

## Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis

Munck, Cilje Crisstina Caroline

*Publication date:*  
2017

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

*Citation for published version (APA):*  
Munck, C. C. C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. Roskilde Universitet.

### General rights

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

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

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact [rucforsk@kb.dk](mailto:rucforsk@kb.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis



Cristina Munck

Ph.d. afhandling indleveret 13. Marts 2017 til bedømmelse ved Ph.d. programmet Hverdagslivets Socialpsykologi.

Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Hovedvejleder: Charlotte Højholt, professor, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Bi-vejleder: Ditte Maria Børghlum Tofteng, docent, Forskningsprogrammet Dagtilbudssocial-og specialpædagogik, Professionshøjskolen, UCC.

## Indholdsfortegnelse

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Forord .....                                                                                                        | 6  |
| Del I. Projektets baggrund, forankring og proces.....                                                               | 8  |
| Kapitel 1: Indledning – At forske i børns fælles liv i vuggestuen .....                                             | 8  |
| Børns hverdagsliv som udgangspunkt for forskning.....                                                               | 10 |
| Afhandlingens opbygning .....                                                                                       | 13 |
| Kapitel 2: At forske i børneliv i daginstitutioner – en analyse af et forskningsfelt og dets problemstillinger..... | 16 |
| Udviklingspsykologiske inspirationer .....                                                                          | 18 |
| Småbørnspædagogisk forskning – den barndomssociologiske og barndomsetnografiske indflydelse.....                    | 20 |
| Den nordiske småbørnsforskning.....                                                                                 | 22 |
| De mange børneperspektiver og de mange metoder.....                                                                 | 26 |
| Børneperspektiver som en tilnærmelse og en analytisk tilgang .....                                                  | 28 |
| Forskning i inklusion, forebyggelse og tidlig indsats.....                                                          | 30 |
| Opsamling .....                                                                                                     | 35 |
| Kapitel 3: Subjektvidenskab i børnehøjde .....                                                                      | 37 |
| Daglig livsførelse som et analytisk begreb .....                                                                    | 42 |
| Små børns daglige institutionelle livsførelse.....                                                                  | 43 |
| Børns fællesskabelse .....                                                                                          | 46 |
| Førstepersonsperspektiver – viden om børns grunde .....                                                             | 48 |
| Et analytisk børneperspektiv.....                                                                                   | 49 |
| Kapitel 4: Metodologi og forskerpositioner .....                                                                    | 51 |
| Design af forskningspraksis .....                                                                                   | 53 |
| Deltagerobservationer.....                                                                                          | 53 |
| Situerede samtaler og semistrukturerede interviews .....                                                            | 56 |
| Dokumentlæsning.....                                                                                                | 56 |
| Samarbejde med praksis – indledende overvejelser og de første møder .....                                           | 57 |
| Om at ryste forholdet mellem forskning og praksis .....                                                             | 60 |
| Medforskning og børn som medforskere .....                                                                          | 61 |
| Om at følge børnene.....                                                                                            | 62 |
| Refleksionsrum – et rum til fælles udforskning.....                                                                 | 63 |
| Ethiske overvejelser og 'tvivls etik' .....                                                                         | 67 |
| Fleksible og bevægelige forskerpositioner .....                                                                     | 69 |
| Forskerposition som 'least adult' – 'more adult' – 'another kind of adult' .....                                    | 72 |
| Forskningskriterier for kvalitativ forskning.....                                                                   | 75 |
| Analysepraksis .....                                                                                                | 75 |
| Del II: Analysen.....                                                                                               | 78 |

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Analyse I: Vuggestuen som forebyggelsesforanstaltning historisk og aktuelt .....                    | 78  |
| Indledende betragtninger .....                                                                      | 78  |
| Kapitel 5: Vuggestuepraksis som et institutionelt arrangement .....                                 | 82  |
| En flertydig vuggestuepraksis .....                                                                 | 83  |
| Ideologiske dobbeltheder i vuggestuen – pædagogiske og udviklingspsykologiske<br>perspektiver ..... | 84  |
| Vuggestuens forebyggelse af 'manglende opsyn' med børnene .....                                     | 86  |
| Vuggestuen kompenserer for den manglende modertilknytning.....                                      | 88  |
| Vuggestuens bidrag til småbarnets demokratiske udvikling til medborger .....                        | 92  |
| Øget regulering af vuggestuens praksis og tiltagende bekymring .....                                | 94  |
| Læreplaner i vuggestuen .....                                                                       | 96  |
| 'Kvalitetssikring' af børns liv .....                                                               | 98  |
| Inklusion og opsporing som modstridende krav.....                                                   | 99  |
| Opsamling – modstridende krav til vuggestuens praksis .....                                         | 102 |
| Analyse II: Børns fællesskabelse og pædagogisk praksismingelering.....                              | 105 |
| Indledende betragtninger .....                                                                      | 105 |
| Kapitel 6: Vuggestuens strukturelle arrangementer og tidsrytmer.....                                | 109 |
| Børns fællesskabelse med de voksnes involvering .....                                               | 115 |
| Rutiner og tidsrytmer muliggør deltagelse i fælles aktiviteter .....                                | 117 |
| Læreplansarbejdet kan understøtte og vanskeliggøre fleksibilitet .....                              | 120 |
| At gøre læreplansarbejdet meningsfuldt og skabe plads til 'strandede hvaler' .....                  | 123 |
| Kapitel 7: Samling – et sted hvor det fælles skabes og udfordres.....                               | 126 |
| Når samling arrangeres som et fælles anliggende mellem børn og voksne .....                         | 133 |
| Kapitel 8: Legepladsarrangementer som betingelse for børns fællesskabelse.....                      | 138 |
| Når børns 'frie udfoldelse' skygger for at opdage vanskeligheder i børnehøjde ..                    | 141 |
| Når børnenes vanskeligheder bliver synlige for de voksne.....                                       | 146 |
| At mingelere i børns konflikter .....                                                               | 147 |
| Når dokumentationskrav gør praksismingeleringen ufleksibel .....                                    | 150 |
| Når læreplansarbejdet opleves som både 'styring' og fagligt understøttende .....                    | 152 |
| Når handlepres gør læreplansarbejdet ufleksibelt.....                                               | 155 |
| Kapitel 9: 'Mellemrum' – rummet imellem de værdisatte pædagogiske arrangementer<br>.....            | 158 |
| Vanskelige betingelser for at forstå børnenes engagementer .....                                    | 160 |
| Opsamling – Børns fællesskabelse muliggøres via de voksnes tilrettelæggelse .....                   | 164 |
| Analyse III: Det bekymringsvækkende børneliv .....                                                  | 166 |
| Indledende betragtninger .....                                                                      | 166 |
| Kapitel 10: Når børns deltagelse bekymrer og hverdagssituationer mingelers .....                    | 169 |
| Bekymringer og udpegning som en del af vuggestuens hverdag .....                                    | 170 |
| Bekymringsvækkende børneliv udfordrer den almenpædagogiske praksis .....                            | 173 |
| At tage hensyn uden at særliggøre.....                                                              | 176 |
| Når deltagelse vækker bekymring .....                                                               | 178 |

|                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Normen er at være med i det store fællesskab .....                                                          | 181 |
| Ella udvikler sin deltagelse .....                                                                          | 183 |
| Ella 'beskyttes', og fællesskabelsen med de andre børn (over)reguleres .....                                | 187 |
| Når særliggørelse (og alder) forhandles kontekstuel .....                                                   | 190 |
| Når børn ikke udvikler sig som forventet, og særliggørelsen (igen) skygger .....                            | 192 |
| Om at få (vurderings)hjælp og samtidig bevare en fleksibel praksis .....                                    | 196 |
| Opsamling – en flertydig omsorgspraksis .....                                                               | 199 |
| Kapitel 11: Tværfagligt samarbejde som betingelse for arbejdet med det<br>bekymringsvækkende børneliv ..... | 201 |
| Det tværfaglige samarbejde som forebyggende .....                                                           | 202 |
| Det tværfaglige samarbejde i vuggestuens hverdagspraksis .....                                              | 206 |
| Ressourceteamet som tværfagligt samarbejdsforum .....                                                       | 207 |
| Om at opspore bekymringsvækkende børneliv .....                                                             | 209 |
| Den tværfaglige sparring skal ud og virke i praksis .....                                                   | 211 |
| Kan man foretage <i>for</i> tidlig indsats? .....                                                           | 212 |
| Om at vise det bekymringsvækkende børneliv og få hjælp i vurderingen af børneliv<br>.....                   | 214 |
| Børneliv præsenteres i ressource teamet i ønsket om ekspertvurderinger .....                                | 219 |
| Det almene børneliv bliver til et særligt og individualiseret børneliv .....                                | 223 |
| Efterspørgsel på psykologisk vurderingsekspertise .....                                                     | 226 |
| Psykologisk viden repræsenterer en 'sikker viden' .....                                                     | 228 |
| Opsamling – viden om børns hverdagsliv bliver væk i ønsket om vurderingshjælp                               | 230 |
| Kapitel 12: Når målbare tiltag får plads i hverdagen .....                                                  | 232 |
| Sproget som central markør for børns udvikling .....                                                        | 233 |
| "Hverdagsliv på placher" – Samarbejde med støttepædagog .....                                               | 235 |
| Sprogtræning som svaret på vanskeligheder i børnelivet .....                                                | 237 |
| Sprogtræning uden ord .....                                                                                 | 239 |
| Når (sprog)udvikling ikke lader sig dokumentere .....                                                       | 241 |
| Omsorgsarrangementer udenom Ellas perspektiv .....                                                          | 242 |
| Afrunding – At turde 'stå i det ubestemmelige' .....                                                        | 243 |
| Del III: Afslutning .....                                                                                   | 246 |
| Kapitel 13: Sammenfattende diskussion og konklusion .....                                                   | 246 |
| Forståelser af børns engagementer som sammenhængende – et forskningsmæssigt<br>afsæt .....                  | 247 |
| Vuggestuens modsætningsfyldte praksis .....                                                                 | 248 |
| Fællesskabelse muliggøres forskelligt i de pædagogiske arrangementer .....                                  | 249 |
| Børns fællesskabelse med de voksnes involvering .....                                                       | 250 |
| Opsporing og udpegning adskiller børns og voksnes engagementer .....                                        | 252 |
| Afslutning .....                                                                                            | 254 |
| Referenceliste .....                                                                                        | 256 |
| Resumé .....                                                                                                | 280 |

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| Abstract.....                                  | 283 |
| Bilag a – Informationspjece til forældre ..... | 286 |
| Bilag b – Informeret samtykke.....             | 287 |

# Forord

Denne afhandling er et produkt af en proces og et fælles samarbejde, hvor mange mennesker har bidraget.

Først og fremmest vil jeg rette en stor tak til de børn og professionelle, der har gjort det muligt for mig at tage del i deres hverdag i vuggestuen. De professionelle har nysgerrigt deltaget i refleksionsrum og bidraget med spændende og øjenåbnende refleksioner som en vigtig del af forskningsprocessen. Det har været lærerigt.

I uddannelsessammenhæng er der en række mennesker, der på forskelligvis har været afgørende for afhandlingens tilblivelse.

Først og fremmest skal der rettes en stor tak til min hovedvejleder Charlotte Højholt, der gjorde det muligt for mig at komme i gang med projektet med sin faglige støtte til udfærdigelse af projektansøgningen. Takket være Charlotte er jeg blevet inviteret ind i forskningsmiljøer med drøftelser om betingelser, betydninger og begrundelser i børns hverdagsliv. Tak for din vedholdende insistens på detaljer og dine velbegrundede kommentarer, der har bragt min erkendelse og skriveproces videre. Det har været berigende.

Også tak til Vibe Larsen, der medvirkede til at projektet blev muligt og en stor tak til min bi-vejleder, Ditte Maria Børghlum Tofteng, der har hjulpet med relevante og kritiske spørgsmål til afhandlingens indhold såvel som proces. I perioder har det været en udfordring at fordele tid og engagement mellem forskellige uddannelsesinstitutioner (RUC og UCC), men det har også været et udviklende og lærerigt arrangement, hvor forskellige blikke på mit materiale har muliggjort nye forståelser.

En særlig tak skal også rettes til min vejledningsgruppe med Kurt Bendix-Olsen, Tilde Mardahl-Hansen, Ditte Schapiro, Christina Poulsen, Randi Boelskifte Skovhus, Lærke Testmann og Anja Kastrup Jensen, der undervejs har bidraget konstruktivt med kommentarer til mine tekster. Tak for al den dejlige mad som I har disket op med ved vejledningsmøder og derved skabt grobund for mange timers dialog og faglig fordybelse. Det har været betryggende at vide, at I var der til at drøfte problematikker, der på forskelligvis berørte tilblivelsen af projektet.

Tak til forskningsfællesskaberne i PIU og STP, hvor jeg har haft mulighed for at fremlægge tekster og indgå i dialoger med andre forskere, der deler teoretisk ståsted og samtidig arbejder forskelligt med dette. Særligt arrangementerne i PIU gruppen med sparring fra Dorte Kousholt, Ida Schwartz, Anja Hvidtfeldt Stanek, Kristine Kousholt, Erik Axel

m.fl. har været betydningsfulde for min oplevelse af at tilhøre et fagligt fællesskab og har samtidig bidraget kvalificeret til min faglige udvikling.

Tak til Jimmy Krabbe og Stephan Søndergaard Sieland som mine kontorfæller, der trods mit svingende fremmøde på kontoret, altid har spurgt interesseret til fremdriften af projektet og mit velbefindende. Også tak til min nabo kontorfælle, Martin Hoffmann for hyggesnakke og opmuntring.

Tak til Niklas Chimirri, Maja Røn Larsen og Pernille Juhl for at byde mig velkommen på RUC og bidrage med faglig inspiration fra begyndelsen af forløbet og med kvalificerede indspark undervejs.

Til mine venner og veninder skal der også rettes en tak for, at I har holdt ud, at jeg har været fraværende i perioder under forløbet ved udlandsrejser og særligt i afslutningen af forløbet. En særlig tak til Maya Thisted, som utrætteligt har læst og kommenteret på store dele af min afhandling og stillet kvalificerede spørgsmål. Jeg har nydt og lært så meget af dine kommentarer og opmuntring.

Min familie har lært mig, at det at skrive en Ph.d. afhandling på mange måder er et fælles familieanliggende.

En særlig stor tak til min mor, der fra begyndelsen gjorde det muligt for mig at komme i gang med projektet, trods barselsorlov med min yngste datter. Min mors omsorgsfulde deltagelse, i vores hverdagsliv med børnepasning, madlavning og varetagelse af alverdens praktiske opgaver, har gjort det muligt for mig at fordybe mig i projektet.

Tak til min kæreste Claus, der vedvarende og insisterende har samlet mig op, når jeg gled ned i et hjørne og mistede troen på, at det ville lykkes og som på fleksibel vis har muliggjort skriveweekender udenfor hjemmet.

Til mine børn Frederikke, Benjamin og Frida Flora, der alle har bidraget til at denne afhandling (og dens forside) er blevet kreeret og undervejs har spurgt undrende til, hvordan der kunne være så meget at skrive om vuggestuebørn.

Tak til jer alle.



# Del I. Projektets baggrund, forankring og proces

## Kapitel 1: Indledning – At forske i børns fælles liv i vuggestuen

*Det er morgen kl. 8.30. En lille gruppe af børn, Andreas (1,9 år), Marco (1,9 år) og Christian (2,5 år) sidder på gulvet med RUTH (voksen). RUTH læser højt fra bogen 'Grylle skal skiftes'. Marco sidder med en legetøjstelefon og med en bil, han kigger ind imellem ned i bogen. 'Boster,' siger Marco, og peger på et billede af blomster, 'ja, det er rigtigt, det er blomster,' siger RUTH. RUTH spørger, 'skal vi tælle, hvor mange blomster der er, 1,2,3 blomster...'. RUTH fortsætter med at spørge, hvad der er på billederne og kigger på Andreas. Andreas kigger på billederne, men svarer ikke. Christian, der sidder tæt på RUTH, svarer, 'det er en dukke,' og Marco stemmer i og siger 'ukke'. RUTH vender en side i bogen og spørger, hvad der sker på billederne. Andreas svarer 'ble' og peger på billedet med Grylle, der får en ren ble på.*

*Andreas har fået fat på den legetøjstelefon, som Marco legede med før. Marco er optaget af historieoplæsningen, og han kigger samtidig på legetøjstelefonen i Andreas' hænder. Det ser ud som om, Marco gerne vil have legetøjstelefonen igen. Marco kigger frem og tilbage mellem bogen, der bliver læst op fra, og legetøjstelefonen, som Andreas sidder med. Andreas begynder at køre legetøjstelefonen hen over gulvet, som om det var en bil, samtidig med at han skiftevis kigger op på billederne i bogen. Andreas kører stille med legetøjstelefonen.*

*Christian sidder tæt på RUTH og svarer på RUTH's spørgsmål. Andreas og Marco har i deres fælles optagethed af den 'kørende telefon' bevæget sig længere væk fra RUTH. De kigger ind imellem over mod RUTH, mens de kører legetøjstelefonen frem og tilbage mellem hinanden. RUTH kigger også over mod Marco og Andreas og fortsætter med at læse.*

Uddraget viser en almindelig morgen i vuggestuen, hvor børn og voksne er sammen om en fælles aktivitet og samtidig tager del i denne fælles aktivitet fra forskellige positioner i praksis (Dreier, 2008). Ruth, som den voksne, vil noget med børnene, og hun har sat sig på gulvet med nogle puder og en bog, som hun ved, at børnene kender og synes om. Børnene virker optaget af historieoplæsningen, samtidig med at Marcos og Andreas' opmærksomhed også er orienteret mod legetøjstelefonen. Altså deltager børnene i historieoplæsningen, samtidig med at de eksperimenterer med, hvad historieoplæsning kan være. At børnenes opmærksomhed er rettet forskellige steder hen synes ikke at forstyrre, da aktiviteten er fleksibelt lagt tilrette, og børnene viser hensyn i deres deltagelse. Her-

med bliver det muligt for børnene og den voksne at deltage i en fælles aktivitet, på forskellig måde og med forskellige bidrag.

I dette projekt har jeg undersøgt børns fællesskabelse i vuggestuer, hvor de voksne håndterer krav om inklusion og opsporing. Det har jeg gjort ved at følge børnenes liv med hinanden og de voksne i to vuggestuer over et lille års tid.

Udgangspunktet for undersøgelsen har været en optagethed af at forstå, hvad vuggestuebørn er fælles om, hvordan de indgår i fællesskabende processer med hinanden, og hvordan denne fællesskabelse er sammenhængende med de voksnes bestræbelser på at inkludere og opspore bekymringsvækkende børneliv.

I vuggestuen mødes børnene henover dagen med forskellige deltagelseskrav, der stiller sig forskelligt for børnene, og som på forskellig vis muliggør og vanskeliggør, hvad børnene kan komme til at skabe med hinanden.

Disse deltagelseskrav er influeret af vuggestuens historiske og samfundsmæssige funktion rettet mod at beskytte og selvstændiggøre, disciplinere og udfolde samt inkludere og opspore børn.

Som uddraget ovenfor viser, tilrettelægger de voksne fælles aktiviteter med børnene og skaber samtidig plads til børnenes forskellige deltagelse og bidrag til den fælles aktivitet.

Hverdagen i vuggestuen er fyldt med situationer, hvor de voksne mingles mellem de mange børn såvel som de få børn, og hvor de voksne planlægger læringsmål for børns deltagelse og samtidig prøver at skabe plads til uventede situationer, hvor børnene vil noget andet.

Denne *praksismingelering* synes imidlertid vanskelig at opretholde i de situationer, hvor de professionelle skal *evaluere* og *vurdere* børnenes deltagelse. I disse situationer har flere professionelle under mit feltarbejde tilkendegivet, at børnenes perspektiver træder i baggrunden, og opmærksomheden rettes mod at dokumentere og evaluere børns færdigheder.

De professionelles arbejde med børnene i vuggestuen udfoldes i et spændingsfelt, hvor de professionelle løbende justerer og modificerer deres praksis på nuanceret vis for at muliggøre børnenes forskelligartede deltagelse, samtidig med at de forventes at anvende pædagogiske teknologier<sup>1</sup> (Schmidt, 2013a), der i nogle sammenhænge ser ud til at besværliggøre dette nuanceringsarbejde.

Min optagethed af at forske i børns fællesskabelse og de professionelles inklusions- og opsporingsbestræbelser er sammenhængende med de politisk ansporede bestræbelser på at inkludere og opspore børn i dagtilbud, særligt efter 2004 hvor læreplaner i dagtilbud

---

<sup>1</sup> Pædagogiske teknologier dækker her bredt pædagogiske metoder såsom 'Trin for Trin', LEA, Learning Evolving Assessment, Marte Meo, opsporingsmodeller og Matrixmodeller samt læreplaner for dagtilbud (Ritchie (red.), 2013).

blev indført i Danmark.<sup>2</sup> I kølvandet på indførelsen af læreplaner i dagtilbud, blev der over en årrække gennemført en række kommunale udviklingsprojekter<sup>3</sup> med fokus på at sikre kvaliteten af dagtilbuddene (Madsen, 2009). En væsentlig del af disse udviklingsprojekter havde som eksplicit fokus udvikling af inkluderende miljøer i dagtilbud. I arbejdet med de konkrete udviklingsprojekter blev problemer konstrueret som manglende viden og løsninger herpå blev metoder til at gøre inklusion i praksis. Ønsket om at gøre inklusion indenfor daginstitutioner har således været knyttet til anvendelse af pædagogiske metoder, der kan implementere inklusion som en pædagogisk praksis, en inkluderende pædagogik.

Indenfor forskningen i inklusion i daginstitutioner, har der været forskellige projekter, hvor inklusion knyttes til forebyggelse (Jensen, 2005, 2009). En del af disse projekter har fokuseret på udvikling af det almene læringsmiljø i en bestræbelse på at forstå børns vanskeligheder som knyttet til børns deltagelsesbetingelser. Samtidig med et fokus rettet mod udvikling af det almene læringsmiljø, har børns perspektiver på deres hverdagsliv ikke været inddraget, hvilket har gjort det vanskeligt at undgå udpegning af børn. I forlængelse heraf, bliver inklusion ikke alene et spørgsmål om at arbejde med mangfoldighed i det almene børneliv, men også om at opspore og udpege det særlige børneliv.

## **Børns hverdagsliv som udgangspunkt for forskning**

Afhandlingens problemstilling er forankret i et sammensat forskningsfelt, der dels udgøres af småbørnsområdets forskellige og overlappende praksisfelter, herunder lovgivning og socialforskning samt de forskellige teoretiske felter indenfor småbørnsforskningen fx udviklingspsykologi, barndomssociologi (Jenks, 1982; James & Prout 1990; Andersen & Kampmann, 1988, 1996) og barndomsetnografi (Cosaro, 1985; Gulløv, 2004).

Udviklingspsykologer såvel som andre børneforskere har betonet barnet som aktiv medskaber af sociale sammenhænge og dermed peget på betydningen af at udforske barnets samspil med hverdagslivet (Rogoff, 2003; Hedegaard, 2003, 2013; Højholt, 2001; Andersen, 1991; Gulbrandsen et al., 2012; Stetsenko & Grace Ho, 2015 m.fl.).

---

<sup>2</sup> Ved indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2004 blev alle danske dagtilbud forpligtet til at udarbejde en plan for, hvordan børn med særlige behov skulle inkluderes. Dette perspektiv er videreført i Dagtilbudsloven 2007, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

<sup>3</sup> Siden 1995 hvor ”NVIE, Nationalt videnscenter og inklusion og diversitet” blev etableret i det daværende CVU Stork, har der været igangsat adskillige udviklingsprojekter og efter- og videreuddannelsesforløb for pædagoger, pædagogisk personale og ledere i forskellige kommuner i Danmark, med særligt fokus på facilitering af inkluderende læringsmiljøer (fx Egedal, Høje Tåstrup, Gentofte, Ballerup, Brøndby, Albertslund, Odense, Fredensborg m.fl.) (Hansen, Janne Hedegaard & Hedegaard-Sørensen, Lotte (2004); Jørgensen, Christina, Holst, Line, Willumsen, John (2010, m.fl.).

Hvor en del af forskning i inklusion i daginstitutioner beskæftiger sig med det specifikke børneliv<sup>4</sup>, tager denne afhandling udgangspunkt i børns almene hverdagsliv, børns institutionelle hverdagsliv.

Det er således ikke hele hverdagslivet der udforskes, men hverdagslivet som det leves i vuggestuen, hvor en stor del af danske børn tilbringer tid. I Danmark er det således 18 % af børn mellem 0-12 mdr. og 86 % af børn mellem 12-24 mdr. der er i en eller anden form for offentlig dagpasning (Haagensen, 2011; Røn Larsen & Stanek, 2015).

Ved at udforske hverdagslivet kan jeg få viden om, hvad børnene er optaget af med hinanden, hvad de kæmper med og stræber efter, og hvordan børnenes fælles aktiviteter er flettet ind i de voksnes tilrettelæggelser.

Hvor andre forskere (fx Juhl, 2014; Røn Larsen, 2011; Stanek, 2010; Kousholt, 2006 m.fl.) har fokuseret på, hvordan hverdagslivssammenhænge er forbundet, er jeg optaget af, hvordan børns og voksnes *engagementer er forbundet* og samtidig indlejret i vuggestuen som en historisk og samfundsmæssig arrangeret praksis.

I dele af forskningen i børns daginstitutionsliv, særligt den barndomssociologiske og barndomsetnografiske, er børns og voksnes engagementer blevet *adskilt* i en bestræbelse på at undersøge, hvad der *begrænser børns agens* (Sheridan, & Pramling Samuelsson, 2009; Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012; Svinth, 2013; Palludan, 2005; Gulløv, 2004; Ellegaard, 2004; Andersen & Kampmann, 1988 m.fl.). I forlængelse af fælles forskningsmæssige bestræbelser<sup>5</sup> på at forstå børns agens og udforske børn som aktive medskabere af sociale praksisser, har jeg i denne afhandling valgt at analysere, hvordan børn aktivt transformerer og 'skubber' til den praksis, som de deltager i. Med denne bestræbelse har jeg interesseret mig for børns *fællesskabelse* (Stetsenko, 2008; Stetsenko & Grace Ho, 2015). At jeg beskæftiger mig med fællesskabelse fremfor fællesskaber er begrundet i, at jeg ikke alene er optaget af at forstå børn, som nogen der er med i eller udenfor fællesskaber, men derimod er optaget af, hvad børn *fælles skaber*. Det er således et fokus på hverdagslivet som processuelt, set fra børnene, og med en nysgerrighed over for, hvad børnene er optaget af med hinanden.

Fremfor at adskille børns og voksnes engagementer, beskæftiger jeg mig i denne afhandling med, hvordan børns og voksnes engagementer, med udgangspunkt i et fælles vuggestueliv, er sammenhængende og samtidig forskellige. Denne forståelse er begrundet i en teoretisk forståelse af, at mennesker er indlejret i sociale praksisser, samtidig med at mennesker tager del i de sociale praksisser fra *forskellige ståsteder* (Dreier, 2008).

---

<sup>4</sup> Se fx Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC), der viser, at en stor del af skandinavisk forskning i 0-6-årige børn i dagtilbud siden 2006 har omhandlet inklusion knyttet til etnicitet og sprogstimulering.

<sup>5</sup> Se kapitel 4 for analyse af, hvordan der indenfor forskningsfeltet er fælles bestræbelser på at forstå børn som aktive medskabere af de sociale praksisser, og hvordan forskningen trods det fælles udgangspunkt bevæger sig i forskellige retninger.

For at udforske børns fællesskabelse må jeg derfor udforske, hvordan vuggestueliv tager sig ud *fra* børns forskellige ståsteder (Højholt, 2005).

Det teoretiske udgangspunkt er, at viden er social og historisk situeret (Lave, 2011, 2002) og forankret i praksis (Juul Jensen, 1986). Det betyder, at det er ved at undersøge, hvad børnene deltager i, og hvad de konkret gør, at viden kan udvikles (Højholt & Kousholt, 2011, 2005; Juul Jensen, 1986).

På denne baggrund kan afhandlingens forskningsspørgsmål stilles:

### **Hvordan muliggøres børns fællesskabelse i vuggestuen, hvor inklusionsbe- stræbelser og tidlig opsporing udgør et vilkår i det pædagogiske arbejde?**

Til besvarelse af ovenstående forskningsspørgsmål har afhandlingen arbejdet med tre hjælpespørgsmål

- *Hvordan kan vi forstå betydninger af vuggestuens historiske og modstridende betingelser rettet mod inklusion, kompetenceudvikling og udpegning af bekymringsvækkende børneliv?*
- *Hvordan understøtter og udfordrer de pædagogiske arrangementer børnenes fællesskabelse?*
- *Hvordan skaber det tværfaglige samarbejde betingelser for det pædagogiske opsporings- og vurderingsarbejde med børn, hvis deltagelse bekymrer?*

Det første hjælpespørgsmål besvares i første analysedel og retter sig mod vuggestuens tilblivelse og samfundsmæssige opgave og peger på, at vi for at udforske *betingelser* må interessere os for det historiske. Spørgsmålet fungerer som baggrund for anden og tredje analysedel og bibringer viden om den sociale praksis som børnene og de professionelle<sup>6</sup> deltager i, og som stiller de professionelle i situationer, hvor de mingelerer modsætningsfyldte krav med både at inkludere og udpege børneliv.

Hermed hjælper besvarelse af det første spørgsmål til at besvare andet spørgsmål, idet besvarelsen af første spørgsmål bidrager med viden om betingelser for de pædagogiske arrangementer og dermed for børns fællesskabelse.

Det andet spørgsmål, der særligt analyseres i afhandlingens anden analysedel, omhandler, hvordan vuggestuehverdagen aktuelt struktureres i forskellige pædagogiske arrangementer med forskellige deltagelseskrav, der stiller sig forskelligt for børnene og deres fællesskabelse. Det andet spørgsmål udgør en væsentlig del af analysen.

Det andet spørgsmål guider delvist den indledende analyse ind i tredje analysedel, samtidig med, at det særligt er det tredje spørgsmål, der besvares i tredje analysedel. Det tredje spørgsmål udgør også en stor del af analysen og fokuserer særligt på de professionelles bekymringer og praksismingelering knyttet til bekymringsvækkende børneliv, herunder tværfagligt samarbejde.

---

<sup>6</sup> 'De professionelle' referer til de voksne i vuggestuen og kan både være pædagoger og pædagogmedhjælpere. Undervejs i afhandlingen vil jeg både anvende betegnelsen professionelle, pædagoger og voksne afhængig af den konkrete sammenhæng, der analyseres.

Konkret har jeg udforsket andet og tredje spørgsmål ved at foretage deltagerobservationer over ca. 10 mdr. af vuggestuebørns fælles liv med hinanden og de professionelle. Jeg har undervejs afholdt refleksionsrum med de professionelle, hvor udvalgte deltagerobservationer er drøftet. Ligeledes har jeg fulgt pædagogernes tværfaglige samarbejde om bekymringsvækkende børneliv, som en del af den almenpædagogiske hverdag i vuggestuen. Endvidere er der foretaget interviews med udvalgte professionelle. En udfoldelse af de metodiske redegørelser kan findes i afhandlingens kapitel 4.

## Afhandlingens opbygning

I dette kapitel har jeg overordnet introduceret afhandlingens problemstilling, samt hvordan afhandlingen er placeret teoretisk.

I kapitel 2 berører jeg udvalgte forskningsmæssige problemstillinger, som denne afhandlings analyser udspringer af. I kapitel 3 uddyber jeg afhandlingens teoretiske udgangspunkt, samt de begreber jeg anvender undervejs i afhandlingens analyser.

I kapitel 4 redegør jeg for afhandlingens metodologi, samt hvordan jeg arbejder med praksisforskning og viden som distribueret og knyttet til deltagelse i sociale praksisser. I kapitlet tydeliggøres også de metoder, jeg har inddraget i mit undersøgelsesdesign.

Endvidere analyserer jeg mine etiske overvejelser, og hvordan disse har været en integreret del af tilrettelæggelsen af forskningsprocessen og refleksionsrummene med de professionelle. I forlængelse heraf analyserer jeg min forskerposition.

Afhandlingens hovedspørgsmål besvares via de tre hjælpespørgsmål, der er opdelt på tre analysedele.

I kapitel 5, der udgør første analysedel, synliggøres hvordan forebyggelsesperspektivet ændrer sig over tid fra forebyggelse af *manglende opsyn* med børn til forebyggelse af negative følger ved *manglende modertilknytning* til forebyggelse af *manglende læring*. Det er således en historisk bevægelse, hvor dagpasning for de helt små børn udvikles fra pasning til et tilbud om læring. Ligesåvel er det en bevægelse fra dagpasning som et filantropisk foretagende hen imod vuggestuen, som en velfærdsstatslig foranstaltning, over imod vuggestuen som investering i en global uddannelseskonkurrence.

Det er altså de samfundsmæssige, politiske og ideologiske diskussioner om børns udvikling, opdragelse og læring, der aktuelt manifesteres i modsætningsfyldte krav om inklusion og opsporing, der udfoldes i dette kapitel.

Anden analysedel består af fire kapitler, der hver peger på udvalgte dilemmaer og konflikter relateret til børnenes fællesskabelse sammenflettet med de pædagogiske arrangementer. I anden analysedel møder vi bl.a. børnene Marco, Anders, Christian og Marie og følger hen over en vuggestuedag, hvordan deres muligheder for at deltage med hinanden ændres i de forskellige pædagogiske arrangementer.

I kapitel 6 redegøres der for, hvordan vuggestuen som social praksis er struktureret med tidsrytmer og rutiner, der både understøtter og i andre sammenhænge vanskeliggør børnenes deltagelse. Endvidere udfoldes det, hvordan læreplansarbejdet er en del af vuggestuens hverdagsrutiner, og hvordan pædagogerne mingelerer og skubber til læreplansarbejdet som strukturerende for hverdagslivet med børnene.

I kapitel 7 analyseres samlingsarrangementer som et sted, hvor det fælles mellem børn og voksne kan muliggøres, når samlingen arrangeres fleksibelt med inddragelse af børns perspektiver. Ligeledes peges der på, hvordan manglende fleksibilitet kan vanskeliggøre det fælles børnene imellem og mellem børn og voksne.

I kapitel 8 analyseres, hvordan børns fællesskabelse muliggøres i legepladsarrangementer, hvor børn og voksnes engagementer ofte arrangeres som adskilt. Denne adskillelse bevirker, at børnene selv kan bestemme, hvad de vil foretage sig, samtidig med at det er svært for børnene at få hjælp til det, de har brug for. Der peges der på, at de professionelle mingelerer i denne adskillende strukturering, når de hjælper børn i konflikter. Legepladsen kan imidlertid også stille sig på måder, hvor praksismingeleringen vanskeliggøres. Når læreplansarbejdet skal evalueres og legeplads arrangeres med fokus på styring af børns deltagelse, involverer de voksne sig i børnenes fællesskabelse, men på måder der ikke inddrager børnenes perspektiver. Hermed tipper praksis over mod en adskillelse af børns og voksnes engagementer.

I kapitel 9 rettes fokus mod det sidste pædagogiske arrangement, der analyseres; 'mellemrummet'. Mellemrummet skiller sig ud ved at være et 'rum imellem' de andre pædagogisk 'værdisatte' rum. I dette kapitel peges der på, hvordan de professionelle har vanskeligt ved at forstå børnenes engagementer, hvilket er begrundet i, at de professionelles opmærksomhed er rettet mod mange andre ting end børnene. For børnene betyder det, at de professionelle oftere griber ind i børnenes fællesskabelse på måder, hvor de 'forstyrrer' børnene. Samtidig er de professionelle vidende om de vanskelige betingelser for at forstå, hvad børnene er rettet mod, hvilket medfører, at de professionelle prøver at mingelere i deltagelsesbetingelserne.

Hvor anden analysedel er struktureret efter børnenes deltagelse i *forskellige pædagogiske arrangementer*, er analysen i tredje analysedel struktureret efter *enkelte børns deltagelse* på tværs af arrangementer. I tredje analysedel er det særligt Ellas deltagelse og til dels Marcos deltagelse, der analyseres. Hvor anden analysedel særligt analyserer børns fællesskabelse, analyseres de professionelles bekymringer i tredje analysedel.

I kapitel 10 i tredje analysedel udforskes, hvordan vuggestuens praksis er blevet mere bekymringsorienteret, og hvordan der i begge vuggestuer arbejdes med opsporing af bekymringsvækkende børneliv. I forlænges heraf møder vi Ella og følger de professionelles bekymringer rettet mod Ellas deltagelse. Vi følger, hvordan de professionelle arrangerer omsorgsarrangementer ved både at skærme Ella fra deltagelse med de andre børn og samtidig 'ruste' Ella til deltagelse med de andre børn. Samtidig med at der foregår en fleksibel praksismingelering og udforskning af Ellas deltagelse, tipper praksis ind imellem mod at særliggøre Ella. Pædagogerne er imidlertid opmærksomme på disse særliggø-

rende processer og ønsker at undgå disse. Hen imod sommerferien, hvor Ellas børnehavveovergang nærmer sig, synes presset for at vurdere Ellas udvikling og deltagelse at tiltage, hvilket 'truer' den fleksible mingelering af praksis. For at få hjælp i vurderingspresset overvejes tværfagligt samarbejde som en handlemulighed.

I kapitel 11 følger vi det tværfaglige samarbejde ind i et ressource-team som en del af forebyggelses- og opsporingsarbejdet i vuggestuen. Det tværfaglige samarbejde følges med afsæt i pædagogernes perspektiv, og det analyseres, hvordan historisk og samfundsmæssige modstridende krav med både at inkludere og udpege børn, konkretiseres i det tværfaglige samarbejde som et institutionelt hjælpearrangement.

I kapitel 12 vender vi tilbage til Ella ude på stuen. I dette kapitel analyseres det, hvordan den fleksible praksis mingelering og udforskning af Ellas deltagelse vanskeliggøres, efterhånden som Ellas overgang til børnehaven nærmer sig, og Ella ikke har udviklet sig 'tilstrækkeligt'. I dette kapitel forsøger jeg at forstå bevægelsen i den pædagogiske praksis fra en fleksibel udforskning af Ellas hverdagsliv hen imod sprogstimulering som svar på Ellas vanskeligheder.

I kapitel 13 samles der op på afhandlingens analysepointer. Via inddragelse af afhandlingens tre hjælpespørgsmål besvares afhandlingens forskningsspørgsmål.



## Kapitel 2: At forske i børneliv i daginstitutioner – en analyse af et forskningsfelt og dets problemstillinger

I dette kapitel vil jeg redegøre for, hvordan arbejdet med denne afhandlings forsknings-spørgsmål omhandlende hvordan børns fællesskabelse muliggøres i vuggestuer, hvor det pædagogiske arbejde er influeret af inklusionsbestræbelser og tidlig opsporing, peger på nogle *problemstillinger i forskningsfeltet*.

Der er her tale om nogle problemstillinger, som dette projekt ønsker at bidrage til forståelse af, hvorfor jeg interesserer mig for, hvordan anden forskning har behandlet problemstillingerne.

Kapitlets nedslag fokuserer på, hvordan børns liv og indbyrdes relationer er blevet anskuet som både adskilt fra og sammenhængende med de voksnes engagementer. I en fælles bestræbelse på at forstå børn som *aktive medskabere* af deres hverdagsliv, har der indenfor forskningsfeltet været diskussioner om, hvordan børns medbestemmelse muliggøres, samt hvordan børneperspektiver kan være en kilde til viden. I forlængelse af opmærksomheden på børn som aktive, er fokus rettet mod, hvordan børns aktivitet begrænses. Denne optagethed af begrænsninger peger på, hvordan de voksne (og forvaltningen) 'styrer' eller ikke 'styrer' børns udvikling, hvormed 'styringsproblematikker' er blevet centrale i forståelser af små børns liv med hinanden i daginstitutionen.

I forlængelse af kritikken om en øget styring i små børns daginstitutionelle liv, er der forsket i, hvordan 'kvalitetssikring' (Togsverd, 2015) og læreplansarbejde også producerer bestemte betingelser for det pædagogiske arbejde og for børnelivet (Plum, 2011; Arhenkiel et al., 2012a; Arhenkiel et al., 2012b).

Sideløbende med forskningen i pædagogisk læreplansarbejde og børns kompetenceudvikling, har der været interventionsstudier, der 'måler på effekter' af arbejdet med børns kompetenceudvikling som forebyggelse af udsathed (Jensen, 2005, 2009).

Denne forskning undersøger børns vanskeligheder i det almene daginstitutionsliv, samtidig med at forebyggelsesbestræbelsen trækker i retning af at *udpege og udskille* det bekymringsvækkende børneliv (tidlig indsats). Hermed synes denne forskning i forebyggelse ikke at lykkes i at undgå at problemforskyde ind i barnet, trods bestræbelser herpå. I forlængelse heraf er der børneforskere, for hvem bestræbelsen for at udforske *børns vanskeligheder som sammenhængende med deres hverdagsliv* lykkes på anden vis (Højholt 2011; Kousholt, 2012a; Morin, 2007; Røn Larsen, 2011a, 2011b). Børns vanskeligheder forstås i denne forskning som kontekstuel betinget, og det 'særlige børneliv' anskues som variationer af det almene børneliv.

Samlet set analyseres forskningen i dette kapitel ud fra, hvordan børns engagementer anskues som adskilt fra de voksnes engagementer, hvormed børns engagementer bliver noget de voksne kan styre eller udpege. Ligeledes analyseres forskningen ud fra, hvordan

børns og voksnes engagementer anskues som forskellige perspektiver på et fælles og sammenhængende liv.

Det er således forskellige blikke på *forholdet mellem børn og voksne* i et fælles hverdagsliv, der er kapitlets analytiske omdrejningspunkt.

I kapitlet vil jeg inddrage forskellige forskningsfelter og traditioner, i det omfang de vurderes at være relevante i forhold til at belyse afhandlingens problemstilling.

Det er således ikke hensigten med kapitlet at redegøre for den samlede udvikling af udviklingspsykologisk forskning eller daginstitutionsforskning, men pege på hvordan daginstitutionen i forskellige forskningstraditioner er blevet anskuet som en central sammenhæng for små børns fællesskaber.

Børns udvikling og daginstitutionsliv er lokaliseret i videnskabelige diskussioner om, hvordan vi kan forstå børns udvikling i samspil med andre børn og voksne. Jeg vil derfor forholde mig til de forskningsmæssige diskussioner indenfor småbørns- og daginstitutionsområdet. De politiske diskussioner og til dels de historiske diskussioner om daginstitutionens rolle for børns udvikling, udfoldes senere i afhandlingens første analyse-del.

Eftersom dette kapitel alene fokuserer på udvalgte og overordnede diskussioner indenfor forskningsfeltet, vil der være andre centrale diskussioner, der ikke adresseres i dette kapitel, hvorfor jeg undervejs vil henvise til andre forskere, der har behandlet problemstillingerne.

Kapitlet tager sin begyndelse i forskning i udviklingspsykologiens forståelser af små børns udvikling, og videre i hvordan forståelser af små børns udvikling er influeret af barndomssociologiske og barndomsetnografiske perspektiver<sup>7</sup>.

Efterfølgende gøres ophold ved udvalgte nordiske forskningsprojekter om små børns daginstitutionsliv for efterfølgende at pege på, hvordan børneperspektiver inddrages i forskningen, og hvilke forskellige forståelser af børneperspektiver der er på spil i det sammensatte forskningsfelt. Inddragelsen af børneperspektiver i forskningen er relevant, netop fordi denne forskning adresserer, hvordan det aktive og medskabende barn begribes teoretisk og metodisk forskelligt. Kapitlet slutes af med et indblik i, hvordan inklusion indholdsudfyldes og problembestemmes forskelligt, og hvordan der indenfor forskning i inklusion synes at være fælles bestræbelser på at overskride differentieringer mellem special- og almenpædagogik samt undgå problemforskydning.

En del forskning peger på, at vi har brug for mere viden om børns perspektiver på deres hverdagsliv – også indenfor dagtilbud (Arhenkiel et al., 2012b; Røn Larsen & Stanek, 2015, 2016). Den eksisterende forskning indenfor småbørns daginstitutionsliv (særligt vuggestuen) er stadig forholdsvis lille, omend der de sidste 10-15 år har været en stig-

---

<sup>7</sup> I første analysedel udfoldes centrale diskussioner indenfor småbørnspædagogikken, der har domineret over tid.

ning i forskningsprojekter indenfor 0-6-års-området (fx Palludan, 2005; Ellegaard, 2004; Kousholt, 2006; Bundgaard & Gulløv, 2008; Chimirri, 2014; Juhl, 2014; Koch, 2013 m.fl.) i Norden<sup>8</sup>.

Denne afhandling kan læses som et bidrag til denne efterspørgsel på mere viden om børns hverdagsliv i daginstitutioner<sup>9</sup>. Samtidig ønsker jeg med denne afhandling ikke alene at udvikle mere viden, men udvikle *nye forståelser* af, hvordan børns og voksnes engagementer i vuggestuen er sammenhængende og samtidig forskellige.

Som påpeget i begyndelsen af kapitlet, er der fælles bestræbelser indenfor forskningsfeltet for at forstå barnet som aktivt medskabende af sine livsomstændigheder. Hermed deler forskningen indenfor dette sammensatte forskningsfelt en samtidig inspiration fra og kritik af udviklingspsykologien.

## Udviklingspsykologiske inspirationer

Ideen om børns normale udvikling er gennemgående i den småbørnspædagogiske forskning og henter sit legitimeringsgrundlag i udviklingspsykologien og i medicinske videnskabsforståelser, der på forskellig vis søger at konstruere skel mellem det normale og det afvigende barn (Schwartz, 52, 2014; Røn Larsen, 2011a, 2011b; Burman, 2008).

Udviklingspsykologien har således bidraget med standarder til, hvordan børns udvikling skal forstås og vurderes med afsæt i lineære udviklingslogikker, hvor børn udvikler sig fra at være mindre modne og mindre kompetente hen imod at være mere kompetente og modne (Bernth, 1982).

Dion Sommer har peget på, hvordan der i udviklingspsykologien før 1960'erne dominerede en teoretisk universalisme (Sommer, 21, 1996) med en *klassisk udviklingspsykologi*, der konstruerede barnet som abstrakt og socialt isoleret (Freud og Piaget). Barnet blev i denne udviklingspsykologi ofte konstrueret i mere objektiveret form via voksenvidenskabeligt reflekterede begreber, fremfor som subjekter (Sommer, 2003).

Kliniske forståelser af barnet dominerede særligt op til 1960'erne, hvor barnet blev konstrueret som et skrøbeligt barn (Sommer, 27, 1996), og et psykopatologisk børnesyn dominerede. Børns fejludvikling blev udgangspunktet for at udvikle viden om børns al-

---

<sup>8</sup> Dansk Clearinghouse konstaterede i en forskningskortlægning i 2014, at der de senere år har været en stigning af forskning med fokus på de 0-6-åriges dagtilbud. Forskningskortlægningen peger på, hvordan der i 2012 blev publiceret 83 undersøgelser omhandlende dagtilbud for de 0-6-årige. Ud af disse undersøgelser havde 16 af disse data fra Danmark, 47 af disse havde data fra Norge og 25 havde data fra Sverige (Nielsen, T.; Sommersel, H; Tiftikci, N.; Vestergaard, S. Larsen, M.; Ellegaard, T.; Kampmann, J. et al., 2014 )

<sup>9</sup> Internationalt betegnes forskning af småbørns daginstitutionsliv 'Early Childhood Education', hvormed en stor del af småbørnsforskningen orienterer sig mod pædagogisk forskning, og dermed hvordan professionelle kan tilrettelægge hverdagsliv for små børn indenfor bestemte institutionelle rammer.

mindelig udvikling (Schaffer, 1993). En tidlig 'fejludvikling' blev samtidig anskuet som determinerende for barnets senere udvikling og dermed som influerende på udvikling af problemer i voksenlivet.

Med de klassiske udviklingspsykologiske perspektiver bliver barnet anskuet, som et barn der mangler færdigheder (novicebarnet), hvormed fokus rettes mod, hvad barnet skal udvikles hen imod (becomings)(Sommer, 1996).

Den teoretiske universalisme indenfor forskning i børns udvikling, blev afløst af forskning<sup>10</sup>, der var mere kulturelt og samfundsmæssig sensitiv, og hvor en empirisk baseret spædbarnsforskning pegede på, hvordan barnet er intersubjektivt og aktivt medskabende af sociale relationer (Stern 2000; Meltzoff & Moore, 1998). Endvidere blev der peget på, at barnet har medfødte kommunikative kompetencer, der udvikles og nuanceres igennem livet (Aitken & Trevarthen 1997).

Hvor de klassiske udviklingsteorier særligt var kendetegnet ved opsplitninger og dualismer mellem betydningen af indre drifter (psykoanalyse) over for ydre betingelser (behaviorismen), kan den *senere udviklingspsykologi* ses som et bud, der understreger, at *mennesket udvikler sig i sammenhæng med omverden* (Højholt, 33, 2001). Der har således også indenfor udviklingspsykologiens egne rækker været rettet en kritik af, at teorier om små børns udvikling manglede inddragelse af samfundsmæssige betingelser (Bronfenbrenner, 1979; Valsiner, 1997), hvilket har ført til, at andre udviklingspsykologer og børneforskere efterfølgende har understreget barnet som aktivt medskabende af sociale sammenhænge og dermed peget på betydningen af at udforske *barnets samspil med hverdagslivet* (Rogoff, 2003; Hedegaard, 2003, 2002, 2001; Højholt, 2001; Andenæs, 2011; Gulbrandsen et al., 2012; Stetsenko, 2008 m.fl.).

Når de mere overordnede bevægelser i forskningen af små børns udvikling begribes, kan der således spores en bevægelse fra, at barnet i nogle dele af den klassiske udviklingspsykologi blev betragtet mere abstrakt og isoleret medfølgende særlige formaliserede udviklingslogikker til en nyere udviklingspsykologi, hvor barnet er blevet mere socialt, og hvor hverdagslivet inddrages i analyserne af barnets udvikling<sup>11</sup>. Udviklingspsykologien må således betegnes som mangesidet.

Når jeg har kaldt afsnittet 'Udviklingspsykologiske inspirationer', er det for at påpege, hvordan synet på barnet i den moderne småbørnspædagogiske forskning på mange måder ligner den senere udviklingspsykologi, idet der begge steder er en optagethed af bar-

---

<sup>10</sup> Samtidig kan bevægelserne i den udviklingspsykologiske forskning ikke ses som samlede bevægelser. Lev Vygotsky rettede således tidligt (1920'erne) en kritik af, hvordan videnskabelighed kan begribes (Vygotsky 1982; Højholt, 2001).

<sup>11</sup> Hermed bliver forskningen af børns udvikling og liv mere kvalitativ i modsætning til tidligere tiders eksperimentelle undersøgelser af børn (Schraube & Osterkamp, 2013).

nets hverdagsliv, og et fokus på hvordan barnet er både socialt aktivt og meningsskabende (Sommer, 90, 2003).

## Småbørnspædagogisk forskning – den barndomssociologiske og barndomsetnografiske indflydelse

Hvor udviklingspsykologien har været optaget af at forstå dynamikken i børns udvikling, har den småbørnspædagogiske forskning, med inspiration fra dele af barndomssociologien, været præget af diskussioner om børns levevilkår og børnelivet som værdifuldt i sig selv.

Den nyere småbørnspædagogiske forskning er influeret af barndomssociologien, hvor barndommens historicitet og relativitet understreges. Det bliver op igennem 1980-1990'erne betonet, at barndommen kan anskues som en social og historisk konstruktion, hvis udformning og betydning varierer (James & Prout, 1996). Barndommen anskues som en social institution, hvis indhold er influeret af sociale og kulturelle strømninger i det omkringliggende samfund (James & Prout, 1996). Barndomssociologien fokuserer dermed ikke på udforskning af enkelte børn, men udforskning af hvordan *institutioner og kulturer* konstruerer individer som børn<sup>12</sup> (Andersen & Kampmann, 1988, 1996; Cosaro, 1985). Det er således særligt med inddragelse af kultur som grundbegreb, at børns liv udforskes.

I dele af den barndomssociologiske tradition er barnet blevet anskuet som anderledes end de voksne, som en 'fremmed kultur', der måtte studeres på egne særegne præmisser (James, Jenks & Prout 1998). Denne forståelse er imidlertid blevet kritiseret af den pædagogiske antropologi, hvor det er påpeget, at en tribalisering af barndom kan medføre, at barnets karakter konstrueres som speciel og løsrevet fra det samfund, som barnet lever i (Gulløv, 2010). Kritikken rettes således mod, at kultur anvendes som en forklaringsmodel for barnets handlinger adskilt fra de samfundsmæssige betingelser, som barnet lever med. Herved underkendes barnet som et aktivt handlende subjekt.

Lige såvel som der indenfor udviklingspsykologien adresseres problemstillinger om barnet som mere eller mindre aktivt i samspil med et hverdagsliv, adresseres der indenfor den barndomssociologiske og barndomsantropologiske forskning problemstillinger om, hvordan børn konstrueres af og/eller konstruerer kultur.

Den nyere barndomssociologiske og barndomsantropologiske forskning har markeret sig ved en kritik af den førnævnte klassiske udviklingspsykologi, hvor barnet overvejen-

---

<sup>12</sup> William Cosaro har i den forbindelse peget på, hvordan børn i en fortolkende reproduktion også genskaber voksenkulturen, og dermed bliver børnekulturen både velkendt og fremmed (Cosaro, 1993). I forlængelse heraf arbejder Cosaro med en forståelse af børns kultur som et mønster af rutiner, aktiviteter og artefakter og værdier, som børnene producerer og deler med hinanden (Cosaro, 432, 1996).

de anskues som 'becoming', medfølgende et fokus på hvad barnet mangler at udvikle og først vil udvikle senere i livet.

