to kategorier; afbrydelser udefra – de interpersonelle, og indefra – de intrapersonelle. Det forstyrrer deres praksis, forringer formodentlig udbyttet af det pædagogiske potentiale og frustrerer pædagogerne selv. Begge afbrydelseskategorier kan opleves som nødvendige eller unødvendige af henholdsvis den afbrudte og den afbrydende, hvilket er væsentligt at sætte fokus på og diskutere, for at beskytte og udvikle den daglige praksis. Ved at anvende de kategorier og begreber som studiet foreslår, via professionel observation, refleksion, bevidstgørelse og organisering, individuelt og i fagligt fællesskab, kan pædagogerne arbejde for at minimere de uønskede afbrydelser og skærme den opmærksomme og nærværende dialog i den pædagogiske hverdag.

Referencer

- Ahrenkiel, A., Steen Nielsen, B., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (1983). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frederiksberg, Danmark: Frydenlund.
- Andersen, D. & Tranum Thomsen, K. (2014). *Inkluderende fællesskaber*. København, Danmark: Forlag Dafolo.
- Andersen, L. B., Hansen, K. M. & Klemmensen, Robert. (red.) (2012). *Metode i statskundskab* Kapitel 6: "Indsamling af interviewdata". København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Anderson, J. R. (2015). *Cognitive Psychology and Its Implications* (8th edition.). New York, USA: Worth Publishers.
- Antonovsky, A. (1987). *Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Bae, B. (2003). *På vej i en anerkendende retning*. I tidsskriftet Social Kritik, København, Danmark.
- Bae, B. (2010). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellem førskolelærer og barn. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47(2), s. 133.149. Tema: Kvalitet i daginstitutioner. Skolepsykologi.dk
- Bourdieu, P. (1994). *Af praktiske grunde: omkring teorien om menneskelig handlen*. København, Danmark: Hans Reitzel.
- Bradley, H. & Reason, P. (2015). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative inquiry and practice*. London/Los Angeles: UK/USA: SAGE Publication Ltd.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk – learning to use language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellen, R. F. (1984). *Ethnographic research*. Boston, USA: Academic Press.
- Gjems, L. (2009). *Hvad lærer børn når de fortæller? Børns læreprocesser gennem narrativ praksis*. København, Danmark: Forlaget Dafolo.
- Gjems, L. (2009). *At samtale sig til viden. Sociokulturelle teorier om børns læring gennem sprog og samtale*. København, Danmark: Forlaget Dafolo.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn – metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København, Danmark: Gyldendal.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Sprogstimulering – tale og skrift i førskolealderen*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i fællesskabet* (Ph.d.-afhandling). Institut for uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet, Danmark.
- Harley, T. A. (2010). *Talking the talk. Language, psychology and science*. USA: Psychology Press.

- Højholt, M. & Wahlun, L. (2011). Dialogens vilkår i børnehaven. I Christensen, M. V. & Daugaard, L. M. (red.), *Sprog på spil – at sætte viden om sprog i spil i profession og uddannelse*. Aarhus, Danmark: Forlaget VIA SYSTIME.
- Iversholt Toft, K. & Iversholt, L. (2012). *Rummet som pædagogisk medspiller*, Creators Room, Vejle: Leg og Læring – Kids n’ Tweens Lifestyle
- James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology: and to students on some of life's ideals*. New York, USA: Henry Holt and Company. <https://doi.org/10.1037/10814-000>
- Kjertmann, K. (2011). Sprogudvikling og sprogpædagogik i det moderne videnssamfund. I Mogens Sørensen (red.) *Dansk, kultur og kommunikation – Et pædagogisk perspektiv*. København, Danmark: Akademisk Forlag.
- Kvale, S. (2009). *Interview – introduktion til et håndværk*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Maarsø, E. & Noack, A. E. (2007). *Sproget kommer ikke af sig selv – introduktion til sprogtilegnelse*. København, Danmark: Kroghs Forlag.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. NY, USA: Westview Press inc.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Smidt, S. (2013). *Bruner og de små børns læring*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. USA: Harvard University Press.
- Tylén, K., Weed, E., Wallentin, M., Roepstorff, A. & Frith, C. D. (2010). Language as a Tool for Interacting Minds. *Mind & Language*, 25, s. 3-29. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2009.01379.x>
- Winther-Lindqvist, D., Ringsmose, C. & Allerup, P. (2012). Kvaliteter ved det sproglige læringsmiljø i børnehaven i L. Svinth og C. Ringsmose (red.), *Læring og udvikling i daginstitutioner*. København, Danmark: Dansk Psykologisk Forlag, s. 114-152.

Websider:

FART PÅ SPROGET er et ”curriculum” med pædagog-styrede lege der er lavet med henblik på at stimulere børns sprog. Center for Børnesprog, Syddansk Universitet, Odense, Danmark. Hentet 26/2 fra: http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/c_boernesprog/forskningsprojekter/fartpaasproget Aarhus Universitets metodeguide. Aarhus, Danmark. Hentet 26.02.2015 fra: <http://metodeguide.au.dk/metodeguiden-i-religion/religionspsykologiske-og-sociologiske-metoder/surveys-og-spoergeskemaer/vignette-spoergsmaal/>.

SPELL: Sprogtilegnelse via legebaseret læsning (Structured Preschool Effort for Language and Literacy) Center for Børnesprog, Syddansk Universitet, Odense, Danmark. Hentet 26/2 fra: http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/c_boernesprog/forskningsprojekter/spell

SPROGPAKKEN: Et 4-6-dages kursus om sprogtilegnelse og sprogpædagogik for pædagoger og andre sprogfolk med institutionsinteresse. <http://www.sprogpakken.dk/>