Barndomssociologien har argumenteret for et blik på børns *agens*, hvor børn betragtes som 'beings' fremfor 'becomings' (jf. James & Prout, 1996; Kampmann, 2000; Cosaro, 1985; Qvortrup, 1999).

Som tidligere påpeget er udviklingspsykologien mangesidet, og der har således også indenfor psykologiens egne positioner været rejst denne kritik i en bestræbelse på at undersøge, hvad børnene deltager i, i et hverdagsliv (Rogoff, 2003; Hedegaard, 2003, 2012; Højholt, 2001; Andenæs, 1991, m.fl.).

Som repræsentant for et barndomssociologisk blik på barnets udvikling, betoner Jan Kampmann (2000), at barndomssociologien sætter barnet i centrum for forskningen og at:

"Børn skal studeres i sin egen ret, hvilket indebærer at børns handlinger, hverdagsliv, sociale position, økonomiske og materielle vilkår skal ses som væsentlige at undersøge i sig selv..." (Kampmann, 83, 2003)

Det påpeges her, at man forskningsmæssigt er optaget af at *kontekstualisere viden om børns liv*, således at børn ikke anskues som passive modtagere af opdragelse og socialisering, men som aktive skabere heraf. Det er således en bestræbelse på at forstå børn som aktører i eget liv og gøre børn synlige i samfundsdebatter.

I forlængelse af forståelsen af barnet som aktivt og barndommen som værdifuld, har flere børneforskere med forskellig teoretisk udgangspunkt påpeget, hvordan børn ikke har lige muligheder for at deltage i daginstitutionens aktiviteter (Petersen, 2009; Palludan, 2005; Ellegaard, 2004; Jensen, 2005; Larsen, 2007), og hvordan daginstitutionen<sup>13</sup> har medvirket til at marginalisere børn, der i forvejen er i vanskeligheder (Warming, 2001; Palludan, 2005; Ellegaard, 2004). Forskningsmæssigt er der udviklet viden om, hvordan daginstitutionen ikke alene skaber lighed, men også hvordan daginstitutionen opretholder en social orden (Ehn, 2004, 1983) og selekterer og sorterer børn (Larsen, 2010; Ellegaard, 2004). Der er således leveret viden om, hvordan børn mødes med forventninger om legitime adfærdsformer, og hvordan børn på den ene side forventes at være selvregulerende, tilpasningsorienterede og samtidig kunne udfolde sig 'frit' og engagere sig i leg, uden at tilrettevises (Emilson & Johansson, 2009; Gulløv, 2010; Larsen, 2010; Gilliam & Gulløv, 2012; Palludan, 2005; Larsen, 2010).

En del af den her omtalte nordiske forskning har særligt været optaget af de *voksnes magt og børns tilpasning*. Hermed bliver forholdet mellem børn og voksne i denne forskning analyseret som et forhold, hvor børn og voksne står *overfor* hinanden, og hvor de voksne på forskellig vis udgør *forhindringer* for børns udfoldelse af agens.

---

<sup>13</sup> Det er særligt børnehaven som en del af projekterne tager empirisk afsæt i.

Dette har medført et fokus på og en kritik af de voksnes magt i børnenes liv.  
Andersen & Kampmann (2010) påpeger at:

”Det pædagogiske felt er på forhånd besat af ureflekterede ’adulto-centrerede’ forestillinger om børn og deres kultur og leg. De må begribes i lyset af, hvorledes voksnes forestillinger om børn reproduceres. Disse forestillinger synes kun sporadisk at afspejle børns nuværende kvalitativt anderledes offentlige liv i institutionerne.” (Andersen & Kampmann, 51, 2010)

Problemstillingen med at de voksne stiller sig i vejen for børnenes udfoldelse, fordi de voksne ikke forstår børnenes liv, men alene ser børn med ”ureflekterede ’adulto-centrerede’ forestillinger”, påpeges i citatet. Hermed understreges adskillelsen mellem børn og voksnes engagementer.

I forlængelse af denne kritik af de voksnes magt over børnene, påpeger William Cosaro (1985), hvordan også forskeren via sin forskerposition<sup>14</sup> må tage et opgør med dominansen af voksenperspektiver på børn:

”The researcher must free him or herself from adult conceptions of children’s activities, and enter the child’s world as both observer and participant.” (Cosaro, 3, 1985)

I citatet peges der på, at de voksne må distancere sig fra ’voksne forståelseskategorier’ for at forstå børns verden, hvorved børn gøres til en særegen slags. Hermed understreges den analytiske adskillelse mellem børn og voksne.

Netop denne adskillelse af børns og voksnes verden synes at være gældende indenfor en væsentlig del af den småbørnspædagogiske forskning.

## Den nordiske småbørnsforskning

Småbørnsforskningen koblet til børns daginstitutionsliv begynder op igennem 1980’erne at blive mere kvalitativ og empirisk baseret samt etnografisk inspireret (Langsted og Sommer, 1988; Dencik, 1988; Andersen & Kampmann, 1988). I den forbindelse rettedes fokus mod børns *hverdagsliv i daginstitutionerne* samt pædagogernes og pædagogikkens betydning. Op igennem 1990’erne er der nogle studier, der særligt markerer sig indenfor det daginstitutionelle småbørnsfelt, idet disse studier via observationer og systematiske beskrivelser undersøger hverdagslivet i vuggestuen og dermed giver indblik i børnenes sociale samspil og pædagogernes tilrettelæggelse af hverdagsaktiviteter (Diderichsen, Thyssen & Jacoby, 1991; Michelsen, Edsberg & Posborg, 1992; Ahlmann, 1998). Disse studier placerer sig forskelligt i forhold til at plædere for, at børns hverdagsliv skal være præget af selvvalgte aktiviteter, eller at børns hverdag skal være præget af pædagogiske

---

<sup>14</sup> For en udfoldelse af forholdet mellem børn og voksne koblet til forskerens position, se kapitel 4.

aktiviteter med et styret indhold og dagsorden<sup>15</sup>. Hermed adresseres forholdet mellem børn og voksne og børns ret til udfoldelse med og uden pædagogisk tilrettelagte aktiviteter.

Ligesom forskningen i småbørns daginstitutionsliv har centreret sig omkring forholdet mellem børn og voksne, har forholdet mellem daginstitution og hjem også været et omdrejningspunkt. Det har således været diskuteret, hvorvidt daginstitutionen er en trussel for familiens funktioner (Halse, 1985), eller om daginstitutionen som påpeget af Lasse Dencik (1988) og Ole Langsted og Dion Sommer (1988) har en betydningsfuld funktion i samspil med familiens funktion i forhold til en dobbeltsocialiseringsopgave.

Særligt BASUN-projektet<sup>16</sup> var det første store nordiske projekt omhandlende små børns liv i daginstitutionen. Projektet omhandlede institutionaliseringens konsekvenser for børnene, og der blev peget på, hvordan børn bevæger sig imellem flere (adskilte) sociale 'sfærer'. Opmærksomheden var rettet mod børns dobbeltsocialisering og dermed betydningen for børn af at bevæge sig imellem hjem og daginstitutionen<sup>17</sup>. Børns liv måtte derfor begribes i forhold til både hjemmet, forældrene og daginstitutionen (Dencik, 245, 1999; Dencik et al., 1988). Trods et fokus på børns bevægelser mellem hjem og daginstitution, blev barnet anskuet som forholdsvist passivt, og barnets muligheder for selv at påvirke og influere på de sociale sammenhænge blev nedtonet.

Daginstitutionen som velfærdsinstitution blev med BASUN-projektet diskuteret og i den forbindelse blev årtiers diskussioner, om hvorvidt børn profiterer udviklingsmæssigt af livet i daginstitutionens *udenomsfamiliære* sammenhænge (Dencik, 246, 1999), genoptaget.

Andre forskere har også adresseret, hvordan omsorg er fordelt mellem hjem og daginstitution som henholdsvis *omsorgsarrangementer* (Dreier, 2009a) og som *omsorgskæder* (Andenæs, 2011). Det skal dog betones, at Ole Dreier og Agnes Andenæs ikke er optaget af dobbeltsocialisering, men derimod er optaget af de livssammenhænge, hvor børn, forældre og professionelle samarbejder med hinanden.

I forlængelse af en forskningsmæssig optagethed af, hvordan børns hverdagsliv leves på tværs af forskellige sammenhænge, har flere forskere (Juhl, 2014; Hedegaard, 2002; Hvi-

---

<sup>15</sup> Med Sven Thyssens (1995) definition af omsorg blev der sat fokus på, at pædagogisk arbejde også med de helt små handler om, at børn skal føle sig forstået og respekteret. Studiet identificerede to forskellige omsorgsmønstre i de tre undersøgte vuggestuer. Børnenes engagement og lege blev vurderet som afspejlende karakteren af den omsorg, de var blevet mødt med fra pædagogerne. Jo større kvalitet i den følelsesmæssige omsorg mellem pædagoger og børn, jo større kvalitet synes der at være i børnenes engagementer med hinanden. Hvis børnene modtog omsorg karakteriseret ved empati, interesse og opmærksomhed legede de øjensynligt på et 'højere udviklingsniveau'.

<sup>16</sup> BASUN står for Barndom, Samfund og Udvikling i Norden.

<sup>17</sup> Projektet har haft forholdsvis stor betydning, bl.a. fordi projektet er blevet inddraget i undervisning på pædagoguddannelser i Danmark over en længere årrække.



id, 2001; Kousholt, 2006; Højholt 2001; Stanek, 2011, m.fl.) efterfølgende arbejdet med, hvordan problemer i børns liv må forstås *sammenhængende* med det hverdagsliv som børnene lever på tværs af steder og sammenhænge. Interessen for at udforske sammenhænge i børns hverdagsliv, har også været rettet mod børns bevægelser imellem almen- og specialundervisning (Morin 2007; Røn Larsen 2011a, 2011b) samt børns bevægelser mellem døgninstitutionelle og almenpædagogiske sammenhænge.

For at vende tilbage til daginstitutionen som én sammenhæng i børns liv, har anerkendelsen af daginstitutionen som en betydningsfuld arena for små børns udvikling i samspil med andre børn (Corsaro 1985; Frønes 1994; Ytterhus 2003) ført til en del forskningsprojekter omhandlende, hvordan daginstitutionen bidrager til små børns udvikling af fællesskaber og venskaber (Løkken, 2005; Greve, 2007; Koch, 2012, 2013 m.fl.).

I den nordiske småbørnsforskning er der, i forlængelse af den tidligere nævnte opmærksomhed på børn som aktive og handlende, udviklet en interesse for, hvordan *børns kroppe* kan være en kilde til viden om børns *intentionalitet*.

Flere nordiske børneforskere argumenterer for inddragelse af kropsfænomenologien (Merleau-Ponty, 2009), for at børns intersubjektivitet kan tolkes kropsligt – at vi via kroppen får adgang til at forstå andre menneskers intentioner (Merleau-Ponty 2009; Løkken 2005). Det er således en forståelse af, at barnets erfaringer med verden tager form i det indre og udtrykkes i det ydre (kropsligheden). Den sociale praksis og de betingelser, som barnets handlinger og deltagelse udvikles i forhold til, er imidlertid ikke genstand for analyse.

Med et analytisk fokus på krop understreges barnets agens – at barnet er aktivt og handler med sine omgivelser, og at barnet afstemmer kroppen til daginstitutionens forventninger og krav (Koch, 2012; Larsen, 2010; Johanson, 2002; Løkken, 2005; Palludan, 2005; Engdahl, 2011). Opmærksomheden på barnet som aktivt og kropsligt handlende, har orienteret en del af denne forskning mod, hvad børnene konkret *gør* i mødet med hinanden, hvordan børnene mestrer turtagning, udveksler ting med hinanden, imiterer hinanden, og hvordan disse handlinger viser sig kropsligt. Hvor Løkken (2005) har peget på, hvordan små børn danner en fælles kultur ved at gøre noget sammen og imitere hinanden, har Anne Greve (2007, 2015) peget på, hvordan børnenes kropslige samspil kan tolkes som etableringen af venskaber. I forlængelse heraf har der været en optagethed af at identificere mønstre i børnenes samspil, herunder legestrategier (fx Cosaro, 1985, 1993) som særligt kendetegnende for de små børns samspil. Betingelserne og situationerne, som legene og udvekslingerne udspiller sig i, tildeles en sekundær rolle til fordel for et fokus på den handlende og intentionelle krop.

Det er således særligt det aktive og handlende barn, der i samspil med andre børn udvikler samspilsmønstre i forskellige situationer, som forskningen centrerer sig om.

Fælles for flere af de nordiske forskningsprojekter er, at der peges på, at børnenes indbyrdes relationer er betydningsfulde for børnene, og at børnenes relationer ikke er præ-

get af lighed, men også præges af udelukkelser (Skånfors, 2013). Børn har derfor brug for de voksne til at håndtere disse udelukkelser og konflikter (Johansson<sup>18</sup>, 2002; Vedeler, 2008; Ytterhus, 2003). Når de voksne skal komme børnene til hjælp og møde børnene i øjenhøjde, påpeges det, at de voksne må overskride voksenperspektiver i bestræbelsen på at møde børnene i øjenhøjde (Svinth, 2013) i et 'her-og-nu'-øjeblik (Sheridan, Samuelsson og Johansson, 2009).

De voksnes *definitions*magt betones (Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012; Sheridan, & Pramling Samuelsson, 2009; Bae, 1996), og det handler dermed om, hvordan de voksne må give børnene muligheder for medbestemmelse i hverdagssituationer.

Flere andre projekter har fokuseret på, hvordan de mindste børn i daginstitutionen kan få medbestemmelse på hverdagens aktiviteter fra alt til af- og påklædning (Gillund, 111, 2006) til legesituationer, hvor børnene også har brug for de voksnes bidrag (Hognestad, 2007). Fokus rettes særligt mod de voksnes magt (Johannesen & Sandvik, 2008) og dermed mod, hvordan de voksne må give plads til og mulighed for at børnene kan deltage i hverdagen, således at børnenes perspektiv inkluderes. Det understreges samtidig, at det ikke er en selvfølge, at der skabes rum for små børns deltagelse og indflydelse. Særligt i samlingssituationer peges der på, at børns medbestemmelse er begrænset (Sheridan & Pramling Samuelsson, 18, 2009; Eide, Os & Pramling Samuelsson, 2012).

Med en forskningsmæssig optagethed af børn som aktive og medskabende af deres hverdagsliv, rettes fokus i flere af projekterne mod, hvordan *børns aktivitet begrænses*. Der bliver her rettet fokus mod det, der begrænser børnene, hvilket i flere sammenhænge anskues som de voksne og deres magtfulde position.

Med et fokus på hvad der begrænser, træder børnenes indflydelse og medbestemmelse i baggrunden.

Hermed kan der peges på et teoretisk dilemma, hvor et begreb som 'agens' retter opmærksomheden mod barnet som aktivt, men hvad barnet deltager i og med hvem træder i baggrunden. Hvordan vi begrebsætter børn som aktive og medskabende af deres hverdagsliv, bliver derfor betydningsfuldt for, hvor vi bevæger os hen i vores analyser og hvad vi får øje på.

Med afsæt i de udvalgte nedslag kommer forskningen af små børns daginstitutionsliv, trods betoningen af børns agens, lidt forenklet til at omhandle, hvordan de voksne enten skal justere praksis efter børnenes ønsker, eller hvordan børnene skal tilpasse sig de voksnes arrangementer. Det er således de voksnes magt eller omverdens kulturelle konstruktion og formning af barnet, der er i fokus, hvormed barnets bidrag og deltagelse ind i disse konstruktioner sløres:

---

<sup>18</sup> Johansson (2002) peger på, hvordan de voksne står i dilemmaer, når de skal hjælpe børn til at respektere andre børns leg og samtidig hjælpe børn til at deltage. Ligeledes peges der på, at små børn har en etik, der udtrykkes i børnenes sociale omgang, medfølgende klare ideer om egne såvel som andre børns rettigheder.

”But all of this remains only one side of the dialectic: the world’s construction of the child, or of the children, as if they were nothing but what others took them to be or what their life space or cultural environment constrained them to be. If that were all, if children were completely constituted by their culture, in one or another version of cultural determinism, then the dialectic would fail, and reification would enter. There would be no interactive relation between child and world; and in place of concrete individuals, the culture could be thought of as producing abstract child-types, like a cookie cutter producing so many gingerbread boys and girls (...).” (Wartofsky, 198, 1983)

På nogle måder er både dele af den klassiske udviklingspsykologi og dele af barndomssociologien under kritik her<sup>19</sup>. Det er således både en kritik af det abstrakte barn, lige såvel som det er en kritik af den *kulturelle konstruktion af barnet*<sup>20</sup>.

Som tidligere påpeget er der positioner både indenfor udviklingspsykologien og indenfor barndomssociologien, der har rejst denne kritik i en insisteren på at undersøge børn som aktive og medskabende i et hverdagsliv.

Samtidig har de udvalgte nedslag i småbørnsforskningen peget på, at opmærksomheden på, at børn er aktive og medskabende af deres omgivelser, ikke nødvendigvis fører til analyser, der udfolder børnenes medbestemmelse, men derimod kan føre til analyser af, hvordan denne *medbestemmelse begrænses*.

I forlængelse heraf fremanalyseres sammenhænge, hvor børn og voksne står overfor hinanden, frem for som fælles deltagere i en fælles praksis (Højholt, 2016) – hvilket medfører, at det bliver vanskeligt at få viden om børns liv fra børns perspektiver.

Hvordan der forskningsmæssigt er mangfoldige bestræbelser på at få viden om børns liv fra børns perspektiver, vil jeg udfolde i det følgende.

## De mange børneperspektiver og de mange metoder

I småbørnsforskningen er der en fælles bestræbelse på at udvikle viden om børns perspektiver på den sociale verden, samtidig med at der forskningsmæssigt er udviklet mangfoldige metodiske tilgange til dette arbejde. Disse forskellige tilgange afspejler samtidig, hvordan børns liv forstås som særegent og/eller som alment.

Hanne Warming (2011) påpeger, at der kan identificeres mindst tre forskellige tilgange til forskning i børneperspektiver, der dog i praksis overlapper. Et ’udefra’ perspektiv på børn, hvilket betegnes som et såkaldt ’objektivt’ perspektiv på barnet. Her står voksnes

---

<sup>19</sup> Dion Sommer har i denne sammenhæng påpeget, hvordan dele af sociologien er optaget af et barndomsperspektiv uden subjekter, der tænker og føler og handler i verden (Sommer, 92, 2003).

<sup>20</sup> At denne kritik stadig er relevant kan ses, idet den eksperimentelle psykologi fortsat er en udbredt måde at skabe viden på (fx Peter Krøjgaard, 2017 Babylab, KU, <http://www.psy.ku.dk/Forskning/forskergrupper/ecdu/forskning/ku-babylab/> (besøgt 6/2-2017).

viden om børns behov og udvikling centralt, hvilket medfører, at børneperspektivet ses i lighed med den voksnes opfattelse af, hvad der er det bedste for barnet. Det andet børneperspektiv betegnes som et tilstræbt 'indefra' perspektiv, hvor den voksne prøver at sætte sig i barnets sted ved at følge barnet eller samtale med barnet, og barnets stemme tages seriøst. Barnets ansues som aktør i eget liv, og det pædagogiske arbejde sker i samspil med børnene. Den sidste tilgang til arbejdet med børneperspektiver er børns egen formidling af oplevelser, hvilket typisk opnås via interviews og samtaler med børn (Warming, 13, 2011).

Endvidere er det blevet diskuteret, om der kan tales om *et børneperspektiv eller flere børneperspektiver*.

Når der arbejdes med børneperspektiver i flertal, understreges det samtidig, at der er forskellige børneperspektiver (Stanek, 2011), der må udforskes i sammenhæng med den sociale praksis (Højholt, 2006, 2005; Kousholt, 2011; Chimirri, 2014, 2015; Juhl, 2014) – til forskel fra en forståelse af et børneperspektiv som er særegent og forskelligt fra den voksnes perspektiv.

I forlængelse af forskellige forståelser af børneperspektiver er det indenfor forskningen blevet diskuteret, hvorvidt det forudsætter særlige metoder for at få adgang til børneperspektiver, samt hvordan man kan få viden om børneperspektiver ved at lytte til børn. Forskningsmæssigt har det været en fælles bestræbelse på at lytte til børn samtidig med, at der er forskellige måder at tilgå denne lytten (Davies, 2014; Hedegaard & Fleer, 2008).

Det er således blevet diskuteret, hvad et børneperspektiv egentlig er, og om et børneperspektiv forudsætter en inddragelse af barnets stemme (Warming 2011).

Warming påpeger, at barnets stemme ofte forstås som en forudsætning for at få viden om børneperspektiver (Warming, 2011). Det betyder imidlertid, at det bliver vanskeligt at arbejde med børneperspektiver, hvis der forskes med børn, der endnu kun mestrer et begrænset verbalt sprog.

I forsøget på at udforske børneperspektiver i form af barnets stemme, er der udviklet forskellige tiltag, der kan 'indfange' barnets stemme, når denne stemme ikke er sprogliggjort. Disse metoder indbefatter alt fra tegninger til former for deltagerobservationer (Clark 2003).

Trods de forskellige forsøg på at overskride sprogets dominerende rolle som adgangsgivende til viden om børneperspektiver<sup>21</sup>, er det verbale sprog, og dermed muligheden for at samtale og interviewe børn, stadig en udbredt tilgang til at arbejde med børneperspektiver (Warming, 2011).

---

<sup>21</sup> Spædbarnsforskningen har også været optaget af, hvordan der kan udvikles viden om børns perspektiver på verden – omend denne viden i særlig grad har været udviklet i mere eksperimentelle settings (Stern, 2000). Denne forskning har imidlertid været medvirkende til at udvikle forståelser af spædbarnets socialitet og tidlige sociale præferencer (fx Sommer, 1996).

I den sammenhæng er *livsformsinterviewet* (Haavind 1987; Andenæs, 1991; Guldbrandsen et al., 2012) blevet anvendt som et interview, der tager udgangspunkt i hverdagsliv og dermed dagens detaljerede forløb. Livsformsinterviewet kan muliggøre dialoger om, hvordan børn forstår deres liv, og hvad de finder betydningsfuldt i deres livs sammenhæng.

Når børns stemme har været inddraget i arbejdet med børneperspektiver, har det i nogle sammenhænge også været i en forståelse af børn som rets-/rettighedssubjekter og dermed et fokus på barnets ret til deltagelse og medbestemmelse (Warming, 2011; Guldbrandsen et al., 2012; Ulvik & Gulbrandsen, 2015).

I de fælles bestræbelser i børneforskningen på at arbejde med børneperspektiver, omend på forskellig vis, er det argumenteret, hvordan børneperspektiver også informerer om de voksnes blikke på barnet (Kampmann, 2000; Ellegaard, 2004). Arbejdet med børneperspektiver må dermed anskues som en *analytisk konstruktion* fremfor en repræsentation af barnet. (Gulløv & Højlund, 29, 2010).

### **Børneperspektiver som en tilnærmelse og en analytisk tilgang**

Dion Sommer (2003) påpeger, hvordan arbejdet med børneperspektiver må anskues som en fortolkende bestræbelse fra et voksenperspektiv på at forstå barnets verden (Sommer, 94, 2003).

I forlængelse af tidligere nævnte diskussion omkring hvordan vi kan komme på sporet af præverbale spæd- og småbørns intentioner, referer Sommer (2003) til Murray og Trevarthen (1985), der peger på, hvordan det nonverbale spædbarn kommunikerer sine indre tilstande via emotioner og gestik, hvormed barnets intentioner transformeres til handlinger eller forehavender (Sommer, 96, 2003). Små børns intentioner kan således begribes via det, de *gør* med andre:

”(...) i social praksis kan intentioner umiddelbart iagttages som det at »have-noget-for-med-andre«, dvs. som forehavender. Børn kommer ustandseligt i deres samvær med andre med forslag, fremsætter ønsker, har ideer, »vil« noget. Det vil sige intentioner udtrykkes i social praksis og kan udledes af den.” (Sommer, 93, 2003)

Sommers pointe synes hermed at være, at et børneperspektiv ikke er noget, der eksisterer i sig selv og dermed fordrer særlige metoder i sin afdækning, men derimod skal udledes og tilnærmes. Arbejdet med børneperspektiver må således bero på fortolkning og en analytisk tilgang (Sommer, 98, 2003).

I forlængelse heraf har andre børneforskere peget på, hvordan børns handlinger og initiativer sætter forskeren på sporet i analyserne (Stanek, 2011). Der er her tale om et analy-

tisk børneperspektiv, der medfører et fokus på, hvordan barnet deltager i konkrete sammenhænge.

Barnets handlinger undersøges således i forbindelse med barnets deltagelsesbetingelser (fx Højholt 2001; Kousholt, 2006; Morin, 2007; Schwartz, 2007; Kousholt, 2006; Stanek, 2011; Røn Larsen, 2011a; Juhl, 2014). Indeværende Ph.d.-afhandling placerer sig i denne teoretiske forståelse, hvor *børns engagementer må forstås og analyseres i sammenhæng med de voksnes engagementer og med deltagelsesbetingelserne*.

Det er således en bestræbelse på at forstå børn og voksnes engagementer som gensidigt forbundne, fremfor som adskilte. Hermed skriver denne bestræbelse sig aktivt ind i et opgør med en dikotomisk tænkning om, at børn og voksnes engagementer er adskilte.

Ud fra en forståelse af at vi lever i en *fælles verden*, og at viden er noget, vi skaber, når vi handler (Højholt, 2005), giver det mening at undersøge børns liv i de institutionelle arrangementer ved at gå tæt på børnene og se på, hvad de gør og følge deres handlen og organisering af deltagelse i mødet med de andre børn og voksne.

Viden om børns udvikling kan i denne forståelse udvikles ved at observere, hvordan børn interagerer i den daglige (og institutionelle) praksis, hvor børnene mødes med krav og forskellige muligheder for at opnå det, de gerne vil<sup>22</sup>:

”En væsentlig adgang til børns perspektiver er i denne tænkning børns deltagelsesmåder og børns fælles praksis. Hvad gør børn de forskellige steder hvor de lever og udvikler sig? Iagttagelser af hvordan børn gør brug af deres livsbetingelser forskellige steder, er en vigtig adgang til børnenes udviklingspraksis og perspektiver.” (Højholt, 75, 2001)

I forlængelse heraf har børneforskere, inspireret af en kulturanalytisk tradition,<sup>23</sup> påpeget, hvordan arbejdet med børns perspektiver indbefatter en inddragelse af ’barnets sociale situation’ (Hedegaard & Fler, 2008) og dermed opmærksomhed på den konkrete ’activity setting’ som barnet deltager i, de konkrete aktiviteter som barnet er engageret i, og de intentioner som barnet viser via sine handlinger (Hedegaard, 19, 2008). At udvikle forståelser af børns perspektiver må således ske via en analyse af relationen mellem barnets aktiviteter og de institutionelle praksisser (Hedegaard & Fler, 2008).

Efter at have peget på hvordan forskningsfeltet har været præget af diskussioner af børneperspektiver som forskellige perspektiver på et fælles liv og børneperspektivet som et særegent perspektiv, der fordrer særlige metodikker, vil jeg foretage et par nedslag i forskningen om inklusion og forebyggelse af udsathed i den almene daginstitution.

---

<sup>22</sup> For mere indføring i et analytisk børneperspektiv se kapitel 3.

<sup>23</sup> Marianne Hedegaard (1984, 2013) har udviklet ’the Interactive Observation Method’, hvormed hun påpeger, at arbejdet med et børneperspektiv må være en tolkning på baggrund af observationer af børns intentionelle aktiviteter i institutionelle praksisser.

Forskningen om inklusion og forebyggelse er sammenhængende med de kompetenceudviklingsdiskussioner, som tonede frem i forbindelse med vedtagelsen af læreplanerne i dagtilbud i 2004 i Danmark.

Som påpeget indledningsvist har der efter indførelsen af læreplanerne været en del forskning omhandlende den øgede styring af den pædagogiske hverdag (Arhenkiel et al., 2014; Schmidt, 2013a; Plum, 2013, 2011; Togsverd, 2015), med henblik på at kompetenceudvikle børn og forbedre kvaliteten af dagtilbuddene.

Denne forskning har både rettet en kritik mod den forvaltningsmæssige styring af pædagogernes arbejde, såvel som en kritik mod pædagogernes læreplansstyring af børns udfoldelse.

I forbindelse med den politiske interesse for børns kompetenceudvikling og kvalitetssikring af daginstitutionerne har der forskningsmæssigt været interesse for, hvordan inklusion kan begribes.

I forlængelse heraf, vil jeg kort opholde mig ved de forskellige inklusionsdiskurser, der har påvirket forskningen i inklusion i dagtilbud. Ligeledes vil jeg pege på, hvordan denne forskning i særlig grad er knyttet til opsporing af bekymringsvækkende børneliv og dermed til forskning i 'tidlig indsats'.

## **Forskning i inklusion, forebyggelse og tidlig indsats**

Inklusion er ikke et entydigt fænomen hverken empirisk i verden eller forskningsmæssigt. Jeg har valgt ikke at udfolde de mangfoldige forskningsprojekter herom, men blot pege på nogle af de modsætningsfulde fordringer, der indholdsudfylder begrebet.

Inklusion som begreb blev lanceret i forbindelse med en international conference, der blev afholdt i Salamanca i Spanien i 1994<sup>24</sup>. Konferencen vedtog SALAMANCA Erklæringen om Principper, Politik og Praksis for Specialundervisning og et handlingsprogram. Karakteristisk for disse dokumenter er brugen af udtrykket inklusion og erkendelsen af behovet for at skabe "skoler for alle", det vil sige institutioner, der er til for alle og tager hensyn til den enkeltes behov. Inklusion er med sit ophav i internationale erklæringer et policy-begreb, der i sin oprindelse er udviklet med henblik på udvikling af undervisningsmiljøer i skolen, særligt i forhold til specialundervisning (Farrell, 2002; Tetler & Hedegaard-Sørensen, 2011). Inklusion er således en "flydende betegn" (Laclau og Mouffe, 2001), der kan betegne mangfoldige pædagogiske praksisser, alt afhængig af målgruppe og den sociale og kulturelle kontekst, det tænkes ind i.

---

<sup>24</sup> Konferencen blev til i et samarbejde mellem den spanske regering og UNESCO, som havde samlet uddannelseseksperter, administratorer, politikere og specialister samt repræsentanter fra De Forenede Nationer, andre internationale statslige organisationer, NGO'er og finansieringsorganisationer.

Inklusion indholdsudfyldes forskelligt afhængig af den kontekst eller det system – politisk, økonomisk, juridisk eller pædagogisk – som begrebet aktualiseres i. Ligeledes anvendes der også forskellige problembestemmelser og begreber, afhængig af hvilke sammenhænge inklusion udforskes gennem.

Der kan identificeres *fire inklusionsdiskurser*, der synes svært forenelige. Der er tale om en *økonomisk diskurs* og en *pragmatisk diskurs*, der tydeliggør et nytte- og ressourceperspektiv, hvor effektivitet og problemløsning er i fokus. Inklusion bliver i denne sammenhæng rettet mod individets individuelle tilpasning, hvilket i praksis betyder, at den enkelte skal udvikle handlestrategier og adfærd, der ikke bryder normerne for passende adfærd. Inklusion ansues her som differentieret rummelighed. Denne inklusionsforståelse defineres også som en vertikal inklusionslogik, hvor det handler om, at barnet rummes i et hierarkiseret fællesskab (Langager, 2008).

Det er indenfor den økonomiske og pragmatiske diskurs, at ideen om ”best practice” er i spil – og dermed en optagethed af hvad der virker bedst, og hvordan dette kan implementeres i andre sammenhænge (Quvang, 2011; Kjær, 2010). Den *etiske og politiske inklusionsdiskurs* baserer sig på principper om demokrati, social retfærdighed og diversitet. Der er her tale om en horisontal inklusionslogik, hvor dem, der er i periferien af fællesskabet, inviteres ind i det ligeværdige og mangfoldige fællesskab (Langager, 2008). Den etiske diskurs tydeliggør, at der skal skabes deltagelse som det vigtigste, og dette uden økonomiske optimeringsberegninger (Quvang, 2011). Den etiske diskurs definerer inklusion som et ideal om tolerance og ligeværd, hvilket medfører et fokus på at skabe ligeværdige og anerkendende miljøer, hvor alle anerkendes for deres bidrag.

Alle fire diskurser er på spil i det pædagogiske felt og i det forskningsmæssige felt. Samtidig modarbejder disse diskurser hinanden, hvilket medfører, at inklusion i den forskningsmæssige praksis og i den pædagogiske praksis indholdsudfyldes på forskellige og modsatrettede måder.

I daginstitutioner har inklusionsbestræbelserne medført en opmærksomhed på, at børn har ret til deltagelse i fælles aktiviteter med andre børn (etisk og politisk diskurs). Samtidig er der en opmærksomhed på, at børn har forskellige forudsætninger, der på den ene side ansues som en ønsket mangfoldighed, og på den anden side skal de børn, hvis forudsætninger ikke er så gode, hjælpes således, at de får lige så gode forudsætninger som de andre børn (økonomisk og pragmatisk diskurs). Med et fokus på at hjælpe de børn, hvis forudsætninger ikke er så gode, gøres ’tidlig opsporing og tidlig indsats’ til en del af forskningen i inklusion indenfor daginstitutionerne.



Forskningen i forebyggelse af udsathed for småbørn (tidlig indsats), retter bl.a. fokus mod (dag)institutionerne<sup>25</sup>.

Anden forskning, særligt den sociologiske, har koblet børns udsathed til begrebet 'social arv' og dermed til en bestræbelse på at inddrage sociale og samfundsmæssige betingelser som betydningsfulde. Denne form for forskning kan anskues som et forsøg på at gøre op med at problemforskyde ind i barnet, men derimod anskue problemer som en del af barnets opvækstbetingelser. Samtidig er denne forskning kritiseret for at lave analyser, der peger på, at børn 'arver' forældrenes problemer, hvilket dog ikke har statistisk belæg (jf. Ejrnæs et al., 2005; Egelund 2005). I forlængelse af ideen om at børn 'arver' forældrenes problemer, har der været en del forskning omhandlende, hvordan daginstitutioner kan kompensere for risikofaktorer i børns liv ved at 'styre' børnenes kognitive og sociale udvikling (Christoffersen, Højen-Sørensen, Laugesen, 2014; Jensen, 2005, 2009; Jespersen, 2006). Megen forskning med fokus på forebyggelse indenfor vuggestueområdet har således primært orienteret sig i forhold til børn, der defineres som socialt udsatte (Jensen, 2005).

Op igennem 1990'erne været et øget fokus på hvordan forebyggelse af små børns udsathed kan håndteres. Amerikanske studier har siden 1970'erne haft fokus på, hvordan dagtilbud af høj kvalitet, særligt med fokus på børns læring (og forældreaktiviteter) kan skabe positive og målbare 'effekter'. Resultaterne fra interventionsstudier som fx Perry Preschool og Abecedarian peger på, at børn der har fulgt disse programmer klarer sig bedre på sigt i skolen (Jespersen, 2006). Early Head Start-programmet (Love et al., 2002) fra 1990'erne har også målt på børns kognitive formåen og peger ligeledes på, at børns (kognitive) læring kan styrkes via træning, hvorved problemer senere i livet vil forebygges.

De amerikanske 'effektstudier' synes at have influeret den danske forskning i små børns udsathed, idet interventionsstudier, der 'måler på effekter', er blevet populære. Det første større interventionsstudie af hvordan indsatser i dagtilbud kan have effekter for udsatte børns læring blev således gennemført i 2006-2008 (Jensen et al., 2009). Undersøgelsen kaldet 'Handlekompetencer i Pædagogisk Arbejde med udsatte børn og unge' blev finansieret af det daværende Socialministerium og udformet som et interventionsstudie.

Via udvikling af pædagogernes faglige kompetencer skulle børnenes sociale og kognitive kompetencer styrkes. Forskerne i undersøgelsen vurderede, at et fokus på dagtilbuddets generelle læringsmiljø og børns læring havde positive effekter for udsatte børns kompetenceudvikling.

---

<sup>25</sup> Som en del af det forebyggende arbejde med små børns vanskeligheder i daginstitutionen, er det tværfaglige samarbejde kommet på den forskningsmæssige dagsorden. Jeg har imidlertid valgt ikke at udfolde forskningsfeltet omkring det tværfaglige samarbejde, idet jeg anskuer det tværfaglige samarbejde, såvel som sprogstimuleringsarbejdet, som en samlet del af det forebyggende arbejde i vuggestuen, der kan kobles til forskning i 'tidlig indsats'.

Undersøgelsen pegede hermed i lighed med flere af de amerikanske interventionsstudier på, at børns sociale vanskeligheder kan håndteres via udvikling af børns (kognitive) kompetencer.

Endvidere var undersøgelsen medvirkende til at understøtte en forståelse af, at det er muligt at 'måle på effekter' af interventioner i daginstitutioner, også når det handler om at håndtere små børns vanskeligheder. Når udgangspunktet er 'effektmåling', rettes fokus væk fra børns forståelse og oplevelse af vanskeligheder i hverdagslivet. Spørgsmålet er imidlertid, hvad pædagogiske interventioner, der bevæger sig *udenom børns perspektiver*, betyder for børnenes deltagelsesmuligheder. Netop denne problemstilling adresseres senere i afhandlingens analyser.

Senere i 2011-2013 blev endnu et interventionsstudie lanceret, VIDA, 'Vidensbaseret Indsats over for udsatte børn i Dagtilbud'<sup>26</sup>.

Dette studie var rettet mod hele børnegruppen i daginstitutionen samtidig med, at undersøgelsen målte på, hvilke indsatser der fremmede socialt udsatte børns trivsel og læring. Effekter blev målt i henhold til børns udvikling af kompetencer (kognitive og sociale) under og efter indsatserne var igangsat.

At indsatserne i undersøgelsen blev rettet mod hele børnegruppen, var begrundet i en bestræbelse på at inddrage de socialt udsatte børns hverdagsliv med de andre børn og dermed undgå en individualisering af de udsatte børns problemer.

Undersøgelsen arbejdede imidlertid ikke med børns perspektiver på deres hverdagsliv, og dermed blev der ikke udviklet viden om, hvad der var betydningsfuldt og vanskeligt i daginstitutionens hverdag, set fra børnenes perspektiv.

Idet børnenes perspektiv ikke blev inddraget i de to omtalte interventionsstudier, ender begge studier med en forståelse af, at børns vanskeligheder kan begribes som børns manglende læring og børns manglende kognitive kompetencer. Hermed skydes problemet ind i barnet, trods intentioner om at se problemer som sammenhængende med børns hverdagsliv (Jensen et al., 41, 2009).

I forlængelse af de omtalte interventionsstudier kan der altså ses forskningsmæssige bestræbelser på at udvikle viden om positive effekter baseret på former for dokumenterbar intervention. Denne bestræbelse understreges også i den seneste Egmontrapport fra

---

<sup>26</sup> 120 dagtilbud medvirkede i projektet, og 7.000 3-6-årige børn og deres forældre. Fokus var i projektet rettet mod at kvalificere de professionelle arbejde ud fra den forudsætning, at de mangler kvalifikationer i arbejdet med udsatte børn. I projektet anlægges et sociologisk perspektiv, og der arbejdes med en forståelse af, at pædagoger ofte anlægger et mangel-syn frem for et ressource-syn på socialt udsatte børn, og at disse børns udsættes for eksklusionsmønstre (inspireret af Palludan, 2005 og Ellegaard, 2004). Samtidig arbejdes der i undersøgelsen med en forståelse af, at bestemte børn er udsatte, hvilket peger mod mere individualiserede forståelser af børn fremfor en forståelse af udsathed som koblet til sociale sammenhænge. (Jensen, B. (2013). VIDA Kvalifikationsmappen 2010-2012: Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud. København: VIDA-projektet, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik. VIDA-forskningsserien; Nr. 2013:09).

2016. I rapporten er 0-3-årige børns livsduelighed undersøgt, og der peges på, at børn, hvis sproglige udvikling er bagud i 3-årsalderen, har adfærdsproblemer i 11-års-alderen og samtidig klarer sig dårligere ved folkeskolens afgangsprøve<sup>27</sup>. Hermed argumenterer rapporten for, at det er de første 1.000 dage af et barns liv, der afgør, hvordan barnet klarer sig senere i livet (Egmontrapporten, 2016). Rapporten præsenterer med dette afsæt metoder til at screene mistrivsel hos spædbørn, hvormed fokus rettes mod abstrakte problemforståelser, samt de færdigheder børnene fremadrettet bør udvikle. Hvordan børnelivet udfolder sig konkret og aktuelt skubbes i baggrunden. Rapporten understøtter således tendensen til, at svaret på vanskeligheder i børns liv er læring og udvikling af børns individuelle kompetencer, der samtidig også skal styrkes via forældretilknytning i børns tidlige år (Egmontrapporten, 6, 2016).

Den form for forskning, der er nævnt med interventionsstudierne såvel som Egmontrapporten, udvikler i mindre grad viden om, hvordan børns vanskeligheder opstår i sammenhæng med børnenes hverdagsliv, og hvordan hverdagslivet opleves fra børnenes perspektiv.

Som et bud på hvordan børns vanskeligheder udvikles i sammenhæng med deres institutionelle hverdagsliv, kan Kirsten Elisa Petersens (2009) Ph.d.-projekt, inddrages.

Petersen peger på, at udsathed for små vuggestuebørn ofte kobler sig til barnets manglende deltagelse med de andre børn og til børnenes vanskeligheder med at udtrykke behov og ønsker. Børnenes vanskeligheder kobles hermed til deres deltagelsesbetingelser.

Petersen påpeger særligt to kategorier af udsathed, der synliggøres i den pædagogiske praksis. Den ene form for udsathed fremtræder hos det stille og lidt indadvendte barn (den stille udsathed), hvor pædagogerne bekymrer sig om barnets generelle fysiske og psykiske udvikling og barnets hjemmeforhold. Den anden form for udsathed fremtræder hos de børn, der slår og skubber andre børn og dermed ødelægger lege (den larmende udsathed), trods de voksnes forsøg på at hjælpe.

Petersen peger på, at udsathed defineres af de professionelle i forhold til børnenes familieforhold og aldersspecifikke forventninger. Børnenes vanskeligheder forstås dermed ikke i forhold til børnenes hverdagsliv i vuggestuen. Når børnene befinder sig i vuggestuen i en bestemt periode af deres liv og mødes af pædagoger, der har viden om og erfaring med, hvad børn i denne alder skal kunne socialt, kognitivt og emotionelt, mødes de børn, der ikke mestrer de forventede færdigheder og kompetencer, med bekymring og vurderinger af udsathed (Petersen, 112, 2013). Hermed peges der på, at små børns *udsathed* må knyttes til deres *deltagelse* i de institutionelle praksisser.

---

<sup>27</sup> SFI har deltaget i undersøgelsen og bidraget med materialet, der ligger til grund for rapporten. Data er hentet fra den hidtil største forløbsundersøgelse, hvor en stor gruppe danske børn er fulgt fra deres fødsel i 1995 til deres 18 år. (Egmontrapporten, 2016, 10; Notat fra SFI, "Livsduelighed", 2016.)

## Opsamling

Med nogle problemorienterede nedslag i forskningsfeltet har jeg forsøgt at pege på, hvordan den klassiske udviklingspsykologi har været optaget af et abstrakt barn og formaliserede udviklingslogikker, og hvordan den senere udviklingspsykologi bliver optaget af barnet som social og aktiv medskaber af sine omgivelser. Der synes at være en del fællestræk mellem den senere udviklingspsykologi og barndomssociologiens optagethed af børns hverdagsliv og børn som aktører i egne liv. Samtidig retter både den senere udviklingspsykologi og barndomssociologien en kritik mod den klassiske udviklingspsykologis optagethed af børn som 'becomings' fremfor som 'beings' – om end kritikken rettes forskellige steder fra.

Der er således *fælles bestræbelser* på at forstå børn som aktive og medskabende af deres hverdagsliv, lige såvel som der er fælles bestræbelser på at gøre op med det 'abstrakte barn'.

Forskningsmæssigt anvendes imidlertid forskellige begreber som *agens* og *deltagelse*, hvilket også medvirker til, at forskningen analyserer forskellige sammenhænge og bevæges i forskellige retninger. Hvor udviklingspsykologiens primære fokus er subjektet og enkelte børns udvikling, er barndomssociologiens fokus børns levevilkår og den kulturelle og samfundsmæssige konstruktion af børn. I den forbindelse retter barndomssociologien en kritik af, hvordan daginstitutionen selekterer, sorterer og regulerer børnelivet, hvilket udmunder i flere kritikker af de voksnes styring og forvaltning af børnenes liv, samt forskning der peger på, at børns medbestemmelse må efterstræbes i deres daginstitutionelle liv.

Fælles for en stor del af forskningen er, at børnene og pædagogerne analytisk stilles *overfor* hinanden fremfor at blive anskuet som *fælles deltagere i en fælles praksis*. At børn og voksnes sociale verden adskilles har også influeret på, hvordan viden om børns liv metodisk er tilgået. Det er således diskuteret, hvad børneperspektiver er, og hvordan børneperspektiver kan begribes som forskellige perspektiver på et fælles liv (som en analytisk bestræbelse) eller som et særegent børneperspektiv, der fordrer særlige metodikker. Afslutningsvist er forskningen i småbørns daginstitutionsliv tiltagende influeret af et forebyggelsesperspektiv, hvilket også må ses i sammenhæng med den kulturelle og historiske udvikling af daginstitutionen og daginstitutionens rolle i en international uddannelseskonkurrence<sup>28</sup>.

Viden om småbørns hverdagsliv synes i en forebyggelses- og opsporingsbestræbelse fortrængt til fordel for et fokus på udvikling af børns kognitive og sproglige kompetencer medfølgende evidensbaseret forskning, der kan dokumentere virkningen af indsatser (jf. Egmontrapport, 2016 m.fl.). Hermed bliver den tidligere kritik af barnet som 'becoming', hvor barnet tilskrives mening i et fremadrettet fokus på, hvad barnet kan udvikle sig til, reaktualiseret.

---

<sup>28</sup> Indflydelsen fra samfundsmæssige og politiske debatter udfoldes i første analysedel, kapitel 5.

I forlængelse af disse nedslag i forskningen om små børn i daginstitutioner, synes der at mangle mere viden om, hvordan små børn lever deres liv sammenflettet med andre børn og voksne i vuggestuen, og hvordan vanskeligheder i børns liv opstår, udvikles og håndteres som en del af det almene vuggestueliv. Det er som påpeget ved begyndelsen af kapitlet ikke alene et spørgsmål om mere viden, men også om at udvikle nye forståelser af børns liv som sammenhængende med de voksnes liv.

Med denne afhandling ønsker jeg at bidrage med viden om, hvordan børns og voksnes engagementer må forstås som forskellige og samtidig forbundne. Fremfor et fokus på hvad der begrænser børnenes deltagelse, søger denne afhandling at udvikle viden om, hvordan børnene fælles skaber og transformerer deres institutionelle hverdagsliv, i samspil med de voksne.

Efter disse problemorienterede nedslag i forskningsfeltet vil jeg videre udfolde de centrale teoretiske begreber, som afhandlingen arbejder med. De valgte teoretiske begreber kan pege på betydningen af børns hverdagsliv i forbindelse med de vanskeligheder og muligheder, der opstår i vuggestuehverdagen med de andre børn og voksne.

## Kapitel 3: Subjektvidenskab i børnehøjde

Som udfoldet i sidste kapitel er der indenfor forskningen i små børns daginstitutionsliv fælles bestræbelser på at gøre op med barnet som 'abstrakt' og forstå børn som aktive og medskabende af deres hverdagsliv. Samtidig kan forskellige begreber og forståelser af eksempelvis børns agens og deltagelse drive forskningens analyser i forskellige retninger med forskellige opmærksomheder.

I dette kapitel vil jeg med afsæt i analysen af forskningsfeltet udfolde, hvordan denne afhandling vil bidrage med viden om børn som aktive deltagere og som fællesskabende. Fremfor at inddrage begreber der udpeger *begrænsninger* for børnenes aktivitet, vil begreber inddrages, der kan hjælpe os til at få øje på, hvad *børn gør med hinanden* i deres hverdagsliv.

Afhandlingen placerer sig videnskabsteoretisk i et krydsfelt mellem *kritisk psykologi* (Holzkamp, 1998; Holzkamp in: Schraube & Osterkamp, 2013; Motzkau & Schraube, 2015; Dreier, 1979, 2008, 2009a & 2009b, 2013, 2016; Højholt, 2016, 2001, 1996; Kousholt, 2011, 2006 m.fl.), *social praksisteori* (Lave & Wenger, 1991; Jean Lave, 2002, 2011; Holland & Lave, 2001; Chaiklin & Lave, 1996) og *kulturbistorisk aktivitetsteori* (Stetsenko, 2004; Stetsenko & Ho Grace, 2015; Hedegaard, 2002; Hedegaard & Fleer, 2008; Warfotsky, 1983).

Den sociale praksisteori tager udgangspunkt i, at mennesker er situeret og indlejret i sociale praksisser, og mennesket lærer via deltagelse i disse sociale praksisser. Hvor social praksisteori arbejder med deltagelse som et analytisk begreb, arbejder dele af den kulturhistoriske aktivitetsteori med et begreb om menneskers *fælles transformative praksisser*. Hermed fokuseres der på, hvordan mennesker i fællesskab kan handle på måder, der udvikler og overskrider det eksisterende. Den kritiske psykologi er i denne sammenhæng særligt optaget af subjektets perspektiv på de sociale praksisser, samt hvordan subjektet tager del i de sociale praksisser fra forskellige ståsteder.

Samtlige teoretiske bidrag kan placeres indenfor en relationel ontologi (Stetsenko, 2008) og arbejder med bud på, hvordan den traditionelle dikotomi imellem det subjektive og det objektive samt omverden og mennesket kan overskrides, transformeres og/eller er vævet ind i hinanden med udgangspunkt i et handlende subjekt i social praksis.

Det er imidlertid den kritiske psykologi<sup>29</sup> som en *subjektvidenskab*, der er udviklet i Tyskland og i Danmark i forlængelse af Klaus Holzkamps arbejde (1985, 1998, 2013), der er afhandlingens primære teoretiske forankring. Med subjektvidenskab som udgangspunkt rettes fokus mod sociale og samfundsmæssige forhold, fra subjektets perspektiv samt

---

<sup>29</sup> Den kritiske psykologi tilhører det, der på engelsk betegnes som 'Critical Psychology', hvilket dækker over en bred definition af psykologiske retninger, der er samfundskritiske (se fx Parker, 2015 (red.) *Handbook of Critical Psychology*).

hvordan disse forhold stiller sig på forskellig måde for forskellige subjekter, alt efter deres konkrete position i en praksisstruktur (vuggestuen).

Dette kapitel indledes med en præsentation af den kritiske psykologis vidensbegreb for derefter at præsentere de teoretiske begreber, som afhandlingens analyser baserer sig på. Min udlægning af begreberne er influeret af, hvordan jeg i afhandlingens analyser har arbejdet med begreberne, særligt med fokus på at forstå, hvad institutionelle omsorgsarrangementer i vuggestuen betyder for små børns fællesskabelse.

Begreber som *deltagelse*, *social praksis*, *daglig livsførelse* og *fællesskabelse* er centrale for analysen og kan hjælpe til at fremanalysere, hvordan børn og voksnes arrangementer er forskellige og samtidig forbundne. Afslutningsvis vil jeg udfolde bestræbelsen på at forstå subjekters handlinger som begrundet og dermed undersøge verden fra førstepersonsperspektiver og med et analytisk børneperspektiv<sup>30</sup>.

Afhandlingens videnskabelige udgangspunkt er, at personer er indlejret i praksisstrukturer, hvilket medfører, at personer forstås via deres *deltagelse i sociale og samfundsmæssige organiseringer* (Dreier, 2008, 2013, 2016).

Subjektet og den sociale verden anskues som forbundet og gensidigt konstituerende, hvilket betyder, at både subjektet og den sociale verden reproduceres og/eller forandres. Social struktur anskues således ikke som en dimension, der eksisterer uafhængigt af en social praksis, idet den sociale praksisstruktur ændres og reproduceres via menneskelig aktivitet (Dreier, 2008).

Hvor praksisbegrebet retter fokus mod menneskers fælles liv (Højholt & Kousholt, 210, 2011), stiller den kritiske psykologi skarpt på subjekters perspektiv på den sociale verden. Det er en orientering mod, hvordan den sociale verden stiller sig for den enkelte, herunder hvordan den enkelte involverer sig, tager del i og udvikler perspektiver på det, der sker.

Deltagelsesbegrebet er således centralt i den kritiske psykologi:

”Begrebet deltagelse fordrer et subjekt (der er en, der deltager) nogle andre (man er en del af noget, hvor også andre tager del), en sag (der er noget, man deltager i – man tager del i forhold til noget). At deltage er en individuel handling med nogle rettet mod noget” (Højholt, 58, 1996).

Med et sådant deltagelsesbegreb kan vi ikke alene forstå en person ud fra hendes/hans handlinger eller relationer til andre, men vi må udforske, hvad personen deltager i (den sociale praksis) og fra hvilket ståsted. I forlængelse heraf kan personers deltagelse lidt forenklet anskues som udtryk for bestræbelser på at opnå mere rådighed over sine livsbetingelser (generalized agency), eller som en tilpasning til eksisterende omstændigheder (restrictive agency) (Motzkau & Schraube, 283, 2015; Holzkamp, 25, 1998). Personer

---

<sup>30</sup> Se også forskningsfelt om forskelle i børneperspektiver.

kan i særlige situationer vælge at handle mere restriktivt og tilpasningsorienteret, hvis det i situationen opleves som stabilitetsskabende, på trods af at handlingen på sigt begrænser handlemulighederne. Forholdet mellem restriktive og rådighedsudvidende handlinger må udforskes situeret og med udgangspunkt i subjektets perspektiv.

Samtidig med at deltagelsesbegrebet står centralt, vil jeg argumentere for, at deltagelsesbegrebet ikke helt får pointeret relevansen af, hvordan vi i fællesskab transformerer den sociale verden og i denne bestræbelse også udvikler vores selvforståelser, via det vi gør sammen. Jeg har derfor valgt at anvende begrebet *fællesskabelse* i mine analyser til at pege på bestræbelsen, hos både børn såvel som voksne, på, at ville det fælles og være engageret i fælles aktiviteter med hinanden. Fællesskabelse peger dermed på en form for potentialitet og *rettethed* i menneskers virke – hvor mennesker stræber efter at komme til at gøre noget med hinanden. Idet der er tale om skabelse af noget fælles, er 'sagen' – det at der skabes noget – en del af processen. Fællesskabelse er således *processuel* og munder ikke nødvendigvis ud i en konkret fælles aktivitet, men kan anskues som en tilrettelæggelse af og en stræben efter det fælles. Samtidig er fællesskabelse også en betingelse og et udgangspunkt for vores fælles liv sammen.

Måden hvorpå jeg anvender begrebet fællesskabelse i denne afhandling er inspireret af Anna Stetsenkos arbejde med "Transformative Activist Stance"<sup>31</sup> (TAS), der netop retter opmærksomheden mod, hvordan mennesker producerer, transformerer og overskrider de eksisterende praksisser, fremfor at reproducere disse. Fællesskabelse søger at nærme sig, hvad Stetsenkos har betegnet "collaborative purposeful transformation" (Stetsenko, 471, 2008). Med dette afsæt anskues mennesket ikke alene som deltager i sociale processer, men også som bidrager til det sociale liv og udviklingen af praksis (Stetsenko & Arievidtch, 2004):

"Understanding that people always contribute to social practices, rather than merely participate in or sustain them (...)." (Stetsenko & Arievidtch, 494, 2004)

Stetsenko understreger i denne forbindelse særligt det 'overskridende og transformerende' element ved deltagelsen fremfor det reproduktive<sup>32</sup>.

Med fællesskabelse rettes fokus mod, hvordan *mennesker i fællesskab transformerer* deres verden og samtidig transformeres af denne verden. Hermed understreges, at mennesker

---

<sup>31</sup> Anna Stetsenkos dagsorden knytter sig til at udvikle begrebet 'transformative activist stance' – og dermed udvikle den relationelle ontologi (Stetsenko, 2008).

<sup>32</sup> Anna Stetsenko har udfoldet, hvordan der er forskelle i deltagelsesbegrebets ontologi, som henholdsvis participation og contribution (Stetsenko, 489, 2008). Disse forskelle omhandler lidt forenklet, hvorvidt deltagelse forbindes med 'at blive en del af det eksisterende', eller hvorvidt deltagelse anskues som 'transformerende af det eksisterende' (fx Stetsenko, 2008; Stetsenko & Arievidtch, 2004).



(børn og voksne) ikke alene er 'co-beings' og iagttagere af hinandens udvikling<sup>33</sup> i verden, men at vi via et aktivt engagement i verden udvikler verden og os selv samtidigt:

"Active engagement with the world therefore represents the foundation and the core reality of development and learning, mind and knowledge – where relationality as co-being and co-existence is dialectically superseded by the more agentive stance of acting in or engaging the world." (Stetsenko, 479, 2008)

Med denne specificering af *deltagelse som transformerende fællesskabelse*, hvilket jeg senere i kapitlet vender tilbage til i relation til børns fællesskabelse, vil jeg videre udfolde den kritiske psykologis teoretiske grundlag.

Den kritiske psykologi baserer på sig en dialektisk-historisk materialisme, hvor mennesket forstås som aktivt og handlende i et gensidigt udvekslingsforhold med verden (jf. Holzkamp 1985, Schraube & Osterkamp, 2013; Mørck & Huniche, 2006). Med et dialektisk udgangspunkt er det således forbindelserne mellem psykologiske fænomener, der undersøges.

For at forstå hvad det betyder for mennesket at indgå i udvekslinger med omverden og tage del i et sammensat hverdagsliv, må de konkrete måder som mennesket arrangerer sig i de sociale sammenhænge på udforskes (Højholt & Axel, 2016 in prep.).

Vuggestuens praksis kan således anskues som en *sammensat praksis*, hvor pædagogerne må tage mange forskellige hensyn, når de tilrettelægger børnenes udfoldelse og arrangerer social orden for dermed at skabe mulighed for, at alle børn kan udforske og bidrage til de fælles aktiviteter. Børn og voksne er forbundet i en fælles vuggestuepraksis, og dilemmaerne i praksis er også fælles, omend disse tager sig forskelligt ud fra forskellige perspektiver og ståsteder i praksis. For at børn såvel som voksne opnår det, de gerne vil, må modsætningsfulde hensyn og dilemmaer mingeleres i de konkrete situationer. Modsætninger rummer både mulighed for konflikt (Højholt & Axel, 2016 in prep.), lige såvel som modsætninger rummer mulighed for at skabe noget fælles. Med inspiration fra Bertell Ollmann (2003) kan modsætninger betegnes som *internal social relations*, hvilket understreger, at praksis er modsætningsfyldt, og at modsætninger må analyseres i forhold til, hvad de internt står i relation til. De indlejrede modsætninger i vuggestuens praksis kan således ikke adskilles – vuggestuen skal både muliggøre børns sociale hensyntagen og børns selvstændiggørelse.

Hermed kan modsætninger forstås som en *udviklingsdynamo* (Ollman, 2003), idet mingelering af modsætningerne ikke opløser modsætningerne, men skaber nye modsætninger (Axel, 63, 2011), der må mingeleres i den sociale praksis.

---

<sup>33</sup> Anna Stetsenko skriver i denne forbindelse om et opgør med "(...) the spectator stance on development (...)" (Stetsenko, 479, 2008).

Det er netop modsætninger og modstridende krav som disse, der mingeleres i vuggestuens sociale praksis, og som får forskellig betydning for børnenes fællesskabelse, der udforskes i afhandlingen.

Med et udgangspunkt i at personer og den sociale verden er forbundet, er den kritiske psykologi inspireret af en praksisfilosofi, hvor viden forstås som socialt og historisk situeret (Lave, 2011, 2002) og dermed som forankret i praksis (Juul Jensen, 1986). Det er således via et engagement med praksis og ved at tage del i denne praksis, at viden udvikles (Højholt & Kousholt, 2011, 2005; Juul Jensen, 1986).

Denne vidensforståelse implicerer samtidig en kritik af viden, der udvikles distanceret fra praksis og fra en privilegeret forskerposition (Juul Jensen, 2001). En sådan skolastisk vidensforståelse anskuer viden som dekontekstualiseret og dermed som uafhængig af de praktiske sammenhænge, hvori viden er udviklet, hvilket også medfører, at validitet kobles til en eliminering af forskersubjektiviteten.

Med en praksisfilosofisk tilgang udvikles viden via analyser af forskellige og konkrete sammenhænge (Juul Jensen, 1986, 1999, 2001) og med afsæt i, at mennesker tager del i praksis fra forskellige positioner og med et forskelligt perspektiv på det, som de tager del i (Dreier, 2011, 2013).

Samtidig med at menneskers perspektiver er forskellige, er de samtidig forbundne strukturelt. Perspektiver er derfor perspektiver på den sociale verden, som vi alle tager del i på forskellig vis. Menneskers perspektiver som indgangsvinkel til at skabe viden, peger både på den forskellighed, hvormed verden opleves og peger samtidig på, at viden netop må skabes med inddragelse af menneskers (forskellige) perspektiver, med afsæt i netop deres ståsted i den sociale praksis (Højholt, 2011). Viden er således distribueret:

”As human beings we engage in a shared social world and therefore our perspectives are at one and the same time different and connected. We engage ourselves and arrange our lives in relation to common dilemmas, and therefore specific and personal experiences and perspectives may tell us about the general in all its variations.” (Højholt, 2012, 2012)

Den kritiske psykologi bygger i sit udgangspunkt på en kritik af, at viden skabes med afsæt i laboratorieforsøg og eksperimenter, og hvor mennesker udforskes isoleret fra et hverdagsliv. Der ligger således også en kritik af forskning, der tager afsæt i en forståelse af personer i 3. person som ’objekter’, der kan undersøges, og hvor forskellige ’faktorer’ influerer på, hvordan ’objektet’ reagerer. Psyken og verden ses i denne sammenhæng som to adskilte entiteter (Dreier, 2008). I forlængelse heraf indtager forskeren en distanceret position, hvorfra den observerede person kan vurderes på afstand – et *udefra perspektiv*.

Kritisk psykologi søger at studere subjektivitet på en mere konkret og håndgribelig måde ved at undersøge, hvordan mennesker involverer sig i verden, og hvad denne involvering betyder for dem (Dreier, 2016).

Hermed rejser den kritiske psykologi både en kritik af et vidensbegreb og en forsknings-tilgang, hvor viden udvikles i isolerede eksperimentelle settings med henblik på at 'overføre' denne viden til menneskers konkret levede liv (Dreier, 2008). I stedet introduceres en historisk psykologi, hvor menneskers udvikling forstås i deres samfundsmæssighed (Motzkau & Schraube, 82, 2015). I forlængelse heraf gives der et bud på, hvordan der kan udvikles viden om subjektets grunde til at handle i form af et førstepersonsperspektiv:

"By taking the standpoint of the subject, which is logically the result of the first-person givenness of psychological phenomena, psychology is freed from the impossible idea of being a science from an external perspective, and from its common practices of classifying and disciplining individuals, and controlling and predicting their behaviour. Instead, by taking the standpoint of the subject, psychology becomes a science 'for' people, working with concepts that are analytical and exploratory, at once helping to clarify everyday experience, action, and the conduct of life." (Motzkau & Schraube, 286, 2015)

Den kritiske psykologi – subjektvidenskaben – bestræber sig således på at overkomme det abstrakte vidensbegreb, hvor viden udvikles adskilt fra det levede hverdagsliv, fremfor relateret til den hverdag, hvori de undersøgte fænomener er en del (Schraube & Højholt, 2016).

Bestræbelsen er således at bidrage med viden om, hvordan *problemer i verden hænger sammen*, og pege på hvordan generelle aspekter kan genfindes i konkrete sammenhænge (Dreier, 20, 2006). Hvordan de sociale praksisser hænger sammen, og hvilke sammenhænge, der er relevante at inddrage i forskningen, kan imidlertid ikke forudsiges, men må udforskes situeret og kontekstuel (Axel, 73, 2011). Der arbejdes således med en forståelse af, at verden er kompleks og sammenhængende.

## Daglig livsførelse som et analytisk begreb

Med en forståelse af verden som sammenhængende kan begrebet *livsførelse* pege på, hvordan subjektet fører sit liv i denne sammensathed. Begrebet livsførelse retter sit fokus ikke alene mod hverdagsliv – men hverdagsliv fra subjektets perspektiv (Højholt & Schraube, 2, 2016).

Ifølge Klaus Holzkamp kan organiseringen af livsførelse betegnes som et "arrangement af arrangementer" (Holzkamp, 9, 1998), hvilket netop peger på, hvordan subjektet fører sit liv og aktivt integrerer krav fra forskellige sammenhænge i hverdagen.

Ole Dreier har kritiseret Klaus Holzkamp for at underkende betydningen af de konkrete praksisser (Dreier, 24, 2015), hvorfor Dreier betoner, hvordan daglig livsførelse må omhandle sammenhænge og forbindelserne mellem de forskellige praksisser.

Livsførelse defineres af Ole Dreier som:

”(...) en persons integration af aktiviteter, krav og relationer fra forskellige områder af sit dagligliv på en sådan måde, at hendes liv ikke falder fra hinanden, og at hvad der er vigtigt og nødvendigt, kan blive gjort.” (Dreier, 15, 2013)

Livsførelse tager udgangspunkt i en forståelse af, at vores liv er sammensat og foregår i og på tværs af mange forskellige sociale sammenhænge. Netop derfor må livet ’føres’, koordineres og forhandles. Denne præmis gælder for voksne såvel som for børn, omend der vil være forskellige betingelser og muligheder tilgængelige for henholdsvis børn og voksne i de forskellige sociale sammenhænge.

Livsførelsesbegrebet peger på, at personer – også børn – har subjektivitet, hvilket synes at udfordre forståelser af, at børn er ’passive’, udleveret til de voksnes arrangementer og strukturer i vuggestuen.

Med livsførelse som analytisk begreb rettes fokus mod, at personer aktivt arrangerer deres liv sammen med andre og på tværs af sammenhænge.

Forskere der har videreudviklet begrebet livsførelse, også i dansk regi, har været kritiske omkring, at begrebet kan pege mod mere individualistiske forståelser, hvor den personlige dimension betones til fordel for den kollektive dimension. I forlængelse heraf er der udviklet viden om, hvordan livsførelse netop kan forstås som en kollektiv og gensidig proces, der fordrer et samarbejde med inddragelse af forskellige personers prioriteringer og ideer – en understregning af livsførelse som en kollektiv proces (Schraube & Højholt, 5, 2016; Højholt, 152, 2016; Kousholt, 2012a, 2011).

Endvidere er der forsket i livsførelse i relation til børn, hvor livsførelsesbegrebet er udviklet (Dreier 2008, 2009a; Højholt & Kousholt, 2014; Chimirri, 2014; Juhl, 2014; Bendix-Olsen in prep. m.fl.) og i relation til, hvordan børn fører deres liv på tværs af daginstitution-, skole- og familielivskontekster (Højholt, 1996; Kousholt, 2011; Juhl, 2014; Stanek, 2011; Røn Larsen, 2011a m.fl.).

I forlængelse af den teoretiske udvikling af livsførelsesbegrebet i relation til børn, vil jeg videre udfolde, hvordan dette begreb kan fremme en analyse af små børns deltagelse som forbundet med de voksnes deltagelse og arrangeren af vuggestue som institutionelt arrangement.

### **Små børns daglige institutionelle livsførelse**

At arbejde med daglig livsførelse som et analytisk begreb peger på, at børn ikke er udleveret til vuggestuens arrangementer, men derimod at børnene forholder sig til og strider med disse arrangementer. Børn gør forskellige ting for at lave om på det, de deltager i, og de benytter sig af de voksne som hjælp til at opnå det, de gerne vil.

Hermed kan der peges på at:

”Livsførelsen er både eminent personlig og afhænger af andre og af arrangementerne af dagliglivet og livsforløbet.” (Dreier, 18, 2013)

Ole Dreier har peget på, at børns livsførelse er afhængig af voksnes livsførelse, idet de voksne må koordinere og arrangere børnenes deltagelsesmuligheder (Dreier, 177, 2009a), samtidig med at denne afhængighed mindskes, som børnene bliver ældre<sup>34</sup>.

I forlængelse heraf har både Niklas Chimirri (2014) og Pernille Juhl (2014) peget på, at voksne også er afhængige af børnenes livsførelse.

Særligt i vuggestuen, som med inspiration fra Ole Dreier kan betegnes som et institutionelt omsorgsarrangement (‘institutional arrangements of care’, Dreier, 2009a), befinder de små børn sig i et spændingsfelt mellem at være nogle, der ’tages af’, og som er afhængige af de voksne, og ’nogle der aktivt arrangerer deres hverdagsliv’ med de andre børn og voksne (Røn Larsen & Stanek, 195, 2015). Med begrebet omsorgsarrangementer rettes fokus mod, *hvordan omsorg er knyttet til arrangering af børns deltagelses- og udviklingsmuligheder*<sup>35</sup> i vuggestuens hverdagsliv og med en opmærksomhed på, at små børn fører deres liv mellem afhængighed og uafhængighed af andre.

I forbindelse med mit feltarbejde har det været let at få øje på de små børns afhængighed alene af den grund, at de i flere sammenhænge har brug for de voksne til at åbne døre, hjælpe dem i tøjet, hjælpe med at nå ting og hjælp til at finde de andre børn m.v. Børnene i vuggestuen er subjektiveret ind i en social sammenhæng, hvor de er (små) børn og dermed både socialt og fysisk tildeles en position med begrænset rådighed.

I mit empiriske feltarbejde har det derfor være interessant at få øje på, hvordan små børn også aktivt transformerer og bidrager til de praksisser, som de deltager i.

Hvordan små børn aktivt skubber til de voksnes dagsordner og lykkes i at transformere praksis, kan følgende empiriske eksempel illustrere. Eksemplet er fra eftermiddagsfrugten, der er en tilbagevendende aktivitet hver dag i vuggestuen.

*Ved eftermiddagsfrugten leges der, at frugten er is, og det er BITTEN (voksen), der har fundet på det. Mens børnene får delt frugt ud, spørger BITTEN, ’vil du have en pære-is eller en æble-is?’ Børnene griner og ser ud til at synes, at det er vældig sjovt med den ’anderledes frugt’. Der er ekstra mange smagskehyde, mens børnene spiser deres frugt med stort velbehag. Anders (2,4 år)<sup>36</sup>, der sidder ved siden af Andreas, (1,9 år) begynder at æ Andreas i håret. Andreas kigger på Anders et øjeblik og begynder at ryste sit hår, så Anders ikke kan æ ham. SUSANNE (voksen) siger henvendt til Anders, ’lad Andreas være, nu spiser vi lige frugt’. Anders tager sin hånd til sig, men Andreas ryster stadig sit hoved, så håret flyver rundt om hovedet på ham. Anders kigger på Andreas og begynder også at ryste sit hoved,*

<sup>34</sup> På trods af at livsførelse som et empirisk fænomen er forskelligt mellem voksen og barn, må små børns livsførelse teoretisk begribes på samme måde, som når vi analyserer voksnes livsførelse (Dreier, 2009a).

<sup>35</sup> Se også Agnes Andenæs’ (2011) begreb om ‘Chains of care’ der betoner samarbejdet mellem forældre og professionelle i tilrettelæggelsen af børns udviklings- og deltagelsesmuligheder.

<sup>36</sup> I de empiriske uddrag vil børnenes alder blive præsenteret de første gange, når børnene indgår i uddragene samt i de uddrag, hvor det vurderes at være særligt relevant.

*mens han siger en brølelyd. Flere af børnene ved bordet begynder at ryste hovedet, så håret flyger rundt. De griner. BITTEN griner også og siger 'så nu er vi vist til rockkoncert...' og så ryster BITTEN også hovedet. Både børn og voksne sidder et øjeblik og ryster hovederne, mens der grines og brøles. Bagefter spises frugten færdig.*

Børns betingelser for at deltage med hinanden er betinget af, hvor de deltager, og med hvem de deltager i de pædagogiske omsorgsarrangementer, samt hvad de deltager om. Som eksemplet peger på, tilpasser børnene sig ikke alene til de eksisterende praksisser, men børnene transformerer også praksis (Stetsenko & Grace Ho, 2015). I eksemplet udvikler eftermiddagsfrugten sig til at blive en 'hårrystende rockkoncert'. Andreas fastholder sin hårrysten, og de andre børn såvel som voksne ved bordet, tager imod invitationen til en ny fælles aktivitet.

Når børnene deltager i vuggestuen som institutionelt omsorgsarrangement, må de vedvarende justere deres deltagelse på måder, således at de kan få hjælp og støtte til det de gerne vil:

"Hence, children must learn ways to make adults do the things for them or help them with what they are doing. They must learn to fit their ways of accomplishing things with the help available, by redirecting, interrupting, and postponing their ongoing activities, persuading and pestering, and so forth." (Dreier, 178, 2009a)

Børn udvikler således deres livsførelse afhængig af andres arrangementer og må dermed forbinde deres deltagelse med andre børn og voksnes deltagelse (Dreier, 17, 2013).

Vuggestuen kan i denne sammenhæng anskues som et omsorgs- såvel som et *udviklingsarrangement*, idet børns udvikling forbindes til børns muligheder for at deltage og bidrage til de arrangementer, som de deltager i (Højholt, 2001, 1996).

Hermed handler udvikling<sup>37</sup> ikke om barnet isoleret eller om verden isoleret, men om *forbindelsen mellem barnet og omverden* (Højholt, 68, 2001). Børns udvikling foregår således i sociale sammenhænge, der er arrangeret og lagt tilrette, således at børnene kan tage del i noget med hinanden. Netop når børns udvikling analyseres som deltagelse i tilrettelagte arrangementer, bliver de andre deltagere i disse arrangementer, herunder de voksne også betydningsfulde (Højholt, 70, 2001).

I den forbindelse vil jeg argumentere for, at små børns livsførelse i vuggestuen med andre børn og voksne kan anskues som en *fælles institutionel livsførelse*<sup>38</sup> (Kousholt, 2011, Juhl, 2014), idet børnene i vuggestuen vedvarende må koordinere og arrangere det, de gerne vil med de andre børn og voksne på stuen. Det er således en pointe at børn og

---

<sup>37</sup> Udvikling handler ikke bare om ændringer, men om retningsbestemte ændringer der må undersøges med inddragelse af subjektets perspektiv fra et konkret ståsted i en praksis. Udviklingen kan dermed ikke begribes abstrakt (Højholt, 2001), og udvikling sker ikke kun i en bestemt rækkefølge trods dominerende forståelser heraf i den pædagogiske praksis.

<sup>38</sup> Dreier betegner denne forbundethed i livsførelse, som at børns og voksnes livsførelse overlapper hinanden – en 'overlappende livsførelse' (Dreier, 2009a).

voksnes engagementer er forbundne, og at børns engagementer ikke foregår hinsides de voksnes arrangementer, men på forskellig vis er flettet ind i disse arrangementer. Børns engagementer udfoldes via involvering med den sociale verden, hvorfor børn og voksne behøver hinanden i et fælles samarbejde om at arrangere vuggestuehverdag.

Med en forståelse af at børn og voksnes arrangementer i vuggestuen er forbundne, vil jeg vende tilbage til begrebet fællesskabelse for at pege på, hvordan børn kan forstås som aktivt fællesskabende og transformerende ind i en social verden og ikke væk fra en social verden.

## Børns fællesskabelse

I forlængelse af argumentet for at arbejde med fællesskabelse som en specificering og udvikling af deltagelsesbegrebet, kan fællesskabelse rette fokus på små børn som aktive og transformerende i aktiviteter med hinanden.

Svend Brinkmann (2011) har anvendt begrebet fællesskabelse til at pege på, at børn ikke bare er sammen, men at børn gør noget, når de er sammen. Charlotte Højholt (2005) har endvidere peget på, at det er 'den fælles skaben', rettet mod hvordan man er sammen, og hvad man er sammen om, der er centralt (Højholt, 42, 2005).

I modsætning til en forståelse af fællesskaber som noget børn kan være med i eller udenfor, og hvor der synes at være forestillinger om at deltagelse i fællesskabet kan 'sikres', kan fællesskabelse anskues som en bestræbelse på at ville det fælles og engagere sig i den fælles verden.

Som tidligere påpeget kan fællesskabelse med inspiration fra Stetsenkos' (2008) begreb 'collaborative purposeful transformation' forstås som en ontologisk præmis, hvor al menneskelig handlen anskues som *transformerende og aktivt skabende*. Dermed bliver fællesskabelse en betingelse for vores fælles liv med hinanden. Samtidig peger Stetsenko & Grace Ho (2015) i senere analyser på, at særligt børns leg<sup>39</sup> muliggør denne transformerende fællesskabelse:

"(...) play paves way for children to collaboratively create and transform the world from their unique stances and positions." (Stetsenko & Grace Ho, 221, 2015)

Hermed bliver fællesskabelse noget der kan muliggøres eller vanskeliggøres, koblet til hvordan børns hverdagsliv er arrangeret i forhold til børns fælles eksperimentering og fælles udforskning:

---

<sup>39</sup> Stetsenko & Grace Ho tager udgangspunkt i børns leg og åbner samtidig for, at denne aktivitet kan være på spil som almen i andre sammenhænge (Stetsenko & Grace Ho, 2015).

”It is the work that children accomplish that is joyful and serious at the same time. In this claim, the emphasis is on the value of play against its subordination to formal instruction that narrowly targets cognitive skills.” (Stetsenko & Grace Ho, 233, 2015)

Fællesskabelse knyttes således også til en rettethed og bestræbelse.

Hermed synes fællesskabelse at være kendetegnet ved den samme dobbelthed, der også genfindes i agency-begrebet, hvor agency på en gang er noget, der er udgangspunktet for al menneskelig aktivitet og samtidig også er noget, der kan udvikles under gunstige betingelser.

Konkret omhandler fællesskabelse, hvordan børn er sammen med andre børn og ændrer og transformerer de praksisser, som de deltager i (Stetsenko & Grace Ho, 2015; Hede-gaard, 2002). Via fællesskabelse udvikler barnet sig selv som et unikt individ netop ved at være en del af et fælles med andre børn. Dermed adresserer børns fællesskabelse den almene menneskelige proces, der omhandler, hvordan vi kan blive os selv via engagement i sociale fællesskaber med andre.

Når børn indgår i fællesskabelse med hinanden, må de justere, koordinere og forhandle med hinanden om konkrete aktiviteter og ’regler’ for deltagelse:

“(...) children are actors and agents who co-create realities while discovering what is possible and how to co-author the world. The paradox is that this is achieved not in the form of a free-floating freedom from social constraints; rather it is about trying out and entertaining social rules and norms in the sense of a joyful and creative work rather than strict compliance. This is about co-authoring and co-creating rules and norms and thus, changing and expanding them in one’s own way and as befits one’s unique circumstances. In so doing, children are achieving freedom not by distancing from reality and the world of others, including rules and norms of social life, but by learning about reality and merging ever more closely with it.” (Stetsenko & Grace Ho, 231, 2015)

Med fællesskabelse understreges det, at børn udforsker verden og udvikler nye forståelser via involvering med normer og regler i den sociale verden<sup>40</sup>. Børns engagementer udvikles således ikke adskilt fra de voksne tilrettelæggelse, men ved at børnene bliver en del af denne tilrettelæggelse og udforsker, hvad de kan komme til at gøre og bidrage med i denne tilrettelæggelse. Børns fællesskabelse handler således om, hvordan børn aktivt bidrager til og lærer om verden via involvering med denne verden. Det betyder samtidig, at børn i deres fællesskabelse har brug for de voksne til at lære, hvordan de håndterer deres engagementer med hinanden som en del af en social verden (Stetsenko & Grace Ho, 231, 2015).

---

<sup>40</sup> Fællesskabelse udfoldes yderligere i anden analysedel, hvor begrebet udfoldes med inddragelse af empiriske eksempler.



Begrebet fællesskabelse kan således hjælpe os til at udvikle blik for, hvordan børn transformerer og udvikler de sociale praksisser, som de deltager i – og hvordan denne fællesskabelse muliggøres eller vanskeliggøres via de voksnes arrangementer.

Med en opmærksomhed på børns fællesskabelse bliver spørgsmålet, hvordan vi får adgang til *viden om hvad børnene oplever som betydningsfuldt*, når de deltager og transformerer sociale praksisser – hvordan får vi viden om børns grunde?

## Førstepersonsperspektiver – viden om børns grunde

Det er en central del af den kritiske psykologi at forstå subjekter i 1. person fremfor 3. person. Med førstepersonsperspektivet peges der på personens perspektiv på verden fra netop det sted, hvor personen tager del (Højholt 2001).

Med førstepersonsperspektivet understreges det, at subjektets handlinger må forstås som begrundet<sup>41</sup>:

”Reasons for action are (as is, for example, hardly doubted in analytical philosophy) always in the ‘first-person’. They are, in each case “my” reasons, i.e., reasons from my standpoint and perspective. When I ask anyone else about the reasons for her/his actions, I am asking about reasons from her/his standpoint and perspective.” (Holzkamp In: Schraube & Osterkamp, 285, 2013)

Grunde udvikler sig ikke i et socialt vakuum, men i sammenhæng med sociale praksisser som subjektet deltager i og forholder sig begrundet til. Grunde må derfor altid forstås og begribes ud fra det, som subjektet deltager i.

At subjektet handler begrundet, betyder imidlertid ikke, at subjektet har fuld kontrol over sine handlinger, ej heller at subjektet altid selv kender sine grunde, da disse vedvarende er i udvikling.

Vi lever i en fælles verden med andre subjekter, der har andre grunde, interesser og engagementer. Dette fælles liv medfører at subjekter altid må forhandle og koordinere deres engagementer med hinanden. Grunde er således ikke alene et indre anliggende, men derimod et socialt anliggende som er knyttet til den sociale verden, hvori vi lever vores hverdagsliv:

”Reasons are at one and the same time personal and social – they are related to the different meanings that social situations may have to different participants – from their respective social positions. In this way, the children’s perspectives do not just tell us about children but about their relations to social situations and therefore about the social situation as well.” (Højholt, 211, 2012)

---

<sup>41</sup> Den kritiske psykologi og Cultural Historical Activity Theory (CHAT) (Hedegaard, 2002; Stetsenko, A. & Arievidt, M., 2004) deler perspektiver i forhold til at begribe grunde eller motiver som samtidigt individuelle og sociale.

At komme på sporet af børns grunde til at handle som de gør, er således en analytisk bestræbelse, hvor situationers forskellige betydning må analyseres.

Hvordan der kan arbejdes med børns grunde på andre måder end via dialog (Holzkamp in. Schraube & Osterkamp, 287, 2013), har Pernille Juhl peget på i sin Ph.d.-afhandling (2014). I bestræbelsen på at få 'adgang' til børns grunde har hun arbejdet med begrebet 'subjektivt befindende' (Juhl, 2014; Osterkamp-Holzkamp 1979). Med 'subjektivt befindende' er fokus rettet mod, hvad situationer betyder for barnet. Det er således et begreb, der skal forbinde sammenhængen mellem, hvad barnet konkret udtrykker (emotionelt og kropsligt) og den konkrete situation, som barnet befinder sig i (Juhl, 51, 2014). Bestræbelsen er dermed at koble børns handlinger, deres emotionelle og kropslige udtryk til den konkrete situation, som børnene deltager i – for dermed at få indsigt i børnenes grunde.

Denne tilgang i arbejdet med børns grunde, baserer sig på en forståelse af, at børns grunde må fremanalyseres i sammenhæng med viden om de konkrete sammenhænge, som børnene bevæger sig i (Højholt 2001, Kousholt 2006).

Indenfor det pædagogiske arbejde med børn og måske særligt med små børn bliver det afgørende, at vi er udforskende og udspørgende i forhold til børns grunde. Netop fordi det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne handler om at 'ville noget med børnene', at udføre et pædagogisk arbejde med børns udvikling og læring, er det væsentligt at spørge ind til børns handlinger. At spørge ind til børns handlinger er ikke mindst centralt, når børn gør noget andet end det forventelige eller viser interesser, der bevæger sig i andre retninger end den voksnes. I den sammenhæng må der skelnes mellem handlingen og handlingens sociale betydninger og begrundelser for handlingen (Højholt, 1996).

Hvis vi undgår at forholde os nysgerrigt og udforskende til børns og andre menneskers grunde, risikerer vi at tilskrive andre vores 'egne grunde'. Hermed mister vi muligheden for at se og opdage at andre tænker, forstår og deltager anderledes i verden.

Pointen er således at subjektets handlinger altid må forstås som begrundet, hvilket betyder, at vi som forskere, der undersøger subjektivitet og hverdagsliv, må stille os nysgerrige og spørgende til subjektets grunde for at handle, som hun/han gør.

## **Et analytisk børneperspektiv**

At arbejde med børns grunde kan forstås som en bestræbelse på at arbejde med børns perspektiver på de sociale praksisser fra et ståsted i en social praksis (Højholt, 34, 2005). Som tidligere påpeget kan vi ikke alene tale om et børneperspektiv, men om flere (forskellige) børneperspektiver (Stanek, 2011). Børneperspektiver anskues ikke som et særegent perspektiv i modsætning til den voksnes perspektiv, men anskues som forskellige perspektiver, der informerer om, hvordan det der sker, ser ud fra barnets konkrete ståsted. Arbejdet med børneperspektiver er en *analytisk bestræbelse* og tager afsæt i forske-

rens arbejde med at analysere, hvordan barnets handlinger er sammenhængende med barnets deltagelsesbetingelser og muligheder i den konkrete situation. Det er således et arbejde med at analysere barnets deltagelse i en sammenhæng med de arrangementer, som barnet deltager i og på tværs af.

I arbejdet med børneperspektiver søger forskeren efter viden i 'børnehøjde' (Højholt, 36, 2005) samtidig med, at det også er nødvendigt at inddrage de institutionelle og samfundsmæssige betingelser for den sociale praksis, som børnene deltager i (Røn Larsen, 2011).

Ifølge Charlotte Højholt (2005) kan børneperspektiver forstås således:

”Børneperspektiver skal altså hverken ses som en teknik eller et mere oprigtigt billede af, hvordan børn er – børneperspektiver er nærmere en analytisk bestræbelse og optagethed af, hvordan det der sker, ser ud, har betydning og stiller muligheder for konkrete børn i deres aktuelle liv på tværs af forskellige steder” (Højholt, 36, 2005)

Arbejdet med børneperspektiver har i denne afhandling været tilrettelagt som en kikk fra børnene og rundt om børnene. Det har således ikke været et forsøg på at 'gætte', hvad børnene tænker, men en analyse af hvordan betingelser spiller konkret ind i børnenes vuggestueliv og dermed får betydning. Ved at følge børnenes engagementer tæt på, over tid i forskellige sammenhænge – se, at der går noget forud, og der kommer noget efter på tværs af tid og sted – bliver det muligt at se børnenes handlinger som begrundede og se, hvad det er, som børnene tager del i. Børn stræber efter og forfølger sociale aktiviteter, og de tilpasser og ændrer også den sociale verden, som de er en del af. Samtidig lever børn deres liv i samspil med andre børn og voksne og i relation til forskellige problemstillinger og betingelser, der får særlig betydning i deres liv (Chimirri, 2014; Dreier, 2009a; Højholt & Kousholt, 2014; Juhl, 2014; Røn Larsen & Stanek, 2015).

Børnenes handlegrunde må derfor ses i sammenhæng med, *hvad* de tager del i og med *hvem* og *hvordan*. Metodisk<sup>42</sup> medfører det at tale med de børn, der har verbalt sprog samt følge børnenes blikke, deres kropslige vandren og deres bevægelser rundt i vuggestuens sociale og fysiske rum.

Med dette afsæt vil jeg videre udfolde mine metodologiske overvejelser samt redegøre for, hvordan jeg konkret har tilrettelagt og afviklet mit feltarbejde som praksisforskning med inddragelse af børn såvel som voksne som *medforskere*.

---

<sup>42</sup> For flere perspektiver på metodeovervejelser, se kapitel 4.

## Kapitel 4: Metodologi og forskerpositioner

*"Hej, kommer du tilbage...er der mere du skal lære?" (Marie, 2,1 år, Vuggestuen Svampebøj)*

Marie møder mig med dette udsagn efter at jeg har været væk i en uges tid fra den ene vuggestuegruppe, hvor jeg er i gang med mine deltagerobservationer. Maries udsagn kan ses i sammenhæng med min bestræbelse på at lære fra børnene om deres hverdag med hinanden.

Dette kapitel vil omhandle, hvordan forskningsprojektet er tilrettelagt som *gensidige læreprocesser* (Højholt & Kousholt, 2011), og hvordan forskningsdesignet og forskningssamarbejdet såvel som min analysepraksis har været guidet af gensidige læreprocesser.

I begyndelsen af kapitlet præsenteres, hvordan forskningen, der ligger til grund for denne afhandling, kan betegnes som praksisforskning. Efterfølgende udfoldes projektets konkrete forskningsdesign og metodeovervejelser, samt hvordan forskningen er tilrettelagt som et *samarbejde med medforskere*. I forlængelse heraf redegøres der for, hvordan forskningen etableres som en overskridelse af dikotomier mellem teori og praksis, samt hvordan forskerpositionen udvikles fleksibelt varieret, som en overskridelse af adskillelsen mellem forsker og udforskede. I sidste del af kapitlet udfoldes projektets analysepraksis.

I forlængelse af afhandlingens problemstilling, hvor børn udforskes som fælleskabende, og hvor børn og voksne lærer via deltagelse i sociale praksisser, er projektet rammesat som *praksisforskning* (Dreier, 1996; Højholt, 2005; Kousholt, 2011).

Praksisforskning kan i forlængelse heraf anskues som forskning, der er organiseret som et samarbejde mellem forskeren og de personer, der har deres hverdag i de sociale praksisser, der udforskes. Praksisforskning har som ambition at indgå i og bidrage til praksis samt udvikle teori.

Begrebet praksisforskning er en udløber af en række Teori-Praksis-Konferencer, som blev afholdt i Berlin i perioden fra 1983 til 1995, under ledelse af Ole Dreier (Højholt, 2005). I den forbindelse blev der arbejdet med at udvikle en forskning, hvor forskere og professionelle i fælles samarbejde udforsker professionelle praksisser.

Praksisforskning gør op med traditionelle positivistiske idealer om, hvad forskning er i klassisk forstand, idet viden i en praksisforskningssammenhæng knytter sig til, hvad mennesker gør og gør i *fællesskab* med hinanden (Lave & Wenger, 1991; Højholt, 2005; Højholt, 2011). Viden udvikles således via menneskers deltagelse i sociale situationer i en konkret praksis. Denne vidensforståelse medfører, at viden er forskellig alt efter, hvilken position man indtager i verden, og det er således ikke muligt at tale om én sandhed i den

sociale verden. Viden er derfor situeret i praksis – er i bevægelse, er dynamisk og er historisk og socialt forankret (Lave & Wenger, 1991; Højholt, 2005; Kousholt, 2011). I forlængelse heraf arbejdes der i praksisforskningen med et vidensbegreb, hvor den almene viden kan findes i konkrete forhold i verden (Dreier, 2006; Juul Jensen, 2001; Højholt, 2011).

”Ifølge en dialektisk forståelse er de generelle aspekter til stede i konkrete sammenhænge på varierende måder med varierende forbindelser til varierende andre aspekter og derfor med varierende betydninger.” (Dreier, 20, 2006)

Når viden er indlejret i konkrete sammenhænge, udvikles viden via engagement og konkret samarbejde med denne praksis (Højholt, 2005, 2011). Udgangspunktet er, at vi er forbundet i en fælles verden og af et fælles liv. Forsknings samarbejdet må derfor handle om, hvordan vi kan forholde os til dette fælles liv og samarbejde om og lære heraf. Konkret betyder det, at forskeren ikke står i en privilegeret position, der kan udpege en retning for, hvordan viden udvikles, men forskeren må lære af praksis ved at tage del i denne praksis med sine medforskere.

Praksisforskningen kan dermed anskues som et fælles anliggende, der organiseres mellem forsker og medforskere for derigennem at skabe betingelser for gensidige læreprocesser (Højholt & Kousholt, 2011).

”Praksisforskning skal ikke vurdere, om deltagere håndterer praksis optimalt, men *gennem deres håndtering* lære om muligheder og begrænsninger for deltagelse i denne praksis.” (Højholt, 43, 2005) (Forfatters kursivering)

At anskue forskning som gensidige læreprocesser medfører, at forskningen demokratiseres (Dreier, 1996), idet flere kan komme til orde og dermed få indflydelse og bidrage til en fælles udforskning af en konkret problemstilling i et fælles hverdagsliv, hvilket af Mørch og Nissen betegnes som *deltagende kritik* (Mørch & Nissen, 123, 2005).

Med et fokus på forskning som samarbejde sigter praksisforskningen på at være ’gældig’ (Mørch & Nissen, 133, 2005; Højlund, 2006), dvs. at forskningen må gøre sig socialt gældende, fremfor at være ’abstrakt gyldig’. At praksisforskningen vurderes på sin ’gældighed’ betyder samtidig også, at metoder ikke kan prædefineres, men metoder må udvikles i henhold til den sociale praksis, og de problemstillinger der udforskes. En central del af udforskningen er derfor, at vi må reflektere over de *kategorier*, som vi undersøger praksis med (Juul Jensen, 1999) og forholde os til, at den sociale praksis som udforskes, er en historisk og kulturel praksis, der er influeret af forståelser af børn og udvikling.

Praksisforskning som begreb er i dansk regi blevet anvendt indenfor forskellige projekter og områder, eksempelvis det socialpædagogiske område (Mørck & Nissen, 2005; Schwartz, 2007, 2014), det terapeutiske område (Dreier, 2008), daginstitutionsområdet (Chimirri, 2014, 2015; Juhl, 2014; Kousholt, 2006, 2011; Stanek, 2011; Røn Larsen &

Stanek, 2015, 2016; Bendix-Olsen in prep.) og skoleområdet (Højholt & Kousholt, 2011; Morin, 2007; Røn Larsen, 2011; Mardahl-Hansen in prep; Poulsen in prep.). De nævnte praksisforskningsprojekter arbejder alle med et forskersubjekt, der deltager i den sociale praksis og med analyser, der inddrager betingelser, betydninger og begrundelser fra forskellige perspektiver og ståsteder i de sociale praksisser.

Med disse indledende betragtninger om praksisforskning, vil jeg udfolde forskningsdesignet og undersøgelsesmetoderne og derefter redegøre for, hvordan forskningssamarbejdet med de to vuggestuegrupper blev indledt.

## Design af forskningspraksis

Min forskning er primært designet via inddragelse af deltagerobservationer inklusiv situerede samtaler og kvalitative interviews (Tangaard & Brinkmann, 2010; Kvale, 1997; Hastrup, 2004).

Der er foretaget i alt 44 dages deltagerobservationer, inklusiv situerede samtaler suppleret med 5 refleksionsrum<sup>43</sup> med de professionelle.

Derudover har jeg foretaget deltagerobservationer af 6 ressourceteam møder<sup>44</sup>. Alle deltagerobservationer er foretaget over 10 mdr.

Endvidere er der foretaget i alt 5 kvalitative interviews. 2 interviews med 2 udvalgte pædagoger i hver institution samt 3 interviews med 2 udvalgte deltagere i ressourceteamet.

I begge vuggestuer deltog jeg i personalemøder og pædagogmøder. Det var imidlertid varierende, hvor ofte møderne blev afholdt, og dermed hvorvidt det var muligt for mig at deltage. Konkret faldt det således ud, at jeg deltog i 6 pædagogmøder og 2 personalemøder i den ene vuggestue kaldet Kastaniehøj og 3 personalemøder samt 2 pædagogmøder i den anden vuggestue kaldet Svampehøj.

## Deltagerobservationer

I mit arbejde med deltagerobservationer har jeg været inspireret af etnografien (Gulløv & Højlund, 2010; Smith, 2005; Christensen, & James, 2000). De etnografiske metoder har været relevante, idet jeg på fænomenologisk vis ønskede at gå tæt på børneperspektiver og voksenperspektiver i det institutionelle hverdagsliv.

---

<sup>43</sup> Hvordan refleksionsrum er inddraget som en del af tilrettelæggelsen af medforskernes deltagelse udfoldes senere i kapitlet.

<sup>44</sup> Ressourceteam møder er tværfaglige møder, hvor bekymringsvækkende børneliv drøftes. Hvordan dette samarbejde udfoldes, og hvilken betydning det har for pædagogernes arbejde med børnene på stuen udfoldes senere i afhandlingens tredje analysedel.

Fordelene ved deltagerobservationer er netop, at viden skabes i et hverdagsliv, hvor det er lettere at opdage subjektive perspektiver og organisationsprocesser<sup>45</sup>.

I forlængelse af de etnografiske tilgange (Holland & Lave, 2001), har jeg været optaget af at udforske sociale interaktioner og dynamikker i sociale kontekster, fremfor at udforske individuel adfærd. Det har således været en problemorienteret forskningstilgang, hvor fokus rettes mod, hvordan problemer er forbundet til de sociale kontekster, og hvordan problemer tager sig ud fra forskellige ståsteder i denne praksis (Højholt & Kousholt, 2014; Dreier, 2008).

I arbejdet med projektet har jeg været optaget af at udvikle et design, der gjorde det muligt at følge børnenes fælles aktiviteter og komme tæt på børnene i deres institutionelle hverdagsliv.

Ved at følge børnene rundt i deres hverdag har jeg været optaget af, hvordan børnene mødes med forskellige krav til og muligheder for at deltage med hinanden i fælles aktiviteter i de forskellige arrangementer.

Jeg har foretaget deltagerobservationer af konkrete situationer på tværs af tid og rum, hvor børnene var aktivt deltagende med andre børn. Undervejs har jeg noteret på min iPad. IPaden har derfor været med mig det meste af tiden og fungerede særligt i begyndelsen som en indgangsvinkel til at komme i kontakt med børnene.

*(Feltnote)*

*Theis (2,1 år) kommer hen til mig med en Legoplade. Han fortæller, at han skriver ligesom mig, og han har et viskelæder på Legopladen (iPad). Nogle minutter forinden har Theis siddet ved siden af mig, og vi har talt om, at jeg skriver ned, hvad jeg ser, på min iPad. Jeg viser Theis, at man kan trykke på en knap, og så forsvinder bogstaverne igen. Theis siger, at det er et viskelæder, og sådan et har han også derhjemme.*

Som uddraget viser, påvirker jeg den hverdag, som jeg deltager i – børnene bliver optaget af, at jeg sidder og skriver på min iPad, og min deltagelse som en voksen, der gør noget andet, bliver inddraget i børnenes samspil med hinanden.

Via min deltagelse med børnene fik jeg øje på, hvordan vuggestuebørnene kropsligt deltager med de andre børn, og hvordan deltagelsen og betingelserne for børnene, ændrer sig i de forskellige pædagogiske arrangementer. Hvordan de voksne via kropslige strategier og italesættelser, understøtter og udfordrer vuggestuebørnenes deltagelse, trådte også frem.

---

<sup>45</sup> Denne form for forskning må samtidig forholde sig til kritik om, at det er svært at gentage forskningsundersøgelsen, fordi den er meget kontekstspecifik og afhængig af forskeren og de implicerede deltagere (Marshall & Rossman, 1995). Samtidig er det ikke ideen, at en sådan form for forskning skal kunne gentages, men derimod at forskningen kan udvikle begreber, der kan være relevante at anvende til udforskning i andre sammenhænge.

I første del af mine deltagerobservationer indtog jeg en mere åben observationsstrategi og registrerede alt, jeg fandt spændende. Mine efterfølgende observationer var mere fokuserede, idet mit undersøgelsesfelt var blevet yderligere afgrænset med afsæt i den viden, jeg opnåede fra de tidlige observationer. Der var således bestemte pædagogiske arrangementer og rutiner, såsom samling og legepladsliv, børnenes deltagelse og fællesskab i disse arrangementer samt det pædagogiske arbejde med inklusion og opsporing, som jeg blev særligt optaget af.

Konkret valgte jeg at være tilstede i en længere periode på en måned i hver vuggestue for at blive et 'kendt ansigt' og lære børn og voksne bedre at kende.

Efter den første intensive måned i begge vuggestuegrupper tilrettelagde jeg mit feltarbejde således, at jeg skiftede mellem at være i begge daginstitutioner hver uge. Dette skift frem og tilbage gjorde det muligt for mig at bevare en nysgerrig tilgang til hverdagspraksis begge steder, idet jeg vedvarende blev præsenteret for forskellige måder at gøre vuggestue på.

Fra begyndelsen af mit feltarbejde var det ikke afklaret, hvorvidt jeg ville bevæge mig mellem børnegrupperne på to stuer i hver vuggestueafdeling, eller om jeg primært ville følge udvalgte børn på en stue hvert sted. Indenfor den første måned oplevede jeg imidlertid, at det var lettere for mig at komme tættere på børnegrupperne, hvis jeg fulgte en stue mere kontinuerligt, hvilket jeg derfor besluttede mig at gøre i begge vuggestueafdelinger.

I vuggestuen kaldet Svampehøj stod valget mellem at følge børnene i småbørnsgruppen, i alderen 10 mdr.-1,5 år og følge børnene i 'mellemgruppen', som var fra 1,5 år til 2,10 år. I løbet af den første måned valgte jeg at følge 'mellemgruppen'. Dette valg var primært begrundet i, at en del af børnene i 'mellemgruppen' hurtigt viste interesse for mig, og jeg havde dermed lettere ved at komme tættere på børnenes engagementer med hinanden. Samtidig var den pædagog, som jeg havde afholdt de indledende møder med ved projektets opstart, pædagog for 'mellemgruppen'. I vuggestuen kaldet Kastaniehøj valgte jeg efter de første par uger primært at udføre mine deltagerobservationer på den stue, hvor den ledende pædagog af hele vuggestueafdelingen var lokaliseret. Dette valg var også begrundet i, at det var hende, som jeg havde haft min indledende kontakt med, og hun var meget optaget af at deltage i projektet, hvilket hendes kolleger på stuen også var. Samtidig havde jeg også fået en tættere kontakt til flere af børnene på den stue, og jeg ønskede derfor at følge deres deltagelse i vuggestuens hverdagsliv tættere. I vuggestuegrupperne i Kastaniehøj er børnene aldersintegreret, hvilket konkret betød, at der både var helt små børn på 12 mdr., og at der også var større vuggestuebørn på 2,9 år på hver stue.



## Situerede samtaler og semistrukturerede interviews

I forbindelse med de mange deltagerobservationer har jeg haft flere situerede samtaler (Hammersley & Atkinson, 2007; Tanggaard & Brinkmann, 2010) med de voksne som deltagere i børnenes vuggestueliv. Disse samtaler har fundet sted indenfor på stuen, på legepladsen eller i forbindelse med andre hverdagssituationer i vuggestuen. På denne måde er samtalerne dokumenteret via mine deltagerobservationer. I tillæg til de situerede samtaler har jeg, som omtalt, foretaget i alt 5 kvalitative semi-strukturerede interviews (Kvale, 1997; Tanggaard & Brinkmann, 2010) med to pædagoger samt to deltagere i ressourceteamet.

De to pædagoger som jeg udvalgte til interviews, var de pædagoger, der havde det pædagogiske ansvar på stuerne, og som jeg samtidig havde fulgt tæt i hverdagslivet med børnene. Det var særligt pædagogernes perspektiv på børnenes fællesskabelse og på de pædagogiske organiseringer omkring at understøtte det almene børneliv og samtidig opspore det bekymringsvækkende børneliv, der var i fokus. I forlængelse heraf var jeg optaget af pædagogernes betingelser for at arbejde fleksibelt med børnelivet, og de situationer hvor fleksibiliteten mindskes. De tre interviews af de to deltagere i ressourceteamet var henholdsvis et interview af PPR-psykologen samt to interviews med teamlederen af ressourceteamet. At jeg valgte at foretage to interviews med teamlederen af ressourceteamet var begrundet i, at jeg havde hørt, at ressourceteamets arbejde var under omstrukturering, og jeg var derfor nysgerrig på, hvad det betød for samarbejdet mellem pædagoger og tværfaglige samarbejdspartnere.

Interviewet af PPR-psykologen var særligt orienteret mod, hvordan det tværfaglige samarbejde mellem pædagogerne og PPR-psykologen blev struktureret, samt hvordan PPR-psykologen oplevede ressourceteamets samarbejdsform som bidragende til det pædagogiske arbejde med bekymringsvækkende børneliv.

## Dokumentlæsning

Udover deltagerobservationer, situerede samtaler og interviews har en del af min undersøgelse været baseret på læsning af dokumenter omhandlende den offentlige dagpasnings, og senere vuggestues, tilblivelse. I den forbindelse har jeg inddraget forskellige former for dokumenter, der har informeret om denne institutionelle tilblivelse samt de politiske såvel som småbørns pædagogiske og udviklingspsykologiske diskussioner, der har kørt sideløbende hermed.

Jeg har således i mindre omfang inddraget, hvad der betegnes som primære dokumenter, der i denne sammenhæng kan være mødedagsordner, årsplaner og referater m.v. I større omfang har jeg inddraget sekundære dokumenter, som er tilgængelige for offentligheden, herunder lovtekster, kommunale samarbejdsprocedurer, kommunalrapporter og redegørelser, der er produceret med et specifikt formål for øje. Ligeledes har jeg inddraget, hvad der betegnes som tertiære dokumenter, såsom tidsskriftsartikler og fagbøger

der behandler emnet og problemstillingen (Lynggaard, 2010). Disse dokumenter vidner særligt om de forskellige forståelser og diskussioner, der har præget den offentlige dagpasnings tilblivelse.

De omtalte dokumenter må ansues som en anden slags materiale end det materiale, der udvikles med afsæt i eget produceret empiriske materiale, idet disse kilder bl.a. er skrevet med et særligt formål og dermed til bestemte læsere.

Efter at have konkretiseret hvordan forskningen er designet metodisk, vil jeg præsentere, hvordan forskningssamarbejdet blev indledt med de to vuggestuegrupper, og hvordan min faglige baggrund har haft betydning for tilblivelsen af netop dette forskningsprojekt.

## **Samarbejde med praksis – indledende overvejelser og de første møder**

De to vuggestuer som udgør det empiriske grundlag for denne afhandling er lokaliseret i to større integrerede daginstitutioner, hvor vuggestuen og børnehaven fungerer som forholdsvist isolerede enheder. Den ene daginstitution, Kastaniehøj, havde på tidspunktet for mit feltarbejde 236 indskrevne børn, hvoraf der er ca. 48 vuggestuebørn. Kastaniehøj er lokaliseret i en større kommune. Den anden daginstitution, Svampehøj, havde på tidspunktet for mit feltarbejde indskrevet i alt 100 børn, hvoraf 36 er vuggestuebørn. Svampehøj er lokaliseret i en mindre forstadskommune, og er et børnehus ud af i alt fire børnehuse, samt en dagpleje der dækker området. Begge daginstitutioner er lokaliseret på Sjælland i Danmark.

Daginstitutionerne er således forskellige i størrelse og i forhold til beliggenhed. Trods disse størrelsesmæssige forskelle var der imidlertid mange fælles træk i hverdagsorganiseringerne og i problemstillinger knyttet til børnelivet.

Begge daginstitutioner kan betegnes som ressourcestærke. Valget af to ressourcestærke vuggestuer som grundlag for mit feltarbejde er begrundet i, at jeg ikke er optaget af at fremskrive en lidelseshistorie, men derimod er optaget af, hvordan børneliv og bekymringer om børneliv udfolder sig og håndteres i vuggestuer, der har ressourcer. I projektet analyserer jeg ikke problemstillinger orienteret om etnicitet eller andre socioøkonomiske forhold, der kan spille ind i det almene vuggestueliv.

Jeg har været nysgerrig på, hvordan inklusions- og opsporingsbestræbelser håndteres i daginstitutionelle sammenhænge, hvor de professionelle er fagligt dygtige<sup>46</sup> og havde overskud til at være en del af projektet. I forlængelse heraf har jeg været på udkig efter

---

<sup>46</sup> At pædagogerne er fagligt dygtige har som indgangsvinkel være vurderet i forhold til at flere har deltaget i efter- og videreuddannelse af forskellig art herunder udviklingsprojekter, forskningsprojekter og diplomuddannelser.

daginstitutioner, hvor de professionelle på en eller anden måde havde indgået i udviklingsprojekter eller efter- og videreuddannelse omhandlende inklusion<sup>47</sup>.

I løbet af mit feltarbejde har der været få børn, der har været udpeget som værende i vanskeligheder. Ikke desto mindre synes kravet til den pædagogiske praksis om samtidig at inkludere, kompetenceudvikle og opspore børn at have indflydelse på en del af de konflikter, der udspillede sig i vuggestuens hverdag mellem børn samt mellem børn og pædagoger.

Kontakten til den ene daginstitution blev foranlediget af min undervisning på et pædagogisk diplommodul, hvor jeg undervejs informerede deltagerne om mit kommende Ph.d.-projekt. I den forbindelse henvendte en pædagog sig, idet at hun mente at deres daginstitution (vuggestuegruppe) kunne være interesseret i at deltage.

Kontakten til den anden daginstitution blev foranlediget af, at jeg på forhånd havde kendskab til denne daginstitution fra mit tidligere arbejde som seminarielektor. Jeg var bekendt med, at denne daginstitution havde deltaget i flere udviklingsprojekter, og at der var dele af personalet, der havde været på efter- og videreuddannelse i inklusion. Begge samarbejder blev indledt ved, at jeg kontaktede den daglige leder og aftalte et formøde, hvor jeg informerede om projektet.

I begge vuggestuegrupper blev der afholdt et introducerende oplæg, hvor projektet blev udfoldet, og hvor der var mulighed for dialog med personalet.

Ved disse møder fremlagde jeg mine forskningsspørgsmål og drøftede, hvordan jeg gerne ville deltage i vuggestuehverdagen og lære af børnene og af de professionelle om, hvordan vuggestuehverdag så ud fra deres perspektiver. Ligeledes fortalte de professionelle om, hvordan de håbede på, at de, via min deltagelse, kunne blive klogere på, hvad børnene var optaget af. Ideen var således fra begyndelsen, at jeg engagerede mig i vuggestuens praksis og i et samarbejde med de professionelle udviklede viden om børnenes liv med hinanden og de voksne i vuggestuen.

Efterfølgende blev der i begge vuggestuegrupper afholdt 'forældrekafe'<sup>48</sup>, hvor forældrene havde mulighed for at deltage. En uge forud for forældrekafeen blev der delt pjecer ud til alle forældre i vuggestuen, der informerede om projektet (se bilag a). I den ene vuggestuegruppe var der et forældrepar, der ikke ønskede at deres børn deltog, hvilket bevirkede, at jeg i samarbejde med stuens pædagoger besluttede, at udarbejde en skrivelse, hvor de forældre der ikke ønskede deres børns deltagelse i projektet, skulle give en

---

<sup>47</sup> Det kan påpeges, at alle daginstitutioner i Danmark skal arbejde med inklusion, hvorfor disse bestræbelser må forventes at være på spil i varierende grad i samtlige danske daginstitutioner.

<sup>48</sup> Jeg har fulgt vuggestueliv fra børnenes perspektiv og til dels de professionelles perspektiv, men jeg har ikke involveret mig i forældresamarbejde. Mit materiale kan derfor ikke informere om betydningen af forældresamarbejdet for børnenes fællesskabelse – ej heller om børnenes liv i hjemmene eller på tværs af hjemme og vuggestuen.

skriftlig tilbagemelding (se bilag b). Der var ikke andre forældre, der meldte tilbage, at de ikke ønskede, at deres børn deltog.

Undervejs i feltarbejdet blev der i begge vuggestuer afholdt oplæg om foreløbige 'analysefund' medfølgende dialog herom med personalet. Ligeledes blev der i den ene vuggestuegruppe (Kastaniehøj) afholdt et forældremøde, hvor jeg informerede om status på projektet, idet der i den gruppe var nyttilkomne forældre.

Min kontakt og udvælgelse af daginstitutionerne var som påpeget sammenhængende med min baggrund som seminarielektor. Netop min faglige baggrund var betydningsfuld for projektets tilblivelse og udformning. Som en del af mit virke som seminarielektor var jeg i en årrække udviklingskonsulent og deltog i forskellige udviklingsprojekter omhandlende udvikling af inklusion i daginstitutioner. I den sammenhæng var min funktion ofte mere rådgivende og vurderende ift. det pædagogiske arbejde. På baggrund af min deltagelse i mange udviklingsprojekter, blev jeg undervejs mere og mere nysgerrig på børnelivet og på, hvordan pædagogerne mingelerede de mange og ofte modstridende krav til praksis. Jeg fik derfor lyst til at stille mig i en *undersøgende* og *nysgerrig* position, fremfor at 'retningsgive' udviklingen i den pædagogiske praksis, hvilket blev muligt med indeværende forskningsprojekt. Denne ændring af position var på den ene side vanskelig, idet jeg måtte fralægge mig den velkendte og foreskrivende tilgang til praksis til fordel for en mere undrende tilgang. Samtidig var det også en lettelse at få mulighed for at engagere mig i og udforske praksis uden at arbejde med prædefinerede mål for denne proces.

Ved at indtage en position som forsker<sup>49</sup> opdagede jeg samtidig, at min bestræbelse på at udforske viden om børns hverdagsliv på mange måder var sammenhængende med de professionelles ønsker om at få viden om børnenes hverdagsliv – vi havde dermed en *fælles nysgerrighed* på børnelivet.

At deltage i en vuggestuehverdag som forsker var på den ene side ubesværet og på den anden side uhyre vanskeligt. Det ubesværede knyttede sig muligvis til, at der i den pædagogiske praksis i daginstitutionerne ofte træder forskellige voksne ind, og disse voksne er udskiftelige over tid. Ligeledes er der i vuggestuegrupperne en vis udskiftning af børn, idet der særligt henover foråret er en del børn, der rykker ned i børnehavegrupperne.

Denne udskiftelighed, som en del af hverdagens praksis, skabte en vis parathed til at byde nye velkomne på stuen hos både børn og voksne. Jeg blev således taget imod med åbne arme i begge vuggestuegrupper, hvilket gjorde mit begyndende observationsarbejde mere ubesværet og gjorde det til en behagelig oplevelse at blive en del af hverdagen med børn og voksne.

Samtidig var det i perioder vanskeligt for mig at bevæge mig frit omkring i hverdagens aktiviteter og følge børnene uden at blive inddraget i den travle pædagogiske dagligdag

---

<sup>49</sup> Hvordan min forskerposition ikke er entydig, men vedvarende forhandles, udfoldes senere i kapitlet.

med mange gøremål og meget ansvar, hvilket også peger på, at den pædagogiske praksis i daginstitutionerne er presset på ressourcer.

Hvordan udfordringerne med at 'falde ind' i en vuggestuehverdag som forsker indebærer forhandlinger om, hvordan forskning kan være et samarbejde, vil jeg udfolde i det følgende.

## Om at ryste forholdet mellem forskning og praksis

"(...) det er rart at du sidder i personalestuen og vi kan tale sammen uformelt om løst og fast, madopskrifter og sådan noget. Så får jeg et andet indtryk af dig, og du er jo ikke så farlig (...)." (Bitten, pædagogmedhjælper i Svampehøj)

Ovenstående udtalelse peger på forestillinger om, at forskere ikke er sådan nogle man kan have hverdagssamtaler med, og dermed at forskning er en formel størrelse, der kan blokere for at have uformelle relationer til dem, man forsker med.

I forlængelse heraf oplevede jeg undervejs i mit feltarbejde, at der var særlige positioner tilgængelige for mig som forsker, såvel som for de andre professionelle.

Jeg oplevede, at jeg som forsker trådte ind i en pædagogisk praksis, der er begyndt at blive akademiseret, og hvor uddannelse værdisættes højt.

Jakob Ditlev Bøje (2010) har redegjort for, hvordan pædagogisk faglighed tiltagende knyttes til en øget akademisering, bl.a. grundet udviklingen af professionshøjskoler og pædagogs adgang til universiteter. Det er således faglighed som en øget teoretisk kunnen, der valoriseres og anerkendes (Ditlev Bøje, 2010, 2013). Samtidig afkræves den professionelle praksis i vuggestuen mere dokumentation og 'kvalitetssikring' (Andersen, 2011).

I mødet med en pædagogisk praksis der er influeret af krav om teoretisk kunnen og dokumentation, bliver forskeren positioneret som en, der kan bidrage til denne udvikling.

I flere situationer blev jeg således mødt som en ekspert, der kunne rådgive og retningsgive, fremfor en deltager der i fællesskab med mine medforskere skulle lære om praksis.

Når jeg fastholdt, at mine medforskere var eksperter på deres praksis, og de var en kilde til viden, oplevede jeg, hvordan de professionelle så mig som den (mest) vidende<sup>50</sup>. Via min tilbageholdenhed med at give 'råd', opdagede jeg hvor stort et pres, de professionelle var underlagt for at være fagligt dygtige, udviklende og dokumenterende af deres praksis.

Jeg måtte derfor *forhandle* mig frem til, hvordan jeg kunne deltage og blive en del af hverdagen som forsker, der i fællesskab med de professionelle udforskede praksis, frem-

---

<sup>50</sup> Denne vidensforståelse kan anskues som en skolestisk vidensforståelse, hvor viden knyttes til uddannelse, hvilket ser ud til at få betydning for praksis. Denne problemstilling vil afhandlingens senere analyser adressere.

for at stå i en 'ekspertposition' og pege på, hvordan praksis kunne forbedres eller 'kvalitetssikres'. Det har således været en vedvarende bestræbelse i mit feltarbejde at bryde med dikotomier mellem forskning og praksis og mellem forsker og 'udforskede' for i stedet at skabe mulighed for *forskning som samarbejde*.

## Medforskning og børn som medforskere

Udgangspunktet for praksisforskningen er, at mennesker er udforskende i eget liv (Højholt & Kousholt, 213, 2011), og vi kan lære om menneskers liv i verden gennem samarbejde med mennesker som *medforskere*. Mennesker der indgår i forskningen, bliver således kilden til viden, hvilket Ernst Schraube (2015) beskriver på følgende måde:

“(...) the subjects of research are defined as co-researchers, as they are the source of knowledge about and insights into the conditions, meanings and reasons that surround the problem at the heart of the research engaging with the practices they are involved in.” (Schraube, 541, 2015)

At forstå de mennesker, som jeg forsker med som medforskere, medvirker til at overskride forholdet mellem dem, der forsker, og dem der udforskes (Højholt & Kousholt, 214, 2011).

Hermed åbnes der for, at forskning kan handle om de problemstillinger, der er relevante for den praksis og de medforskere, der er en del af forskningsprocessen (Højholt & Kousholt, 213, *ibid.*). Når pædagogerne inddrages som medforskere understreges det således, hvordan pædagogerne er aktive medskabere af deltagelsesmuligheder og betingelser i den pædagogiske hverdagspraksis og har viden om problemstillingerne.

I bestræbelsen på at organisere forskning som samarbejde med medforskere, er det relevant at spørge, hvordan vi kan arbejde med børn som medforskere?

Overordnet set kan man diskutere, om små vuggestuebørn kan give tilsagn til at medvirke i et forskningsprojekt.

Imidlertid vil jeg argumentere for, at børns grunde ikke nødvendigvis kommer i verbal form, men kan observeres i måder, som børn deltager i fællesskaber på (Stanek, 118, 2011; Juhl, 2015). Børnene har på forskellig vis undervejs i mit feltarbejde vist mig med deres kropssprog og deres blikke, om jeg var velkommen eller ej, og om de var interesseret i samspil med mig eller ej. Børn der ikke er verbale kan dermed *bidrage* til en forskningsproces, hvilket understreges af Anja Stanek (2011), der i sin udforskning af børnefællesskaber i overgange mellem børnehave og skole påpeger, at børn:

“(...) leverer et medforskende bidrag (...). Hvor forskeren leverer analyserne, fremanalyserer sammenhænge mv., men det er børnene, der, via deres fortællinger og handlinger, sætter forskeren på sporet i analyserne.” (Stanek, 82, 2011)

Stanek peger ikke på særlige metoder til at inddrage børnene som medforskere, men peger på, hvordan den viden, som børnene muliggør, på lige fod med den viden som de voksne muliggør, analyseres og bringer forskeren på sporet af, hvad der er betydningsfuldt for medforskerne.

Pernille Juhl (2014) har ligeledes inddraget overvejelser om, hvordan børn er medforskere. Hun peger i lighed med Stanek på, at børnenes handlinger og det, de konkret gør, kan ses som 'svar' på, hvad børnene er optaget af, og dermed hvad der er betydningsfuldt for dem (Juhl, 64, 2014). Både Stanek og Juhl påpeger, at børnenes bidrag til forskningen må analyseres via børnenes *handling*, og at der således kan være konkrete empiriske forskelle i måder som børn og voksne inddrages i forskningen.

Samtidig med at der er empiriske forskelle i måder, som børn og voksne inddrages i forskningsprocessen, kan et begreb om medforskning netop bidrage til at overskride dikotomien mellem børn og voksne, idet børn såvel som voksne er en kilde til viden om netop den praksis som udforskes:

"Participants are not research objects, irrespective of their age. They are just as much a human being as the researcher is." (Chimirri, 30, 2015)

Medforskning er således baseret på en *ontologi om mennesker som udforskende* og dermed en teoretisk forståelse af forskning som et samarbejde med mennesker, børn såvel som voksne, der er udforskende.

Hvordan børnene konkret bidrog med viden til forskningsprocessen og rettede mit blik og min nysgerrighed i bestemte retninger, vil jeg udfolde i det følgende.

## Om at følge børnene

At udforske børnenes perspektiv var fra begyndelsen et reflekteret valg, da jeg var nysgerrig på, hvordan vuggestuehverdagen og de pædagogiske inklusions- og opsporingsbestræbelser fik betydning set fra børnene.

Min sympati har fra begyndelsen af projektet ligget hos børnene, hvilket også må ses i forlængelse af, at børn, i de måder vi har arrangeret vuggestue på, er subjektiveret ind i en marginal position (Chimirri, 2014).

I mit feltarbejde fulgte jeg børnene for at forstå, hvad der var betydningsfuldt for børnene i deres hverdagsliv, og hvordan de udviklede indflydelse og rådighed over deres livsbetingelser i vuggestuen. Konkret betød det, at jeg kropsligt placerede mig ved siden af børnene og i øjenhøjde med børnene. Meget af tiden blev derfor tilbragt på gulvet siddende med børn omkring mig eller siddende tæt på børnene, hvorved jeg på forskellige måder blev inddraget i børnenes arrangementer med hinanden.

Denne fysiske og sociale placering muliggjorde, at jeg kunne komme på sporet af, hvad børnene så ud til at ville med hinanden, og hvad de 'kæmpede' med i deres hverdagsliv med hinanden. Charlotte Højholt betoner i forbindelse hermed:

"It became my experience that we as grown-ups gain more information about the children's perspectives by trying to join their agendas rather than asking them questions based on our own." (Højholt, 203, 2012)

Undervejs mens jeg fulgte børnenes deltagelse i forskellige aktiviteter hen over vuggestuehverdagen, oplevede jeg, at det var lettere at komme tæt på børnene og følge deres samspil og konflikter i mere fysisk afgrænsede rum, såsom ved morgensamlingerne. Omvendt var det vanskeligt at følge børnenes bevægelser ude på legepladsen. Her befandt jeg mig ofte i situationer, hvor jeg skiftevis stillede mig forskellige steder for derefter at bevæge mig rundt med børnene. De mange børn og de mange aktiviteter både udenfor og indenfor nødvendiggjorde, at jeg måtte beslutte, hvilke børn eller problemstillinger, som jeg ville følge i de pædagogiske arrangementer. Dette medførte samtidig, at der var noget, der kom til syne og andet, der forsvandt ud af syne.

Når jeg fulgte børnene blev min opmærksomhed rettet mod de voksne som både understøttende, intervenserende og forstyrrende af børnenes engagementer. Der opstod flere situationer, hvor børnene og de voksne stod *overfor* hinanden og blev positioneret som havende modsatte fremfor fælles interesser. Hermed blev det synligt, at børnenes forehavender ikke udfoldede sig hinsides de voksnes arrangementer, hvorfor de voksnes perspektiver på hverdagspraksis også blev relevante at udforske. De voksne og børnene var dermed hinandens betingelser.

I forlængelse heraf kan man argumentere for, at mit blik og min kropslige placering *med* børnene influerede på, hvad jeg blev nysgerrig på. Jeg valgte derfor at bevæge mig rundt i praksis og udforske de voksnes begrundelser for at handle, som de gjorde med børnene. Hermed blev mit udgangspunkt med at udforske børnenes perspektiver udvidet til også at udforske de voksnes perspektiver og særligt, hvordan børnenes engagementer med hinanden kunne forstås som sammenhængende med de voksnes arrangeren af vuggestuehverdag.

Hvordan de voksnes perspektiver også blev udforsket via deres deltagelse i refleksionsrum, vil jeg præsentere nedenfor.

## Refleksionsrum – et rum til fælles udforskning

"Først var det sådan lidt... så sidder du der og man bliver mere bevidst. Men efter noget tid tænker man ikke over det mere og så har det været så spændende med refleksionsrummene hvor vi efterfølgende har kigget hinanden i øjnene og sagt, hold da op, hvor er det skægt at det som du har set, det kan vi godt genkende. Men vi ser det jo et andet sted



fra (...) vi lærer meget af, at du går her og ser noget andet og får vores opmærksomhed rettet mod nogle andre ting.” (Ruth, pædagog i Svampehøj)

I citatet fortæller Ruth, hvordan hun og nogle af de professionelle har oplevet det at deltage i refleksionsrummene<sup>51</sup>. Hun peger på, at min deltagelse som forsker i vuggestuehverdagen har medvirket til at gøre de professionelle mere bevidste om, hvad de gør. Denne ’bevidsthed’ synes i begyndelsen at være lidt truende for de professionelles praksis (jf. tidligere citat fra Bitten om min ’uformelle’ deltagelse i personalestuen).

Samtidig peger Ruth på, at refleksionsrummene har været spændende for de professionelle at deltage i, idet de har oplevet, at de præsenterede deltagerobservationer var genkendelige hverdagssituationer. Hermed har refleksionsrummene været medvirkende til at understrege, hvordan de professionelle som medforskere og jeg som forsker har en *fælles optagethed*, samtidig med at vi netop står forskellige steder i praksis og dermed ser noget forskelligt. Det er denne fælles forankring og forskellighed, der har været udgangspunkt for drøftelserne i refleksionsrummene.

Begrundelsen for at jeg valgte at afholde refleksionsrum med de professionelle undervejs i mit projekt, var både et ønske om at blive sat på sporet af de professionelles pædagogiske begrundelser for deres handlinger og samtidig et ønske om at skabe en vis transparens og åbenhed omkring det, jeg var optaget af.

Refleksionsrummene skal imidlertid ikke anskues som en måde, hvorpå jeg opnår en mere ’neutral’ tilgang til de professionelles forståelse af deres praksis, men derimod en måde hvor en fælles undersøgelse af sammenhænge og betingelser muliggøres, og hvor medforskerne kan vise deres overvejelser. Hermed kan refleksionsrummene anskues som denne afhandlings måde at rammesætte forskning som praksisforskning, hvor medforskerne inddrages i analyser og forståelser samt betydninger af disse.

Refleksionsrummene kan i forlængelse heraf ses som en måde at bidrage til de udviklingsbevægelser, der i forvejen er i spil i den pædagogiske praksis og dermed et bidrag til dialoger om børnelivet.

Dermed er refleksionsrummene ikke tænkt som rum, hvor de professionelle skal beslutte, ændre eller optimere deres praksis, som mange andre mødefora i daginstitutionen er forbeholdt.

---

<sup>51</sup> Andre forskere arbejder med praksisforskning i såkaldte ’Forskningscirkler’, der også er en tilgang til at forankre forskningen i dialoger med medforskere i den udforskede praksis. Forskningscirkler er i sin oprindelse en svensk metode, der er udviklet indenfor universitetsmiljøet i 1970’erne, og som også har rødder i aktionsforskningen. Ideen er at skabe et sted, hvor erfaringsbaseret viden mødes med forskningsbaseret viden. Metoden anvendes særligt indenfor skoleudvikling i Norden (Hecksher, K. Thomsen, R. & Nordentoft, H.M., 2014).

I løbet af mit feltarbejde på ca. 10 mdr. afholdt vi fem refleksionsrum i alt. Tre refleksionsrum blev afholdt i Svampehøj og to refleksionsrum blev afholdt i Kastaniehøj<sup>52</sup>.

Konkret blev refleksionsrummene afholdt i forbindelse med, at de professionelle afholdt deres pauser, ofte mens børnene sov middagslur. Tidspunktet for afholdelse af refleksionsrum blev aftalt med de professionelle i forhold til, hvornår det passede dem bedst. For at flest muligt kunne deltage i refleksionsrummene, blev de afholdt i middagsstunden. Hermed blev det synligt, at forskningssamarbejdet er gensidigt afhængigt af de daglige gøremål i den udforskede praksis.

De professionelles deltagelse i refleksionsrummene har været frivillig. Det har betydet, at det har varieret, hvor mange og hvem der har deltaget i refleksionsrummene, hvilket også har været sammenhængende med, hvem der var på arbejde den dag, samt hvad der var af kursusaktiviteter m.v.

Møderne i refleksionsrummene varede i gennemsnit en til halvanden time og blev afsluttet, når de fleste børn på stuen begyndte at vågne. Ofte afholdtes refleksionsrummet inde på stuen, efter de professionelles ønsker. Ved refleksionsrummene medbragte jeg ofte to deltagerobservationer, som blev læst op i fællesskab og efterfølgende blev diskuteret i henhold til, hvad de deltagende fandt særligt interessant.

Det første refleksionsrum blev afholdt efter, at jeg har været deltagende, næsten hver dag, i en måned i hver vuggestuegruppe. De professionelle og jeg havde på dette tidspunkt udviklet et større gensidigt kendskab til hinandens gøremål. At jeg prioriterede et større gensidigt kendskab forud for refleksionsrummene var begrundet i, at jeg var opmærksom på, at det kunne være følsomt for de professionelle at deltage i dialoger med udgangspunkt i deltagerobservationer af deres praksis. Jeg valgte derfor alene at fremlægge deltagerobservationer med professionelle, der også var deltagende ved refleksionsrummet, således at deres perspektiv på observationen blev inddraget.

De præsenterede deltagerobservationer omhandlede overordnet *børnenes fællesskabelse* og de *voksnes måder at muliggøre eller vanskeliggøre i denne fællesskabelse*. Jeg undrede mig flere gange over, hvorfor de voksne greb (forstyrrende) ind i børnenes engagementer og var nysgerrig efter at forstå de voksnes perspektiv på børnenes engagementer, og hvad der begrundede deres indgriben.

Undervejs opdagede jeg, hvordan de voksnes indgriben og foregribelse i børnenes engagementer knyttede sig til tidsrytmer, afvikling af aktiviteter, skift af rum og til 'forebygelse' af konflikter imellem børnene.

De professionelles indgriben og foregribelse så således ud til at knytte sig til de pædagogiske opgaver, som var en del af vuggestuens sociale praksis. De professionelle tilkendegav, at de gerne ville nærværet med børnene og var optaget af børnefællesskaberne.

---

<sup>52</sup> At der kun blev afholdt to refleksionsrum i Kastaniehøj var begrundet i personaleudskiftning på stuen. I den forbindelse var der en del gøremål, som det nye personale skulle tage sig af, og vi besluttede derfor, at vi ikke afholdt flere refleksionsrum.

Samtidig var de professionelle også ansvarlige for hele børnegruppen og varetagelse af diverse opgaver knyttet til dagens strukturering og dagens aktiviteter.

Mange drøftelser i refleksionsrummene handlede dermed om, hvordan pædagogerne mingelerer dilemmaer med at skabe plads til børnenes udforskning og samtidig dokumentere børnenes læring og færdigheder, hvilket blev særligt udfordrende, når børns deltagelse var bekymringsvækkende<sup>53</sup>.

I refleksionsrummene var min bestræbelse at udvælge deltagerobservationer, der kunne have en fælles interesse for alle deltagere i projektet, og hvor det kunne undersøges, hvordan *hverdagsproblemer skabes, opretholdes og andres i fællesskab* med hinanden (Chimirri, 2015). Hermed kan der peges på, at refleksionsrummene ikke var retningsskabende, samtidig med at refleksionsrummene heller ikke var 'retningsløse', idet dialogerne handlede om udvikling af de professionelles rådighed.

Overordnet set har refleksionsrummene givet mulighed for at forankre den indsigt, som udsprang af forskningssamarbejdet. Fremlæggelsen af deltagerobservationerne i refleksionsrummene betød, at deltagerobservationerne og udsagnene fra de professionelle ikke bare fremstod som 'fund' og dermed en sandhed om praksis, men at disse blev forankret i dialoger med de professionelle om, hvorfor praksis så sådan ud. Med udvekslingerne i refleksionsrummene fik medforskerne og jeg i fællesskab indblik i andres positioner og mulighedsbetingelser. Dialogerne var således en måde, hvorpå forskningen gav noget tilbage til den udforskede praksis, der kunne være brugbart for praksis på måder, der satte de professionelle i stand til at handle således, at de kunne udvikle rådighed over deres fælles livsbetingelser.

Som et eksempel herpå blev der ved et af refleksionsrummene diskuteret en deltagerobservation, der pegede på, at læreplansarbejdet skabte en ufleksibel praksis hen imod, at læreplanstemaer skulle evalueres<sup>54</sup>. Ved refleksionsrummet påpegede flere pædagoger, at fleksibilitet i læreplansarbejdet var betydningsfuldt for, at børnene kunne bidrage til hverdagens aktiviteter. Det var derfor nødvendigt, at der var færre læringsmål og dermed mere tid til at arbejde med de enkelte læringsmål. I forlængelse af refleksionsrummet besluttede de professionelle at forelægge deltagerobservationen for ledelsen med henblik på en dialog om, hvordan der kunne etableres en mere fleksibel omgang med antallet af læreplansmål.

Denne situation pegede på, hvordan dialogerne i refleksionsrummene muliggjorde, at de professionelle i fællesskab undrede sig over deres praksis og ønskede at ændre på dele af denne.

I forlængelse heraf kan der peges på, at refleksionsrummene medvirkede til, at forskningen fik en social gyldighed (gældighed) og blev relevansforankret.

---

<sup>53</sup> De professionelles perspektiver på bekymringsvækkende børneliv samt det tværfaglige samarbejde som en del af opsporingsarbejdet udfoldes i tredje analysedel.

<sup>54</sup> Denne deltagerobservation præsenteres og analyseres i afhandlingens anden analysedel i forbindelse med legepladsarrangementer som betingelse for børnenes fællesskabelse.

Med inspiration fra Niklas Chimirri (2015) vil jeg argumentere for, at refleksionsrummene kan anskues som en form for fællesskabelse mellem medforskere og forsker, der åbner for udvikling af den eksisterende praksis:

”Engaging in this relational, open-ended and potentially transformative dialogical negotiation processes as co-research is what could be termed emancipation in a PSS (Psychology from the Standpoint of the Subject) understanding.” (Chimirri, 33, 2015)

Emancipation kobles her til en fælles udvikling af det eksisterende, fremfor til en normativ og foreskrivende udvikling mod et prædefineret mål. I forlængelse heraf kan refleksionsrummene anskues som en form for intervention, dog uden at denne intervention er retningsskabende. Refleksionsrummene kan derimod anskues som et sted, hvor kritiske spørgsmål kan stilles, og forståelser af praksis kan ændres. Med ændring af forståelser muliggøres udvikling (Schraube, 2015).

## Etiske overvejelser og ’tvivls etik’

Som udfoldet i forskningssamarbejdet i refleksionsrummene, har jeg vedvarende integreret etiske overvejelser i tilrettelæggelsen af forskningsprocessen<sup>55</sup>.

Med fremlæggelse af deltagerobservationer undervejs, har det været muligt at skabe en transparens i forskningsprocessen, og samtidig har medforskerne kunne vælge, i hvilket omfang de ville bidrage til analyserne af det empiriske materiale.

Formelt set handler etik om retningslinjer som *anonymitet, fortrolighed og informeret samtykke*. Informeret samtykke vedrører, hvordan de involverede skal give tilsagn om at deltage i forskningen på et informeret grundlag og dermed også have mulighed for at takke nej (Kvale, 118, 1997) (se bilag a og bilag b). Som tidligere beskrevet er alle forældre til de deltagende børn, såvel som de professionelle, blevet adspurgt og informeret både skriftligt og ved møder forud for igangsættelsen af projektet. Ligeledes har jeg undervejs haft dialoger med de professionelle, hvis der var særlige forhold, de gerne ville drøfte eller netop ikke ønskede at drøfte.

I forhold til anonymitet og fortrolighed er alle der optræder i mine feltnoter refereret til med pseudonym, således at det ikke har været muligt for andre udefra at genkende deltagerne i de konkrete deltagerobservationer.

Endvidere er materialet bearbejdet som et *samlet* empirisk materiale. Vuggestuegrupperne har fået navne som henholdsvis Svampehøj og Kastaniehøj og udgør forskellige og

---

<sup>55</sup> Andre forskere har betonet, at etik handler om at inddrage dem, der udforskes (her børn) i selve udforskningen (Christensen & James, 2000). I forlængelse heraf kan det diskuteres hvordan denne inddragelse foregår.

samtidig fælles perspektiver på en varieret vuggestuepraksis. Hermed er det blevet muligt at skrive om *fælles problemstillinger* og dilemmaer på tværs af vuggestuegrupperne.

Overholdelse af formelle etiske retningslinjer er imidlertid ikke tilstrækkeligt for at skabe en etisk forskningspraksis, da etiske spørgsmål dukker op, når man som forsker bevæger sig ind i den sociale praksis.

Etik kan således også adresseres som en 'situeret etik' (Kousholt, 237, 2011), der vedrører, hvilken betydning forskningen får for de involverede børn og voksne, der deltager. Det handler således også om, hvordan jeg følger børnene, hvornår der opstår situationer, hvor jeg som forsker flytter mig væk fra situationen, og hvornår jeg skal gribe ind, fx hvis der er fare for, at børn kommer til skade. Disse overvejelser handler også om børns rettigheder i forskningsprocessen (Kousholt, 2011; Chimirri, 2015).

Svend Brinkmann argumenterer i forlængelse heraf for en 'tvivls etik', der i en forskningssammenhæng medfører, at forskeren må forholde sig åbent og nysgerrigt til de dilemmaer, der opstår undervejs i feltarbejdet.

Denne tilgang kan anskues som mere end en 'manualiseret etik', hvor etik gribes som 'entydige' retningslinjer. I kritikken af den manualiserede etik, påpeger Brinkmann:

"Der udvikles samtidig etiske regelsæt for det ene og andet for at mindske tvivlen og øge sikkerheden for, at man handler korrekt. Den tvivlende anses for at være tøvende, svag eller uvidende." (Brinkmann, 15, 2011)

Brinkman peger på, at der er stor efterspørgsel på 'sikkerhed' i etiske retningslinjer, der foreskriver, hvad vi skal gøre i mødet med andre mennesker. Denne efterspørgsel på sikkerhed og sikker viden, kan imidlertid føre til 'blindhed', hvor vi stopper med at være nysgerrige på verden og de sociale sammenhænge. I modsætning til 'sikker viden' åbner tvivl for en nysgerrig udforskning i fællesskab med andre:

"Vi har brug for en tvivlens etik. Hvor sikkerhedens etik søger at eliminere tvivl og usikkerhed og fejrer den aktive, udfarende og skråsikre, vil tvivlens etik hylde den tvivlende, den søgende, den tøvende, den besværlige og den forsigtige – den, som insisterer på altid at stille flere spørgsmål." (Brinkmann, 15, 2011)

I forlængelse heraf påpeger Nina Johannensen (2013), hvordan *tvivl* kan fungere som en *drivkraft* til at spørge åbent og nysgerrigt ind til egne og andres forståelser. Johannensen påpeger samtidig, hvor vanskeligt det er at opretholde en åben og tvivlsorienteret udforskning af børns liv i daginstitutionerne i en verden, hvor der afkræves vurderinger og 'sikker viden'. Særligt de professionelle i vuggestuen synes at stå i denne knibe, hvor tvivl fortrænges til fordel for 'at vide', hvilket netop var en problemstilling, der blev præsent i det begyndende forskningssamarbejde i vuggestuerne.

Johannesen argumenterer i forlængelse af Brinkmanns 'tvivls etik' for at bevare en:

”(...) nysgjerrighet og en åpenhet mot det mulige og det ukjente.” (Johannesen, 14, 2013)

Nysgjerrigheden og åbenheden for at der kan være noget andet på spil, end vi regner med, muliggør at nye forståelser og handlemuligheder kan udvikles i praksis. I forlængelse heraf vil jeg argumentere for, at forskningsprocesser ikke alene kan begribes ved entydige retningslinjer og metodiske greb, der skal overholdes, men forskning må ansues som *kontekstnære bevægelser, der fordrer en fagligt varierende opmærksomhed*.

At lade sig orientere af en 'tvivls etik' i forskningsprocessen medfører en opmærksomhed på de konkrete dilemmaer, der opstår undervejs i processen og en forståelse for, at forskningsproces såvel som forskningsrelationer (Kousholt, 239, 2011) vedvarende udvikler sig og er til forhandling med ens medforskere.

Hvordan relationerne til mine medforskere blev forhandlet undervejs i skabelsen af min forskerposition, vil jeg videre analysere.

### **Fleksible og bevægelige forskerpositioner**

Min deltagelse som forsker kan betegnes som en *varieret og reflekteret deltagelse* ud fra en bestræbelse på at komme på sporet af, hvad børnene er nysgerrige på, hvad de kæmper med og finder meningsfuldt i deres hverdagsliv med de andre børn og voksne i vuggestuen.

Når situationer har ændret sig i forbindelse med min deltagelse i børnenes institutionelle hverdagsliv, har min forskerposition også ændret sig. Jeg har søgt at indtage en forskerposition som 'svar' på de konkrete udfordringer, der udspiller sig. Det betyder, at jeg indimellem har deltaget mere aktivt med børnene end andre gange, hvor jeg har indtaget en mere observerende og tilbagetrukket position. For at opnå indsigt i og viden om, hvad der er betydningsfuldt for børnene, har jeg ladet børnene invitere mig ind i deres verden. Samtidig med at min deltagelse har varieret, således har tilblivelsen af min(e) forskerposition(er) også været en kreativ proces, hvor der skulle opfindes nye positioner i den sociale praksis, der ikke eksisterede forud for min deltagelse i vuggestuen (Solberg, 1997; Warming, 2016; Gulløv & Højlund, 2010).

Ved at deltage i vuggestuens praksis, deltager jeg i et arrangement, hvor børn og voksne forventes at handle og deltage forskelligartet (Kousholt, 2011). Forskellene mellem voksne og børn er markeret både via fysiske forskelle (i størrelse), men også i forhold til forventninger knyttet til former for deltagelse (ibid.).

Der ser ud til at være nogle tydeligt definerede, forskellige deltagelsesforventninger og mulige deltagelsespositioner for henholdsvis voksne og børn at indtage i vuggestuen.

Børn og voksnes deltagelse er ofte adskilt i vuggestuen. Denne adskillelse ser ud til at være begrundet i, at de voksne er optaget af praktiske og pædagogiske opgaver, som er

en del af vuggestuens hverdag, samtidig med at der er forestillinger om, at børn skal udfolde sig frit væk fra de voksne.

Der ser ud til at være en forståelse af, at når voksne deltager med børn i børns samspil, risikerer de voksne at *trække børnene væk* fra det, som børnene er optagede af. De voksne er i denne sammenhæng positioneret som nogle, der potentielt forstyrrer børnenes 'frie leg' fremfor nogle, der kan være en del af børnenes leg<sup>56</sup> (Kousholt, 2011).

Denne opdeling af voksnes og børns engagementer er knyttet til en forståelse af læring, som noget voksne organiserer for børn og videre, at børns (frie) leg er en aktivitet, som voksne ikke bør blande sig i. Netop denne pointe vil jeg vende tilbage til i analyserne af legepladsliv i afhandlingens anden analysedel.

Når jeg som forsker træder ind i vuggestuen, bliver jeg en del af de modsatrettede forestillinger om at lade børnene udfolde sig uden indblanding fra voksne og samtidig sikre børns læring via planlagte aktiviteter og voksen stimulering.

I forlængelse heraf har jeg været optaget af, hvordan jeg som forsker kunne deltage og overskride adskillelsen af børns og voksnes positioner i den sociale praksis.

Jeg har derfor været optaget af at undgå at påklæde mig en 'genkendelig voksenhed' og dermed få pålagt institutionelt betingede ansvarsopgaver, der kunne vanskeliggøre adgang til børnenes engagementer med hinanden.

Med afsæt i den institutionelle adskillelse af børns og voksnes aktiviteter og med et ønske om at følge børnenes engagementer med hinanden tæt på, har jeg ladet mig inspirere af Nancy Mandells begreb 'least adult role' (1991). 'Least adult role' er en position, hvor jeg hverken deltager som barn eller voksen, men forstås som:

"(...) undertaking a responsive, interactive, fully involved participant observer role with the children in as least an adult manner as possible. This entailed neither directing nor correcting children's actions." (Mandell, 42, 1991) (Forfatters understregning)

Baggrunden for at jeg har ladet mig inspirere af denne forskningsposition er begrundet i, at jeg ser denne tilgang som et bud på, hvordan man kan få adgang til børns sociale verdener i institutionelle sammenhænge – hvor genkendelige, institutionelle voksne, ikke nødvendigvis har adgang (Cosaro, 1985; Mandell, 1991; Warming, 2011; Davies, 2014). At udvikle en forskerposition inspireret af 'least adult role' gjorde det muligt for mig at komme tættere på børnenes engagementer med hinanden i vuggestuen – i en social praksis som er influeret af, at børn og voksne forventes at deltage forskelligartet og opdelt.

Min forskerposition er imidlertid ikke fyldestgørende beskrevet ved blot at påpege, at jeg afklædte mig en 'voksenhed' for at nærme mig børneperspektiver, netop fordi jeg i andre situationer opretholdt en form for voksenhed, når situationerne kaldte herpå. Det cen-

---

<sup>56</sup> Denne analytiske adskillelse af børns og voksnes engagementer blev slået an som et tema i kapitel 2 og vil blive adresseret undervejs i afhandlingens analyser.

trale er således ikke 'graden af voksenhed', men derimod hvordan der kan skabes en forskerposition, der muliggør at indtage en position bl.a. som responsiv, hvor jeg venter på, at børnene tilgår mig og dermed undgå, at jeg indtager et mere disciplinært ståsted i mødet med børnene.

William Cosaro påpeger, at voksne ofte handler *aktivt* fremfor *reaktivt* i mødet med børn i professionelle sammenhænge, hvorfor forskning med børn må søge en mere reaktiv position (Cosaro, 1985). Med inspiration fra denne tilgang identificerer jeg mig mere med børnene end med de professionelle (Cosaro, 1985; Mandell, 1991; Epstein, 1998). Det kan dermed ses som en forskningstilgang, hvor jeg søger at lære *fra* børnene fremfor *om* børnene. Med inspiration fra Epstein kan denne position tydeliggøres som en forskerposition hvor:

"...I was not disciplining the children, nor was I telling what to do and where to go, nor was I showing them how to do things." (Epstein, 1998)

Bestræbelsen har således været at skabe en forskerposition, der muliggjorde at deltage med børnene i deres børneliv og reducere magtrelationer mellem børnene og mig og mellem pædagogerne og mig.

En sådan forskerposition kan samtidig komplicere og skabe forvirring afhængig af, hvordan denne forvaltes i den konkrete praksis (Warming, 2016).

En kritik der kan være nærliggende at rejse, når man lader sig inspirere af en position som 'least adult role', er, at man i bestræbelsen på at komme tæt på børnene distancerer sig fra sin "voksenrolle", idet man vil bryde med det traditionelle voksenblik på børnenes aktiviteter og engagementer. Risikoen herved er, at man tilskriver børnelivet en kvalitativ anderledeshed, reproducerer en klassisk udviklingspsykologi og (re)producerer adskillelsen mellem voksnes og børns sociale verdner. Hermed risikerer man at overse, at børnelivet i høj grad også er indvævet i voksenlivet, og at der er en gensidig afhængighed på spil mellem voksen og barn.

Hvordan min forskerposition blev forhandlet med børnene og samtidig også synes at skabe noget forvirring omkring, hvad for en slags voksen jeg var, er følgende uddrag et bud på:

*Det er efter frokost. Jeg sidder på gulvet. Flere børn kommer hen til mig, og vi kigger sammen i en bog. Sidse (2,3 år) går rundt med en stol, som hun sætter sig på, meget tæt på mig. Stolen bruger hun, når hun skal hente bøger ned fra boghylden. Anders (2,4 år) spørger mig, om jeg har set hvad Sidse gør med stolen, og jeg siger, 'ja, det kan jeg godt se'. Anders ser afventende på mig. Jeg tænker, at han forventer, at jeg siger til Sidse, at hun ikke selv må tage bøger ned fra boghylden. Jeg smiler til Anders og siger, "jeg godt kan se, hvad Sidse gør. Hvis du mener, at det er noget Sidse ikke må, må du sige det til en af de voksne". Jeg kigger ned og bladrer videre i bogen og taler om billederne sammen med børnene. Vi sidder med bøgerne ca. 20 min.*



Eksemplet viser, at det var vanskeligt at undslippe børnenes forventninger om, at jeg var en slags professionel voksen, der gjorde ligesom de andre voksne på stuen. Baggrunden for at jeg blev mødt med disse forventninger om at være en 'professionel voksen', kan være relateret til de professionelle arrangementer med børnene i dagligdagen. Det så ud til, at børnene havde bestemte forventninger til, hvordan de voksne deltog og dermed også til hvordan de selv, som børn, kunne deltage.

Trods vanskelighederne med at positionere mig som en anden slags voksen, hvor jeg undlod at indtage en voksen autoritet, åbnede denne position som en anden slags voksen for et samspil og en nysgerrighed overfor børnenes engagementer, der ikke havde været mulig, hvis jeg havde haft ansvar for at få børnene til at deltage i hverdagens aktiviteter.

Det var således ved at undlade at påtage mig en voksen autoritet, at det blev muligt at undersøge børnenes engagementer. På denne måde blev det synligt for mig, hvordan børnenes engagementer og adgangen til at forstå disse også var gensidigt betinget af de voksnes positioner, og de opgaver som de voksne skulle håndtere hen over dagen.

### **Forskerposition som 'least adult' – 'more adult' – 'another kind of adult'**

I vuggestuens hverdag var der flere situationer, hvor jeg lærte jeg om, hvordan børn og voksne mødes med *forskellige deltagelsesforventninger*, og hvordan de professionelle og jeg stod forskellige steder i den sociale praksis og havde forskellig adgang til børnelivet. En sådan situation er det nedenstående empiriske eksempel fra legepladsen et bud på:

*Vi er ude på legepladsen. Ella (2,0 år) vil spille bold med mig. Hun kommer hen til mig med en bold, og så spiller vi bold. Der er flere vuggestuebørn, der har taget små motorcykler, scootere og løbecykler ud af skuret. Mange af børnene kører hurtigt rundt på legepladsen. LINE (voksen) kommer hen med en lille scooter til Ella og prøver at motivere Ella til at køre på scooteren. Jeg stopper med at spille bold med Ella og flytter mig lidt fra Ella, således at jeg ikke forstyrrer LINE's forehavende med Ella. Det lykkes LINE at få Ella til at sætte sig op på scooteren og køre efter nogle af de andre børn. Jeg ser, at Ella kører efter Selma (2,3 år), der droner rundt i stor fart. De to piger kører rundt efter hinanden, Selma kører forrest og Ella følger efter, et stykke bagved.*

*Jeg går lidt rundt på legepladsen og stiller mig hen i en mindre sandkasse. Selma kommer hen til mig på sin scooter, og så kommer Ella også. Selma kigger undersøgende på sin scooter. Jeg sætter mig på hug og spørger Selma, om scooteren skal have benzin på og hun nikker, det skal den. Jeg tager noget sand som benzin og hældes det ud over den ene del af scooteren. Selma begynder også at skovle en del sand op på scooterens tank, og Ella klapper sandet på scooteren. Benzinpåfyldningen foregår over nogle minutter, og så kører Selma igen. Ella bliver siddende på sin scooter ved siden af mig. Jeg tænker, at hun måske også vil have noget benzin på sin scooter, ligesom Selma fik. I det samme kommer LINE og spørger, om ikke Ella skal køre videre. Ella svarer ikke og LINE prøver nu at trække lidt i scooteren, som Ella*

*sidder på. Ella bliver siddende på scooteren og kigger på LINE's trækken. Jeg fortæller til LINE, at Ella lige skulle have benzin på sin scooter, og at Selma lige havde fået benzin på sin scooter. 'Næh sådan,' siger LINE og smiler. LINE flytter sig lidt fra sandkassen, og Ella kører videre efter Selma.*

Situationen på legepladsen informerer om de forskellige deltagelsesforventninger til børn og voksne på legepladsen og informerer samtidig om, hvordan jeg som forsker forventes at iagttage og ikke 'blande' mig, når børnene leger.

I situationen peges der på, hvordan pædagogen og jeg står forskellige steder i den sociale praksis og dermed også har forskellige muligheder for at forstå Ellas deltagelse og rettedhed mod Selma og deres fælles aktivitet. Samtidig kan pædagogens indgriben ses i sammenhæng med, at pædagogerne har et projekt med Ella. Når pædagogen griber ind i Ellas bevægen sig rundt på legepladsen, er det tænkt som en hjælp og en støtte til Ellas deltagelse. Dette perspektiv understøttes af pædagogens udsagn ved et efterfølgende refleksionsrum, hvor situationen drøftes.

"(...) Det var sådan en dag, hvor de store børn virkelig havde en super fed leg, det var lidt vildt...det gik stærkt, og sådan nogle ting men...og så kommer man igen til at se på Ella som...hun står hun jo meget ved siden af (...) men mit mål var helt klart at motivere Ella til at blive en del af...ikke lige af det der, men blive en del af noget af alt det andet der foregik på legepladsen(...)." (Line, pædagog i Kastaniehøj)

Pædagogens indgriben i Ellas aktivitet kan ses som en bestræbelse på at støtte Ellas deltagelse med de andre børn. Netop fordi Ella genkendes, som 'en der står ved siden af', overser pædagogen Ellas rettedhed mod Selma, og dermed bliver pædagogens 'hjælp' til en forstyrrelse. På den ene side ønsker pædagogen at give Ella mulighed for at være op-søgende og være rettet mod de andre børn, og på den anden side vil hun 'sikre' sig, at Ella er aktiv og rettet mod nogen og noget. Dette dilemma ser ud til at få pædagogen til at gribe ind i Ellas aktivitet med Selma.

I situationen undrede jeg mig over, at pædagogen greb ind som hun gjorde, men senere fandt jeg ud af, at pædagogerne var bekymrede for Ellas deltagelse som de overvejende forstod som stille og passiv. Pædagogens indgriben knyttede sig dermed til kravet om, at opspore de børn, der potentielt har brug for hjælp.

Min deltagelse som forsker i situationen peger på, at jeg ikke indtager en position som 'least adult', men at jeg nærmere indtager en position som 'more adult', hvor jeg fortæller pædagogen, hvad jeg ser i min bestræbelse på at understøtte og tydeliggøre Ellas og Selmas fælles engagement. Min forskerposition er således en fleksibel og varieret forskerposition, hvor *forskellige former for voksenhed* sættes i spil i situationen.

Jeg er som forsker aktivt engageret i børnenes samspil, og jeg tager del i børnenes fælles aktivitet, samtidig med at jeg engagerer mig i en kort dialog med den voksne. På den måde skifter jeg mellem både at være engageret med børnene og samtidig være optaget af de voksnes forståelser af børnenes samspil. Min deltagerposition kan således ikke

forstås som en afklædning af en 'voksenhed', men derimod som en udvikling af en *fleksibel og varieret forskerposition*.

Idet jeg indtager en fleksibel forskerposition, der varieres afhængig af situationen, bliver det muligt at undersøge, hvordan børn og voksnes engagementer ikke alene er forskellige og adskilte, men også forbundne og gensidigt konstituerende.

Netop børns og voksnes engagementer som forskellige og samtidig forbundne er en problemstilling, som afhandlingens analyser på forskellig vis vil adressere.

Tilbage i refleksionsrummet, hvor situationen fra legepladsen blev drøftet, udtaler en anden af stuens pædagoger, Ursula, følgende:

”Det er sjovt med Ella, hun søger andre voksne, men ikke os der omgiver hende til daglig. Men hun søger dig, når du er her (Ursula peger på mig). Hvad handler det mon om? (...) med dig, der tror jeg det handler om, at du virkelig er tilstede, fordi du sidder stille. Det må være rart endelig at have en voksen, der bare sidder der og ikke flytter sig rundt hele tiden.” (Ursula, pædagog i Kastaniehøj)

Ursulas udsagn peger på, hvordan pædagogerne stræber mod at være tilstede sammen med børnene, og hvordan denne bestræbelse samtidig 'skubbes' ud, når der er masser af andre ting i hverdagen, der skal håndteres.

Dialogen i refleksionsrummet rettede min opmærksomhed mod, hvordan pædagogerne hele tiden er i bevægelse og er orienteret mod mange forskellige gøremål, der i sig selv kan forhindre, at de børn, der er mere stille, søger kontakt. Min mulighed for at sidde stille med børnene satte både pædagogerne og mig selv på sporet af, at organiseringen af hverdagen og pædagogernes 'bevægen sig rundt' udgjorde en særlig betingelse for pædagogernes adgang til børnelivet.

I forlængelse af refleksionsrummet, hvor Ellas henvendelse til mig blev drøftet, blev jeg de kommende måneder tiltagende nysgerrig på, hvad Ella var optaget af med de andre børn, og hvordan pædagogerne forstod Ellas deltagelse. Situationen på legepladsen var således medvirkende til at sætte mig på sporet af Ellas deltagelse som en variation af det almene børneliv i vuggestuen samt pædagogernes mingelering mellem inklusion og opsporing, hvilket jeg vender tilbage til i afhandlingens tredje analysedel.

Efter at have opholdt mig ved, hvordan forskningsprojektet har været arrangeret som et samarbejde med medforskere, og hvordan forskerpositionen etableres som fleksible og varierende bevægelser, vil jeg videre udfolde forskningskriterier for kvalitativ (praksis) forskning samt redegøre for min analysepraksis.

## Forskningskriterier for kvalitativ forskning

Forskning vurderes hyppigt ud fra de gængse kriterier om validitet, reliabilitet og generalisering (Tanggaard, 202, 2012). Validitet handler om, hvorvidt vi undersøger det, vi tror vi undersøger (Kvale, 1997) – udforsker vi det, som er vores intention at udforske?

I forhold til at arbejde med deltagerobservationer vedrører validitet, hvordan det lykkes på detaljeret vis at beskrive forløb og interaktioner, som disse udfolder sig i den sociale praksis, således at dataproduktionen fremstår som troværdig (Tanggaard, 203, 2012).

Lene Tanggaard peger på, at arbejdet med validitet i forbindelse med deltagerobservationer kan forstås som bevægelser mellem feltnoter og teori:

”Det er med andre ord i bevægelsen frem og tilbage mellem feltnotater fra de forskellige perioder af deltagerobservationer og teori, at det er muligt at begynde at udvikle en valid tolkning af fænomener i felten.” (Tanggard, 211, 2012)

Det er netop en sådan form for dialektisk bevægelse eller dialog mellem teori og empiri, der har kendetegnet min analysepraksis og som har virket som en drivkraft i mine analyser, hvilket udfoldes videre i afsnittet om min analysepraksis.

Som et kvalitativt praksisforskningsprojekt skal denne afhandlings forskningsbidrag vurderes i henhold til den tidligere påpegede bestræbelse på, at forskning skal have ‘gældighed’ fremfor ‘abstrakt gyldighed’. Det betyder konkret, at mine analyser må vurderes ud fra i hvilket omfang, de medvirker til at skabe nye og relevante forståelser af teori såvel som praksis og kan bidrage til at skabe udviklingsmuligheder. Hermed er bestræbelsen en samtidig teori og praksisudvikling.

Ligesom validitet er et betydningsfuldt kriterium for forskningens kvalitet er reliabilitet også et centralt kriterium. Traditionelt omhandler reliabilitet, hvorvidt undersøgelsen er beskrevet præcist og udførligt, således at en anden forsker ville kunne udføre en lignende undersøgelse og få lignende resultater. Overordnet kan reliabilitet ses som en bestræbelse på at skabe transparens i forskningsprocessen, således at der er *sammenhang mellem genstandsfelt, metode og teori* (Olsen, 2003). Indeværende kapitels udførlige redegørelser for forskningssamarbejdet, forskningsdesignet og analysen af forskerpositioner samt dataindsamlingsmetoder skal læses som en bestræbelse på at skabe netop denne sammenhæng og transparens.

## Analysepraksis

Før jeg vil udfolde de egentlige empirisk baserede analyser af børnenes fællesskabelse og de voksnes praksismingelering i vuggestuens hverdagsliv, vil jeg opholde mig ved, hvordan jeg *analytisk* har bevæget mig i arbejdet med denne afhandling.

Overordnet set er analysen struktureret i henhold til designet af forskningsprocessen. Det strukturerende princip har været at følge børnene i og på tværs af de forskellige pæ-

dagogiske omsorgsarrangementer med henblik på at udvikle viden om børnenes deltagelse og fællesskab i samspil med deltagelsesbetingelserne i vuggestuens arrangementer.

Analyse skal i denne sammenhæng forstås som en *fortløbende proces*, der i princippet allerede begynder ude i den udforskede praksis, hvor der er bestemte problemstillinger, der fanger min interesse og vækker min nysgerrighed.

Hvad jeg ser og lægger mærke til er således et udtryk for en begyndende analyse, lige såvel som de udvalgte og fremlagte deltagerobservationer i refleksionsrummene er en del af en analysepraksis:

”(...) der *forankrer* forskelle og konflikter og sociale problemer i praksisstrukturer.” (Højholt & Kousholt, 2011) (Forfatterens kursivering)

Hovedparten af de bearbejdede deltagerobservationer, der indgår i afhandlingen, er således fremlagt og diskuteret i afholdte refleksionsrum med medforskerne, hvormed centrale problemstillinger netop er forankret i den sociale praksis.

De empiriske nedslag, jeg har foretaget i børnenes vuggestuehverdag, har ikke været forudbestemt metodisk, men er blevet til ved at følge børnene over tid i de forskellige pædagogiske arrangementer og være nysgerrig på, hvad børnene er optaget af, og hvordan der opstår vanskeligheder for børnene i de forskellige pædagogiske arrangementer.

I de konkrete analyser har jeg været søgende på børnenes aktiviteter med andre børn – hvor børnene *står*, hvor de *kigger hen*, hvad de *gør med hinanden*, og hvordan de voksne muliggør og vanskeliggør, at børnene kan komme til det, de gerne vil med hinanden.

Det er således det empiriske materiale og min problemstilling fremfor en prædefineret metode, der har været styrende for mine analysepraksis.

I forlængelse heraf kan teori anskues som en dynamo i min analytiske bestræbelse på at søge efter sammenhænge i mit empiriske materiale og *forstå* disse sammenhænge.

Med mine teoretiske begreber forstår jeg verden og tænker om verden på en bestemt måde. Samtidig stiller jeg, via min empiri, spørgsmål til teorien, og hvordan denne på forskellig vis kan hjælpe til at forstå fænomener i praksis. Teori anskues dermed ikke som adskilt fra praksis, men netop som beskrivende af forhold i praksis, eftersom teori er udledt af analyser af praksis (Schraube, 2015; Juul Jensen, 2001).

Min analysepraksis kan betegnes som en dialektisk zoomen ind og zoomen ud på børn, børnegrupper og hverdagsliv i vuggestuens forskellige pædagogiske arrangementer, hvilket kan ses som en bestræbelse på at arbejde med *sammenhænge via konkrete eksempler* (Højholt & Kousholt, 2011). Med en zoomen ind på konkrete situationer og enkelte børn, er det blevet tydeligt, hvordan nogle aktiviteter og situationer stiller sig forskelligt for de enkelte børn, og dermed hvordan børnene er positioneret forskelligt, og at børnegrupperne langt fra er homogene enheder. Med en zoomen ud har jeg fået øje på

børnegruppernes bevægelser hen over dagen, hvilket har bidraget med viden om, hvordan hverdagsliv i vuggestuen er tilrettelagt i forskellige arrangementer og med forskellige krav til børnenes fællesskabse. Jeg er i den forbindelse blevet informeret om *almene temaer og problematikker*, der udgør en del af hverdagspraksis for alle børn og voksne i vuggestuen.

Som påpeget i afsnittet omhandlende etiske overvejelser har jeg valgt at analysere empirien fra begge vuggestuer som et samlet videns-corpus, der kan pege på *variationer* af børneliv og pædagogiske arrangementer i en almen vuggestuepraksis. Det er således ikke et konsensusperspektiv, der er arbejdet med, men derimod en bestræbelse på at vise *forskelle og dilemmaer*, der udspringer af materialet. Dette greb er begrundet i, at jeg netop ikke er optaget af at foretage en komparativ analyse, men derimod analyserer materialet som udtryk for en varieret vuggestuepraksis.

De empiriske nedslag, som jeg har udvalgt til mine analyser, er begrundet i nysgerrighed på, hvordan det almene børneliv også er fyldt med vanskeligheder og dilemmaer, der skal mingeleres og som stiller sig forskelligt for de enkelte børn og for de voksne.

I arbejdet med det empiriske materiale har jeg læst på kryds og tværs af materialet.

Jeg har således *analytisk* arbejdet med en opdeling af materialet relateret til *vuggestuehverdagens strukturering* efter forskellige pædagogiske arrangementer såsom samling, pædagogisk initierede aktiviteter, frokost, mellemrum, legepladsliv og eftermiddagsfrugt. Med denne bevægelse har jeg fået blik for, hvordan børnenes deltagelse er sammenhængende med de konkrete pædagogiske arrangementer og deltagelseskrav, samt hvordan børnene bevæger sig imellem disse arrangementer. Sideløbende hermed har jeg kategoriseret materialet efter *enkelte børn* for dermed at få indblik i, hvordan det enkelte barn deltager i vuggestuens praksis, hvad barnet synes optaget af, og hvordan barnets deltagelse udvikler sig over tid. Denne bevægelse har bidraget med et blik ind i, hvordan vanskeligheder opstår for nogle børn i bestemte situationer. Endvidere har jeg kigget på de *professionelles perspektiver* og overvejelser knyttet til deres hverdagspraksis med børnene samt de konkrete udfordringer med både at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn og samtidig udpege bekymringsvækkende børneliv.

Disse analytiske greb har ikke været organiseret med en linearitet, men derimod som bevægelser frem og tilbage i materialet.

Med disse blikke ind i de metodologiske overvejelser om forskningsprojektets tilblivelse og strukturering, vil jeg bevæge mig videre til analyse af vuggestuens tilblivelse historisk og samfundsmæssigt som *betingelse* for de pædagogiske arrangementer og dermed for børns fællesskabse.

## Del II: Analysen

### Analyse I: Vuggestuen som forebyggelsesforanstaltning historisk og aktuelt

Afhandlingens analyser er bygget op over tre dele, som en bevægelse, hvor vi begynder i de historiske og politiske diskussioner for derefter at analysere børnenes fællesskabelse i de aktuelle pædagogiske arrangementer og efterfølgende de bekymringer og dilemmaer, som pædagogerne mingelerer i vuggestuehverdagen. Første analysedel, som består af et længere kapitel, udfolder de historiske og samfundsmæssige perspektiver på vuggestuens tilblivelse, og de centrale diskussioner der har præget dette institutionelle arrangement. Første analysedel indleder med at udfolde tankeformer omhandlende, hvordan udvikling har været sat på begreb. I forlængelse heraf peges der på, hvordan vuggestuepraksis er influeret af ideologiske forståelser af børn og børns udvikling, og hvordan vuggestuens samfundsmæssige funktion er modsætningsfyldt i en samtidig bestræbelse på at beskytte og selvstændiggøre – og aktuelt inkludere og udpege børn. Med dette afsæt præsenteres nogle nedslag i en samfundsmæssig udvikling.

#### Indledende betragtninger

På baggrund af afhandlingens forskningsspørgsmål rettet mod at undersøge børns fællesskabelse i vuggestuer, hvor det pædagogiske arbejde er influeret af inklusionsbestræbelser og tidlig opsporing, skubbes første analysedel i gang med nogle indledende perspektiver på, hvad det er for en vuggestuepraksis, som børnene deltager i, og hvordan der er dilemmaer koblet til vuggestuen som en forebyggende foranstaltning. Med inspiration fra Ole Dreier (2016) kan der peges på, at den lokale praksis (vuggestuen) er sammenhængende med en social struktur, og denne struktur også er historisk produceret:

”Social contexts and practices are also linked within an overall social structure. The arrangement of contextual social practices is part of the social structure too. Local social contexts are involved in the social structure in diverse, interrelated ways. So we must grasp how the societal arrangement of everyday life is linked with the social structure and grasp the situated presence and meaning of general structural issues in it.” (Dreier, 26, 2016)

Den lokale vuggestuepraksis er således vævet ind i samfundsmæssige sociale strukturer og dermed forankret i en samfundsmæssig udvikling. For at forstå konkrete vanskeligheder i børns vuggestuehverdag er det således centralt at undersøge, hvordan disse er forankret i historiske og politiske dilemmaer og konflikter om små børns liv.

I analysedelen peges der på, hvordan forebyggelsesperspektivet ændrer sig over tid fra forebyggelse af manglende opsyn med børnene til forebyggelse af negative følger ved manglende modertilknytning og til forebyggelse af manglende læring. Det er således en historisk bevægelse, hvor dagpasning for de helt små udvikles fra pasning og udvikling til et tilbud (og krav) om læring. Lige såvel som det er en bevægelse fra dagpasning som et filantropisk foretagende hen imod vuggestuen som en velfærdsstatslig foranstaltning over imod vuggestuen som investering i en global uddannelsesk konkurrence. Denne analysedel er baseret på dokumentaflæsning og analyser af andres historiske og diskursive analyser, der samlet set skal bidrage med et indblik i vuggestuens tilblivelse og de diskussioner og ideologiske kampe, der har præget dette institutionelle arrangement. Disse historiske og samfundsmæssige bevægelser inddrages som grundlag for de empirisk baserede analyser, der udfoldes i anden og tredje analysedel, hvor henholdsvis børnenes *fællesskabelse*, *pædagogens praksisindblanding* såvel som *pædagogens bekymringer* om børnelivet analyseres.

Mit anliggende med den første analysedel er ikke at tilvejebringe en fyldestgørende redegørelse for vuggestuens historiske og politiske udvikling, men i stedet at fokusere på udvalgte problemstillinger i vuggestuens tilblivelse fra asyler til ’lærings(dag)institutioner’.

Analysen er ikke fremskrevet som tilfældige historiske nedslag, men er derimod udviklet og selekteret i henhold til aktuelle problemstillinger i vuggestuen. De historiske nedslag eller ’brud’ er således valgt med henblik på, at disse kan medvirke til at opbygge argumentationen i afhandlingen og hjælpe til at svare på mit forskningsspørgsmål.

De selektionskriterier jeg har arbejdet med i udviklingen af det historiske perspektiv knytter sig derfor til min problemstilling og min empiri. Idet min problemstilling orienterer sig omkring, hvordan børns fællesskabelse i vuggestuen muliggøres, hvor inklusionsbestræbelser og tidlig opsporing udgør et vilkår i det pædagogiske arbejde, er det således en problemstilling, der bevæger sig i et krydsfelt af politiske, udviklingspsykologiske og pædagogiske dagsordner. Disse dagsordner er samtidig udviklet historisk knyttet til en særlig samfundsudvikling. Den historie, jeg har valgt at fortælle, inddrager således både samfundsudvikling, politik, ideologi, diskurser og forståelser, idet disse vidensniveauer fletter sig ind og ud af hinanden og er på forskelligvis medkonstituerende af den



problemstilling, jeg undersøger. Hermed bevæger kapitlet sig frem og tilbage mellem faglige diskussioner og perspektiver på børns udvikling, læring og opdragelse og en samfundsmæssig udvikling, hvor offentlig dagpasning ændres fra en nødvendighed for de få til et (service)tilbud til de mange.

Netop fordi jeg er interesseret i at fremskrive en historie, der er orienteret omkring problemstillinger og dilemmaer, er historien ikke produceret med afsæt i én type viden, men derimod med inddragelse af *flere typer af viden*, idet problemstillingerne netop ikke udgøres af én type af viden, men af forskellige typer af viden. Det er således en pointe, at det ikke er en historie skabt på baggrund af selektion af 'vidensniveauer', men derimod at det er forskellige stemmer, der træder frem som samlet set og på forskellig vis fortæller noget om de problemstillinger, der er centrale for mine analyser af aktuelt børneliv i vuggestuen. Jeg har således fravalgt at 'ordne' historien med afsæt i vidensniveauer, men derimod fortalt historien med afsæt i problemstillinger og dilemmaer som et 'ordningsrationale'.

De nedslag jeg har valgt historisk er begrundet i min bestræbelse på at *knytte aktuelle problemstillinger i praksis til aktuelle politiske diskussioner* om små børns liv udenfor hjemmet, herunder forholdet mellem børn og voksne. Mere specifikt er det nedslag, der kan informere om ideer om tilknytningsforhold, forhold mellem beskyttelse og gensidighed, forhold mellem det tilrettelagte og det 'frit' udfoldede børneliv, forhold mellem det voksen- og det barnecentrerede og forhold mellem læring og udvikling.

Udviklingen af vuggestuepraksis og børnesyn skal, trods den lineære fremstilling, ikke læses som en lineær udvikling, hvor forskellige forståelser afløser hinanden. De forskellige forståelser af børns udvikling og vuggestuens praksis er forankret i en samfundsudvikling, samtidig med at disse ikke lineært afløser hinanden. I en nutidig vuggestuepraksis vil de forskellige forståelsesrationaler om børns udvikling sameksistere og kan derfor gøres relevante afhængig af den konkrete situation og de pædagogiske opgaver knyttet til situationen. Forskellige historisk udviklede syn på børn kan således ses som et betydningsrepertoire, der bliver en del af den virkelighed, som vi aktuelt forstår børneliv i vuggestuen igennem, samtidig med at disse forskellige syn på børn også indbyrdes er i strid.

Via min deltagelse i vuggestuens praksis er jeg blevet informeret om forskellige hverdagsproblemstillinger, der har vakt min nysgerrighed. Arbejdet har således bevæget sig via spørgsmål, der rejses empirisk fra den pædagogiske praksis og videre udforskes ved både at aflæse politiske dokumenter, og samtidig analyseres problemstillingerne i et historisk såvel som et politisk lys. Det er altså en bestræbelse på at undersøge praksis 'nedefra' og samtidig vise, hvordan de problemstillinger, der optræder empirisk, også må udforskes historisk og politisk via dokumentaflæsning. Jeg vil argumentere for, at jeg må

gå 'historisk' ind i materialet af respekt for, at vi ikke alene kan være 'umiddelbarhedsfikseret', men derimod må forstå den aktuelle vuggestuepraksis som historisk konstitueret.

## Kapitel 5: Vuggestuepraksis som et institutionelt arrangement

I min bestræbelse på at undersøge børns fællesskabelse i vuggestuer, hvor inklusionsbe-  
stræbelser og tidlig opsporing udgør et vilkår for det pædagogiske arbejde, har jeg rettet  
blikket mod børns og voksnes deltagelse i en særlig institutionel praksis, vuggestuen.

En gængs forståelse er, at institutioner kan anskues som stabile fysiske og sociale enheder, der bygger på normer, påbud, love, sanktioner og skriftlige dokumenter. Institutioner kan således studeres som fysiske og mentale objekter ved at udpege dem som bygninger, dokumenter, og særlige sproglige udtryk, der står skrevet (Ehn, 2004, 1983). Institutioner bliver i dette perspektiv overindividuelle og er mere end summen af individerne, idet institutioner består, hvor individerne er udskiftelige.

Med denne afhandlings problemstilling er jeg derimod optaget af at analysere, hvordan vuggestuen historisk og politisk arrangeres og (re)produceres af subjekter som et *socialt og institutionelt arrangement*. Som tidligere påpeget er afhandlingens teoretiske udgangspunkt inspireret af en historisk, dialektisk materialistisk forståelse, der peger på, at mennesker påvirkes af samfundsmæssige og historiske forhold, samtidig med at mennesker også handler i forhold til samfundsmæssige forhold og dermed påvirker disse.

Vuggestuen kan anskues som en form for social struktur, der skabes via deltagernes daglige praksis i et historisk arrangement. Struktur eksisterer således ikke uden at denne gøres og opretholdes eller ændres som en del af en hverdagspraksis (Dreier, 2011; Røn Larsen, 2011).

Vuggestuens arrangementer er reguleret af særlige forventninger og regelsæt relateret til legitime måder at deltage på, hvilket både gælder i relation til børn og voksne:

”Arrangements are regulated and maintained by more or less distinct and detailed standards and rules of appropriate participation. Participants may change existing arrangements depending on their scopes and powers, their understanding of significance of these arrangements, and their negotiating, fighting, and joining to bring about other arrangements.” (Dreier, 26, 2008)

Når vuggestuen analyseres som et arrangement, og dermed noget der gøres og forhandles fra forskellige positioner, bliver det relevant at udforske, hvordan vuggestuepraksis stiller sig forskelligt for børn og voksne<sup>57</sup>, og hvordan vuggestuepraksis stiller sig forskelligt for de enkelte børn.

For at nærme os en forståelse af hvordan børns fællesskabelse muliggøres i en aktuell vuggestuepraksis, må vi opholde os ved de flertydige og modsætningsfulde forståelser af

---

<sup>57</sup> Børnenes og de voksnes udgangspunkt og betingelser for at deltage i den fælles vuggestuehverdag er forskellige. En af forskellene er, at børnene er placeret i vuggestuen af deres forældre, hvorimod de professionelle må formodes at have valgt at arbejde der.

børn, børns opvækst og udvikling samt de opdragelsesidealer, der historisk har influeret dagpasning af små børn, og som synes at have betydning for den aktuelle vuggestuepraksis. Indledningsvist vil jeg beskæftige mig med *tankeformer*, der omhandler, hvordan udvikling er sat på begreb, inden jeg beskæftiger mig med den samfundsmæssige udvikling af dagpasning.

## En flertydig vuggestuepraksis

”Jeg er rigtig enig i, at vi skal have nogle målsætninger for, hvad vi gør (...), men vi har nogle børn, der er rigtig forskellige, og man skal også have mulighed for at følge børnenes spor fremfor kun at følge en målsætning.” (Inger, Pædagog, Svampehøj)

Børn udvikler sig og skal udvikles, men hvordan muliggøres og tilrettelægges børns udvikling bedst muligt i vuggestuen?

I mit empiriske materiale tilkendegiver flere professionelle, at de har glæde af at sætte mål for deres arbejde, og at der via målsætningerne muliggøres fælles aktiviteter med børnene. Samtidig er de professionelle opmærksomme på, at målsætninger også kan begrænse deres muligheder for fleksibelt at følge børnene. De professionelle ser ud til at være optaget af børnene, og de vil gerne være nær børnene, og samtidig er de professionelle også ansvarlige for hele børnegruppens kompetenceudvikling, inklusion og opsporing af bekymringsvækkende børneliv. Vuggestuepraksis er således flertydig i sin bestræbelse på at drage omsorg for det enkelte barn og samtidig understøtte, at børn udvikler sig via deltagelse i fælles aktiviteter med andre børn.

De professionelles arbejde ligner en mingelering imellem at tilrettelægge læringsmuligheder for børnene, gerne med dokumenterbare effekter og samtidig skabe rum for børns undersøgelse og udfoldelse.

Vuggestuepraksis er dermed i sig selv flertydig og fyldt med dilemmaer om, hvordan børns udvikling og læring bedst støttes.

Denne flertydighed knytter sig historisk til pædagogiske og filosofiske, såvel som udviklingspsykologiske diskussioner om børns udvikling og opdragelse:

”Skal børn udvikles ”oppe-fra” eller ”nede-fra”, ”inde-fra” eller ”ude-fra”, skal børn vokse op og opdrages, eller skal de folde sig ud og støttes, skal de indordne sig, tilpasse sig, eller ved de på forhånd bedst selv og skal blot ”vikles ud”(…).” (Højholt, 32, 2001)

Disse forskellige perspektiver præger de teoretiske og historiske diskussioner om børns udvikling og opdragelse og har dermed historisk påvirket udviklingen og funktionen af dagpasning for de helt små børn.

Dagpasning for de helt små børn er i et historisk perspektiv influeret af modstridende krav, idet dagpasning fra begyndelsen var tænkt som en kompenserende foranstaltning til de fattige børn og familier, der ikke kunne leve op til de borgerlige familieidealer om

den hjemmegående moder, der sikrede den 'sunde' modertilknytning (Grumløse, 2014). Idealet var således, at børnene skulle være hjemme hos den omsorgsfulde moder, men i mangel på denne mulighed var 'offentlig' dagpasning en nødløsning<sup>58</sup>. Børn blev flyttet væk fra de ubeskyttede gader, hvormed asylet både blev betragtet som en beskyttelse og samtidig også, som påpeget af Lars Qvortrup, blev anskuet som en begrænsning af børns udfoldelse (Qvortrup, 2009). Med afsæt i dette perspektiv blev asylet set som en nødvendig foranstaltning der tilvejebragte opsyn, kontrol og et minimum af omsorg samtidig med, at ideen om at børns udvikling burde foregå i hjemmet med moderen blev understøttet.

Vuggestuepraksis må således forstås som *flertydig og dilemmafyldt*, idet denne praksis historisk såvel som nutidigt er organiseret omkring omsorg og hjælp på den ene side og disciplin og regulering på den anden side. Vuggestuen er således en daginstitution, der både må anskues som en form for hjælpende og forebyggende foranstaltning og samtidig en kontrollerende og begrænsende foranstaltning (Qvortrup, 2009). Denne flertydighed, der kendetegner al vuggestuepraksis, vil undervejs i kapitlet blive udfoldet i relation til udvalgte historiske og politiske bevægelser.

### **Ideologiske dobbeltheder i vuggestuen – pædagogiske og udviklingspsykologiske perspektiver**

Billy Ehn påpegede i 1980'erne (2004, 1983), hvordan den institutionelle orden i daginstitutioner er dobbeltydig, idet denne både vil etablere tilpasning og udfoldelse. Denne dobbeltydighed beskrives ligeledes af Eva Gulløv (2012) der betoner at børn mødes med:

”(...) sammensatte fordringer og værdisætninger.” (Gulløv, 82, 2012)

Disse sammensathedder manifesteres konkret, idet børn både mødes med anerkendelse af deres fantasifuldhed, når de spiser, samtidig med at de ikke må lege med maden. At det er sjovt, når børn sviner sig til, men at de skal huske at vaske fingrene, at børn ikke må løbe, og alligevel får de lov, fordi de også skal udfolde sig. For at forstå disse dobbeltheder der fremtræder i vuggestuens hverdagspraksis, har jeg vendt blikket tilbage imod oplysningstiden.

Denne dobbelthed i synet på børns opdragelse og udvikling kan nemlig spores tilbage til de tidlige oplysningsfilosoffer. John Locke (1632-1704) og Jean Jacques Rousseau (1712-1778) repræsenterede begge ideer om børns 'naturlige' godhed og barnet som havende

---

<sup>58</sup> Dagpasningen var i begyndelsen ikke offentlig forstået i den forstand, at det var den danske stat, der finansierede denne, men dagpasningen var derimod finansieret af velgørenhedsforeninger, dog med opsyn af den danske stat (Bayer & Kristensen, 2015 (1)).

en særlig natur adskilt fra de voksne. Men hvor Locke er kendt for sin idé om, at barnet fødes som en ubeskreven tavle, 'tabula rasa', og (ind)læring sker *udefra*, betonedes Rousseau den udvikling, der kom *indefra* barnet. Begge kan dog ses som fortalere for en form for 'anti-autoritær' tilgang til børneopdragelse som værende i modsætning til datiden religiøse syn på barnet som syndigt (Augustin, 354-430). Særligt Rousseau betonedes at barnets særlige 'barnlighed' må beskyttes imod et samfund, der vil begrænse barnets udfoldelse (Højholt, 2001; Bayer & Kristensen, 2015(2)).

Rousseaus tænkning repræsenterer således en:

"(...) inderliggørelse af sociale modsætningsforhold som forhold mellem en oprindelig, indre natur og samfundets ydre krav og begrænsninger. Der ligger i forlængelse heraf den udfordring at udvikling bør foregå med barnets egen nysgerrighed som drivkraft hvorved de voksnes opgave bliver ikke at stille sig i vejen for denne fri udfoldelse (...)." (Højholt, 31-32, 2001)

Hermed bliver barnets udvikling, en udvikling *væk* fra samfundet eller væk fra det civiliserede. Denne udvikling væk fra samfundet synliggør et billede af samfundet som begrænsende for menneskers frie udfoldelse og fordrer samtidig en særlig tilrettelæggelse af betingelserne for udviklingen. Med afsæt i dette perspektiv indtager de voksne i mødet med børnene en position som nogle, der kan stille sig i vejen for barnets 'naturlige' udvikling og frie udfoldelse, samtidig med at de voksne også må tilrettelægge betingelser for, at børn kan udvikle sig væk fra det samfundsmæssige<sup>59</sup> (Højholt, 31, 2001).

Dette dobbelte perspektiv hvor børn skal udfolde sig, og udfoldelsen skal tilrettelægges, kan genfindes hos Friederich Fröbel (1782-1852). Fröbel havde lignende ideer om børns iboende naturlige godhed, og samtidig understregede han, at denne naturlighed fordrer den rette stimulation og dermed pædagogisk tilrettelæggelse.

Der er således tale om en særlig form for opdragelsesmæssig dobbelthed:

"On the one hand these pedagogues wanted to liberate the child's nature from tradition and external authority. But on the other hand they invented new 'natural' pedagogical methods for limiting the child's freedom, and for fostering self-discipline." (Singer, 612, 2005)

Frøbels Kindergarten blev anset som et sted, der kunne kultivere familielivet og dermed også vejlede de familier og mødre, der havde brug derfor (Singer, 432, 1993). Elly Singer påpeger, hvordan teorierne fra Comenius (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827) og Fröbel<sup>60</sup>, med deres fokus på moderens guidende rolle og moderens behov for uddannelse til at varetage denne rolle, varsler 1900-tallets optagethed af mor-barn-tilknytningen (Singer, 614, 2005). Netop mor-barn-tilknytningen indtager en central plads i forståelsen

---

<sup>59</sup> Se også kapitel 4 for den forskningsmæssige interesse i forholdet mellem barnets agens og de voksne som begrænsninger heraf.

<sup>60</sup> Disse tænkere betragtes som grundlæggere af senere reformpædagogiske og progressiv pædagogiske strømninger (Kampmann, 2014).

af barnets udvikling og bliver derfor betydningsfuld for udviklingen af dagpasning for de helt små børn. Diskussioner herom vil blive udfoldet senere i kapitlet.

De omtalte brydninger mellem natur- og kulturperspektiver i filosofien og pædagogikken kan ligeledes genkendes som dualismer i udviklingspsykologien, der på den ene side vil *styrke* barnets naturlige udvikling og på den anden side vil *styre* barnets udvikling (Højholt, 40, 2001).

Erica Burman (2008) beskriver dobbeltheden i, hvordan barnets 'naturlige' udviklingspsykologiske udvikling må tilrettelægges, for at 'det naturlige' udvikler sig 'naturligt':

"There is a central ambivalence here about the relation between the natural and the nurtured that mirrors the tension between scientific objectivity and social application structuring psychological research: it seems that the natural course of development has to be carefully monitored, supported and even corrected in order to emerge appropriately. That which is designated as natural or spontaneously arising is in fact constructed or even forced." (Burman, 26, 2008)

Der er således både indenfor udviklingspsykologien og den pædagogiske filosofi dualismer i spil om det 'naturlige som udspringer af det tilrettelagte', hvilket historisk set har influeret på vores forståelse af børns udvikling og opdragelse. Som jeg videre vil fremanalysere, kan disse ideologiske dualismer eller dobbeltheder genfindes som problemstillinger i udviklingen af vuggestuens praksis, hvilket bliver en betydningsfuld betingelse for, hvordan forholdet mellem børns og voksnes engagementer arrangeres.

## **Vuggestuens forebyggelse af 'manglende opsyn' med børnene**

Fra de ideologiske dobbeltheder i udviklingspsykologien, filosofien og pædagogikken, vendes blikket nu i retning af dagpasning som svar på nogle samfundsmæssige problemstillinger, op igennem 1920'erne og 1930'erne, om et øget behov for dagpasning af børn fra ikke privilegerede familier.

Dagpasning for de små børn har historisk set ændret sig fra en kompenserende og forebyggende foranstaltning, hen imod en udviklingsdagsorden med 'tilknytningsfigurer' til en nutidig lærings- og kompetencedagsorden.

Historisk set er der stor forskel på udviklingen af vuggestuens og børnehavens samfundsmæssige funktion og udvikling:

"Man kan sige, at asylerne retter sig mod børn, der skal forbedres, mens børnehaverne retter sig mod børn, der skal forberedes." (Bayer & Kristensen, 42, 2015, (2))

Med ovenstående citat peges der på vuggestuens socialt kompenserende og forebyggende funktion i modsætning til børnehavens mere skoleforberedende funktion. Denne opdeling er muligvis en smule kunstig, men jeg har valgt at inddrage citatet, idet det peger på, hvordan vuggestue og børnehave historisk set er blevet betragtet som forskellige

'udviklingsarenaer' med dertil knyttede forskellige problemstillinger. Denne tydelige forskel er på sin vis udvisket med de senere års fokus på mobilisering af børns læring og forberedelse til skolelivet, der både sætter sig igennem i vuggestue såvel som i børnehaver.

Historisk set har dagpasning for småbørn været en udløber af de første 'vajsenhuse', der var en slags internatskoler for fattige og forældreløse børn (Coninck-Smidt, 2011).

Fra 1799 blev der oprettet rum på disse internat- eller fattigskoler til børn under 5 år, således at disse var under opsyn, mens deres ældre søskende kunne gå i skole. I 1814 muliggjorde skoleloven, at der kunne oprettes 'opsynsskoler'<sup>61</sup> for børn under den skolepligtige alder fra fattige kår, og hvor begge forældre var udearbejdende. Asylerne der blev oprettet i 1820'erne kan ses som en udløber af dette initiativ (Bayer & Kristensen, 184, 2015 (1)).

De første asyl blev oprettet i København i 1920'erne og 30'erne (Bayer & Kristensen, 189, 2015 (1)) af velgørenhedsforeninger og filantropiske selskaber, der vedkendte sig de fremherskende borgerlige familieidealer og 'moderkærligheden' som det centrale for børns udvikling<sup>62</sup>. Asylerne som offentlige foranstaltninger var således i en situation, hvor de måtte legitimere sig i forhold til de fremherskende familieidealer og værdier. Oprettelserne af asylerne knyttede sig til datidens bekymring om, hvad der ville ske med børn, der ikke var under opsyn. Asylernes opgave var således at forebygge, at børn blev vanrøgtet og mishandlet.

Bekymringerne var særligt rettet imod, hvilke langtidseffekter som manglende omsorg kunne have for barnet og potentielt medføre, at barnet ikke udviklede sig til en ordentlig samfundsborger. Asylerne havde hermed en form for opdragende ambition og blev betragtet som en *nødløsning*, der i højere grad var tiltænkt som en beskyttelse af samfundet frem for en beskyttelse af børnene (Kristensen & Bayer 17, 2015(1)). Dog var der også bestræbelser på at se asylerne ikke alene som opbevaring af børn, men derimod som et *folkeopdragelsesprojekt*, hvor børn skulle mødes med en større grad af kærlighed og tålmodighed<sup>63</sup>. Disse bestræbelser medførte, at flere asyl blev op igennem 1930'erne blev omdannet til folkebørnehaver, hvor børns leg også blev vægtet.

Asylernes opblomstring må forstås sammenhængende med ændringer i de samfundsmæssige vilkår for flere fattige lønarbejderfamilier. I 1920'erne var der således en krise i verdensøkonomien, der også influerede på forholdene i Danmark, hvor arbejdsløsheden

---

<sup>61</sup> Opsynsskolerne var privatejede, men skulle samtidig godkendes statsligt (Bayer & Kristensen, 188, 2015 (1)).

<sup>62</sup> Asylerne var ikke underlagt statslig lovgivning eller opsyn. I andre lande i Europa, herunder Frankrig, Belgien og England blev asylerne indlemmet i skolesystemet som før-skoler allerede fra midten af 1800-tallet (Kristensen & Bayer, 19, 2015 (1)).

<sup>63</sup> Sofus og Hedevig Bagger åbner i 1880 den første børnehave og viderefører de Frøbelske ideer om 'folkebørnehaven' (Bayer & Kristensen, 130, 2015 (1)).



i 1927 var steget til 22 procent (Bayer & Kristensen, 200, 2015(1)). Med stor fattigdom var kvindernes bidrag til familiernes overlevelse central:

”For disse familier begyndte effekterne af kapitalismens strukturelle adskillelse af arbejde og hjem, arbejde og opdragelse, produktion og socialisation m.a.o. at trænge sig på.”  
(Bayer & Kristensen, 185, 2015 (1))

Der var således en del familier fra fattige kår, der havde et stigende behov for at få deres børn passet, hvilket afspejlede et begyndende samfundsmæssigt problem, der voksede i sammenhæng med industrialiseringen.

Helt frem til 1927 er der kun 26 vuggestuer i Danmark. Omsorgsarbejdet i vuggestuerne var ikke som i børnehaverne pædagogisk orienteret, men var derimod sundheds- og hygiejneorienteret. Det var således læger og barneplejersker, der varetog omsorgen for børnene. Denne vægtning af sundhed og hygiejne skal ses i sammenhæng med, at spædbørnsdødeligheden helt op til begyndelsen af det 20. århundrede var markant, idet penicillin endnu ikke var opfundet. Den daglige omsorg for børn i småbørnsalderen var således primært rettet imod barnets fysiologiske udvikling (Andersen & Kampmann, 1988). Der var på dette tidspunkt således ikke et fokus på kropslig kontakt med børnene eller på indlevelse i børnenes oplevelse. Samtidig blev almindelige kvindelige dyder som indføling og tilsidesættelse af egne behov betragtet som selvfølgelige kvalifikationer hos de barneplejersker, der varetog omsorgen for børnene<sup>64</sup> (Andersen & Kampmann, 1988).

Ifølge Bayer og Kristensen steg behovet for kvindelig arbejdskraft op igennem 1930'erne, og dermed opstod kravet om flere dagpasningspladser, samtidig med at idealet om 'husmoderen' stadig var i høj kurs som den centrale omsorgs- og opdragelsesgiver (Bayer & Kristensen, 211, 2015 (1)). Denne udvikling fortsatte de næste årtier (1940'erne og 1950'erne), hvor det løbende problematiseres, at antallet af dagpasningspladser ikke svarer til efterspørgslen herpå.

Langt de fleste småbørn blev stadig passet hjemme i disse årtier, og det var fortsat sundheds- og hygiejnerationaler, der dominerede den offentlige børnepasning af de helt små børn med de såkaldte 3 R'er, 'Ro, Renlighed og Regelmæssighed'.

## Vuggestuen kompenserer for den manglende modertilknytning

Efter at have udfoldet hvordan vuggestuen særligt var for de 'underprivilegerede' familier og mødre, vil jeg videre pege på, hvordan samfundsudviklingen med kvindernes øgede deltagelse på arbejdsmarkedet, influerede diskurser om børns udvikling og betydningen af modertilknytning. Det diskursive blik inddrages for at pege på, hvorledes børns

---

<sup>64</sup> Disse omsorgskvalifikationer er på nogen måder blevet overført til forståelser af 'professionel omsorgskvalifikation' hos pædagoger i de senere vuggestuer.

adgang til og deltagelse i daginstitutioner er influeret af mangfoldige ideer og diskurser om, hvad der er bedst for småbørn.

Som påpeget af Bayer & Kristensen kan der argumenteres for, at daginstitutioners historie først begynder i 1960'erne<sup>65</sup>. Dette understøttes af indførelsen af 'Lov om børne- og ungeforsorg' i 1964, hvor begrebet 'daginstitution' anvendes som en institution for alle børn (Bayer & Kristensen, 147-148, 2015, (2)). Hvor vuggestuen fra begyndelsen var tiltænkt de børn, der havde de sværeste vilkår for et godt børneliv, udviklede vuggestuen som daginstitution sig hen imod at være et *pædagogisk tilbud* til alle børn (Grumløse, 62, 2014).

Daginstitutionsområdet var fra slutningen af 1960'erne præget af det, som er blevet betegnet som den *første institutionalisering* (Kampmann, 2009), hvor fokus primært var orienteret imod at skaffe institutionspladser nok. Børns institutionalisering var her begrundet i en økonomisk højkonjunktur og dermed et stigende behov for, at kvinderne deltog på arbejdsmarkedet. Behovet for offentlig børnepasning var derfor også stigende. Ifølge Kristensen & Bayer (2015 (1)) var daginstitutionerne på dette tidspunkt ikke en foranstaltning, der afspejlede børnenes interesser, men primært en foranstaltning der udsprang af kvindernes ønske om at deltage på arbejdsmarkedet kombineret med det stigende behov for arbejdskraft. Vuggestuer såvel som børnehaver ændrede status fra 'forsorgsinstitutioner' til almenpædagogiske daginstitutioner og udgjorde hermed en del af velfærdsstaten (Kristensen & Bayer, 2015 (1)). Daginstitutioners eksistensberettigelse kan således siges ikke længere at være socialpædagogisk begrundet, men i højere grad at være arbejdsmarkeds- og ligestillingspolitisk begrundet (Kristensen & Bayer, 217, 2015 (1)).

Idet mødrene kommer på arbejdsmarkedet, rettes fokus mod at 'beskytte børnene'. Fokus på beskyttelsen af børnene skal ses i forlængelse af en fremherskende diskurs om at børn har det bedst hjemme hos deres mor. Ideerne om, hvad der er et godt småbørnsliv, fremstår i 1960'erne og de tidlige 1970'ere som uforenelige med begge forældre som udearbejdende. Børn bliver set som havende *naturgivende behov* (Grumløse, 174, 2014). Denne behovsdiskurs producerer forståelser af børns behov som fakta og essenser, der eksisterer i verden uafhængigt af fortolkning og værdier. I denne sammenhæng bliver behov noget, der eksisterer på forhånd, uafhængigt af tid og sted og som kan observeres (Woodhead, 40, 1997). Når børns behov gøres faktuelle, forsvinder muligheden for at se disse som koblet til kulturelle værdier og valg. At anskue børns behov som naturgivet kan således forstås som en social og kulturel konstruktion (Wartofsky, 1983), der i nogle sammenhænge kan tjene bestemte (politiske) dagsordner.

---

<sup>65</sup> Når jeg her vælger at betegne vuggestuer som daginstitutioner, er det fordi, vuggestuen som en daginstitution tydeliggøres som et almenpædagogisk tilbud. Når jeg videre referer til daginstitutioner i kapitlet, fokuseres der på vuggestuen som daginstitution for de mindste børn.

”Framing professional judgements in terms of ‘children’s needs’ serves to direct attention away from the particular adult value-position from which they are made.” (Woodhead, 49, 1997)

Børns behov anskues som noget, der forløses af forældre eller pædagoger. Behovsdiskursen udpeger således de voksne som ansvarlige for opfyldelsen af børns behov. Behov tilgås som en beskrivelse af en ’virkelighed’, der samtidig ’byder’ de voksne at handle på bestemte måder:

”Caring adults are described as able ‘to *recognise* and *adapt* to’ the child’s needs, or become ‘*aware of* the needs of the child’, or respond to the needs ‘which children *display* at this age’.” (Woodhead, 40, 1997) (forfatters kursivering)

Udtalelser om børns behov retter sig således imod andre parter end børnene – nemlig de voksne. Hermed tydeliggøres det, at diskursen om børns behov også peger på særlige ønsker for, hvad der er godt for børn, og dermed at viden om børn udvikles i samspil med den samfundsmæssige udvikling.

Behovsdiskursen blev knyttet særligt til John Bowlby’s forskning, hvor mødre blev anskuet som afgørende for barnets sikre tilknytning og dermed barnets sunde psykiske udvikling.

Bowlby’s småbørnsforskning kobles herhjemme til det eksisterende familieideal om den hjemmegående mor og den udearbejdende far<sup>66</sup>. Som påpeget af Sine Pentthin Grumløse (2014):

”Når et fokus på småbørns behov finder vej til 1960’ernes familiepolitik, kan vi altså forstå det som et resultat af, at der etableres en alliance mellem den eksisterende fortælling om moderen og hjemmets særlige betydning for småbarnet og en videnskabeligt forankret viden om barnet.” (Grumløse, 71, 2014)

Den dominerende fortælling om småbarnets behov for sin moder i 1960’ernes Danmark understøttes således både familiepolitisk og videnskabeligt – samtidig med at denne fortælling også problematiseres fra slutningen af 1960’erne og begyndelsen af 1970’erne.

Forskningsmæssigt betegnes denne periode indenfor udviklingspsykologien, af Dion Sommer, som den ‘*moder-centristiske periode*’ (Sommer, 25, 1996). Koblingen mellem moderen, småbarnet og hjemmet fungerer som en dominerende sandhed. Erica Burman

---

<sup>66</sup> Grumløse (2014) peger på, hvordan der er sammenhæng mellem diskurser om det gode børneliv og samfundsudviklingen. Der gives et eksempel med, hvordan John Bowlbys forskning i 1960’erne passer ind i den engelske familiepolitiske dagsorden og derfor anerkendes og inddrages som et understøttende fagligt perspektiv. Den svenske familiepolitik går derimod andre veje og inddrager ikke utvetydigt Bowlbys betragtninger i den svenske familiepolitik, hvor daginstitutionssystemet på det tidspunkt i 1960’erne er under udbygning (Grumløse, 70, 2014).

peger på, hvordan forskning af mor-barn-forholdet må ses som en ideologisk bestræbelse, der bliver sandhedsskabende:

“The dyad of ‘social’ developmental research is almost always the mother-infant. This suppression of other relationships that surround and involve infants and young children is an overwhelming illustration of the permeation into research of particular ideological assumptions about the structure of families, about which relationship is the most important for a child and how the social world is categorised into domestic and public.” (Burman, 60, 2008)

Mor-barn-tilknytningen er således tæt forbundet med barnets *sunde* udvikling.

I forlængelse af et fokus på børns naturgivne behov bliver barnets alder også central. Hvad børn har brug for fra 0-3 år er således noget ganske andet, end hvad børn har brug for fra 3-6 år. Forskellige behov knyttes til forskellige aldre, hvilket får betydning for børns opdeling i daginstitutioner (Grumløse, 72, 2014).

Denne forståelse af børns behov medfører også, at der ikke er stor interesse for at oprette flere vuggestuer i 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne end højst nødvendigt, idet børnenes bedste varetages i hjemmet. Det er således i 1970 kun ca. 5 procent af danske småbørn i alderen 0-3 år, der passes i vuggestue (Grumløse, 78, 2014).

Børn hører således hjemme hos deres moder og ikke i vuggestuer. Vuggestuen er fortsat en nødforanstaltning for de ikke privilegerede familier. Netop med afsæt i det naturlige forhold som moder og barn formodes at have, diskuteres det ikke, hvad indholdet i småbørns hverdag skal være. Dette stiller sig anderledes for de lidt større (børnehav-)børn, hvor det gode børneliv både indeholder et institutionsliv med et pædagogisk indhold, der er præget af samtidige indlæringspædagogiske og antiautoritære strømninger – og et hjemmeliv med et mere 'naturgivent indhold'. Vuggestuen anskues stadig som et mindre godt alternativ til en god hverdag derhjemme, hvorimod børnehaven anskues som en del af et godt børneliv for de lidt større børn fra 3 år og opefter<sup>67</sup> (Grumløse, 82, 2014).

Hvad der accepteres som gyldige sandheder, også forskningsmæssigt, om småbarnets udvikling og (pasnings)behov spiller således sammen med en samfundspolitisk udvikling.

---

<sup>67</sup> Halvdagsbørnehaven tilskrives dog kun positiv betydning for barnets udvikling i det omfang, at denne er et pædagogisk supplement til familiens omsorg, hvorfor heldagsbørnehaver ikke anskues for at være gode for børnene. Heldagsbørnehaver har netop funktion af social pasningsforanstaltning fremfor et pædagogisk supplement (Grumløse, 85, 2014).

## Vuggestuens bidrag til småbarnets demokratiske udvikling til medborger

Som vi videre skal se, bølger de politiske og faglige kampe indenfor småbørns-pædagogikken og udviklingspsykologien frem og tilbage op igennem 1970'erne og tidligt i 1980'erne.

Op igennem 1970'erne sker der en større udbygning af daginstitutionssektoren idet flere og flere mødre er fuldtids-udearbejdende (Børnekommissionen, 53, 1981; Grumløse, 88, 2014). Der opstår således op igennem 1970'erne en bekymring for, om der er nok daginstitutionspladser. Denne efterspørgsel eksisterer side om side med 1960'ernes forståelse af, at det gode småbørnsliv stadig 'bor hjemme hos mor', og at børnenes liv ændres uhensigtsmæssigt med daginstitutionslivet.

I 1970'erne, i kølvandet på et fokus på ligestilling mellem mænd og kvinder, udvikles forståelserne af småbørns daginstitutionsliv, og daginstitutionen bliver nu anskuet som en løsning, der både tilgodeser børn og deres mødre. Der er ny viden i spil om småbørn, der udfordrer tidligere tilknytnings- og behovsforståelser. Udviklingspsykologiens forståelse af spædbarnet og det lille barns udvikling bliver udgangspunktet for at pege på, at små børn ikke alene har brug for ro, renlighed og regelmæssighed (de 3 R'er), hvilket har præget vuggestuerne i Danmark siden 1930'erne og op igennem 1950'erne, men at små børn også er aktive og har brug for omsorg og stimuli for at fremme deres intellektuelle og sansemæssige udvikling.

Pædagogikkens positive indflydelse på børns udvikling og fremtidige muligheder i samfundet understreges. Daginstitutionen indtager hermed en rolle der tager sig af:

”(...) sikringen af småbørnenes behov her og nu og fremtidens demokratiske borgere.”  
(Grumløse, 92, 2014)

Der peges således i andre retninger end den hidtil gældende udviklingsforståelse af børn og deres behov, idet fokus rettes mod en *samfundsmæssig udvikling* som ikke alene mødrene skal tage sig af. De yngste børn får nu også brug for pædagogisk stimulering. Daginstitutionen anskues som en instans, der bidrager til, at de små børn dannes til demokratiske samfundsborgere. Hermed er daginstitutioner ikke alene et pasningstilbud, der muliggør mødrenes udearbejde, men også et tilbud, der sikrer børnenes udvikling som medborgere i et demokrati.

I forlængelse heraf argumenteres der for småbarnets behov for jævnaldrene. Hvor den ældre forståelse af børns behov opererer med to aldre – de små, der skal være hjemme hos mor, og de lidt større, der har brug for pædagogisk stimulering, – opererer den nye forståelse med én småbarnsalder, hvor pædagogisk guidning anskues som centralt (Grumløse, 100, 2014). Med den nye forståelse eksisterer Bowlby's perspektiver på tilknytning side om side med inspirationer fra Jean Piaget (1896-1980) og viden orienteret mod børns leg og (ind)læring (Grumløse, 103, 2014). Denne nye viden om små børns

udvikling er samstemmende med samfundsmæssige bestræbelser på at muliggøre begge forældres udearbejde.

Udviklingspsykologien dominerer fortsat forståelserne af barnets udvikling i daginstitutionerne fra begyndelsen af 1970'erne og mange år frem. Samtidig bliver udviklingspsykologiens dominans som pædagogisk handleanvisende også udfordret op igennem 1970'erne og 1980'ernes pædagogiske debatter, hvor det bliver diskuteret, hvordan man bedst muligt udvikler en god vuggestue og børnehavepædagogik (Bayer & Kristensen, 131, 2015 (2)). De pædagogiske debatter blev i denne periode tegnet af henholdsvis en kritisk (frigørende) pædagogik og en struktureret pædagogik. Hvor den kritiske pædagogik<sup>68</sup> primært fokuserede på at forstå børn som naturligt legende og udviklende, plæderede den strukturerede pædagogik, bl.a. repræsenteret af Stig Broström, for, at barnets udvikling og læring skulle sættes i system. Den kritisk frigørende pædagogik ønskede at der skulle tages udgangspunkt i børnenes egne livsbetingelser og børnenes egne interesser og egne udtryksmåder (det hele barn). Den strukturerede pædagogik så pædagogens rolle som 'strukturerende' af børnenes virkelighed og læring. Med de pædagogiske diskussioner i 1970'erne blev pædagogikken tiltagende politiseret (marxistisk) og mere samfundsorienteret, hvilket medførte en kritik af det bestående (Bayer & Kristensen, 139, 2015 (2)). Der var indenfor det pædagogiske felt en stigende kritik af kapitalismen, og mange pædagoger solidariserede med arbejderklassen og de 'undertrykte' (Bayer & Kristensen, 143, (2)). Med dette afsæt blev der talt om at udvikle en 'emancipatorisk pædagogik' med henblik på at bevidstgøre. Der var altså op igennem 1970'erne til begyndelsen af 1980'erne diskussioner mellem forskellige pædagogiske perspektiver på forholdet mellem:

”(...)det frie og kritiske og det regulerede og planlagte, mellem arbejde og læring og det frie og selvregulerende (...)” (Bayer & Kristensen, 140, (2))

Disse dikotomier og perspektiver på børns udvikling kan genfindes også i senere debatter på daginstitutionsområdet, der opstår omkring indførelsen af læreplaner i 2004, hvor daginstitutionen som et selvstændigt lærings- og erfaringsrum diskuteres i mødet med daginstitutionen som defineret af en skoledagsorden (fx Kampmann, 2015, 2004). Disse diskussioner udfoldes senere i kapitlet.

Op igennem 1980'erne står omsorgsbegrebet centralt i daginstitutionspædagogikken. Omsorg ses ikke længere alene som knyttet til børns udvikling, men omsorgs- og relationsarbejde står centralt som kernen i pædagogisk virksomhed og knyttes nu til relationspædagogik (Bayer & Kristensen, 145, 2015 (2)). Med omsorgsbegrebet diskuteres børnenes behov for omsorg og engagement som værende i modsætning til betingelserne for

---

<sup>68</sup> Den kritisk frigørende pædagogik kan anskues som en del af en pædagogisk orientering, der også blev benævnt 'progressiv pædagogik' og 'reformpædagogik' (Kampmann, 19, 2014).

det moderne pædagogiske arbejde som *lønarbejde* overfor det tidligere *kald*<sup>69</sup>. Det pædagogiske arbejde i vuggestuen fordrer indlevelse og engagement fra pædagogerne, samtidig med at regler og rutiner på forskellig vis skal sikre det ensartede pædagogiske arbejde og dermed skærme mod involvering:

”Modsætningen mellem engagement i børnene og distancering over for arbejdets krav om fuld involvering bliver pædagogens konstante dilemma.” (Andersen & Kampmann, 85, 1988)

Med et professionalismeperspektiv diskuteredes det, hvad det vil sige at være en professionel pædagog, og hvordan pædagogen vedvarende må balancere indlevelse og engagement i børnene og samtidig forholde sig til at børnene er ’objekter’ for pædagogisk virksomhed og er udskiftelige.

## **Og et regulering af vuggestuens praksis og tiltagende bekymring**

Fra de nationale pædagogiske kampe præges udviklingen af daginstitutionen for de helt små op igennem 1980’erne og 1990’erne af internationale politiske dagsordner.

Perioden fra 1980’erne og frem er af Jan Kampmann betegnet som den *anden institutionalisering* (Kampmann, 2009). Denne periode er kendetegnet af forskellige former for interventioner fra det politiske system og den offentlige forvaltnings side (Kampmann, 153, 2009). Overordnet set sker der en begyndende modernisering af den offentlige sektor, hvilket bl.a. iscenesættes med koncepter og strategier betegnet som *New Public Management* (Krejsler & Ahrenkiel, 14, 2013). Disse strategier handler overordnet set om, hvordan det er muligt at effektivisere udnyttelsen af ressourcer i den offentlige sektor.

I takt med at udgifterne til daginstitutioner øges, stiger kravet om gennemsigtighed og kravet til dokumentation af kvaliteten af det pædagogiske arbejde. Der er således nogle velfærdsstatslige bevægelser i spil rettet mod ønsket om en større grad af effektivisering. Disse effektiviseringsønsker medfører, at der fra politisk hold produceres en sammenhæng mellem dokumentation af pædagogisk arbejde og effektivisering af dette arbejde. Daginstitutionen ændres dermed fra at være en institution med en mere almen socialiseringsopgave til at være et serviceorienteret tilbud<sup>70</sup> (Arhenkiel et al., 2012b).

I 1990’erne sker der en udbygning af daginstitutionsområdet, hvor langt de fleste 3-6-årige og over 70 procent af de 0-3-årige er i daginstitution. I 1993 bliver pasningsgaranti

---

<sup>69</sup> Op igennem 1960’erne og 1970’erne ændrer pasningen af de små børn sig fra at blive betegnet som et ’kald’ til i højere grad at omhandle en kamp med fokus på rettigheder, herunder lønmodtagerrettigheder (Bayer & Kristensen, 2015 (2)).

<sup>70</sup> Med daginstitutionerne som service(dag)tilbud formuleres der indholdsmæssige krav som institutionerne skal imødekomme og dokumentere deres arbejde i henhold til, således at det er muligt for ’kunderne’ at se, hvad de får (Arhenkiel et al., 2012b).

indført, hvilket understreger, at daginstitutionen ikke er til nød eller til de få, men en ret for alle.

Hvor bekymringerne op igennem 1970'erne og 1980'erne primært var centreret omkring, hvorvidt børn havde godt af at være i daginstitutionen, er bekymringerne i 1990'erne også udfoldet omkring, hvad der sker, hvis børnene ikke kommer i daginstitution (Kampmann, 61, 2015). Det er i den sammenhæng særligt de 'ikke-privilegerede' forældre og deres børn, som bekymringerne retter sig imod (Grumløse, 154, 2014).

Op igennem 1990'erne bliver daginstitutionerne mødt med flere centralt fastlagte krav til, hvordan daginstitutionernes ledelse skal fungere, og der bliver rejst flere krav om dokumentation og årsplaner, der på forskellig vis skal beskrive det arbejde, der udføres med henblik på at 'kvalitetssikre' dette arbejde. Pædagogerne har dermed ikke længere vidensmonopol på det daglige pædagogiske arbejde og forvaltningen blander sig tiltagende i udviklingen af pædagogisk arbejde. Man kan således sige, at der er udviklet en øget kontrol af pædagogernes arbejde med børnene i modsætning til tidligere tider, hvor pædagogerne havde en større grad af definitionsmagt over eget arbejde (Kampmann, 154, 2009; Andersen, 2011).

Denne kontrol er ikke kun gældende indenfor dagtilbudsområdet, men må anskues som et generelt forsøg på effektivisering af den offentlige sektor.

Som påpeget af Peter Østergaard Andersen (2011):

”Den offentlige sektor skal styres og forandres med henblik på en højnelse af kvaliteten af det udførte arbejde i form af målelige resultater for færre økonomiske midler. Der opstilles kvalitetsstandarder og målsætninger, som arbejdet kan holdes op imod, og som skal gøre det muligt at sammenligne resultater på tværs af nationalstater, regioner, kommuner, institutioner og individer.” (Andersen, 13, 2011)

Begrundet i dårlige test-scores i flere internationale tests fra 1993, publiceret i udgivelsen 'Den grimme ælling og svanerne' i 1994 (Mejding, 1994) og suppleret med dårlige test-scores i PISA-testene i 2000, udvikles et ønske om at gøre børn skoleparate og forebygge negativ social arv. Med de internationale undersøgelser i OECD-regi op igennem 1990'erne og de efterfølgende rapporter ("Starting Strong" 2001) italesættes børn tiltagende som ressourcer og human kapital, der kan mobiliseres i en international uddannelseskongurrence.

Vuggestuer og børnehaver anskues som de første og måske vigtigste udviklingsarenaer for den humane kapital, idet den nationale konkurrenceevne menes at kunne forbedres ved at sætte ind tidligt<sup>71</sup>. Et skærpet fokus på optimering af børns læring står centralt,

---

<sup>71</sup> I OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) er der arbejdet med at opstille mål for børns læring fra fødsel til skolestart, hvilket formidles via policy-området Early Childhood Education and Care (ECEC). Fx programmer som Starting Strong, 1,2,3 samt model 'Babies and Bosses', der arbejder med statistiske surveys, muliggør sammenligninger mellem landenes resultater og 'kvalitet'. Indenfor daginstitutionsområdet inddrages viden indhentet fra disse



hvilket understøttes af transnationale anbefalinger til det danske 'uddannelsessystem', hvor daginstitutioner adresseres som tilhørende uddannelsessystemet (i lighed med andre europæiske lande). Den nationale politik på småbørnsområdet er således influeret af transnationale dagsordner og danske daginstitutioner, såvel som skoler, bliver dermed en del af internationale sammenligninger (Krejsler, 2013).

I skoleregi fokuseres der på børns basale læse- og regnefærdigheder og forudsætninger for udviklingen af disse, hvilket menes at medføre en 'skoleficering' af daginstitutionsområdet i form af øget standardisering, effektivitet og flere læringsorienterede aktiviteter (Kampmann, 165, 2009). Med afsæt i de transnationale diskurser kan der peges på, at:

"(...) det politiske fokus skiftede fra 'pasning til udvikling' og fra 'leg til læring' samt fo-rebygning og inklusion." (Kristensen & Bayer, 37, 2015 (1))

I kølvandet på OECD-rapporterne diskuteres kvaliteten af den offentlige børnepasning, og denne bliver således ikke længere alene defineret som pasning, men defineret som et tilbud om læring og udvikling til børn. Sidstnævnte perspektiv blev i særlig grad sat på dagsordenen med indførelsen af læreplaner i 2004<sup>72</sup>.

## Læreplaner i vuggestuen

Med indførelsen af læreplanerne sætter de internationale politiske dagsordner sig synligt igennem i Danmark med et fokus rettet mod kvalitetssikring af danske dagtilbud<sup>73</sup>. Fokus er således ikke længere rettet mod, hvor børnene skal være eller hvor længe, men derimod hvad børnene skal lære, når de er i dagtilbuddet (Grumløse, 166, 2014).

Daginstitutionen og dermed vuggestuen bliver officielt og politisk et alment dagtilbud, der medregnes som en del af det samlede uddannelsessystem, hvilket særligt udtrykkes i forbindelse med, at daginstitutionerne placeres under børne- og undervisningsministeriets ansvarsområde<sup>74</sup>. Peter Østergaard Andersen (2015) påpeger i forlængelse heraf:

"Daginstitutioner har bevæget sig fra at blive betragtet som relativt afgrænsede pasnings- og udviklingsrum med egen pædagogisk ideologi til i nutiden i stigende grad at blive op-fattet som læringsrum med formaliserede pædagogiske læreplaner (...)." (Andersen, 89, 2015)

---

evalueringer i OECD-regi oftere og oftere som argumenter for, hvordan praksis skal udvikles nationalt og lokalt i Danmark. (Krejsler, 35, 2013).

<sup>72</sup> Lov om læreplaner medførte en ændring i daværende lov om social service, der i 2007 blev ud-formet som Dagtilbudsloven.

<sup>73</sup> Som en del af 'kvalitetssikringen' blev alle børn tilbudt sprogvurdering i begyndelsen af lære-planarbejdet. I 2010 ændres sprogvurdering til, at det primært skulle målrettes de børn, der vur-deres at have behov herfor. Denne diskussion er aktuelt blevet drøftet politisk, hvor det igen fo-reslås, at sprogvurderinger skal være et krav rettet mod alle børn.

<sup>74</sup> Daginstitutionerne der tidligere hørte under Socialministeriet blev i 2012 underlagt Ministeriet for Børn og Undervisning. Dette understreger en politisk interesse i det læringsmæssige indhold i daginstitutionerne.

Indførelsen af læreplanerne kan anskues med udgangspunkt i en forståelse af, at danske børn ikke lærer nok, og derfor skal der stilles større og mere eksplicite krav til børns læring. Daginstitutionerne forstås hermed som steder for læring fremfor tidligere, hvor de primært var steder for pasning og udvikling. Dion Sommer betegner denne udvikling som en udvikling væk fra paradigmet om 'det-hele-barn' hen imod 'academics paradigmet' (Sommer, 2014). Med denne udvikling betragtes barnet nu som et individ med kompetencer, der samtidig *bør* udvikles i modsætningen til udviklingspsykologiens 'novicebarn'<sup>75</sup> (Sommer, 1996).

Indførelsen af læreplaner førte til en del faglige diskussioner indenfor det pædagogiske og småbørnsdidaktiske område. Disse diskussioner kan på sin vis ses som en videreførelse af nogle af de diskussioner, der manifesterede sig imellem den kritisk frigørende pædagogik i mødet med den strukturerede pædagogik fra 1970'erne og 1980'erne. Debatten blev polariseret af et kritisk barndomssociologisk fagmiljø og et mere didaktisk orienteret fagmiljø, personificeret af professor Jan Kampmann fra RUC (Roskilde Universitet) og professor Stig Brostrøm fra daværende DPU (Danmarks Pædagogiske Universitet) (Kampmann, 2004; Brostrøm, 2004). Det ene perspektiv i debatten, et didaktisk perspektiv, argumenterede for, at læreplaner kan medvirke til at styrke kvaliteten af det pædagogiske arbejde og lette overgangen for børnene mellem børnehave og skole (Brostrøm, 40-41, 2004). Det gode børneliv blev med afsæt i dette perspektiv knyttet sammen med de voksnes stimulering af børnene med ord som:

”Med *undervisning* menes, at pædagogen bringer udfordrende og spændende indhold ind i børnenes liv (viser undere), som de aktivt forholder sig til, hvorigennem de tilegner sig kundskaber og færdigheder.” (Brostrøm, 44, 2004) (Forfatterens kursivering)

Der var med dette perspektiv fokus på, at børn skulle tilbydes mange former for lærings- og udviklingsstøttende aktiviteter. Det var (og er) således et perspektiv om at pædagogerne skal bringe deres mer-viden ind i børnenes sociale verdner og dermed stimulere børns udvikling og læring – en ”legende læring” (Brostrøm, 14, 2012). Denne dagsorden var ifølge Brostrøm særlig nødvendig eftersom en selvforvaltningspædagogik lader børn med vanskeligheder i stikken. Endvidere blev det påpeget, at læreplaner ville hjælpe pædagogerne med at italesætte kvaliteten af deres arbejde med børnene.

Det andet perspektiv i debatten der bl.a. blev varetaget af Jan Kampmann, påpegede, hvordan læreplanerne også var et udtryk for, at daginstitutionsområdet i stadig større grad blev underlagt offentlig styring og kontrol, hvormed daginstitutionens egne aktører (pædagogerne og børnene) mistede definitionsmagt og indflydelse på deres hverdagsliv (Kampmann, 57, 2004). Kampmann pegede på, at ekspertsystemer i stadigt større grad formulerede, hvad den gode pædagogiske praksis var og burde være, uden at disse overvejelser afspejlede de involverede pædagogers perspektiver på praksis. Børns daginstitu-

---

<sup>75</sup> Se også kapitel 2 for diskussioner om udviklingspsykologi.

tionsliv risikerede hermed at blive mere forvaltet og fremmedbestemt (Kampmann, 60-61, 2004).

En del forskning (Arhenkiel, 2014; Schmidt, 2013a; Plum, 2013 m.fl.) har efterfølgende peget på, at læreplansarbejdet blandt pædagoger har skabt en forståelse af læring, som noget der foregår adskilt fra den daglige pædagogiske praksis. Læringsaktiviteter er noget der rammesættes og planlægges som særlige og *udskilte* aktiviteter isoleret fra de daglige rutiner i daginstitutionens hverdag. Denne adskillelse af læringsaktiviteter ser ud til at producere nogle forståelser af læring som noget, der primært finder sted, når denne rammesættes og målrettes på særlig vis. Det gode børneliv bliver dermed koblet til børns udvikling af færdigheder (Juhl, 2014). Læring er således noget, der skal kunne planlægges, dokumenteres og evalueres (Andersen, 2015). Med et fokus på dokumenterbare 'læringsaktiviteter' drejes fokus samtidig væk fra børnenes deltagelse i og håndtering af hverdagslivet (Juhl, 2014).

### **'Kvalitetssikring' af børns liv**

Med en vis ret kan det hævdes, at med indførelsen af læreplanerne i 2004 fortsætter vuggestuen sin historiske funktion som forebyggende. Samtidig kan det også hævdes, at indførelsen af læreplanerne bliver startskuddet til en øget politisk og forvaltningsmæssig optagethed af, hvordan det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne kan dokumenteres, styres og tilrettelægges med henblik på at udvikle redskaber til måling af kvalitet (Plum, 2011; Togsverd, 2015).

Med inspiration fra Kampmann (2015) kan denne opmærksomhed på politisk at styre og regulere daginstitutionernes arbejde beskrives som:

"For det første har politiseringen af barndommen gjort børn mere synlige og værdimæssigt opskrevet dem i et omfang, vi ikke tidligere har set, samtidig med at dette snarere har ført til øget kontrol, styring og indholdsudfyldning af deres hverdag, end det har skabt rum for lokale og kontekstforankrede prioriteringer og praksisudformninger." (Kampmann, 72, 2015)

At børn og børns liv i daginstitutioner er blevet mere synlige på den politiske kampplads kan således ses i sammenhæng med, at børns liv værdisættes som en 'human kapital', der bliver central i sammenhæng med den globale uddannelseskongurrence.

De samfundsmæssige og statslige bestræbelser på at regulere og kvalitetssikre indholdet af det pædagogiske arbejde komplementeres samtidig af forskning (Hansen, 2013), hvor det påpeges, at pædagogerne, særligt i vuggestuen, ikke har nok tid med børnene, og at pædagogernes skal blive bedre til at være mere nærværende. Endvidere påpeges det af anden forskning (Markussen-Brown, 2015), at pædagogerne ikke taler nok med børnene og dermed ikke sprogstimulerer tilstrækkeligt, hvorfor pædagogerne skal løftes fagligt.

Kvalitetsløftet til vuggestuen defineres i form af mere planlægning af dagen og mere stimulering af børn samt uddannelse til pædagoger.

Med kompetencedagsorden og den medfølgende dokumentation af børns manglende udvikling af kompetencer, bliver pædagoger således holdt *ansvarlige* for denne 'manglende' kompetenceudvikling (Schmidt, 186, 2013a).

Kompetencer og kompetenceudvikling er således blevet en central dagsorden også for vuggestuen og kan ses i forlængelse af den førnævnte konkurrencestatslogik, hvor kompetencer skal udvikles i international konkurrence om viden og effektivitet. Med inspiration fra Carola Aili og Katrin Hjort (2010) kan man tale om, at velfærd i daginstitutionen også betragtes som en *social investering*, hvor staten ses som en form for virksomhed, der må investere i velfærd med henblik på at sikre Danmarks konkurrencemuligheder på et globalt marked (Aili & Hjort, 13, 2010). Daginstitutionerne anskues som tidligere nævnt som dagtilbud, hvilket også udtrykker en forståelse af *velfærd som social service*, hvor daginstitutionerne anskues som virksomheder på et marked, der konkurrerer om at udbyde de bedste serviceydelser til kunderne (Aili & Hjort, 2010; Ahrenkiel et al. 12, 2012b).

Fra et velfærdsstatsligt perspektiv rettet mod at hjælpe alle så godt som muligt er der med et konkurrencestatsperspektiv fokus på udvikling af kompetencer med henblik på at kvalificere til den globale konkurrence. Konkret medfører bestræbelsen på at sikre konkurrencedygtigheden og kvaliteten af dagtilbuddene flere retningslinjer og tests i det pædagogiske arbejde. Pædagogiske koncepter og adskilte læringsaktiviteter der ikke udspringer af den daglige praksis, men ofte er udviklet i andre sammenhænge, væk fra den praksis som de skal virke i, medfører, at pædagogerne ikke skal udvikle, men primært implementere. Jan Kampmann påpeger, at pædagogerne dermed har mistet råderum, og at der fremfor en øget professionalisering er sket en 'de-professionalisering' (Kampmann, 69, 2015).

Hvordan lærings- og kompetencedagsorden konkret håndteres i de pædagogiske arrangementer og får betydning for børns fællesskab, vil udforskes i næste analysedel med inddragelse af empiri fra mit feltarbejde.

Sideløbende med kompetencedagsorden bliver inklusion og opsporing også centrale temaer for det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne op igennem 1990'erne.

Hvordan inklusion og opsporing i form af 'tidlig indsats' bliver centrale og modstridende krav til det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne og dermed i vuggestuen, vil næste afsnit omhandle.

## **Inklusion og opsporing som modstridende krav**

Som en del af bestræbelserne på at 'kvalitetsløfte' dagtilbuddene, har der op igennem 1990'erne været internationalt fokus på barnet som retssubjekt, hvilket er understøttet af

forskellige internationale konventioner, herunder FN's børnekonvention, 1989, Salamanca-erklæringen, 1994 og Handicapkonventionen, 2006.

Salamanca-erklæringen (1994) er ofte blevet inddraget som betydningsfuld i de efterfølgende diskussioner og tiltag omhandlende inklusion i uddannelsessystemet, herunder også i dagtilbud. Som tidligere påpeget anvendes inklusion til at betegne mangfoldige praksisser og anskues indenfor det pædagogiske felt som et målperspektiv for de faglige bestræbelser på at skabe læringsmiljøer, som inkluderer alle børn indenfor almene daginstitutioner (Madsen, 2009). Daginstitutionerne skal derfor i stigende grad til at påtage sig problemstillinger, der tidligere var lokaliseret indenfor det social- og specialpædagogiske område og pædagogerne skal (videre)uddannes til at varetage denne opgave (Bayer & Kristensen, 2006, 2015, (2)).

Som et fagpædagogisk begreb bliver inklusion til et perspektiv på børns udvikling og læring via deltagelse i fællesskaber med andre børn og voksne<sup>76</sup>.

Inklusion i den almenpædagogiske daginstitution er formelt set en orientering mod almene betingelser for børns deltagelse i fællesskaber, netop fordi alle børn anskues som havende særlige forudsætninger (Madsen, 2009; Ytterhus, 2003). I praksis knyttes inklusionsbestræbelserne både til *børns almene betingelser for deltagelse* samt til en *udpegning af børns særlige forudsætninger for deltagelse*. Udpegning af børns særlige forudsætninger kan ses i sammenhæng med kravet til den pædagogiske praksis om, at kompetenceudvikle børn og dermed opspore de børn, hvis kompetencer fordrer en særlig stimulering. Inklusionsbestræbelserne har hermed en indbygget dobbelthed.

Netop kravet om at stimulere de børn, hvis kompetenceudvikling ikke er på niveau med flertallet af børn, tydeliggøres med dagtilbudsloven, hvor det understreges, at socialpædagogiske opgaver også løses i daginstitutionen. Den inkluderende pædagogik baserer sig hermed både på en almenpædagogisk indsigt, såvel som en viden om børn i særlige situationer (Madsen, 2009).

I formålparagraffen for læreplanerne, afsnit 1, § 1., stk. 3, hedder det således, at formålet med loven bl.a. er, at:

”(...) forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats (...).” (Dagtilbudsloven, 2007, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling)

Lovgivningen retter en opmærksomhed på, at 'den negative sociale arv' kan udpeges via prædefinerede kriterier og via en tidlig indsats. Hermed bliver det muligt at kompensere

---

<sup>76</sup> Inklusion som begreb placeres af Bent Madsen (2005) i feltet mellem social- og almenpædagogik, hvor Susan Tetler (2011) påpeger, at inklusion medfører, at fokus forskydes fra individuelle forklaringer til relationelle forklaringer, hvilket kan anskues i forhold til adskillelsen mellem en almen og en specialpædagogik (Tetler, 2011).

pædagogisk for de problemstillinger, som børnene måtte være 'bærere' af<sup>77</sup> (Brinkkjær, 67, 2013).

Med indførelsen af læreplanerne rettes fokus således både mod hele børnefællesskabet og mod børn med behov for en særlig indsats og dermed mod *tidlig opsporing*.

De sidste 10-15 år har der i dansk regi været arbejdet med tidlig opsporing bl.a. ved at udvikle viden om, hvordan små børns udsathed kan forebygges pædagogisk i daginstitutionsregi (Jensen, 2005, 2009). I den forbindelse er der blevet peget på, at udsathed kan forebygges via en styrkelse af det generelle læringsmiljø og via barnets individuelle kompetenceudvikling (se også kapitel 4).

Hvordan læreplanerne politisk set anskues som en del af det pædagogiske opsporingsarbejde, understreges i 2008, hvor der af Dansk Evalueringsinstitut foretages en evaluering af arbejdet med læreplanerne, der viser, at indførelsen af læreplanerne ikke har haft den forventede effekt i forhold til forebyggelse af negativ social arv. I kølvandet på denne konklusion nedsætter daværende undervisningsminister, Christine Antorini, en ekspertgruppe "Task Force for fremtidens dagtilbud", der skal frembringe bud på måder, hvor på arbejdet med læring og inklusion kan forbedres. Dette arbejde resulterer i udarbejdelsen af rapport om 'Pejlemærker' (2012) for, hvordan der kan arbejdes kvalificeret med børns læring og inklusion i dagtilbud. I 2012 bliver der endvidere nedsat en 'Inklusionsrådgivning' under daværende 'Ministeriet for børn og undervisning', der skal fungere som et rådgivningsorgan for landets kommuners inklusionsarbejde og dermed 'sikre', at kvaliteten af det pædagogiske arbejde med inklusion og læring som en del af forebyggelsen af udsathed styrkes.

Udviklingen fortsætter med indførelsen af 'Barnets Reform' i 2011, hvormed det understreges, at kommunerne er forpligtede på at iværksætte *tidlig indsats og opspore bekymringsvækkende børneliv*<sup>78</sup>. Med denne reform rettes opmærksomheden mod at opspore problemer i børns liv, inden disse udvikler sig (Juhl, 2014), og dermed igangsætte indsatser, der målrettet skal forebygge problemerne i at udvikle sig (Jensen, 2005).

I forlængelse af Barnets Reform udvikles der samtidig en opsporingsmodel<sup>79</sup> med fokus på udvikling af metoder til tidlig opsporing af børn, som dækker alderstrinnene 0-2 år, 3-6 år og 6-10 år. I modellen betragtes barnet ikke som et socialt udsat barn, men derimod

---

<sup>77</sup> Jeg vil undlade at diskutere begrebet 'social arv' i denne sammenhæng, men henvise til Gustav Jonsson som ophavsmand til begrebet. Begrebet har i dansk sammenhæng bl.a. været diskuteret af Ploug (2007) og Ejrnæs m.fl. (2005).

<sup>78</sup> Hvordan kommunerne konkret håndterer tidlig indsats og opsporing af bekymringsvækkende børneliv er forskelligartet og må derfor udforskes konkret og situeret i de enkelte sammenhænge.

<sup>79</sup> Opsporingsmodellen viser, hvordan professionelle i deres praksis kan arbejde med 'tegn' på bekymring hos børn (Forskningsrapport fra 2012 (red.) Jill Melbye og John Andersen samt forskningsrapport 2013 af Jill Melbye). Opsporingsmodellen er udviklet af KORA, som er en forkortelse for Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Forskning og Analyse, der udfører forskning med særligt fokus på kvalitetsudvikling i regioner og kommuner.

som et barn ”i en socialt udsat position”. Barnet betragtes dermed ikke som ”bærer af problemer”, og barnets vanskeligheder forstås i forhold til de sociale samspil og de organisatoriske og sociale sammenhænge, som barnet indgår i (Melbye & Andersen, 2012). Hermed arbejdes der i opsporingsmodellen med bestræbelser på at undgå udpegning. Samtidig er trivselsskemaer en del af opsporingsmodellen, og disse skemaer skal hjælpe personalet med konkret at opspore de børn, hvis deltagelse ’afviger’ (Melbye, 2013). Hermed viser opsporingsmodellen dilemmaet om, hvordan bestræbelser på at undgå udpegning alligevel kan ende med at understøtte udpegning af børn. Hvordan trivselsskemaerne også er en del af den opsporingspraksis, der er udviklet i de vuggestuegrupper jeg har fulgt, vender jeg tilbage til i afhandlingens tredje analysedel.

Vuggestuens praksis aktuelt er således præget af inklusionsbestræbelser, der kobles til en *almen bekymringspraksis* rettet mod at opspore vanskeligheder i børnelivet og forebygge disse så tidligt som muligt.

Ved at pædagogerne kan identificere vanskeligheder i børns liv via forskellige metoder, bliver det også muligt at udføre pædagogiske interventioner for at udbedre disse vanskeligheder.

Trods intentionerne, som de formuleres i den førømtalte opsporingsmodel, hvor børns vanskeligheder knyttes til de sociale samspil og deltagelsesbetingelserne, synes de inkluderende bestræbelser i mødet med tidlig opsporing at blive tvistet til en orientering mod at identificere og ’udbedre’ børns fejl og mangler.

Dette kan ses i sammenhæng med, at *inklusion ikke er entydig*. Inklusion kan betyde at alle børn er forskellige, og at der skal være plads til alle børn – en mangfoldighedstænkning. Inklusion kan også betyde, at alle børn er forskellige og har forskellige forudsætninger, og at vi derfor så tidligt som muligt må opdage og udpege de børn, der har brug for hjælp, således at de kan komme op på niveau med de andre børn. Netop den sidstnævnte forståelse af inklusion synes at være kompatibel med opsporingsbestræbelserne.

Samtidig kan det også påpeges, at hjælp til det enkelte barn ikke nødvendigvis handler om udpegning. Men individuel hjælp må knyttes til at forstå børns vanskeligheder i en sammenhæng og forstå barnet alment i andre sammenhænge.

Inklusionsbestræbelserne er således viklet ind i opsporingsbestræbelser og stiller sig i den konkrete hverdag som modstridende krav og betingelser om at arbejde med alle børns deltagelse i det store fællesskab og samtidig forebygge den bekymringsvækkende deltagelse og udpege enkelte børn for at målrette særindsatser (Schwartz 2014, Petersen 2009).

## Opsamling – modstridende krav til vuggestuens praksis

Med dette kapitel har jeg søgt at vise, hvordan den samfundsmæssige udvikling blander sig med udviklingspsykologiske, pædagogiske og politiske forståelser af børns udvikling

og offentlig dagpasning, der samlet set har influeret på vuggestuens tilblivelse. Vuggestuen kan altså anskues som en *flertydig praksis med skiftende betingelser*.

Som jeg indledte kapitlet med at påpege, har jeg valgt at fremanalysere en historie med fokus på, hvordan vuggestuen som forebyggelsesforanstaltning ændrer sig over tid fra forebyggelse af manglende opsyn med børnene til forebyggelse af negative følger ved manglende modertilknytning og til forebyggelse af manglende læring. Dermed har jeg fremanalysert en historie om dagpasning som et filantropisk foretagende hen imod vuggestuen som en velfærdsstatslig foranstaltning for derefter at pege på, hvordan vuggestuen også bliver til som en investering i en global uddannelseskongurrence. Komplementeret af denne udvikling af vuggestuen som en institutionaliseret samfundsmæssig praksis for de mange børn (og ikke bare de få) – har der været ideologiske, udviklingspsykologiske og pædagogiske kampe. Disse kampe er knyttet til modsætningsfulde forståelser af børns behov for beskyttelse og stimulering – børns 'naturgivne' behov for tilknytning og børns ret til samvær med jævnaldrene, – børns ret til det 'naturligt' legende børneliv samt børns ret til det voksertilrettelagte børneliv. Hermed kan vuggestuen forstås som en *mangesidet praksis*.

Som påpeget har vuggestuen gennem flere årtier haft en funktion af at være forebyggende af forskellige problematikker, og læreplansarbejdet kan betragtes som en del af forebyggelsesarbejdet og kvalitetsarbejdet med børnene. Forebyggelsen retter sig således både imod at 'løfte' den almene børnegruppes kompetenceudvikling og samtidig også have en skærpet opmærksomhed på de børn, der vurderes at have behov for en tidlig indsats, hvilket understreges med Barnets Reform. I kølvandet på krav om opsporing og dokumentation af børns kompetenceudvikling *ansvarliggøres* pædagerne.

De modsætningsfulde forståelser med både at anskue børn med et resourcesyn og anskue børn med et mangelsyn udfoldes aktuelt i inklusions- og opsporingsdilemmaer, hvor børns forskellige deltagelse både anskues som ressourcefuld og som noget, der skal 'afhjælpes' via tidlig indsats og kompetenceudvikling. Hermed bliver den pædagogiske praksis en dilemmafyldt mingelering mellem at skabe fleksible deltagelsesmuligheder for alle børn og opspore enkelte børn, hvis mangelfulde kompetencer må udvikles.

På baggrund af ovenstående analyse af vuggestuens historiske og samfundsmæssige tilblivelse kan der samlet set peges på *tre problematikker*, der er vokset frem og som på forskellig vis vil blive adresseret i de følgende analysedele. Den første problematik omhandler forholdet mellem *børn og voksne*, hvor børn forstås som nogen, der både udvikler sig frit 'væk' fra de voksne, samtidig med at de voksne er dem, der tilrettelægger børns deltagelsesmuligheder og muliggør børns udvikling. I forlængelse heraf knytter den anden problematik sig til forholdet mellem *styring og fleksibilitet*, og dermed til hvordan politiske dagsordner og læreplaner skaber betingelser for styring, der både kan retningsgive og true fleksibiliteten i den pædagogiske praksis. Den tredje problematik omhandler de *flertydige inklusionsforståelser*, hvor inklusion i praksis både retter sig mod mangfoldighed og



børns almene deltagelsesbetingelser og samtidig også retter sig mod udpegning af vanskeligheder hos børn og kompenserende tiltag.

Med afsæt i disse tre problematikker vil jeg i kapitlerne, 6, 7, 8 og 9 analysere, hvordan børns fællesskabelse muliggøres i vuggestuens hverdagspraksis. I disse kapitler vil særligt forholdet mellem børn og voksne og forholdet mellem styring og fleksibilitet adresseres. I de to følgende analysedele vil jeg undervejs pege på, hvordan de samfundsmæssige betingelser og politiske dagsordner stiller sig som konkrete dilemmaer, som pædagogerne mingelerer, og som bliver betydningsfulde for, hvad børnene kan komme til at gøre med hinanden i hverdagen.

# Analyse II: Børns fællesskabelse og pædagogisk praksis mingelering

## Indledende betragtninger

De historiske og ideologiske strømninger der blev udfoldet i første analysedel influerer vuggestuens hverdagspraksis som et miks af ideologiske dualismer og modstridende politiske krav. Den pædagogiske praksis er dermed influeret af forståelser, hvor børn anskues som nogen, der har brug for beskyttelse og voksentilknytning, samtidig med at børn har brug for samvær og 'fri leg' med jævnaldrene. Ligeledes er der forståelser af, at børn har ret til at lege og børn har ret til at lære – og de voksne anskues både som understøttende af og hindrende for børns udvikling og læring. Vuggestuens aktuelle praksis er i forlængelse af en politisk kompetencedagsorden influeret af inklusions- og opsporingsbestræbelser, hvor særligt opsporing af bekymringsvækkende børneliv bliver centralt.

De modstridende inklusions- og opsporingskrav understøttes som påpeget via læreplansarbejdet som en del af en almen pædagogisk bestræbelse på at 'løfte' børnegruppens kompetenceudvikling og samtidig have en skærpet opmærksomhed på de børn, der vurderes at have behov for en særlig indsats.

Det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne dokumenteres og styres med henblik på at sikre alle børns deltagelse og kompetenceudvikling. Særligt kompetenceudviklingen peger i retning af at opspore de børn, der ikke udvikler sig som forventet, med henblik på at disse børn modtager den nødvendige hjælp og omsorg. I bestræbelsen på at 'sikre' børnenes kompetenceudvikling og opspore det bekymringsvækkende børneliv, blev der i sidste kapitel peget på, hvordan vuggestuen forventes at arbejde med trivselsskemaer og læreplaner. Disse metoder fungerer på den ene side som hjælperedskaber til at retningsgive og dokumentere den pædagogiske praksis, men fodrer samtidig en bekymringsorientering, der i samspil med dokumentations og evalueringskrav synes at mindske pædagogernes rådighed. Når pædagogernes rådighed mindskes, ser det altså ud til at være sammenhængende med, at politiske krav medvirker til at *adskille* de iboende modsætninger i den pædagogiske praksis. Praksis gøres hermed mere entydig og det bliver vanskeligere at arbejde med praksis som flertydig og modsætningsfuld.

Det er netop pædagogernes arbejde med modsætningerne og konkrete dilemmaer<sup>80</sup> i praksis, der får hverdagen i vuggestuen til at hænge sammen. Erik Axel (2015) peger på, hvordan arbejdet med modsætninger kan forstås:

”A contradiction is here understood as consisting of things which don’t go together, and which must be brought together.” (Axel, 8, 2015)

Modsætninger er altså en del af den pædagogiske hverdag og håndteres af pædagogerne som sammenhængende fremfor som adskilte, når pædagogerne arrangerer hverdagsliv med børnene<sup>81</sup>.

Hvordan denne mingelering af modstridende krav konkret udfoldes i vuggestuens hverdag, og hvad den ser ud til at betyde for børnenes fællesskabelse i udvalgte pædagogiske arrangementer, er netop, hvad denne analysedel omhandler.

Det er særligt børnenes fællesskabelse, der er fremtrædende i denne analysedel, samtidig med at de pædagogiske arrangementer som betingelse for børnenes fællesskabelse også bliver adresseret.

Udgangspunktet for analysen er, at børn og voksne lever et *fælles liv i vuggestuen*, og at det fælles mellem børn og voksne skabes og ’trues’ på forskellige måder, når dilemmaer mingelers i de pædagogiske arrangementer hen over vuggestuehverdagen.

Fokus er på børnenes perspektiver knyttet til deres fællesskabelse og deltagelse i de pædagogiske arrangementer, og i den sammenhæng er de voksnes muligheder for at gribe børnenes perspektiver også relevante.

Børnenes perspektiver og de voksnes perspektiver er dermed repræsenteret sammenhængende i samtlige kapitler i denne analysedel. Dette er begrundet i, at børns fællesskabelse ikke kan ses isoleret fra de pædagogiske arrangementer og de pædagogiske forståelser af børnenes deltagelse. Hvad børnene gør med hinanden er således sammenvævet med, hvad pædagogerne gør, og hvad pædagogerne ser eller ikke ser. Pointen er, som tidligere påpeget, at børnenes fællesskabelse ikke foregår hinsides det, som de voksne laver med børnene, hvorfor de voksnes arrangeren af børnelivet også må indtages som en betydningsfuld betingelse.

Ved at følge vuggestueliv som det udfoldes i tre forskellige pædagogiske arrangementer, vil jeg pege på, hvordan pædagogerne mingelerer vuggestuens samfundsmæssige opgave med at etablere fælles aktiviteter for hele børnefællesskabet og samtidig have øje for det enkelte barns bidrag eller vanskeligheder med at deltage i det fælles. Pædagogerne ser ud til at være optaget af at etablere fælles aktiviteter med børnene, samtidig med at pæ-

---

<sup>80</sup> Dilemma anvendes som et begreb til at pege på, hvordan modsætninger stiller sig konkret som dilemmaer for subjektet (Dreier, 2008).

<sup>81</sup> Se også Bertell Ollmans begreb om ’internal social relations’, som blev inddraget i afhandlingens kapitel 4.

dagogernes råderum udfordres af, at pædagogerne ansvarliggøres for børns kompetenceudvikling (Schmidt, 2013a). Denne ansvarliggørelse ser ud til at skabe et handlepres for at styre børns engagementer og kompetenceudvikling med henblik på dokumentation heraf.

I forlængelse af pædagogernes tilrettelæggelse af børnenes deltagelse, har jeg spurgt ind til, hvordan børns fællesskabelse ikke kun vanskeliggøres i det der, indenfor den pædagogiske forskning, betegnes som *pædagogisk strukturerede*<sup>82</sup> rum, men hvordan børns fællesskabelse også kan understøttes i sådanne strukturerede læringsrum. Børns fællesskabelse kan imidlertid også vanskeliggøres i de rum, der umiddelbart fremstår som *pædagogisk ustrukturerede*, og som i nogle pædagogiske sammenhænge anskues som mere 'frie rum' for børns udfoldelse.

Børnenes deltagelse og fællesskabelse med hinanden bliver således muliggjort via det fælles med de voksne og ikke distanceret fra de pædagogiske arrangementer (Højholt, 2001).

Både børn og voksne ser ud til at være optaget af det fælles – men det fælles er ikke entydigt, og det fælles ses og forstås forskelligt afhængig af, hvor man står i den sociale praksisstruktur, hvilket indeværende analysedel vil udfolde. I de forskellige arrangementer mødes børnene altså med forskellige forståelser af og krav til, hvad fællesskabelse er og bør være. Hermed produceres der forskellige muligheder for, hvordan børnene kan bidrage til de eksisterende arrangementer, og hvordan de voksne kan understøtte børnenes fællesskabelse.

Pointen er således, at børns fællesskabelse muliggøres via de *voksnes involvering* (Stetsenko & Grace Ho, 2015), men at denne involvering ikke kan sættes på (didaktisk) formel i henhold til mere eller mindre 'pædagogisk struktur'.

De tre pædagogiske arrangementer, som analysen er centeret omkring, er *samling*, *legepladsliv* og *mellemrum*. Disse arrangementer er udvalgt, fordi de udgør centrale dele af børnenes vuggestuehverdag, og disse arrangementer ser ud til at være betydningsfulde for børnene såvel som for de voksne. Arrangementerne analyseres i den rækkefølge, som de udfolder sig, når jeg har fulgt børnenes hverdag i vuggestuen. Vi begynder således i (morgen)samlingen, og bevæger os derefter ud på legepladsen og videre ind i 'mellemrummet'.

De tre pædagogiske arrangementer tilvejebringer forskellige betingelser for børns fællesskabelse, idet der knytter sig forskellige deltagelseskrav og forventninger til børnenes deltagelse i- og de voksnes tilrettelæggelse af arrangementerne (Hedegaard, 2012).

---

<sup>82</sup> Strukturbegrebet som denne afhandling arbejder med er udfoldet i kapitel 3, hvor det pointeres, at strukturer er allestedsnærværende. Vi kan således ikke tale om pædagogiske arrangementer, der ikke er strukturerede eller tilrettelagte, men derimod om *hvordan* arrangementerne er strukturerede. Når rum betegnes som pædagogisk strukturerede eller ustrukturerede, er det således relateret til pædagogiske diskussioner om, hvor meget og hvor lidt de voksne skal styre børnelivet, og hvordan børnene kan få indflydelse på det fælles.

Med nedslag i de tre pædagogiske arrangementer, vil jeg analysere de situationer, hvor *børnenes fællesskabelse udfordres og muliggøres*, og hvordan pædagogerne forsøger at komme på sporet af børnenes perspektiver og understøtte børnenes fællesskabelse. Samtidig vil jeg udforske, hvordan pædagogernes mulighed for at komme på sporet af børnenes perspektiver synes at blande sig med kompetenceudviklings- og evalueringskrav rettet mod den pædagogiske praksis.

Endvidere vil jeg udforske hvordan pædagogerne, trods de til tider vanskelige deltagelsesbetingelser, mingles praksis på måder, hvor vuggestueliv også bliver et fællesskabende arrangement mellem børn og voksne.

## Kapitel 6: Vuggestuens strukturelle arrangementer og tidsrytmer

Dette afsnit er vokset ud af mit teoretiske arbejde, såvel som min deltagelse ude i begge vuggestuer. Det betyder, at der i afsnittet præsenteres teoribegreber, der hjælper til at forstå vuggestuen struktureret som et udviklingsarrangement. Ligeledes inddrages 'stemningsbilleder', der hjælper til at give et indblik i, hvordan en konkret vuggestuehverdag forløber. Hermed tjener afsnittet til at *sætte scenen* for den sociale praksis, som børnene og de voksne deltager sammen i.

Vuggestuen kan, som påpeget i sidste kapitel, anskues som et socialt og institutionelt arrangement, der er påvirket af større praksisarrangementer og sociale strukturer, herunder lovgivning, kommunalpolitikker, regler og forskellige former for dagsordner, der på forskellig vis kalder på, at børn og voksne lever op til bestemte krav og ansvar (Dreier, 2011). Vuggestuen som arrangement er sammensat og karakteriseret ved strukturelle forskelle og modsætninger, som stiller sig forskelligt for børn såvel som voksne.

Som udfoldet i første analysedel, er vuggestuepraksis præget af modstridende krav rettet mod at drage omsorg for og hjælpe samt disciplinere og regulere børnelivet (Qvortrup, 2009).

Vuggestuelivet er flertydigt og de voksne mingelerer de modstridende krav i en bestræbelse på at være sammen med børnene om noget i vuggestuehverdagen.

Børnene tager del i vuggestuehverdagen ved at blive understøttet, vejledt og ind imellem forhindret i at gøre det, de gerne vil med hinanden.

Børnenes deltagelse er afhængig af de voksnes arrangementer, lige såvel som de voksne for at afvikle de pædagogiske arrangementer er afhængige af børnenes deltagelse og medvirken.

Når børnene vil noget andet eller deltager på andre måder end forventet, må pædagogerne derfor ændre rammerne for aktiviteten og justere med børnene, hvad der fungerer bedst.

Dreier (2013) peger på, hvordan selv små børn tidligt i deres liv må udvikle rytmer i deres daglige livsførelse<sup>83</sup>, hvor de må forbinde deres deltagelse med andre børn og voksnes livsførelse. Rytmer knyttet til at sove, at spise, at være vågen, at være fysisk aktiv, at håndtere skift, afbrydelser og genoptage aktiviteter, er variationer af hverdagsaktiviteter, som børnene selv er med til at skabe:

”Børn udvikler disse elementære bestanddele i deres personlige livsførelse i afhængighed af, hvordan voksne fører deres dagligliv og arrangerer og udfører deres omsorg for børn

---

<sup>83</sup> Se kapitel 3 for en udfoldelse af livsførelsesbegrebet.

som en del heraf. Som mange aspekter ved børns udvikling viser, udelukker det at være afhængig og at føre et liv ikke hinanden.” (Dreier, 17, 2013)

Som tidligere udfoldet i kapitel 3, udvikler børn også en livsførelse, om end denne også adskiller sig fra voksnes måde at føre liv på. Hvor de voksne både har ansvar for og indflydelse på, hvor de skal hen og hvornår i løbet af dagen, har børnene hverken ansvar eller indflydelse på, hvor de skal hen i løbet af vuggestuehverdagen. Trods børnenes begrænsede indflydelse på arrangementerne henover dagen, kan børnene dog stadig justere egen deltagelse i arrangementerne (Juhl, 2014).

Hermed forbinder børnene deres egne bevægelser til det institutionelle arrangement eller de i forvejen tilrettelagte institutionelle deltagerbaner (Højholt, 69, 1996; Dreier, 2011). I vuggestuen er de institutionelle deltagerbaner blandt andet knyttet til børnenes alder, opdeling på stuer og opdeling mellem vuggestue og børnehave:

”The social arrangements for child development involve frequent changes in children’s participation in major institutions, and shifts from one institution to another, with differing demands and commitments.” (Dreier, 14, 2011)

Vuggestuens arrangementer er reguleret af særlige forventninger til deltagelse, hvilket både gælder i relation til børn og voksne.

Via de institutionelle deltagerbaner bevæger børn og voksne sig rundt på situeret vis i den sociale praksis. I den forbindelse må børnene forholde sig til måden, hvorpå vuggestuens sociale praksis er struktureret. De materielle strukturer skaber muligheder, såvel som begrænsninger for børnenes bevægelser og engagementer med hinanden (Anderesen & Kampmann, 1996; Palludan, 2005). De institutionelle deltagerbaner knytter sig til materialitet, rum og sociale praksisser, der er forskellige fra inderum og uderum, henover tidspunkter på dagen.

Børnenes deltagelse i vuggestuens praksis er således konkret situeret i forhold til inde- og uderum og dertil knyttede formål:

”Locations are sociomaterial, mark the concrete situatedness of personal practice, and are incorporated in social contexts.” (Dreier, 29, 2008)

Med en forståelse af rum som socio-materielle, kan der peges på, at rummene har indbyggede formål og indretningen af rummene medvirker i arrangeringen af, hvordan børnene bevæger sig og samspiller med hinanden og de voksne (Chimirri, 2014). Rummene udgør således en del af praksisarrangementerne og muliggør nogle former for deltagelse og vanskeliggør andre former for deltagelse.

Undervejs i mit feltarbejde så jeg, hvordan børnene, når de var indenfor<sup>84</sup>, blev inviteret til at indgå i mere strukturerede pædagogiske aktiviteter, såsom fingermaling, tegne, bygge med magneter og lege i køkkenkrogen. De mere kropsligt udfoldede lege blev understøttet af de voksne, når børnene færdedes på andre arealer udenfor stuen, fx på fælles arealer eller i boldrummet.

I begge vuggestuer var der overvejelser om at skabe et pædagogisk miljø, hvor børnene kunne overskue udbuddet af legetøj. Det betød konkret, at en del legetøj var placeret i kasser og kufferter, som børnene kunne få adgang til ved at henvende sig til en voksen. Denne placering af legetøj i voksenhøjde fremfor i børnehøjde kunne på den ene side ses som en begrænsning af børnenes mulighed for frit at vælge, hvad de ville lege med når de ville – men kunne samtidig også ses som en måde at åbne rummet for, at børnene selv skabte og byggede det op, som de gerne ville.

For at pege på hvordan daginstitutioners socio-materielle rum bliver set på andre måder, kan der med inspiration fra børneforsker, Billy Ehn (2004, 1983) tales om, at der er 'legestationer' spredt ud over stuen, der indbyder til bestemte former for aktiviteter og samtidig også regulerer børnenes aktiviteter i bestemte retninger.

Andre børneforskere (Gulløv, 1999, 2010; Larsen, 2010; Palludan, 2005; Gilliam, & Gulløv, 2012) har peget på, hvordan inderummet i daginstitutioner er arrangeret i forhold til regler for, hvordan børnene kan lege kropsligt med hinanden. I den forbindelse er der peget på, hvordan de pædagogiske rum er indrettet på måder, der ved hjælp af pædagogiske praktikker regulerer og ansporer børnenes bevægelser rundt i rummet<sup>85</sup>. Rum forstås, i dette perspektiv, som socialt kodede og peger i retning af, autoritetsforhold og hvilke handlinger eller deltagelsesformer der anskues som rimelige eller acceptable i rummet (Koch, 2013; Gitz-Johansen, Kampmann, Kirkeby, 2001; Rasmussen, 2006).

Det fysiske rum i vuggestuen er således rammesat på bestemte måder, der informerer om forestillinger om og forventninger til børneliv.

Når jeg, under mit feltarbejde, fulgte børnene inde på stuen, blev forventningerne til deres deltagelse tydeliggjort, når børnene engagerede sig i mere 'kropsligt udfoldede' lege, hvor de blev optaget af at fange hinanden eller kæmpe som løver<sup>86</sup>. I disse situati-

---

<sup>84</sup> I begge institutioner var der en 'primær' stue, som børnene måtte færdes på og en mindre stue (bi-rummet), der også fungerede som en del af 'stuen'. Den mindre stue er typisk et rum, der kunne bruges som dukkekrog eller til opbevaring af skabe med madrasser.

<sup>85</sup> Flere af disse perspektiver vægter, hvordan indretning udtrykker klassifikation, hierarkier og værdisætning af aktører og deres handlinger (Gulløv & Højlund, 2005). Mit fokus er derimod rettet mod, hvordan de socio-materielle arrangementer ser ud til at få social betydning for børnenes deltagelse med hinanden.

<sup>86</sup> Inderum der ikke defineres som stuen kan være fællesrum eller boldrum (boldkælder), og i disse rum er der mere plads, og dermed er børnenes fysiske udfoldelsesmuligheder nogle andre. I disse rum kan børnene lettere kaste med bolde, køre på små cykler eller inddrage andre legetøjs-



oner blev børnenes engagementer oftere bremset, og børnene blev opfordret til at engagere sig på anden vis.

Vibe Larsen (2010) peger i sit Ph.d.-projekt på, hvordan der er regler for, hvordan børnkropsligt kan engagere sig med hinanden i daginstitutionens inderum:

”Inden for er der flere regler, og kroppen er nødt til at være mere behersket og kontrolleret. Inde bliver børnene ofte bedt om at lade være med at løbe, være mere rolig og stille og følge de regler, som en mere begrænset plads byder på.” (Larsen, 84, 2010)

Under mit feltarbejde synes de voksne ofte at involvere sig i børnenes gensidige engagementer inde på stuen, hvilket muligvis kan henføres til, at børn og voksne, grundet få kvadratmeter, ofte er fysisk tættere på hinanden indenfor på stuen. Denne vokseninvolvering synes både at virke understøttende af børnenes samspil og begrænsende for børnenes samspil, afhængig af, om de voksne havde mulighed for at undersøge, hvad børnene var optaget af og eventuelt konfliktede omkring.

Samtidig med at børnene mødtes med forventninger til deres deltagelse, skubbede børnene også til de pædagogiske dagsordner.

Børnene var dermed aktive, søgende, udforskende på hinanden og det rum, de var i.

”Children meet demands and put demands on others in their everyday activity settings. Their activities reflect how they integrate these demands.” (Hedegaard, 58, 2012)

I vuggestuen mødtes børnene således af krav til deres deltagelse i de forskellige rum, samtidig med at børnene også via deres deltagelse stillede krav til deres omgivelser.

Både børn og voksne kan anskues som aktive deltagere i at skabe og omskabe nye sociale og institutionelle deltagerbaner. Børnene har præferencer for hinanden og med hinanden afhængig af situation og rum. Undervejs i mit feltarbejde så det ud til, at børnene eksperimenterede med at åbne og lukke for hinandens deltagelsesmuligheder, bidrag og indflydelse. Samspillet børnene imellem bølgede således frem og tilbage og fremstod meget dynamisk henover dagen.

Fra om morgenen når børnene ankom i vuggestuen til om eftermiddagen, hvor de blev hentet igen, kun afbrudt af en middagslur midt på dagen, fremstod børnene som socialt engageret med hinanden.

Med dette afsæt vil jeg invitere læseren med ind i vuggestuehverdagen via nogle stemningsbilleder fra hverdagen. Disse stemningsbilleder vil ikke blive analyseret, men bidrager med et billede af, hvordan vuggestuehverdag ikke alene handler om mål og vurdering, men også handler om at være sammen på forskellige måder i forskellige tidsrum.

---

ting med hjul. Disse inderum anvendes ofte til at opdele børnegrupper eller skabe et andet pædagogisk rum, hvor børnenes engagementer med hinanden muliggøres på en anden måde.

*Morgen på stuen.*

*Det er morgen kl. 7.30, og flere af børnene er begyndt at ankomme. Inde på stuen hopper fire børn på puderne fra sofaen, som er lagt ud over gulvet. Der sidder en voksen, LINE, på en madras i hjørnet og læser en historie for to børn. Selma (2,3 år) kommer ind af døren, men ser ikke ud til at være klar til at blive afleveret. Selma holder godt fast i far. LINE rejser sig, siger godmorgen og giver Selma et kram, og inviterer hende med til historieoplæsningen. Da Selma får en plads på madrassen med de to andre børn, vinker Selma farvel til far. Endnu en voksen møder ind på stuen og efter at have sagt godmorgen og orienteret sig i, hvem der er ankommet, spørger hun to børn, der løber rundt ude i garderoben, om de vil være med til at lege med klodser. Det vil de gerne.*

Langt de fleste børn afleveres inde på stuen inden morgensamling, der begynder ca. kl. 9.00. Morgensamlingen forløber over ca. en halv time afhængig af antal børn og de voksne, der er tilstede den dag. Ved morgensamlingen tilbydes børnene frugt og vand, og der synges ofte sange, som børnene selv er med til at vælge.

Efter morgensamlingen opfordres børnene til at medvirke i andre aktiviteter på stuen, fx med modellervoks, fingermaling, tegning m.v. eller deltage i andre aktiviteter i andre rum med bolde eller skumpuder. Andre dage bliver børnene fulgt ud i graderoben med henblik på at tage overtøj på for at gå ud på legepladsen.

*Formiddag - garderobeaktiviteter.*

*Alle 10 børn går og løber ud i garderoben. Marie (2,4 år) og Anders (2,4 år) kravler op på en bänk, hvor der står en stor tom kurv til skiftetøj. De vælter kurven ned og kigger på hinanden, mens de griner. Så hopper de ned, lægger sig på gulvet og ruller rundt, mens de siger gurglelyde og griner. SUSANNE (voksen) siger, at de skal finde deres overtøj og ikke ligge på gulvet nu. 'Jeg hjælper jer om lidt, når jeg har hjulpet Morten,' siger SUSANNE. Christian (2,5 år) prøver at hjælpe Emil (1,9 år) med at få sin sko på, men skoen skal først tømmes for sand. Christian tager skoen og tømmer sandet ud på gulvet. Andreas (1,9 år), der sidder ved siden af den lille sandbunke, roder rundt i sandet og putter det i munden. 'Nej du skal ikke spise sandet,' siger RUTH (voksen) og flytter Andreas. Emil ser ud til at tro, at Christian vil tage hans sko fra ham, så Emil prøver at få skoen tilbage fra Christian. RUTH, der nu er i gang med at hne Sidses jakke, siger til Christian, at det er fint, at han vil hjælpe Emil, hvorefter RUTH henvender sig til Emil og siger, at Christian hjælper ham med skoene. SUSANNE, der nu er i gang med at hjælpe Anders med at få sko på, prøver samtidig at samle de børn, der har fået overtøj på ved døren, så de står klar til at komme på legepladsen.*

Formiddagsaktiviteter ude såvel som inde arrangeres fra kl. ca. 9.30-10.30. Det er i dette tidsrum, at de fleste planlagte aktiviteter med børnene foregår.

Når kl. er ca. 10.30 kaldes børnene ind. Der skal vaskes hænder og gøres klar til frokosten, der indtages kl. 11.00. Fælles for begge institutioner er, at frokosten indtages ved mindre borde, hvilket betyder, at børnegruppen er opdelt ved frokost i modsætning til morgensamlingen, hvor hele børnegruppen er samlet.

Efter frokost skal børnene vaske hænder igen, og børnene får på skift ren ble på inden de skal sove middagslur. I dette 'mellemrum'<sup>87</sup> er aktivitetsniveauet højt, fordi der skal ordnes en del praktiske opgaver indenfor kort tid, og samtidig skal børnene gøres klar til middagsluren.

Det er et særligt deltagelsesrum (mellemrum), der skabes i dette tidsrum, idet børnene opfordres til at gå i gang med egne aktiviteter eller deltage i fælles historielæsning og samtidig afbrydes børnenes aktiviteter undervejs, da børnegruppen udskiftes, grundet bleskift og toiletbesøg.

Børnene lægges til at sove fra ca. klokken 12.00 og flere sover til kl. 13.30 med få undtagelser. Når der er flere små børn på stuerne, ændres denne soverytme sig til flere opdelt sovetider, hvilket også betyder, at disse helt små børn også spiser på andre tider.

Når børnene er vågnet efter middagsluren, er der ofte tid til lidt leg på stuen, inden børnene skal have eftermiddagsfrugt. Stemningen er ofte mere rolig i dette 'mellemrum', da nogle børn skal vågne, og andre er hurtigere til at komme i gang igen.

Eftermiddagsfrugt får børnene ofte ca. klokken 14.00 til kl. 14.30.

#### *Eftermiddagsfrugt.*

*Børnene hjælpes op ved bordet efterhånden, som de vågner fra eftermiddagsluren. De vælger selv, om de vil have rugbrød eller kun frugt. Børnene får to-tre stykker frugt på én gang, så de selv kan vælge, hvad de vil spise hvornår.*

*Selma (2,3 år) er optaget af Ella (2,0 år), der sidder og smiler stort ved frugtbordet. Selma hænger ud over stolen og kigger på Ella. Ella bliver spurgt, om hun er færdig med at spise, og Ella nikker, det er hun. Ella bliver siddende ved bordet. Døren er åben ud til gangen, hvor en voksen løber forbi med tre børn efter hende. Det ligner en fangeleg. De løbende børn hviner højt. Børnene ved frugtbordet kigger ud på de børn, der løber. Niels (1,9 år) hopper ned fra stolen, selvom han ikke har spist færdig. Han løber ud til de andre børn på gangen. Så hopper Selma ned og løber også ud på gangen.*

Efter frugt leger børnene oftest indenfor på stuen, i andre inderum eller kommer på legepladsen. Efter eftermiddagsfrugten er der typisk ingen planlagte aktiviteter. Om børnene er ude eller inde er vejrafhængigt. Flere af børnene, i begge vuggestuegrupper, bliver hentet mellem klokken 15 og 16. Når klokken er 16 samles de sidste børn ofte på én stue, således at de andre stuer kan lukkes. I sommermånederne samles børnene ofte ude på legepladsen, mens stuerne lukkes.

De samfundsmæssige betingelser er således tilstede i vuggestuebørns liv i form af måder, som hverdagen er struktureret efter opgaver og aktiviteter, der skal håndteres på særlige tidspunkter i perioden mellem, at børnene afleveres om morgenen og hentes igen om eftermiddagen.

---

<sup>87</sup> Hvordan 'mellemrum' defineres og analyseres udfoldes senere i denne analysedel.

## Børns fællesskabelse med de voksnes involvering

I dette afsnit vil jeg vise, hvordan børnenes deltagelse og fællesskabelse kan forstås som noget, der finder sted via en involvering med vuggestuens sociale praksis.

Vuggestuehverdagen er som beskrevet organiseret efter en tidsrytme og en række forskellige arrangementer, der rammesætter måder at være sammen og deltage på (se andre børneforskere herom Røn Larsen & Stanek, 2015; Juhl, 2014; Arhenkiel et al., 2012a; Andersen & Kampmann, 1988).

For at mange børn kan bevæge sig rundt imellem forskellige aktiviteter og rum i hverdagen, må hverdagen tilrettelægges, hvilket betyder, at de voksne griber ind i børnenes engagementer og foregriber kommende aktiviteter.

De voksne foregriber således børns konflikter, svineri, støj og søvn, hvilket samtidig giver plads til nærvær, udfoldelse og fælles eksperimentering. Denne foregribelse er med til at muliggøre børnenes deltagelse i forskellige aktiviteter med hinanden. Lige såvel som voksne foregriber aktiviteter, foregriber børn også. Når jeg følger børnene rundt i deres vuggestuehverdag, får jeg øje på, hvordan børnene prøver at placere sig tæt på hinanden, følge efter hinanden på legepladsen, få fat i den ønskede scooter eller komme først hen i køkkenkrogen og kunne invitere de andre børn med.

Samtidig med at børn også foregriber, er denne foregribelse forskellig fra de voksnes foregribelse, eftersom børnenes foregribelse ikke på samme måde som de voksnes foregribelse knyttes til tilrettelæggelse af dagens aktiviteter. Børnenes foregribelse fremstår som en koordinering af handlinger med andre børn (og voksne) med henblik på at deltage i en aktivitet med dem, som de gerne vil deltage med. Børnenes foregribelse er således også flettet sammen med de voksnes foregribelse, idet de voksne i deres foregribelse tilrettelægger betingelser for, hvordan børnene kan foregribe. Børnenes og de voksnes foregribelse er således både sammenflettet med hinanden og samtidig forskellig fra hinanden.

Foregribelse kan anskues som en forudsætning for, at børn og voksne kan leve et fælles liv med hinanden i vuggestuen, idet foregribelse handler om at tilrettelægge betingelser for deltagelse, lige såvel som foregribelse også kan vanskeliggøre børns deltagelse med andre børn. De voksnes foregribelse kan således både fungere som en understøttelse af børnenes fællesskabelse og i andre situationer som en vanskeliggørelse af børnenes fællesskabelse<sup>88</sup>.

Som tidligere udfoldet, er jeg med et fokus på børns fællesskabelse optaget af at forstå, hvad børn *gør* med hinanden (Brinkman, 2011) som begrundet og intentionelt (Stetsenko & Grace Ho, 2015). Med fællesskabelse fokuseres der på, hvordan børns fællesska-

---

<sup>88</sup> I et senere kapitel omhandlende 'Mellemrummet' vil jeg pege på, hvordan foregribelse også kan være begrænsende for børnenes fællesskabelse, når foregribelsen sker 'udenom' børnenes perspektiver.

ber ikke bare er, men konstant er noget, der skabes og gøres på forskellig måde (Højholt, 2005).

Fællesskabelse kan, som tidligere påpeget, forstås som sammenhængende med børns deltagelse og som en udvidelse af deltagelsesbegrebet, idet der særligt fokuseres på det fælles og det transformerende i deltagelsen (jf. kapitel 3).

Børn udvikler både deres deltagelse i forhold til de krav, som de mødes med (Hedegaard, 2002) og de opgaver, de bliver stillet overfor – samtidig med at de, via deres bidrag, transformerer og ændrer på de praksisser, som de er en del af (Stetsenko & Grace Ho, 2015; Hedegaard, 2002; Højholt, 1996).

Flere børneforskere med forskellige teoretiske udgangspunkter (Greve, 2015; Ellegaard, 2004, 2014; Juhl, 2014; Stanek, 2011) deler en opmærksomhed på, at fra børnene ser det ud til at være betydningsfuldt at være sammen med andre børn.

Jeg har i denne sammenhæng fravalgt at definere børnenes engagementer med hinanden som leg, netop fordi et fokus på leg kan have en tendens til at fremhæve legen som ganske særlig og dermed overse legen som en *del af børnenes engagementer* med hinanden i hverdagens forskellige praksisarrangementer (Stanek, 2011). Endvidere ser det ikke ud til at børnene skelner imellem leg og 'ikke leg', når de deltager i vuggestuens praksis, hvorfor denne skelnen er fravalgt.

I vuggestuehverdagen er børnene hele tiden engageret i mange forskellige aktiviteter (Gulløv, 1999; Strandell, 1999). Børnene er orienteret mod at komme tæt på hinanden, røre hinanden, tale med hinanden, kigge på hinanden, udveksle legetøj med hinanden og koordinere bevægelser og initiativer med hinanden. Hermed placerer børnene sig på måder, der muliggør, at de kan komme til det, de gerne vil og bidrage til det fælles. Børnene er altså ikke udleveret til de andre børn eller til deres omgivelser, men er *aktive i deres initiativer og søgen rådighed* over nye muligheder og aktiviteter (Juhl, 2014).

Børn bryder ind i hinandens aktiviteter, og aktiviteterne ændrer og udvikler sig i nye retninger. Børnene bevæger sig rundt i rummene, iagttager hvad de andre børn laver og orienterer sig hermed i, hvad der sker udover den aktivitet, de er i gang med. Børnenes opmærksomhed er således udadrettet, hvilket medfører, at børnene kan koble sig til og fra aktiviteter i en lind strøm og dermed kan være deltagende i forskellige og flere aktiviteter på én gang. Børns engagementer er bevægelige, de går ind og ud af aktiviteter, inviterer hinanden ind og lukker andre ude, via verbalt sprog eller kropssprog (Greve, 2015; Strandell, 1999).

Som påpeget af Røn Larsen og Stanek (2015) kan små børns forhandlinger med hinanden analyseres via deres kropslige ytringer og lyde:

”However, analysing their collaborative and conflictual interplay in detail gives us the possibility to see them as subjects, negotiating and seeking influence on their life conditions using their actions: their sounds, utterances and bodies.” (Røn Larsen & Stanek, 199, 2015)

Børnene i vuggestuen eksperimenterer med at være sammen på forskellige måder, hvilket ses ved, at de tager hinandens ting, rækker ud efter hinanden, nusser hinandens hår, slår og skubber hinanden eller bider hinanden. Hermed prøver børnene at finde ud af, hvad de kan komme til med hinanden i forbindelse med de forskellige aktiviteter, der er arrangeret af de voksne henover dagen.

Idet børnene orienterer sig efter hinanden, er de opmærksomme på, hvad de andre børn synes er interessant. Det som de andre børn er i gang med, bliver ofte eftertragtet, hvormed konflikter i børnelivet opstår (Juhl, 2014; Stanek, 2011; Kousholt, 2011; Højholt, 2001). At ville noget med hinanden er således konfliktfyldt og fordrer en indsats fra børnene og de voksne, hvis de vil noget fælles med hinanden.

Børns engagementer med hinanden forløber således ikke i et 'frirum' væk fra verden, men som en del af en verden med sociale regler og normer, der kan forhandles, og som også muliggør, at det fælles kan skabes. Børns fællesskabelse sker således ikke distance-ret fra den sociale verden, men som en del af denne verden. Børns frihed til at udfolde sig og udforske verden må dermed forstås som en frihed, der skabes via *involvering* med verden.

Som også påpeget tidligere, har børn har i deres skabelse af noget fælles brug for de voksnes mediering og bidrag, idet børnene, via de voksne, lærer at håndtere deres engagementer med hinanden (Stetsenko & Grace Ho, 2015). De voksnes hjælp er således en central del af børnenes forhandlinger, men denne hjælp kan ikke altid planlægges og forudsiges, men må derimod udforskes og muliggøres situeret med børnene (Juhl, 2014).

I skabelsen af det fælles knytter børnenes udfordringer sig til, at de voksne tilvejebringer muligheder for, at børnene kan bevæge sig derhen og få fat på det, de gerne vil. De voksnes udfordringer knytter sig til at mingelere dobbeltheder med både at skabe plads til de fælles (lærings)aktiviteter og samtidig skabe plads til børnenes udforskning og læring af hinanden og af hverdagens aktiviteter.

## **Rutiner og tidsrytmer muliggør deltagelse i fælles aktiviteter**

Som beskrevet arrangeres vuggestuehverdag med en særlig tidsrytme (temporalitet) som børnene kobler sig på.

De mange aktiviteter på forskellige klokkeslæt skaber en hverdag, der er kendetegnet ved *brud og skift* mellem forskellige rum og mellem forskellige aktiviteter. Dette medfører, at børnenes engagementer må skabes og udvikles i sammenhæng med de forskellige skift i hverdagen.

Henover dagen skal børnene deltage i bestemte aktiviteter på bestemte tidspunkter, og denne struktur afbrydes kun i særlige situationer, eksempelvis i forbindelse med større

ture ud af huset og ved afholdelse af fødselsdage, med hjemmebesøg eller ved særlige mærkedage.

Tidsstruktureringen og skiftene i aktiviteter og rum hen over dagen ser ud til at have forskellig betydning for forskellige børn. For nogle børn, afhængig af hvad de deltager i og med hvem, vil et skift være muliggørende for barnets indflydelse og bidrag, og i andre sammenhænge vil et lignende skift betyde et afbrud, der hindrer deltagelse og indflydelse.

*Anders (2,4 år) står ved Lego-bordet, og Kevin (2,5 år) kommer over til Lego-bordet og vil også lege med Lego. Kevin kan ikke finde en plads rundt om Lego-bordet og skubber til Anders, der står ved den ene side af bordet. Anders falder omkuld og græder højlydt. Han går væk fra bordet og trøstes af en voksen (SUSANNE). Anders går derefter tilbage til Lego-bordet, og Kevin er nu begyndt at bygge med det LEGO, som Anders stod med. Anders forsøger at skubbe Kevin væk, så han kan komme tilbage til det Lego, han var i gang med, men Kevin skubber tilbage. Begge drenge slår ud efter hinanden. Anders græder højlydt og en anden voksen (RUTH) kommer ud fra badeværelset og tager Anders op på armen og får ham trøstet med en sut. Anders hulker og peger på hovedet og siger 'Kevin' og peger over mod Kevin. Ruth siger 'jeg ved godt, at det var Kevin, der væltede dig, og du slog hovedet. Men nu skal vi på legepladsen og lege i det gode vejr'. Anders bliver båret ud i garderoben, bulkende og skal have overtøj på. RUTH hjælper Kevin ud i garderoben og på med overtøjet. Ude på legepladsen har Kevin hurtigt fundet en cykel og droner rundt. Anders opfordres til også at finde en cykel, men han afviser opfordringen og går rundt og ser trist ud.*

Som eksemplet peger på, betyder skift i aktivitet og rum noget forskelligt for de to drenge hvilket også knytter sig til den konkrete situation og konflikt. Det er derfor vanskeligt på forhånd at afgøre, hvilken betydning tidsstrukturering har for de forskellige børn, da betydningen vil knytte sig til de konkrete aktiviteter, som børnene er i gang med, samt hvorfra børnene tager del i aktiviteten. Betydningen af tidsstrukturering for børnenes fællesskabelse må derfor udforskes situeret.

Tidsstrukturering i daginstitutioner er af andre børneforskere blevet anskuet som disciplinerende på måder, der hindrer børns og voksnes indflydelse:

”Jo kraftigere tidsstyring, jo mindre ansvar eller selvbestemmelse er overladt til institutionens brugere, hvad enten det er børn eller personale.” (Gulløv & Højlund, 141, 2010)

Undervejs i mit feltarbejde oplevede jeg, at tidsrytmen eller reguleringen af tid fremstod som samtidig begrænsende og muliggørende for børnenes engagementer. Når de voksne var optaget af praktiske opgaver, der skulle varetages på bestemte tidspunkter, blev deres opmærksomhed dirigeret væk fra børnene, hvilket skabte situationer, hvor de voksne ikke forstod børnenes engagementer og dermed havde svært ved at understøtte disse (se kapitel om ’mellemrum’).

Opretholdelse af tidsrytmen understøttede imidlertid, at de voksne nåede praktiske opgaver på bestemte tidspunkter af dagen, således at der blev skabt tid og rum til, at børnene kunne deltage i fælles aktiviteter med hinanden.

Hvis frokosten eksempelvis blev rykket, medførte det ofte, at mindre børn faldt i søvn i maden og dermed ikke kunne deltage aktivt i frokosten med de andre børn. Når børn faldt i søvn ved frokosten, måtte en voksen forlade bordet for at putte barnet, hvilket betød, at børnene ved bordet måtte vente indtil en voksen fra de andre borde kunne hjælpe med mere mad eller hjælpe et barn med at komme ned fra stolen.

Tidsstyringen er således ikke alene en præmis, der skaber manglende handlerum eller manglende selvbestemmelse (Ahrenkiel et al., 2012a, Andersen & Kampmann, 1888), men er også muliggørende i forhold til, at børnene kan deltage i centrale aktiviteter henover dagen. Når de voksne arrangerer hverdag med børnene, handler det således om at forholde sig til og *forbinde modsætninger* som omsorg og disciplinering.

For at opretholde tidsrytmen er det nødvendigt at pædagogerne udvikler rutiner for at få hverdagen til at hænge sammen. Med inspiration fra Agnes Andenæs<sup>89</sup> kan rutiner beskrives som noget, der både rammesætter krav til børnene såvel som omsorg for børnene. Regulering og kontrol kan hermed anskues som implicit integreret med omsorg og hensyntagen i daglige rutiner, som netop beskrevet med afsæt i frokostsituationen.

”The routines are created by somebody who is mindful of the child’s well-being on a continuous basis and who organizes a set of everyday routines to ensure daily events run smoothly.” (Andenæs, 269, 2014)

Med inddragelse af dette perspektiv kan rutiner i vuggestuen også anskues som måder, hvorpå de voksne arrangerer hverdagsliv sammen med børnene med henblik på at mingelere de forskellige krav til hverdagen for både børn og voksne.

Rutiner anskues hermed som samtidig bidragende til at disciplinere børnene og som bidragende til at understøtte børnenes engagementer.

Hermed bliver rutiner en betydningsfuld del af vuggestuens hverdag og medvirker til at reducere en del forhandlinger om afviklingen af hverdagen, idet alle ved, hvad der skal ske hvornår og hvem, der varetager hvad.

Som Annegrethe Ahrenkiel et al. (2012a) skriver:

”Faste rutiner er på den måde netop med til at sikre en rytme i børnenes institutionsliv set over længere tid, hvor fleksible gentagelser gør det muligt at rumme afvigelser.” (Ahrenkiel et al., 70, 2012a)

---

<sup>89</sup> Agnes Andenæs diskuterer rutiner som betydningsfulde i samspil mellem forældre og børn (2014).



Rutiner etableres således også for at økonomisere med den tid og de anstrengelser, der bruges på bestemte aktiviteter i vuggestuen, hvilket medfører, at rutiner 'frigiver' tid til at forfølge andre aktiviteter henover dagen. I denne skelnen mellem rutiner (cykliske) og andre aktiviteter kan det let fremstå som om, at alt det udenfor rutinerne er 'det virkelige liv', som bidrager med glæde og tilfredsstillelse og rutinerne bliver det, der muliggør at leve det 'virkelige liv' (Holzkamp, 1998). Hvad der er rutiner og det 'virkelige liv' lader sig imidlertid ikke entydigt afklare, idet rutinerne i vuggestuen ikke er noget børnene deltager i for at nå hen til at udfolde det egentlige liv. Rutiner må derfor i lighed med det, der ligger imellem rutinerne, betragtes som det 'virkelige liv' (Hybholt, 2015; Højholt & Schraube, 2016)

Samtidig med at der i forståelsen af rutiner ligger en forventning om gentagelse, må rutiner vedvarende ændres, opgives og udsættes for at understøtte vuggestuehverdagens gøremål. Ole Dreier påpeger i den forbindelse at:

"Routines must be week-defined to create reliefs of time and still they must be flexible - routines sustain stability in personal and joint practices." (Dreier, 21, 2015)

Rutiner skal således ikke anskues som uforanderlige, idet de sociostrukturelle betingelser vedvarende modificeres af både børn og voksne og dermed får mening og betydning forskelligartet. Den flertydige vuggestuehverdag er omskiftelig, hvorfor det er et arbejde at opretholde en vis regularitet og rutinisering af hverdagen.

Netop fordi hverdagen med børnene vedvarende er i bevægelse, må hverdagsrutiner, såsom samling, frokost og andre rutineaktiviteter være samtidigt strukturerede og bevægelige. Rutiner kan således ses som strukturer, som skal praktiseres, skabes og vedligeholdes (jf. kapitel 3). Hvis rutinerne ikke er bevægelige, bliver det vanskeligt at opretholde en struktur, når betingelserne for hverdagspraksis forandres. Struktur og fleksibilitet er således gensidigt betinget, idet struktur kun kan opretholdes ved at strukturen og rutinerne justeres og tilpasses de konkrete situationer (Juhl, 244, 2014; Hviid, 2012).

Rutiner kan dermed anskues som måder, hvorpå hverdagslivet i vuggestuen lægges til rette (Dreier, 2011), og som en integreret del af rutinerne er også pædagogernes arbejde med læreplanerne.

## **Læreplansarbejdet kan understøtte og vanskeliggøre fleksibilitet**

"(...) nogle gange må vi kigge på børnene og se, hvad de er optaget af og lave (lærings)målene derudfra og prøve at vende botten på hovedet. Jeg ved godt, at vi har nogle læreplanstemaer, og vi har nogle fast udstykkede mål, og vi skal være opmærksomme på alle de her ting, men vi skal også kigge på børnegruppen, og hvad er det i bund og grund, de er optaget af, og hvordan kan vi bygge videre på det, så vi følger deres spor (...)." (Ruth, pædagog, Svampehøj)

Dilemmaet, som Ruth peger på i citatet, er en central betingelse for de små børns hverdagsliv i vuggestuen og mingeleres på forskellig vis i de pædagogiske arrangementer henover dagen.

I dette afsnit vil jeg pege på forskellige måder som læreplansarbejdet organiseres i de to vuggestuer. Videre i afsnittet vil jeg analysere, hvordan læreplansarbejdet er en del af vuggestuehverdagens rutiner og både virker som fleksibelt understøttende, men også kan virke entydigt og ufleksibelt. Læreplansarbejdet er således både medvirkende til at skabe et øget handlepres og mindske fleksibiliteten i hverdagen med børnene, samtidig med at læreplansarbejdet i andre situationer medvirker til at understøtte hverdagsrutiner på fleksibel vis. Samtidig med at læreplansarbejdet virker forskelligt i forskellige situationer, er pædagogerne opmærksomme på, hvordan arbejdet med læreplanerne er en betingelse for den pædagogiske hverdag med børnene. Pædagogerne eksperimenterer således med læreplansarbejdet og antallet af læringsmål i forhold til, hvad de oplever, det betyder for børnenes hverdag.

Hvordan læreplansarbejdet kan virke på begge måder som en del af børnenes vuggestuehverdag, vil jeg videre udfolde med konkrete empiriske nedslag i henholdsvis samling og legepladsliv som pædagogiske arrangementer. Men inden vi når dertil, skal vi se på, hvordan læreplansarbejdet organiseres forskelligt i de to vuggestuegrupper.

I begge vuggestuegrupper, hvor det empiriske arbejde er udført, arbejdes der med læreplansskemaer eller såkaldte TPL'er, "Tegn På Læring". Skemaerne fungerer i begge daginstitutioner som retningsgivende i forhold til de aktiviteter, der igangsættes med børnene hen over dagen. Skemaerne indholdsudfyldes og er typisk virksomme i en måned og indimellem i to måneder. Skemaerne er opdelt i henholdsvis mål, metoder og aktiviteter.

I vuggestuen Svampehøj er læreplansskemaerne opdelt med fokus på "Læringsmål", "Metoder og aktiviteter" og "Tegn på Læring". Med kategorien "Tegn på Læring" rettes fokus mod, hvilke færdigheder børnene forventes at opnå og dermed at kunne udvise undervejs og ved endt læreplansforløb. I læreplansskemaerne skal pædagogerne eksplicit redegøre for, hvilke dokumentationsredskaber de vil benytte undervejs i perioden, og hvilke kompetencer som børnene forventes at udvikle som en del af et læreplansprojekt om eksempelvis kulturelle udtryksformer. Kategorien "Evaluerings" optræder i læreplansskemaet. Evaluerings rettes her *ikke* imod pædagogernes arbejde, men imod *børnenes tilegnelse* af forskellige kompetencer, hvilket eksempelvis udtrykkes med spørgsmål som "Kan børnene benævne 3 former og 3 farver?". Hermed ser det ud til at udformningen af læreplansskemaerne i Svampehøj er orienteret mod at forme praksis, således at denne bliver evaluer- og dokumenterbar fremfor at forme skemaet således, at dette kan gribe den flertydige praksis.

I den anden vuggestue, Kastaniehøj er skemaerne opdelt med fokus på "Sammenhæng – hvad vil vi arbejde med?", "Læringsmål – hvorfor vil vi?", "Tiltag – hvordan gør vi?",

”Aktion – hvornår går vi i gang?”. I denne opdeling af læreplansskemaet er der fokus på, hvad pædagogerne skal gøre, hvorfor de gør det, og hvordan de gør det. Fokus rettes imod de *voksnes tilrettelæggelse*, og dermed hvordan *betingelser* lægges til rette, fremfor mod børnenes færdighedstilæggelse. I forlængelse heraf er der en optagethed af at læreplansarbejdet skal være integreret i hverdagen og ikke udskilt som særlige aktiviteter. En af pædagogerne, Ursula, fra Kastaniehøj udtaler om læreplansarbejdet:

”(...) læreplanerne (...) det er smadder godt, at de kan lyse på nogle ting, men alle seks temaer skal gerne være en del af hele vores hverdag hele tiden på en eller anden måde (...) det skulle meget gerne komme ind i de der små rutiner, som vi har, så det ikke bliver skolet (...) det skulle gerne virke som en naturlig del af hele den hverdag (...).”

De to vuggestuers arbejde med læreplanerne illustrerer det mulighedsrum, der er i spil mellem de forskellige måder, som læreplaner udformes og sættes i spil i hverdagspraksis. Arbejdet med læreplanerne er således ikke en praksis, der på forhånd er givet, men derimod en bevægelig praksis.

At praksis er bevægelig betyder imidlertid ikke, at formuleringerne i læreplansskemaerne og arbejdet omkring disse ikke regulerer pædagogernes arbejde med børnene. Formuleringerne i læreplansskemaerne må ansues som betydningsfulde for den daglige praksis med børnene, idet tekster kan være *interpellerende* (Mørck & Nissen, 2005). Hermed vil jeg pege på, at læreplanen ’kalder’ pædagogen til at handle på bestemte måder, idet læreplanen er en tekst, der er legitimeret af andres arbejde, herunder ledelsens. I forlængelse af dette, må det dog påpeges, at forskellige pædagoger ’hører’ noget forskelligt i mødet med læreplansarbejdet, hvorfor læreplansarbejdet ikke fremstår som entydigt – men derimod forskelligt både imellem pædagoger og imellem vuggestuegrupper.

Læreplansteksterne kan således ses som *medvirkende* til, at pædagogernes arbejde med børns læring standardiseres og reguleres (for teksters betydning se Smith, 2005). Tekster ’handler’ således ikke selv, men tekster indgår i måder som mennesker, her pædagoger, regulerer og organiserer hverdag på. I forlængelse heraf påpeger Peter Østergaard Andersen at:

”Dokumentation af forskellige udsnit af hverdagen er på ingen måde neutrale ”synliggørelser”. Derimod forandrer enhver slags dokumentation og evaluering det, som søges dokumenteret og evalueret; visse forhold opprioriteres og andre nedprioriteres.” (Andersen, 98, 2014)

Læreplanen kan hermed aflæses som en tekst, som den institutionelle magt er knyttet til, idet teksten *legitimerer* bestemte måder at tilrettelægge den pædagogiske hverdag på. Det pædagogiske arbejde omkring læreplanerne og begrundelserne for dette, bibringer således viden om en institutionel orden og dermed hvilke deltagelsesformer, der fremstår som legitime (Smith, 2005).

Læreplansarbejdet bliver i Svampehøj legitimeret via fælles evalueringer på personale-møder, hvor de respektive stuer fremlægger, hvor langt de er nået med deres arbejde, og hvordan børnene har deltaget i de forskellige aktiviteter. Disse 'afrapporteringer' ved personalemøderne har nogle af de professionelle tilkendegivet fungerer som et handlepres i hverdagen særligt op til afslutningen af læreplanstemaer.

På personalemødet forventes de professionelle at tydeliggøre, hvordan de har arbejdet med alle de opsatte mål, og hvad børnene har lært af dette. Dette bevirker, at de professionelle i afslutningsperioden af læreplanstemaerne oplever, at de har travlt med at nå alle læringsmålene. De professionelle peger således på, at selve organiseringen og afrapporteringen af læreplansarbejdet medfører, at de oplever, at de mister rådighed.

Oplevelsen af manglende rådighed har medført, at nogle pædagoger har udviklet en praksis, hvor de opstiller færre læringsmål for børnene, således at læreplanen kan understøtte og retningsgive dagens aktiviteter og rutiner.

Læreplansarbejdet fremtræder dermed som en vanskelig størrelse, der kan spænde ben for det ønskede nærvær med børnene, og samtidig er arbejdet med læreplanerne netop også med til at skabe fælles fokus og muliggøre flere børns deltagelse i fælles aktiviteter<sup>90</sup>. Arbejdet med læreplanerne fremstår hermed som flertydigt og modsætningsfyldt.

Hvordan det omtalte handlepres ved afslutning og evaluering af læreplanstemaer kan influere konkret i vuggestuens hverdagspraksis, vil jeg vende tilbage til senere i analysen af legepladsarrangementer som betingelse for børns fællesskabelse. Først vil jeg udfolde, hvordan de professionelle forholder sig til arbejdet med læreplanerne, og hvordan de forsøger at minglere arbejdet med læreplanerne, så det bliver meningsfuldt i den pædagogiske hverdag med børnene.

## **At gøre læreplansarbejdet meningsfuldt og skabe plads til 'strandede hvaler'**

Som beskrevet betoner de professionelle på den ene side, hvordan arbejdet med læreplanerne er et redskab, der fungerer som retningsgivende i den daglige praksis og kan understøtte fællesskabende aktiviteter mellem børn og voksne. Samtidig anskues læreplanerne også af nogle professionelle som voksenstyrede og regulerende i forhold til børnenes udforskning i hverdagen. Oplevelsen af ydre regulering af den daglige pædagogiske praksis ser samtidig ud til at medføre, at de professionelle udvikler måder at 'skubbe' til eller transformere praksis. Børns og voksnes deltagelse i forbindelse med læreplansarbejdet er således ikke givet, men derimod bevægeligt. Som nedenstående uddrag fra et refleksionsrum peger på, forholder de professionelle sig reflekteret til læreplansarbejdet.

---

<sup>90</sup> Eksempler på hvordan arbejdet med læreplaner også kan muliggøre børns fælles deltagelse præsenteres i senere analyser af samlingsarrangementer.

Ruth: (...) vi har simpelthen fundet ud af, at vi ikke vil slå for stort brød op, for (...) så føler man sig lidt som en fiasko, for nu nåede vi heller ikke det der, og nu nåede vi heller ikke det der, IGEN (...) man når at blive sådan lidt stresset, fordi vi når ikke de mål vi har sat.”

Susanne: ”Vi kalder jo os selv for strandede hvaler, når vi bare smider os på gulvet med ungerne, og det har jo ikke været vellidt (der refereres til ledelsen), men vi gør det, og vi bliver jo ved med at gøre det, fordi vi føler jo, at det her er små vuggestuebørn, og der er ikke noget bedre end bare at smide sig på gulvet og lege med dem der.”

Ruth: (...) hvis vi gerne vil nå at være sammen med vores børn (...), være de der strandede hvaler og kunne få øje på deres (børnenes) perspektiv, så nytter det ikke noget at vi slår det her store brød op med 15 læringsmål.”

De professionelle peger på, hvordan de aktivt vælger at formulere færre læringsmål for børnene, idet de værdsætter at have tid til at være sammen med børnene som ’strandede hvaler’. Det er nærværet med og deltagelsen i børns aktiviteter, der her betones som fagligt centralt.

Hermed prøver de professionelle at gribe og tilgå faglighed som andet end styrede og dokumenterbare aktiviteter med børnene, hvilket udfordrer den faglighedsforståelse, hvor pædagogisk faglighed mere snævret kobles til arbejdet med læreplaner og dokumentation<sup>91</sup>. Vanskelighederne med at gøre pædagogisk faglighed som en ’strandet hval’ kan ses i forlængelse af andre forskeres (Arhenkiel et al., 2012a, 2012b) påpegning af, at det pædagogiske arbejde, der ikke har en *synlig dokumenterbarhed*, ikke anerkendes som legitimt.

Mange læringsmål synes at gøre det vanskeligt for de professionelle at få øje på børnenes engagementer samtidig med, at de professionelle oplever nederlag ved ikke at nå at opfylde alle læringsmålene. I læreplansarbejdet implementerer de professionelle ikke ukritisk læringsmål, men afprøver fleksibelt, hvordan der kan sættes læringsmål, der tilgodeser børnelivet. I denne bestræbelse vurderer de professionelle, hvad de mener, er et godt liv for børnene, og hvordan de bedst kan *mingelere* kravet om flere dokumenterbare læringsmål for børnene. Konkret betyder det, at de professionelle hele tiden befinder sig i modsætningsfyldte situationer, hvor de både søger at imødekomme børnenes initiativer og samtidig søger at imødekomme politisk bestemte mål, som understøtter dominerende forståelser af, hvad pædagogisk faglighed er.

De professionelle muligheder for at bedrive pædagogisk virksomhed er således på den ene side ’styret’ af politiske og forvaltningsmæssige dagsordner, der udgør betingelser for det pædagogiske arbejde, samtidig med at pædagogerne *mingeler* disse dagsordner i hverdagens flertydige praksis.

---

<sup>91</sup> Hvordan pædagogisk faglighed også bliver til som en del af læreplansarbejdets dokumentation og evalueringspraksis vil jeg analysere senere i kapitlet.

Efter at have peget på, at læreplansarbejde ikke alene er en politisk determineret praksis, men en konkret mingelering af modsætningsfyldte dagsordner, vil jeg videre analysere, hvordan børnenes fællesskabelse understøttes og udfordres i udvalgte pædagogiske arrangementer som samling, legepladsliv og hverdagsliv i 'mellemlum'. Undervejs vil jeg pege på, hvordan læreplansarbejdet, som en del af de pædagogiske arrangementer, kan stille sig på måder, hvor praksis kan blive ufleksibel, når børns kompetenceudvikling styres via inddragelse af bestemte pædagogiske metoder og via evalueringer. Samtidig vil jeg også pege på, at pædagogerne i andre sammenhænge lykkes i at tilrettelægges praksis på måder, der forbinder børns fællesskabelse med arbejdet med læreplanstemaer. Samling er det pædagogiske arrangement, hvor analysen tager sin begyndelse.

## Kapitel 7: Samling – et sted hvor det fælles skabes og udfordres

”(...) børnene lærer noget i forhold til sociale kompetencer, de lærer, at de er en del af noget større, og de andre godt kan mit navn, lille som stor...der er noget kropsligt og sprogligt på spil (...), og der er noget trygt for os (voksne) i det...vi ved kl. 9 ca., der har vi et break. Vi er alle sammen, sammen om noget fælles tredje. Det er der, vi samles over noget frugt, og vi kan synge, og vi kan snakke om alt mellem himmel og jord (...).”  
(Ruth, pædagog, Svampehøj)

Samling fremstår i ovenstående citat som et fælles rum, hvor børn og voksne mødes i en pause fra alle de andre aktiviteter i hverdagen. Det er et rum, hvor børnene ser og lytter til hinanden og kan samles om en fælles aktivitet – et fælles tredje<sup>92</sup>.

Hermed synes samling at være et pædagogisk arrangement, der er betydningsfuldt for børn såvel som voksne.

Under mit feltarbejde blev der i begge vuggestuer afholdt (morgen)samling, og denne aktivitet så ud til at blive prioriteret højt af både børn og voksne. Da jeg begyndte mit feltarbejde, havde jeg en forestilling om, at samling var forbundet med afvikling af voksendefinerede (lærings)dagsordner, som børnene måtte opfordres til at deltage i, fordi børnene ville være mere optaget af at bevæge sig rundt med hinanden på gulvet i vuggestuen. Denne forestilling blev imidlertid udfordret, da jeg ofte så små børn, der stoppede det, de var i gang med på gulvet for at komme op og sidde ved bordet og deltage med de andre børn og voksne i sang, historiefortælling og frugtspisning. Det så ud til, at børnene var optaget af den fælles aktivitet og gerne ville deltage i det fælles.

Samtidig med at børnene synes at være optaget af samling, er samling også et sted, hvor samværet børnene imellem og samværet mellem børn og voksne er struktureret på særlige måder. Pædagogerne *vil noget* med børnene, og der synes at være flere og modsatrettede dagsordner i spil, der skal mingeles, således at det fælles mellem børn og voksne kan skabes.

Pædagogerne skal både skabe engagement blandt børnene, og engagementet skal dysses ned, når dette bliver for støjende. Den pædagogiske opgave er en mingelering mellem at styre og 'ikke-styre', at skabe betingelser for at forskellige børn kan deltage i den fælles samling og samtidig skabe plads til at børnenes indbyrdes udforskning bliver en del af den fælles aktivitet.

---

<sup>92</sup> Indenfor pædagogikken har det fælles tredje været præsenteret ved Michael Husens (1996) begreb 'Fælles tredje', der handler om at etablere aktiviteter, hvor selve aktiviteten bliver central, og fokus dermed rettes mod aktiviteten fremfor de individuelle subjekter.

Hvor jeg i min analyse er optaget af, hvordan der vedvarende er modsætninger og politiske krav i spil, der må mingeles i samlingsarrangementet, er der andre børneforskere, der har analyseret samlingspraksisser med andre interesser i fokus.

En del etnografisk inspireret forskning i 'institutionelt børneliv' har været optaget af, hvordan de voksne varetager den institutionelle orden og børnene udfordrer – eller gør modstand mod – denne institutionelle orden (Rasmussen, 2009; Gulløv, 2004).

Som et eksemplarisk bud på hvordan social orden skabes i daginstitutioner, udpeges samlingen ofte. Samlingen ses her som en form for *ordensritual*, en ceremoni, hvor børnene forventes at deltage på særligt genkendelige måder (Andersen & Kampmann, 1988; Ehn, 2004, 1983). Samlingen forstås, i dette perspektiv, som et handlerum der muliggør særlige former for samvær i børnehøjde, herunder færdigheder i turtagning, kropsdisciplinering og indtagelse af ventepositioner (Gulløv, 2004; Larsen, 2010; Palludan, 2005). Fra en social-antropologisk optik kan samlingen betragtes som et socialt rum, hvor institutionslogikker synliggøres som handlemønstre, der opretholder struktur og forudsigelighed i daginstitutionslivet. Institutionslogikker udtrykkes som handleformer, der regulerer praksis ved at definere orden og normalitet (Gulløv, 2004). Med et institutionslogisk blik, bliver det muligt at iagttage børn, der *tilpasser sig* de gældende normer og samværsformer ved samlingen og dermed bliver anerkendt som sociale- og kompetente børn. Samtidig hermed peges der på børn, som ikke formår at afkode de gældende samværsformer og udvikle tilpasningsstrategier<sup>93</sup>. Disse børn udfordrer den sociale orden ved at yde direkte modstand ved samlingen, fx i form af en urolig krop, råb og opmærksomhed rettet mod de andre børn, fremfor mod den voksne. Sådanne handlinger kalder på regelhåndhævelse og sanktioner fra pædagogernes side (Gulløv; 2004; Palludan, 2005; Larsen, 2010; Gulløv & Gilliam, 2012).

Med et sådant social-antropologisk og kulturanalytisk fokus udvikles et blik for, hvordan børnelivet civiliseres, og dermed hvordan *magtfulde logikker begrænser subjekters handlerum* (Gulløv, 101, 2004). Hermed kan der peges på, at det er forskelligt, hvad der opda- ges med forskellige analytiske begreber.

Fremfor et fokus på de voksnes magt og børns og voksnes engagementer som analytisk adskilte, vil jeg udforske, hvordan børns og voksnes engagementer er flettet ind i hin-

---

<sup>93</sup> Eva Gulløv (2004) har analyseret, hvordan børn tager del i de pædagogiske arrangementer og samtidig udvikler egne dagsordner, hvilket betegnes som børnenes 'sekundære tilpasning'. William Cosaro (2009) og Anette Koch (2013) skriver om børnenes engagementer som børnenes 'undergrundsliv'. Betegnelsen undergrundsliv peger på, at børns liv foregår adskilt fra de voksne og at børnenes dagsordner udvikles parallelt med og separat fra de voksnes dagsordner (se også kapitel 4). Hermed kan vi let komme til at forstå de voksne som nogen, der stiller sig i vejen for børns fællesskabelse. At børn og voksne har fælles forehavender, og at børns aktiviteter udvikles i samspil med – og vævet ind i de voksnes aktiviteter – træder hermed i baggrunden.



anden i en bestræbelse på at skabe noget fælles. Denne fællesskabelse er ikke nødvendigvis harmonisk, men kan være konfliktuel.

Nedenfor vil jeg vise to empiriske eksempler, hvor børnene er optaget af at deltage og bidrage til den fælles samling. Der er tale om forskellige *samlingsdynamikker*, hvilket medfører, at børnenes muligheder for at bidrage og måderne, som bidragene modtages på, umiddelbart er meget forskellige.

Hvor børnenes fællesskabelse vanskeliggøres i den første samling, understøttes børnenes fællesskabelse i den anden samling. I den første samling ser det ud til, at den minge-lerende strukturering vanskeliggøres, idet samlingen bliver et *kompetenceudviklingsarrangement*. Hermed indskrænkes både børnenes såvel som de voksnes handlerum. Ved begge samlingsarrangementer er læreplanstemaer rammesættende for den fælles aktivitet, og ved begge samlingsarrangementer mingles modstridende krav om at skabe en fælles læringsaktivitet og samtidig skabe plads til børnenes bidrag.

Nedenstående uddrag er fra en morgensamling, der er udvalgt for at vise, hvordan det kan være vanskeligt at arrangere en samling, der forbinder børnenes udforskning med afvikling af kompetencedagsordner.

*Det er morgensamling. Børnene sidder ved bordet og har fået frugt. RUTH (voksen) har taget en bog ned og læser højt fra 'Kaj er farlig'. Børnene skal svare på de spørgsmål, som Ruth stiller undervejs mens hun læser.*

*Marco siger 'vov, vov' meget højt henvendt til de andre børn. RUTH og SUSANNE (voksen) prøver at stoppe ham. 'Læg lige en hånd på ham,' siger RUTH henvendt til SUSANNE. Marco stopper, men fortsætter kort efter med at lave boblelyde i sit glas, 'du skal ikke lege med vandet, du skal drikke det,' siger RUTH til Marco (1,9 år). 'Det gælder også dig,' siger RUTH, henvendt til Anders (2,4 år). Anders prøver også at gurgle.*

*'Arghhh,' siger Marco (hyder som en tiger). Kevin (2,5 år) prøver også at sige som en tiger, og det gør Anders også. RUTH beder børnene om at være stille. RUTH prøver at vise børnene, hvad der sker i bogen, hun viser at Kaj gemmer sig. RUTH spørger børnene: 'Hvad sker der på billederne?...hvad er det, Kaj gør?' Der kommer først ikke nogen svar fra børnene. De kigger spændt op på billedet. Så begynder nogle af børnene at sige, at Kaj gemmer sig. 'Jaaa...han gemmer sig,' siger RUTH. RUTH læser videre. 'Og hvad siger tigreren,' spørger RUTH, 'Arghhhh,' siger flere af børnene og laver brølelyde. 'Ja,' siger RUTH. 'Men I skal vente til I får lov,' (med brølelydene) siger RUTH og kigger på Marco. RUTH læser videre. 'Hvad gør mor,' spørger RUTH. 'Hun holder sig for øjnene,...hun bliver forskrækket,' siger Marie. RUTH nikker og læser videre.*

*'Puba, siger mor,' læser Ruth videre. 'Puba,' siger Marco og tager fat i Andreas (1,9 år). Marco holder fast i Andreas og RUTH siger, 'Stop, Marco, du skal slippe Andreas'. Marco holder fortsat fast i Andreas. RUTH rejser sig og rækker hen over bordet og tager fat i Marcos arm. Hun hjælper ham til at slippe grebet i Andreas. 'Jeg vil have, at du stopper' siger RUTH med højere stemmeføring. RUTH forsøger at læse videre i bogen.*

*Marco bider i sin kop og laver fortsat lyde. SUSANNE siger, 'lad være, Marco'.*

BETTY (voksen) kommer ind på stuen med en rullevogn. Anders vender sig om og kigger på rullevognen. RUTH har stillet et nyt spørgsmål og siger henvendt til Anders: 'Nej, du skal svare her'. RUTH prøver at vende Anders om på stolen. RUTH læser videre igen. 'Hvad er det der sker, når der kommer tårer ud,' spørger RUTH. 'Græder,' siger Anders. 'Ja, han græder,' siger RUTH. 'Tag lige fingrene ud af munden,' siger RUTH, henvendt til Marie.

'Anders... hvor sidder Kaj,' spørger RUTH. Anders svarer, og bogoplæsningen og dialogen er nu fuldført.

Marco peger op på bogreolen, 'Nej, vi skal ikke læse flere bøger, det var rigeligt med en bog,' siger RUTH. Marco fortsætter med at pege, men RUTH siger, at nu skal der synges.

Der synges 'Tingelingelater' først med lav stemmeføring og så højt med banken i bordet. Børnene virker glade og opstemte, da de hjælpes ned fra stolene og ud i garderoben. De skal ud på legepladsen.

Det socio-materielle rum der etableres med denne samling, er et rum, hvor børnenes deltagelse dirigeres til at være mere fysisk rolig, idet de sidder på stole rundt om et bord, tæt på hinanden. Hvis børnene er for urolige, kan de falde ned fra stolen, eller de kan komme til at puffe til sidemanden. Den fælles oplæsning understøtter samtidig, at børnenes opmærksomhed rettes mod Ruth, den voksne, fremfor mod de andre børn.

Samtidig med at der foregår en vis kropsdisciplinering og tilstræbes ro ved samlingen, foregår der imidlertid også en masse andet. Børnene er samlet, men er samtidig engageret i flere ting – de svarer på den voksnes spørgsmål, de ser på billeder i bogen, de er opmærksomme på hinanden og holder øje med, hvem der kommer ud og ind på stuen. Børnenes aktiviteter med hinanden ændrer sig hele tiden i nye retninger, og børnene ser ud til at prøve af, hvad de kan komme til at gøre med hinanden under samlingen. Børnene tager både del i den tilrettelagte aktivitet og prøver samtidig at udvikle rådighed over, hvordan samling kan gøres via deres indbyrdes samspil. Konkret betyder det, at børnene både *tilpasser* sig og *udfordrer* de logikker og deltagelseskrav, som de mødes med ved samlingen på en måde, hvor tilpasningen bliver en del af udfordringen.

Ruth har arrangeret samlingen således, at børnene på skift bliver spurgt om, hvad der sker på billederne fra bogen. Der synes hermed at være forskellige måder, hvorpå voksen og barn 'gøres' (Alanen, 2009) og dermed forskellige positioner (Dreier, 2008), der er knyttet til de forskellige 'opgaver', som børn og voksne har i forbindelse med samling.

Ruth er optaget af, at børnene svarer på de rigtige tidspunkter og følger rytmen for den dialogiske læsning, således at den dialogiske læsning gennemføres. Det er en vanskelig situation, fordi børnene kender historien og ved, hvad der sker på næste side, hvilket medfører, at flere af børnene *foregriber* spørgsmålene, som Ruth stiller og svarer på spørgsmålene, inden de er stillet.

Samtidig er børnene optaget af at røre ved hinanden og gøre andre ting med hinanden, mens de deltager i den dialogiske læsning. I situationen er der bestræbelser på at skabe

noget fælles mellem børnene og de voksne, samtidig med at der er forskellige forståelser af, hvad det fælles skal være.

Børnenes bidrag til den fælles aktivitet bliver ikke modtaget som bidrag, men som forstyrrelser af den rytme, som Ruth rammesætter. I et forsøg på at vise børnene tilrette, griber Ruth og Susanne korrigerende ind i børnenes engagementer med hinanden. Ruth ser ud til at blive irriteret i situationen og ønsker at stoppe samlingen og den dialogiske læsning. Hun afviser børnenes ønske om at fortsætte med mere oplæsning, hvilket tyder på, at Ruth ikke oplever at samlingen har været den lærende aktivitet, som hun intenderede.

Ruth fortæller mig efterfølgende om sin dagsorden med samlingen.

”(...) det handler om, at de skal lære, at når man vender en side, så kan de svare og fortælle, og de ved jo godt, hvad der sker...de kender jo bogen.” (Ruth, pædagog, Svampehøj)

I rammesætningen af samlingen synes der at være en læringsdagsorden på spil, hvor Ruth ønsker at børnene skal vise, at de har lært at svare og lytte i henhold til den rytme, der etableres ved en dialogisk læsning. Det er således ikke en historieoplæsning, som disse oftest arrangeres i vuggestuen (jf. kapitel 1) – men en *dialogisk læsning*<sup>94</sup>, hvilket medfører, at der er en bestemt rækkefølge med spørgsmål og svar, der skal overholdes. Hermed bliver historieoplæsningen styret på måder, hvor det bliver vanskeligt for de voksne at forstå børnenes svar som bidrag til det fælles, såfremt børnene bryder rækkefølgen og svarer før spørgsmålene er stillet.

Situationen synes at være influeret af den tidligere beskrevne bekymringsorientering, der knytter sig til, at børn ikke lærer nok, og at børns læring primært sker via didaktisk tilrettelagte aktiviteter (fx Hansen, 2013; Markussen-Brown, 2015).

Hermed ligner samlingen et kompetenceudviklingsarrangement og en form for ’social træning’, der umiddelbart gør flere af børnenes svar til forstyrrelser fremfor til bidrag. Det behøver imidlertid ikke i sig selv at være problematisk, at der er en ’læringsdagsorden’ i spil i samlingen. Problematikken opstår, når det pædagogiske arrangement bliver *entydigt* og *ufleksibelt*, og samlingen afvikles som en struktur, der ikke justeres og tilpasses den konkrete situation. I et forsøg på at opretholde en struktur og en rytme uden bevægelighed ender samlingen, som en fælles skabende aktivitet, med at opløses.

---

<sup>94</sup> Dialogisk læsning, som praktiseres i samlingen, er en metode, der inddrages for at stimulere børns sprog og er i mange vuggestuer udbredt og understøttet af metodekurser til pædagogerne. Dialogisk læsning blev introduceret i forbindelse med ’Sprogpakken’ som et storstilet efteruddannelsesprojekt søsat af Socialministeriet i 2010 med henblik på at opkvalificere det pædagogiske arbejde med sprogstimulering indenfor daginstitutioner.

<http://www.sprogpakken.dk/kommune/index.php>. Netop arbejdet med børns sprog tilbyder ’evidensbaserede’ måder at vurdere og dokumentere børns (sproglige) kompetenceudvikling (jf. Beretning fra Rådet for børns læring, 2016; EVA rapport, 2011) og anvendes derfor ofte i forbindelse med læreplansarbejdet.

Ruth fortæller efterfølgende ved et refleksionsrum, hvor samlingssituationen drøftes, hvordan hun oplevede, at der var for meget uro, og at denne uro vanskeliggjorde afviklingen af den dialogiske læsning.

”(...) der foregik så meget ved bordet, så der var slet ikke ro nok til at lytte (...) jeg prøver at øve noget dialogisk læsning. Jeg er godt klar over, at vi har en aldersgruppe, der måske ikke synes, det er fedt, at vi sidder og læser, men der står så lidt på billedet (...) der skete så meget ved bordet, at det ikke var den læring, jeg havde tænkt (...) Jeg synes der var for meget uro (...).” (Ruth, pædagog)

Ruth peger på det dilemma, hun står i, hvor hun både har et læringsmæssigt formål med den dialogiske læsning, og samtidig har hun en forståelse for, at børnene måske ikke har interesse i den form for dialogisk læsning. Ruth er optaget af at etablere ro for at skabe en fælles aktivitet med børnene. At etablere ro er ikke et pædagogisk mål i sig selv, men udtrykkes som en forudsætning for, at den dialogiske læsning kan etableres i situationen.

Den rækkefølge med spørgsmål og svar, som Ruth og Susanne forsøger at etablere med den dialogiske læsning ’skubber’ børnene til ved at svare, inden spørgsmålene bliver stillet.

Idet børnene er placeret fysisk tæt på hinanden ved samlingen, bliver det muligt for børnene i fællesskab at justere deres indbyrdes samspil og influere på, hvad der ’samles om’. Det ser ud til at børnene søger efter muligheder for at ’gøre sig gældende’ – for at komme til at deltage og bidrage til den igangværende aktivitet, samtidig med at de udfordrer Ruths tilrettelæggelse. Hermed deltager børnene i at *arrangere arrangementerne* (Dreier, 2011) og indgår i *forhandlinger* med Ruth om, hvordan samling gøres.

Særligt Marcos deltagelse og bidrag til samlingen fremstår problematisk i forhold til den ro, der ønskes etableret. Måden som samlingen styres på, er således med til at udpege Marco som urolig. Marco kender historien om Kaj, og han ser ud til at være opstemt, både over oplæsningen og over at sidde ved siden af Andreas. Marcos interesse for Andreas udtrykkes ved en fysisk kontakt mellem drengene. Denne fysiske kontakt opleves imidlertid som uro af Ruth, der gerne vil have, at drengenes opmærksomhed er rettet mod historien, fremfor mod hinanden. I forbindelse med førømtalte refleksionsrum påpeger Ruth at:

”Marcos oplevelse af samlinger er nok ikke skide positiv (...) Ja, han vil gerne i kontakt med de andre, og det er det, der sker. Jeg tænker ikke, at det er for at drille og være irriterende (...).” (Ruth, pædagog, Svampehøj)

Ruths bestræbelse på at få Marco i ro og stoppe hans bestræbelse på at komme i kontakt med Andreas kan anskues som et forsøg på at hjælpe Marco til at være mindre voldsom og rette hans fokus imod oplæsningen. Ruth synes at have en forståelse af, at Marco gerne vil de andre børn, men at Marcos måde at tage kontakt på er for voldsom.

Ruth er således optaget af, hvordan hun både kan hjælpe Marco til at ændre sin voldsomme kontaktform og samtidig etablere ro, således af den dialogiske læsning ved samlingen kan fortsætte.

I bestræbelsen på at etablere ro og dermed muliggøre dialogisk læsning og andre fælles aktiviteter ved kommende samlinger, tildeles Marco efterfølgende en kuglepude, som han skal sidde på i en periode ved samling og frokost.

Ruths opmærksomhed på, at Marcos uro kan være begrundet i Marcos ønske om kontakt med de andre børn vidner om en mere relationel og kontekstuel forståelse af Marcos vanskeligheder. Denne relationelle og kontekstuelle problemforståelse eksisterer side om side med en mere *abstrakt problemforståelse* af Marcos vanskeligheder som en indre uro (Røn Larsen, 2012; Juhl, 2014). Der er således flere problemforståelser i spil i den pædagogiske praksis, omend den abstrakte problemforståelse ser ud til at få mandat. At den abstrakte og individualiserede problemforståelse får mandat synes at være sammenhængende med kravet om at opspore enkelte børn, hvis deltagelse 'afviger'. Denne forståelse understøttes også af den (tværfaglige) hjælp, der er tilgængelig for pædagogerne i det daglige arbejde med børnelivet.

Ruth fortæller ved et senere interview, at hun fik tilbudt en kuglepude til Marco, fordi hun mødte fysioterapeuten en dag i vuggestuen:

"(...) fysioterapeuten kom herved en dag, hvor hun skulle observere eller til en samtale, og så spurgte vi hende, hvad der kunne skabe den her kropslige uro som han (Marco) har?...og så foreslog hun en kuglepude...(...) vi kan se det med det samme, når han ikke sidder på den her pude, så hopper han rundt på stolen (...) måske skal man bygge videre med en (kugle)vest, som han skal have på i forbindelse med spisesituationen, eller når vi skal have samlinger? (...) det handler om at lade kroppen få ro, så han også får mærket, at sådan her er det faktisk at være kropsligt i ro, for han er jo altid i gang (...)."

Kuglepuden som hjælperedskab er altså medvirkende til at understøtte en forståelse af, at Marco har en indre uro, der kan afhjælpes fysisk. Kuglepuden anskues som det første skridt i et forløb, hvor en kuglevest kan komme på tale som en handlemulighed. Hermed peges der på, at pædagogerne er parate til foregribe en videreudvikling af Marcos uro, og de har adgang til 'hjelperedskaber' via et tværfaglig samarbejde i hverdagen<sup>95</sup>.

Med kuglepuden bliver Marcos mulighed for at være opsøgende og social med de andre børn i forbindelse med frokost og samling vanskeliggjort, fordi han skal bruge energi på ikke at falde ned af kuglepuden. Samtidig medvirker kuglepuden til, at der er mere ro omkring Marco, og dermed muliggøres aktiviteter, såsom historieoplæsning, der fordrer ro i børnegruppen. I den hjælp som Marco får, ligger der således en dobbelthed, der kan *muliggøre* nogle former for deltagelse og *begrænse* andre former for deltagelse.

Med inddragelse af kuglepuden understreges det, at Marco deltager fra en position som

---

<sup>95</sup> Pædagogernes adgang til det tværfaglige samarbejde ser ud til at være betydningsfuldt for forståelser af det bekymringsvækkende børneliv, hvilket udfoldes i næste analysedel.

'forstyrrende', hvilket medfører, at hans handlinger tilskrives betydning i henhold til denne position. Hermed synes selve problemforståelsen – at Marco har en indre uro – at blive en del af problemet (Røn Larsen, 2012; Juhl, 2014). Marco stilles således *ulige* i sine muligheder for at bidrage ind i det fælles (Kousholt, 2011; Juhl, 2014) ved samling og frokost. Kuglepuden får dermed den funktion, at hjælpe de voksne med deres problem med, at Marco er urolig, men Marcos problem med at komme i kontakt med de andre børn hjælpes han ikke med.

Hvordan Marco er et barn, der deltager på måder, som pædagogerne i perioder bekymrer sig om, vil jeg vende tilbage til i næste analysedel, hvor fokus rettes mod pædagogernes bekymringer.

Med inddragelse af Marco og kuglepuden kan der peges på, at samling, som en af vuggestuens praksisarrangementer, stiller sig forskelligt for de forskellige børn og vil have forskellig betydning for forskellige børn. Denne forskellighed skabes både imellem børnene og via børnenes indbyrdes justering og koordinering af deltagelse, men skabes også via de pædagogiske arrangementer, hvor børnene mødes forskelligt og har forskellige muligheder for at bidrage ind i det fælles.

Når det fælles arrangeres med inddragelse af *metodisk definerede deltagelsesmåder* for at udvikle børns kompetencer, kan læring tippe over mod en slags undervisningssituation, der primært retter sig mod udvikling af børns sprog og deres kognitive færdigheder.

Dette medfører, at det pædagogiske handlepres stiger og børnenes transformerende bidrag vanskeliggøres.

Når det fælles ikke arrangeres med en nysgerrighed på børnenes perspektiver, muliggøres en *kategorisering* af børn, idet børns deltagelse og bidrag ikke undersøges som sammenhængende med børns deltagelsesbetingelser.

Samling kan imidlertid også arrangeres som et rum, hvor børns fællesskabelse og læring forbindes. Nedenstående empiriske eksempel viser, hvordan pædagogerne mingles de flertydige deltagelsesbetingelser, således at det fælles mellem børnene også etableres som et fælles med de voksne.

## **Når samling arrangeres som et fælles anliggende mellem børn og voksne**

"(...) alle børn skulle gerne synes, det er hyggeligt og dejligt at være en del af morgen-samling (...) det handler meget om, hvad vi ligesom tilbyder dem (børnene)(...)." (Ursula, pædagog, Kastaniehøj)

I begge vuggestuer er pædagogerne optaget af samlingen som en fællesskabende aktivitet og som en aktivitet, hvor børnene både tilbydes at være med i noget fælles, og samtidig selv kan byde ind i noget fælles.

Nedenstående empiriske eksempel er ved en morgensamling, hvor børnene er samlet rundt om det store bord på stuen. Klokken er 9, og alle børn på stuen er ankommet.

*Der er elleve børn til morgensamling. LINE (voksen) spørger, hvem der er kommet i dag. Mens URSULA (voksen) og Aya (1,8 år) går ud og henter frugtvogn. LINE er nu alene på stuen med de ti andre børn. Alle børn sidder ved bordet. Nogle børn pludrer lidt, en af de små drenge har fået øje på den nærmeste piges rottehal, som han kigger intenst på og prøver at fange. Nogle børn klapper i bordet og laver en del støj.*

*LINE sætter sig ned og siger, 'Nu skal I høre godt efter, for vi har fået et nyt barn på stuen, og han hedder Ejner. Velkommen til Ejner'.*

*Børnene kigger på Ejner, der sidder på en højstol ved siden af LINE. Så spørger LINE, hvem der er kommet her til morgen. LINE peger på billeder af børnene, der hænger på væggen. Børnene hjælper med at finde ud af, hvem der er kommet og siger hinandens navne.*

*En af de større piger på stuen, Pia (2,6 år) har Pixiebøger med, og de er fra 1970'erne. Pia mener, at det er hende, der er på billederne, og LINE spørger alle børnene rundt om bordet, hvem det er, der er i bøgerne, 'Det er Pia,' siger Pia. 'Ja, det er det nemlig,' siger LINE.*

*Pia viser en af de Pixiebøger, som hun har med. Det er en bog med et barn, der tager tøj på. 'Det er Pia, der tager tøj på,' siger Pia. LINE spørger børnene, hvem der selv kan tage strømper på. Nogle af børnene markerer, at det kan de selv med en arm i vejret. Selma (2,3 år) sætter foden op på bordet og viser sin strømpe. LINE går hen til Selma og kigger på strømpen og fortæller til alle børnene, at strømpen er rød med små blomster på. Rasmine (2,6 år), der sidder ved siden af Selma, rækker ud og rører ved Selmas strømpe og viser derefter sin egen strømpe frem på bordet. LINE siger: 'Måske er der andre børn, der gerne vil vise deres strømper?' Flere af børnene ser ivrige ud, og nogle nikker, og nogle råber 'JAAA'. LINE går herefter rundt til alle børnene om bordet og hjælper dem med at få foden op på bordet, så alle kan se hinandens strømper. Alle strømper får et par kommentar med på vejen. Børnene ser ud til at 'opdage' deres egne strømper og bliver samtidig optaget af de andre børns strømper. Der er en del uro omkring bordet med en masse strømpefodder, der sammenlignes, nogle biver deres strømper af eller prøver på at nå sidemandens strømpe. URSULA kommer ind med Aya og frugtvognen og smiler, da hun ser alle strømpefodderne og nogle bare tær på bordet. LINE fortæller, at børnene har kigget på strømper, og de har talt om, hvem der selv tager tøj på.*

*Herefter hjælper LINE alle strømpefodderne ned under bordet og begynder at dele krus ud til børnene, så de kan få vand. Nogle af børnene ser fortsat ud til at være optaget af strømpeaktiviteten og læner sig udover stolen og kigger ned under bordet for at få øje på strømperne. Andre børn begynder at spise den frugt, der deles ud, alt imens LINE og URSULA begynder at synge for børnene.*

Ovenstående samling viser, hvordan Line (pædagog) vælger at gribe Pias interesse for Pixiebøgerne og 'tøjpåtagning' til at skabe en samling, hvor både børn og voksen deltager i en fælles undersøgende samling. I situationen er der en del uro, men det er ikke en uro der synes at forstyrre samlingsarrangementet, men derimod en uro der samtidig også følges af en koncentration og en fælles undersøgelse af strømpefodderne.

Det er en samling, hvor pædagogen *mingeler* *samlingsrutinen* og de dobbelte dagsordner om at etablere et arrangement for læring (påtagning af tøj og 'selvhjulpenhed'), der samtidig forbindes med børnenes bidrag. Hermed bliver børns fællesskabelse til et *fælles anliggende* for både børn og voksne.

Samlingsarrangementet er på én gang en vældig struktureret aktivitet med en tidsrytme, hvor børnene først skal gøre noget sammen og efterfølgende må indtage frugt og vand og synge. Samtidig arrangeres samlingen her tilpasset den konkrete situation, hvilket peger på, at fleksibilitet og bevægelig netop muliggør, at en struktureret aktivitet kan udvikles på måder, der forbinder børns engagementer med voksnes læringsdagsordner. Samlingen peger på, hvordan *praksismingelering er et gode*, hvor børns fællesskabelse, i form af transformerende bidrag muliggøres, når der tilrettelægges en aktivitet samtidig med, at de muligheder som situationen byder, gribes.

Også i denne samling er der en læringsdagsorden på spil, knyttet til et læreplanstema om udvikling af børnenes personlige kompetencer og selvhjulpenhed. Samlingen bliver imidlertid ikke transformeret til et kompetenceudviklingsarrangement, og der inddrages ikke prædefinerede metoder til at rammesætte børns og voksnes deltagelse.

Eksemplet viser, hvordan arbejdet med læreplaner også kan understøtte børn og voksnes fællesskabelse, og at det er muligt at forbinde pædagogisk initierede aktiviteter med børnenes udforskning. De deltagelseskrav, som børnene mødes med i denne samlings-situation, synes dermed at være mere fleksible end de deltagelseskrav, som børnene i den anden samlingssituation blev mødt med.

Børnenes samspil med hinanden understøttes af den voksne og bliver hermed til bidrag ind i det fælles samlingsarrangement, fremfor til forstyrrelser af dette arrangement. Hermed muliggøres børnenes fællesskabelse, idet børnenes bidrag *transformerer det fælles*, der skabes.

Konkret stiller Pia krav om at vise sine Pixiebøger, og dette krav imødekommes og transformeres til en fælles aktivitet. Børnenes fysiske nærhed til hinanden bliver til en understøttelse af den fælles aktivitet, når de skal vise hinanden deres strømper og røre ved dem.

Samling bliver til en fællesskabende aktivitet, hvor de voksne også er afhængige af børnenes bidrag, og hvor børn og voksne *gensidigt* må hjælpe hinanden med at sætte rammerne.

Der synes ikke at være samme form for handlepres i denne samling, og dermed synes børns og voksnes fælles koordinering at understøtte samling som et fælles anliggende.

I mit feltarbejde har jeg iagttaget flere af disse samlinger, hvor det lykkes de professionelle at bevare en nysgerrighed på enkelte børns bidrag og initiativer og samtidig løfte bidragene frem på måder, hvor der etableres en fælles aktivitet, hvor andre børn også kan deltage og bidrage. I sådanne sammenhænge kan børnene bidrage og influere på egne læreprocesser samt på de betingelser, der knytter sig til disse (Højholt, 2011; Højholt & Kousholt, 2014).



Samlingen bliver her et arrangement, hvor børnene samarbejder om at sætte en dagsorden for det, som børn og voksne er fælles om. Det er således ikke alene de voksne, der arrangerer samling, men derimod noget der arrangeres i fællesskab mellem børn og voksne.

”Den pædagogiske opgave er derfor at have intentioner på børns vegne, men hvis vi vil nå nogen steder med børnene, må vi hele tiden være opmærksomme på at forbinde vores pædagogiske indsats til det, børnene selv er optaget af (...).” (Røn Larsen, 2, 2013)

Samlingen er som udgangspunkt et sted, den pædagogiske indsats kan forbindes til børnenes optagetheder, og hvor noget fælles mellem børn og voksne kan etableres. Som tidligere påpeget kan samling ses som en måde, hvorpå det fælles ordnes og lægges til rette. Denne tilrettelæggelse kan ske med hensyntagen til og med inddragelse af børnenes bidrag eller kan ske på magtfulde måder, der begrænser børnenes deltagelse. Når børnenes deltagelse og bidrag begrænses i samlingsarrangementerne, synes det at være sammenhængende med, at samlingen arrangeres på måder, der forsøger at styre børnenes engagementer, hvorved samlingsarrangementet bliver entydigt og ufleksibelt i sin form og dermed ikke tilpasses og bevæges i forhold til børnenes bidrag i den konkrete situation. I sådanne samlingssituationer synes børnenes bidrag at blive til forstyrrelser af de voksnes dagsordner, hvormed det bliver vanskeligt for de voksne at komme på sporet af børnenes engagementer.

Børns fællesskabelse synes således både at kunne vanskeliggøres og muliggøres i samling som et ’pædagogisk struktureret’ rum, alt efter hvordan de professionelle involverer sig i og situeret inddrager børnenes optagetheder. I forlængelse af dette skaber de professionelle arbejde med læreplaner ikke nødvendigvis en ufleksibel praksis, der styrer børns deltagelse, men kan i bestemte situationer stille sig på måder, der begrænser både børns og professionelle rådighed. Hvordan læreplansarbejdet kan begrænse professionelle og børns rådighed, når dette arbejde skal *evalueres*, vil jeg vende tilbage til i analysen af legepladsarrangementer.

Med inddragelse af de to samlingsarrangementer har jeg peget på, hvordan de professionelle vedvarende mingelerer modstridende krav med at skabe plads til fælles aktiviteter, der fordrer koordinering og koncentration og samtidig skabe plads til børnenes bidrag. Ligeledes har jeg peget på, hvordan børnene samarbejder med de voksne om samlingen som et fællesskabende arrangement, når samling arrangeres fleksibelt – og hvordan samling som et fællesskabende arrangement kan opløses, når strukturen bliver ufleksibel og styringsbestræbelser dominerer.

Når samling arrangeres med en *bevægelig struktur* og som et *fælles anliggende* med børnene, bliver det muligt at etablere et rum for samvær og gensidig udveksling, der muliggøres via en samtidig koordinering og disciplinering.

Hermed bliver samlingen et demokratisk og samtidig et 'ordnende' rum, hvor børn og voksne må samarbejde om at skabe en struktur, og hvor børnene både kan *tilpasse* sig og *udføre* samlingsarrangementet (Kousholt, 2006, 2011; Højholt, 2001).

Det næste arrangement vi skal besøge, og hvor de voksne også mingelerer dobbeltheder og samarbejder med børnene, er legepladsen.

## Kapitel 8: Legepladsarrangementer som betingelse for børns fællesskabelse

Efter at have fulgt variationer af samlingsarrangementer, hvor læreplansarbejdet både understøtter og vanskeliggør en fleksibel mingelering af modsætninger i vuggestuepraksis, følger vi børnelivet ud på legepladsen.

Børnelivet ude på legepladsen fremstår i begge vuggestuegrupper som betydningsfuldt for både børn og voksne, idet børnene tilbringer en del tid derude.

Jeg blev sat på sporet af legepladsarrangementer som betingelse for børnenes fællesskabelse, idet børnene tilbragte tid på legepladsen næsten hver dag under mit feltarbejde. Jeg noterede således i begyndelsen af mit feltarbejde:

*”Jeg oplever, at det er svært at komme tæt på børnene på legepladsen, fordi de kører meget hurtigt rundt på små cykler (...) jeg er imponeret over, hvor gode børnene er til at køre hurtigt på deres cykler, uden at de kører ind i hinanden på de smalle veje. De større vuggestuebørn formår at køre udenom de mindre vuggestuebørn, der kravler rundt mellem cykler og legeting. Børnenes kørsel fremstår koordineret, selvom jeg ind imellem sidder med hjertet i halsen og tænker, at nu kører de ind i eller over hinanden (...).”*

Andre børneforskere har peget på, hvordan legepladser ofte er indrettet med mulighed for børnenes fysiske udfoldelse og samtidig under forhold, hvor denne udfoldelse kan foregå på sikker vis, uden at børnene risikerer at komme til skade. Hermed peges der på en forståelse af, at børn samtidig skal beskyttes, stimuleres og udfolde sig:

”Hegn omkring børnehaver og åbne stuer er fysiske manifestationer af et dobbelt syn på børn som på én gang frisatte og underlagt kontrol, som medbestemmende inden for fastlagte og velkontrollerende rammer.” (Gulløv & Højlund, 31, 2005)

Med dette perspektiv peges der på, at der er modsatrettede børnesyn på spil i de socio-materielle arrangementer. På den ene side anskues barnet som ukultiveret og daginstitutionens funktion bliver hermed at opdrage og kultivere barnet. På den anden side anskues barnet som uspoleret ’natur’ (Gulløv & Højlund, 2005; Kampmann, 1994; Andersen & Kampmann, 1996), hvilket medfører, at de fysiske rammer skal skabe udfoldelsesmuligheder for børnene<sup>96</sup> (jf. udviklingsdualismen redegjort for i kapitel 5). Vuggestuens socio-materielle arrangementer peger således på vuggestuens grundlæg-

---

<sup>96</sup> Disse to forskellige børnesyn korresponderer, iflg. Jan Kampmann, med traditionelle klasse-skel. Hvor de underprivilegerede børn skulle opdrages og civiliseres, de skulle væk fra gaden, skulle middelklassens børn stimuleres kreativt i frie pædagogiske miljøer (Kampmann, 11-15, 1994).

gende modsætningsfulde opgave med at sikre, at børn kommer 'væk fra gaden', får tryghed og samtidig udfolder sig og tilpasses.

Med dette kapitel ønsker jeg at pege på, hvordan børnenes deltagelse med hinanden må analyseres i sammenhæng med de socio-materielle arrangementer, som de deltager i<sup>97</sup>.

At jeg vælger at inddrage 'det materielle', som det socialt arrangeres, er begrundet i, at der indenfor en del kultursociologisk og antropologisk børneforskning er peget på betydningen af "børns steder" som betydningsfulde for at forstå børns deltagelse i offentlige og institutionelle rum (Rasmussen, 2006; Kampmann & P.Ø. Andersen, 1988; Gulløv & Højlund, 2005).

Vuggestuens uderum i form af legepladser er oftere større end inderummene. Det betyder, at børnene kan bevæge sig mere rundt fysisk uden at støde ind i hinanden, men det betyder også, at der er en del børn, der bruger tid på at koble sig på de andre børns hurtige bevægelser rundt på legepladsen og må bruge tid på finde den ting, de gerne vil lege med eller den voksne, der kan hjælpe med at få fat på den eftertragtede cykel eller scooter.

På legepladsen opfordres børnene til at være fysisk aktive, på cykler, med løb, hoppen eller kravlen. Generelt er der mere plads til børns fysiske aktiviteter udenfor, hvilket også betyder, at flere aktiviteter foregår mere ubemærket og mindre overvåget. Denne 'fri' udfoldelsesmulighed viser sig for nogle børn som en mulighed og for andre som en vanskelighed.

Legepladsen er karakteriseret ved mindre bakker med stier, hvor børnene kan løbe, cykle eller gå. Da legepladsen typisk bliver anvendt med cykler og scootere, er det oftest, at stierne anvendes til at børnene kommer susende på en cykel eller løbende.

Det betyder, at tempoet på legepladsen er forholdsvist højt. Imellem stierne på legepladsen er der græs. Børnene opfordres primært til at være på stierne og ikke på græsset på bakkerne, når de cykler.

I den ene ende af legepladsen er der nogle buske og et lille plateau, hvor der ofte står nogle børn med skovle eller andet legetøj. Når børnene vil op på plateauet, går de tæt på hinanden med deres cykler og koordinerer deres bevægelser, mens de kæmper for at komme forbi hinanden og få deres cykler med. Når de kommer op på plateauet kan børnene se udover hele legepladsen, og når de slipper fodfæstet og kører ned ad bakken, kan de få en del fart på.

Plateauet bliver også brugt som vendeplads for cykler, scootere og andre køretøjer, inden børnene efterfølgende droner ned ad bakkerne og de mindre stier.

Cirka midt på legepladsen er der en lille blåplads og et halvtag samt et legehus, hvor børnene sidder og laver sandkager m.v.

---

<sup>97</sup> Med inspiration fra Niklas Chimirri anvender jeg begrebet 'socio-materielle arrangementer' for hermed at betone, at det ikke bare handler om materialitet og lokalitet, men derimod om hvordan subjekter forholder sig hertil (Chimirri, 132, 2014).

Børnenes deltagelse på legepladsen er knyttet tæt sammen med adgangen til konkrete ting, som scootere og cykler. De børn, der ikke får fat på den ønskede cykel eller scooter, kan have svært ved at få kontakt med de andre børn, der kører rundt i høj fart. Nogle børn kan bruge det meste af en formiddag på at koble sig på andre børns aktiviteter, og det lykkes ind imellem. Andre børn lykkes ikke i deres bestræbelse på at koble sig på aktiviteterne og går derfor rundt for sig selv mere eller mindre ubemærket<sup>98</sup>. Det er umiddelbart svært for børnene at overskue hele legepladsen og komme tæt på deres kammerater. Jeg ser ofte børn, der spejder rundt for at orientere sig om, hvor de andre børn og voksne er henne.

Adgang til deltagelse på legepladsen knytter sig dermed til at være i bevægelse, gerne 'på hjul' og have et højt tempo. Legepladsen tilvejebringer således nogle særlige deltagelsesbetingelser for børnene, der ser ud til at blive betydningsfulde for de konflikter og vanskeligheder, som børnene tager del i ude på legepladsen.

*Jeg ser Sidse (2,3 år) komme drønende på en løbecykel ned ad bakken på legepladsen, hun kan næsten ikke nå jorden, men det lykkes hende at holde balancen ned ad bakken og køre udenom en lille dreng, der kommer på tværs med en anden cykel. Hurtigt vender Sidse cyklen og er nu på vej op ad bakken med Marie (2,4 år) lige i hælene. Den lille dreng kigger efter de to piger og prøver at hive cyklen med sig, men cyklen ser tung ud.*

Børnelivet på legepladsen udfolder sig ofte i højt tempo og uden meget voksen involvering. Andre børneforskere har peget på, hvordan der i uderummet synes at være nogle særlige forestillinger i spil om børns 'frie udfoldelse':

"Ude forbindes med, at man kan røre sig mere. Det er her man kan lege de fysiske lege og hvor mange former for bevægelser kan finde sted uden at de *reguleres* på samme måde som indenfor. Det er her man kan få "krudtet af sig" og få brugt det mere "vilde" som findes i kroppen. Der findes så at sige umiddelbart en anden form for frihed – en kropslig frihed." (Larsen, 84, 2010) (Min kursivering)

I citatet peges der på, at børnenes 'frie udfoldelse' ses som værende i modsætning til de voksnes *regulering*. De voksne fremstår hermed som nogle, der stiller sig hindrende i vejen for børnenes engagementer med hinanden. Når børnene skal udfolde sig, foregår denne udfoldelse således væk fra de voksne, hvormed børnene og de voksnes engagementer forstås som *adskilte*, fremfor forbundne (se også kapitel 5).

Under mit feltarbejde synes legepladsen også at blive betragtet som et rum for børnenes 'frie' udfoldelse. Konkret blev denne forståelse udtrykt ved, at de voksne primært involverede sig i børnenes fælles arrangementer, når disse fremstod konfliktsuelle, udtrykt ved børnenes gråd og børnenes fysiske kampe, eller når de voksne blev hidkaldt af bør-

---

<sup>98</sup> Anja Hvidtfelt Stanek har i sin Ph.d afhandling (2011) betegnet børn, der går rundt for sig selv over længere perioder uden at koble sig på andre børns leg og uden at blive set af hverken børn eller voksne, som spøgelsesbørn.

nene. Samtidig med at de voksnes tilbagetrukne position på legepladsen kan begrundes i forhold til, at de ikke vil stille sig hindrende i vejen for børnenes udfoldelse, kan de voksnes fysiske distance fra børnene også ses i sammenhæng med børnenes hurtige bevægelser rundt på legepladsen, der gør det vanskeligt for de voksne at komme tæt på børnelivet (jf. feltnote om min oplevelse som forsker).

At de voksne har svært ved at følge børnenes bevægelser rundt på legepladsen medførte, at børnenes engagementer med hinanden oftere foregik mere ubemærket og mindre overvåget ude på legepladsen. Det betød, at børnene var mere 'udleverede' til hinandens forhandlinger og samtidig mere 'frisatte' til at deltage med hinanden og igangsætte de aktiviteter, som de ønskede. Denne adskillelse mellem børn og voksnes engagementer på legepladsen viste sig for nogle børn som en positiv mulighed og for andre børn som en vanskelighed.

Med dette afsæt vil jeg analysere, hvordan børn og voksne arrangerer legepladsliv og gensidigt skaber hinandens deltagelsesbetingelser. Legepladsen som socio-materielt arrangement ser ud til at være betydningsfuldt for, hvad børnene deltager i, og hvad de er fælles om.

### **Når børns 'frie udfoldelse' skygger for at opdage vanskeligheder i børnehøjde**

I dette afsnit vil jeg udfolde de dilemmaer, som de voksne mingelerer, når legepladsliv arrangeres. Dilemmaerne knytter sig, som beskrevet, til, hvordan de voksne kan skabe rum for børns 'frie udfoldelse' uden at stille sig i vejen for denne udfoldelse, samtidig med at konflikter i børnehøjde opdages, og børnene får den hjælp, de har brug for.

De vanskeligheder og konflikter som børnene, og de voksne tager del i vil jeg udfolde via konkrete empiriske eksempler. Alle fire empiriske eksempler peger på, hvordan børns deltagelse i legepladsarrangementet foregår i højt tempo, gerne i løb eller med inddragelse af hjul.

De første to eksempler peger særligt på, hvordan legepladsliv arrangeres på måder, hvor de voksne positionerer sig som nogen, der kan 'forstyrre' børns fællesskabelse. Når de voksne stiller sig på afstand af børnene for ikke at 'forstyrre', bliver det svært for børnene at få hjælp i vanskelige situationer, lige såvel som det er svært for de voksne at opdage vanskelighederne i børnehøjde.

*Børnene cykler rundt på legepladsen om formiddagen.*

*Marie (2,4 år) og Christian (2,5 år) finder sammen. De løber rundt efter hinanden op og ned ad bakkerne. Marie finder den lyserøde scooter og kører derudad. Marie stopper op og aer Christian, og Christian krammer Marie. Christian holder fast i Marie, og de griner.*

*'Vi skal have mad,' siger Marie og kører hen til det lille legehus, 'saftvand og kage' siger Marie. Christian løber efter.*

*Anders (2,4 år) har i noget tid iagttaget Marie og Christian, der nu kører rundt på scootere. Han prøver at koble sig på legen og løber efter dem, men de kører hurtigt videre.*

*Anders virker trist, og der kommer med små pibende lyde fra ham, mens han hopper utålmodigt på samme sted. Anders går rundt for sig selv det meste af formiddagen på legepladsen. Efter lidt tid finder han en nød, han gerne vil have knækket. Anders henvender sig til mig og vil gerne have min hjælp, men jeg forklarer ham, at jeg ikke kan knække nødden. Jeg siger, at han må spørge en anden voksen. Det gør Anders, men han får at vide af RUTH (voksen), at han ikke skal spise nødder nu. Anders kigger flere gange efter Christian og Marie og indimellem løber han hen til dem, men de når at flytte sig, hver gang han kommer derhen. De voksne taler om, at Anders er lidt sur i dag.*

En efterfølgende dag ude på legepladsen, er det ikke Anders, men derimod Marco, der kæmper for at være en del af det fælles mellem Anders og Christian. Fælles for begge situationer er imidlertid, at de voksne undlader at 'forstyrre' børnenes engagementer.

*Christian (2,5 år) og Marco (1,9 år) kører efter hinanden på scootere.*

*Christian kører forrest, og Marco er lige efter. Så ankommer Anders (2,4 år) ude på legepladsen og kører efter Christian. De griner til hinanden. Da Anders ankommer ser det ud til, at det samspil som var etableret mellem Marco og Christian afbrydes. Marco iagttager den nye situation og kører hen i den anden ende af legepladsen og følger Christian og Anders med blikket. Efter lidt tid kører Marco hen til Christian og Anders, der nu graver sammen i sandkassen. Marco løber hen efter en skovl og begynder også at grave og hælde sand ud over planterne. Anders og Christian udveksler ord, kigger på hinanden og ser ud til at koordinere deres graven med hinanden. Marco er ikke en del af udvekslingerne, men står ved siden af drengene og kigger på dem. Efter lidt tid hopper Anders og Christian på deres scootere og kører videre.*

*Marco kigger efter Christian og Anders og slår på Sidses cykel, da hun kører forbi. "Hov hov," siger GUDRUN (voksen) til Marco. GUDRUN spørger, om Marco vil bage 'sandkage' med hende. Marco 'bager' et kort øjeblik med noget sand og løber så hen til Anders og Christian, der igen står i sandkassen. Et kort øjeblik etableres en fælles udveksling med grin og sandkastning mellem de tre børn. Marco ser glad ud. Så hopper Anders og Christian op på deres scootere igen og er hurtigt væk. Marco står alene tilbage.*

Ideen om børns 'frie udfoldelse' udenfor på legepladsen medfører, at børnenes bestræbelser for at deltage i det fælles med andre børn, ser ud til at falde udenfor de voksnes blik i nogle situationer.

Som beskrevet i de to empiriske eksempler bruger nogle børn det meste af en formiddag på at koble sig på andre børns aktiviteter, og ind imellem lykkes det. Andre gange lykkes børnene ikke i deres bestræbelse på at koble sig på aktiviteterne og går derfor rundt for sig selv mere eller mindre ubemærket af de voksne.

Begge deltagerobservationer viser, hvordan børnene bevæger sig hurtigt rundt på legepladsen via cykling eller løb.

I første observation er Christian og Marie i gang med et større koordineringsarbejde, der centrerer sig om legehuset med udstikkere rundt på legepladsen. Trods deres base i legehuset bevæger både Marie og Christian sig rundt i løb og på cykler, og det ser ud til, at det er vanskeligt for Anders at nå hen til dem og bidrage til aktiviteten. For at bidrage til koordineringsarbejdet omkring den fælles aktivitet forudsætter det, at Anders hurtigt kan bevæge sig rundt og følge med i de skiftende retninger som aktiviteten bevæger sig i.

Det er hårdt arbejde for Anders at være på cykellegepladsen, idet han ikke formår at koble sig på den hurtigt bevægende fælles aktivitet mellem Christian og Marie. Anders prøver at finde på andet at lave, og han finder en nød han gerne vil have hjælp til at få knækket. I situationen får han imidlertid ikke hjælp af den voksne til at komme videre med den nye aktivitet (nøddeknækning).

Når de voksne taler om, at Anders er lidt sur i dag, peger det på, at de ikke ser, hvordan Anders kæmper for at koble sig på Marie og Christians fælles aktivitet.

De voksnes ikke-involvering ser ud til at blive en betydningsfuld betingelse for, at Anders opgiver at være med i Marie og Christians aktivitet og i stedet prøver lykken med at knække nødder, men uden held.

I den anden observation er Marco og Christian i begyndelsen optaget af at cykle hurtigt efter hinanden rundt på legepladsen og op og ned ad bakkerne. Denne fælles aktivitet genforhandles, da Anders kommer ud på legepladsen og ser ud til at rette aktiviteten imod andet end at cykle rundt efter hinanden.

Aktiviteterne skifter fra at cykle til at grave og fra at grave til at hoppe hen til sandkassen. Disse hurtige skift i aktiviteter ser ud til at vanskeliggøre, at Marco får 'fodfæste' i aktiviteterne og kan finde ud af, hvordan han kan deltage i disse. Marco vælger på afstand at iagttage Christian og Anders' bevægelser rundt på legepladsen. At Marco vælger at iagttage de to drenge på afstand kan ses i sammenhæng med, at Marco tidligere har haft hyppige konflikter med Anders, som ofte er resulteret i, at Marco har fået at vide af de voksne, at han skal lade Anders være.

Hen over efteråret (2014) har der været en del konflikter omkring Marcos deltagelse med de andre børn særligt ved samling (jf. tidligere kapitel) og frokost. De voksne har haft en skærpet opmærksomhed på Marcos måde at tage kontakt til de andre børn, idet denne er blevet vurderet som værende voldsom i flere sammenhænge. Konflikterne omkring Marco ser dog ud til at være aftagende henover foråret i forlængelse af, at de største drenge på stuen er fortsat i børnehaven. I den forbindelse ser det ud til, at Marco er blevet synlig for Christian som en potentiel legekammerat og omvendt.

Christian og Anders har modsat Marco en del erfaringer med at deltage sammen i andre fælles aktiviteter også inde på stuen. De hjælper hinanden med at tage overtøj på eller finde legetøj, når de er inde på stuen. I forbindelse med nogle af disse aktiviteter har



Marco også forsøgt at koble sig på de to drenge fælles aktivitet, men uden held. Marco har således en del erfaringer med ikke at være med, når Christian og Anders er sammen. Fra de voksnes perspektiv, er Marcos deltagelse ude på legepladsen sjældent forbundet med konflikter med de andre børn. De voksne lader derfor Marco bevæge sig frit rundt og intervenserer primært i det omfang, at nogle børn græder i nærheden af Marco. Det at de voksne lader Marco bevæge sig rundt, giver Marco en mulighed for, at han selv kan vælge hvad han vil, og hvem han vil deltage med. Samtidig får Marco ikke hjælp til at være med i det, han gerne vil være med i – sammen med de andre børn. I uddraget rettes pædagogens opmærksomhed mod Marco, fordi han slår på Sidses cykel. Gudrun opdager, at Marco skal have hjælp til at være med i noget, og tilbyder derfor sandkagebagning, men det ser ikke ud til, at Gudrun er opmærksom på, at Marco vil være med i Christian og Anders' aktiviteter.

Børnene indtager således forskellige positioner (Dreier, 2013) i børnefællesskaberne, der producerer forskellige muligheder for at deltage, hvilket knytter sig til den konkrete kontekst. Hermed er børnenes muligheder for at handle og opnå rådighed i deres vuggestueliv konkret funderet og må derfor også forhandles lokalt og konkret.

Den position børnene indtager vil betyde noget forskelligt afhængig af den kontekst, som børnene bevæger sig i<sup>99</sup>.

Hvor Marcos deltagelse og voldsomhed stiller sig som problematisk for de voksne indenfor ved samlingsarrangementerne, stiller Marcos deltagelse sig ikke som problematisk for de voksne udenfor på legepladsen. I begge arrangementer synes det dog vanskeligt for Marco at komme i kontakt med andre børn og få hjælp til at være med i aktiviteter med de andre.

Med et fokus på børnenes *situerethed* i praksis bliver det muligt at forstå, hvordan vuggestuens arrangementer stiller sig forskelligt for forskellige børn og dermed også har forskellig betydning for forskellige børn. Vanskeligheder i børns vuggestueliv kan således stille sig på forskellig måde afhængig af det pædagogiske arrangement, og hvem børnene deltager med.

Det fælles, som børnene er sammen om ude på legepladsen, er derfor ikke er entydigt for børnene (Kousholt, 2012a), men børnene vil have forskellige perspektiver på det, de er sammen om. Hvem der er fælles om hvad, ser således ud til at være i vedvarende forandring, og det at blive 'hægtet af' det fælles ser ud til at være omskifteligt.

---

<sup>99</sup> Positioner bliver i denne sammenhæng set i relation til en konkret social praksis. Denne forståelse af positionsbegrebet adskiller sig fra et mere diskursivt positionsbegreb, idet børnenes situerethed i vuggestuens sociale praksis betones. Et diskursivt positionsbegreb vil i modsætning hertil nedtone subjektets position som sammenhængende med en social praksis struktur (Dreier, 2013, 2008).

”Børnene må orientere sig i forhold til, hvad de gerne vil lave, og hvem de kan komme til at lave det med - og derfor må de orientere sig i, hvad de andre børn er optaget af.” (Kousholt, 200, 2012a)

Med afsæt i dette perspektiv henledes vores opmærksomhed på, at også børn i vuggestuen må holde øje med, hvad de andre børn laver og prøve at placere sig på måder, hvor deres muligheder for at deltage og bidrage er størst muligt. Dette koordineringsarbejde er til tider vanskeligt.

Fra børnene ser deres deltagelse ud til at være sammenhængende med, hvem der er tilgængelige af dem, som de hver især gerne vil lege med. Når Marie er tilstede og viser interesse for at cykle og lege med Christian, retter Christian sin opmærksomhed imod at cykle og finde sten eller andre ting sammen med Marie. Når Marie er optaget af at lege med nogle andre børn, cykler Christian gerne sammen med Anders. Marco ser ud til at have bedre mulighed for at cykle sammen med Christian, når Anders ikke er tilstede eller er optaget af noget andet.

Børnenes forskellige positioner ude på legepladsen kan både relateres til børnenes forskellige bidrag til det fælles og kan relateres til deres ’aldersforskelle’. Marco er ca. et halvt år yngre end Christian og Anders. Denne aldersforskel kan synes ubetydelig, og er det givetvis også i nogle sammenhænge. Ikke desto mindre ser det ud til, at de børn der er jævnaldrene (med få mdr.) ofte vælger hinanden til de fælles aktiviteter ude på legepladsen. Med inspiration fra Pernille Hviid kan der peges på, at:

”Aldersforskelle positionerer børn blandt børn. Jo ældre, jo mere magt og højere status.” (Hviid, 48, 2012)

Børnene bidrager med noget forskelligt, når de deltager med hinanden på legepladsen og disse forskellige bidrag værdsættes på forskellig måde afhængig af børnenes præferencer. Børnenes deltagelsesmuligheder åbner og lukker således hen over dagen relateret til de socio-materielle arrangementer, som børnene er deltagende i. Med afsæt i de to empiriske eksempler synliggøres det, hvordan *børn er betingelser for hinanden*, og de skaber muligheder og begrænsninger for hinandens deltagelse (Højholt, 2001; Stanek, 2011; Kousholt, 2011, 2012a).

Efter at have peget på hvordan de voksne undgår at stille sig hindrende i vejen for børnenes udfoldelse og samtidig kan have vanskeligheder med at komme tæt på børnenes engagementer, vil jeg pege på, hvordan de voksne også involverer sig i børnenes engagementer på legepladsen, når disse opdages som konfliktsuelle.

## Når børnenes vanskeligheder bliver synlige for de voksne

De næste to empiriske eksempler peger i lighed med de to første empiriske eksempler på, hvordan børnenes deltagelse på legepladsen kan forstås som et 'bevægelsesarrangement', der fordrer højt tempo og 'hjul'.

De to tidligere empiriske eksempler fra legepladsen pegede på, at de voksne har vanskeligt ved at få indsigt i børnenes engagementer, både fordi børnene bevæger sig hurtigt rundt, og det dermed er vanskeligt at komme tæt på børnene – men også fordi der er ideologiske dualismer i spil omhandlende, at de voksne ikke skal 'forstyrre' børnenes 'frie' leg.

De næste to empiriske eksempler er udvalgt for at pege på, at praksis på legepladsen også arrangeres med en opmærksomhed på børnenes konflikter, og at de voksne ikke alene 'lader børnene være', men også bestræber sig på at hjælpe børnene i deres konflikter, når disse bliver synlige for de voksne.

Lige såvel som samlingsarrangementer er en mingelering mellem disciplinering og ro for at muliggøre børnenes udforskning og bidrag til det fælles, er legepladsarrangementerne også en mingelering mellem at træde tilbage for, at børnene kan 'udfolde sig på hjul' og hjælpe, når børnene ikke kan få adgang til de 'rigtige hjul'.

Eksemplerne peger på, hvordan adgang til yndlingsscooteren kan blive betydningsfuld for børnenes deltagelse.

Efter at have set hvordan legepladsliv arrangeres som børnenes udfoldelse på afstand af de voksne, har jeg spurgt til, hvordan de voksne involverer sig i børnenes konflikter, og hvordan de prøver at hjælpe børnene videre i disse konflikter?

*Det er formiddag ude på legepladsen. Børnene er lige kommet derud og fordelingen af cykler og scootere er overstået. Anders (2,4 år) kommer flere gange hen til mig, fordi han gerne vil have den scooter som Marie (2,4 år) har. Der er dog kun en af den slags scootere, så Anders løber efter Marie flere gange. Marie kører forbi og siger 'Hej' til Anders. Anders svarer ikke, men ser surt på Marie. Anders prøver at få mig til at hjælpe ham med at åbne op ind til cykelskuret, men jeg fortæller ham, at det kan jeg ikke, han må finde en anden voksen. 'NEJ,' siger Anders og ser surt ned i jorden. Jeg tænker, at Anders allerede ved, at de andre voksne ikke vil åbne for ham, fordi han tidligere har spurgt dem og fået nej. Anders finder en stor grøn trillebør, men den er for tung til, at han kan køre med den. Anders ansigt er fortrukket i irritation, mundvigene hænger nedad, og han rynker brynene, og der kommer små grådkvalte lyde fra ham.*

*Marie skal efter en halv time ind og have en ren ble på. Anders ser det og øjner muligheden for at få fat på Maries scooter. GUDRUN (voksen) siger til Anders, at Marie skal have den igen, når hun kommer ud, og Anders siger 'NEJ' og kigger ned i jorden og kører videre. 'Nå, så må du køre en tur nu,' siger GUDRUN.*

*Anders tager scooteren og ser glad ud igen, han drøner ud på grusvejene og kører hurtigt af sted. Lidt senere kommer Anders hen til mig, stadig kørende på scooteren, 'Hvor er Marie?' spørger han mig? 'Hun er stadig inde og få ren ble på, og hun kommer nok ud om lidt' siger jeg. Anders stiger af scoote-*

*ren, da han har fået øje på, at nogle af drengene leger med nogle pinde i et hjørne af legepladsen. Scooteren efterlades et øjeblik.*

*Marie kommer nu ud og tager scooteren, da Anders er optaget af pindene og de andre drenge. Anders kommer lidt efter tilbage igen og siger til mig, at Marie har taget scooteren. Han peger på Marie og ser sur ud, 'Marie taget den,' siger Anders og peger på Marie, der kører hurtigt videre. Anders går tilbage til drengene med pindene.*

Få dage efter, da jeg igen laver feltarbejde i vuggestuen, udspiller der sig endnu en kamp om scooteren mellem Anders og Marie.

*Inden børnene skal ud på legepladsen, hører jeg RUTH (voksen) fortælle til en kollega, at hun gerne vil have, at børnene skal synge og deltage i en fælles sangleg, inden de begynder at cykle. Cykler og scootere skal derfor ikke tages ud med det samme. Det er en anden voksen, der først går ud på legepladsen med børnene. Denne voksen har ikke hørt RUTH's bemærkning om den fælles sangleg. Hun lukker derfor op for cykelskurene og kampen om fordeling af cykler og scootere begynder. Anders får fat på den lyserøde scooter og begynder at køre. Marie græder, da hun ser at Anders har taget scooteren. RUTH (voksen) og INGER (voksen) går hen på 'bålpladsen' og forsøger at igangsætte den sangleg, de havde planlagt. De synger 'Jeg gik mig over sø og land'. RUTH opfordrer Marie til at deltage i sanglegen, men Marie er mere optaget af Anders, der kører rundt på scooteren. Marie prøver at synge lidt med, men så stopper hun igen. Nogle få børn er med til sanglegen, og de går rundt om bålpladsen og følger med RUTH og INGER og laver fagter til sanglegen. De andre børn fortsætter med at køre på cykel og scooter. Efter lidt tid forlader Anders scooteren og Marie får hjælp til at opdage det af INGER. Marie bliver glad og løber hen og får fat i scooteren. Anders opdager det kort efter og peger på Marie, mens han ser utilfreds ud og råber 'Miiin'. Christian cykler forbi Anders. 'Hej Criii-aaan,' siger Anders og Christian siger, 'cykler' og peger over mod cyklerne. Anders løber med Christian hen til cyklerne. De tager hver en cykel og kører efter hinanden. Det ser ud til, at Anders har accepteret, at Marie tog den anden scooter.*

## **At mingelere i børns konflikter**

Hvor de voksne i de to tidligere empiriske eksempler ikke synes at opdage Anders' vanskeligheder med at koble sig til Christian og Maries fælles aktivitet og heller ikke fik øje på Marcos bestræbelse på at forbinde sig til Anders og Christians hurtige bevægelser, er de voksne i de to sidst præsenterede eksempler optaget af, hvordan de kan hjælpe børnene med at håndtere konflikten om scooteren.

Hermed kan der peges på, at legepladsliv arrangeres som en samtidig bestræbelse på at træde tilbage og lade børnene udfolde sig 'adskilt' fra de voksne og samtidig involvere sig i børnenes konflikter, når de voksne oplever, at børnene har brug for hjælp. I de empiriske eksempler med scooteren er de voksne opmærksomme på, at børnene i deres indbyrdes forhandlinger har brug for de voksne. De voksne indgår i disse forhandlinger

ved på den ene side at opfordre til deltagelse i andre aktiviteter (sangleg) og samtidig guide børnene til at skiftes til at køre på scooteren.

Scooteraktiviteten ser ud til at være central i forhold til at være både 'fælles-adskillende' og 'fælles-skabende' i flere af mine deltagerobservationer på legepladsen. Konflikterne omkring den lyserøde scooter fastlåser således ikke kun børnenes engagementer, men bringer dem også videre og lærer børnene i fællesskab at håndtere konflikter (Juhl, 2014; Kousholt, 2006, 2011). Denne videreudvikling ses i den senest præsenterede observation, idet Christian ser, at Anders gerne vil cykle, men har mistet scooteren til Marie. Christian opfordrer Anders til at cykle videre sammen med ham og denne opfordring ser ud til at få Anders videre i sin konflikt om scooteren med Marie.

At køre på scooter og cykel er det, børnene er sammen om, og forhandlinger om andre aktiviteter og skift i aktiviteter ser ud til at foregå fra scootere og cykler og i hurtige bevægelser. At have hjul eller 'hurtige ben' ser således ud til at være betydningsfulde deltagesbetingelser for flere af børnene i bestræbelsen på at deltage i det fælles på legepladsen.

I begge situationer forsøger de voksne at hjælpe børnene i at håndtere konflikten om scooteren. I første situation hjælpes Anders til at opdage, at Marie har forladt scooteren for at få en ren ble på, men må så efterfølgende acceptere at Marie igen tager scooteren, da hun kommer tilbage. I andet eksempel hjælper pædagogerne Marie til at få øje på, at Anders har forladt scooteren, således at Marie kan få fat på denne. I den forbindelse hjælpes Anders videre i sin frustration over, at Marie har taget scooteren, af Christian, der opfordrer til at de kan cykle sammen.

Pædagogerne er således *opmærksomme på børnenes konflikter* og prøver på forskellig vis at hjælpe børnene til at acceptere, når scooteren ikke er tilgængelig og i andre situationer hjælpe til at opdage muligheden for at få fat på scooteren. Hermed viser pædagogerne en situeret og fleksibel mingelering af børnenes konflikter omkring scooteren, hvor pædagogerne anerkender, at konflikter er en del af børnenes fælles liv, men at børnene kan have brug for hjælp til at håndtere disse konflikter. Pædagogerne mingelerer hermed i den strukturerede adskillelse af børns og voksnes positioner på legepladsen.

Pædagogernes mingelering af børnenes konflikter peger samtidig på en forståelse af, at konflikter også er en del af børnenes fælles engagementer.

Med inspiration fra Dorte Kousholt (2012) kan der peges på at:

"Konflikter er ikke "fejl" i socialt samspil (der burde være harmonisk), men *aspekter* ved komplekse sociale koordineringer og dynamikker." (Kousholt, 212, 2012a) (Forfatters kursivering)

Hermed rettes fokus mod, hvordan konflikter også må anskues som en del af børnenes leg og som en del af det, at børnene er i gang med at lære at udvikle sig sammen og samtidig har forskellige perspektiver herpå.

Anders og Maries kamp om scooteren viser således, at børns 'frie' udfoldelse på legepladsen også er 'hårdt arbejde' og indbefatter konflikter, men at børn også kan komme videre i disse konflikter med hjælp fra andre børn eller voksne.

Børns etablering af leg og forhandlinger af leg kan således ikke alene anskues som 'fri udfoldelse', men børn kan have brug for voksnes involvering for at udvikle legen videre – uden at de voksne forsøger at eliminere konflikten, men derimod hjælper børnene til at forholde sig til det konfliktuelle. Pernille Hviid (2015) påpeger i forlængelse af dette perspektiv, at børns 'frie leg' og 'frie udfoldelse' ikke nødvendigvis er så fri, og at det potentielt kan være svigtende overfor børnene ikke at involvere sig i deres indbyrdes engagementer. At anskue 'fri udfoldelse' som modsætning til voksnes involvering er således en kunstig opdeling, idet 'ikke-involvering' også kan betragtes som ufrit og potentielt svigtende, når børns engagementer ikke er konfliktfrie og børn har brug for hjælp.

Med afsæt i de fire forskelle empiriske uddrag fra legepladsarrangementer ser det ud til, at pædagogisk praksis tipper mellem forståelser af børns fællesskabelse som noget, der foregår *adskilt* fra de voksne og udfolder sig i *samspil* med de voksne.

Hermed kan der peges på, at der er samtidige og modsætningsfyldte forståelser i spil, der både er influeret af ideologiske dualismer og af didaktiske modstillinger.

De ideologiske dualismer peger på, at børn udvikler sig ved egen kraft og nysgerrighed, og at de voksne samtidig må tilrettelægge denne naturlige udvikling (se kapitel 5). De didaktiske modstillinger peger på, at pædagogerne både må bevæge sig væk, så børnene kan køre og løbe 'frit' på legepladsen, og samtidig at pædagogerne må være opsøgende og tilgængelige, når børnene har brug for de voksnes hjælp.

Samtidig med at disse dualismer og modstillinger er i spil, mingelerer pædagogerne i disse og prøver at overskride dem.

Med de empirisk baserede analyser har jeg indtil nu peget på, at de voksnes tilrettelæggelse af børnenes deltagelsesmuligheder er *sammenhængende* med børnenes fællesskabelse. Spørgsmålet er således ikke alene, om de voksne er involveret i børnenes deltagelse, men hvordan de voksne involverer sig i og tilrettelægger børnenes deltagelsesmuligheder.

Efter at have analyseret hvordan legepladsarrangementer arrangeres i en bevægelse mellem at være et 'frirum', hvor børns engagementer ikke 'forstyrres' af de voksne til at være et fællesskabende rum, hvor børn hjælpes i deres konflikthåndtering, vil jeg inddrage et empirisk eksempel, der viser hvordan arbejdet med læreplanstemaer på legepladsen, kan skygge for at opdage og muliggøre børnenes fællesskabelse.

## Når dokumentationskrav gør praksismingeleringen ufleksibel

Hvordan tilrettelægges 'børns naturlige' og læringsorienterede udfoldelse?

Dette spørgsmål synes at være et grunddilemma i vuggestuens mange arrangementer og er også på spil i det empiriske eksempel, der her analyseres.

Nedenstående eksempel peger på, hvordan pædagogerne kæmper med at tilrettelægge en læringssituation, hvor børns kompetenceudvikling kan dokumenteres (og læringsmålene evalueres) og samtidig muliggøre børnenes bidrag og udforskning.

*I dag skal vi på legepladsen. Inden børnene kommer ud på legepladsen, får de at vide, at de skal på skattejagt og finde former og farver ude på legepladsen.*

*Det har regnet, og der er store vandpytter på legepladsen. Der er særligt en vandpyt, der er meget dyb og mudret. De fleste børn bliver tiltrukket af vandpytten og løber derhen med det samme. RUTH (voksen) kommer ud, og jeg hører hende spørge Anders (2,4 år), om han kan fortælle, hvilken form spanden har, og hvilken farve spanden har. Anders svarer rigtigt, og RUTH roser ham for det, han siger. Anders ser glad ud.*

*Mange af børnene er løbet hen til den store mudrede vandpyt og står rundt om vandpytten. De pjasker og hopper ned i vandet og holder vandet op i spandene og ude over græsset og på hinanden. De griner til hinanden og udveksler spande og skovle. Jeg hører flere gange, at de voksne prøver at motivere børnene til at hoppe op af vandpytten. En af de voksne fortæller børnene, at deres vinterstøvler ikke kan tåle alt det vand. RUTH tager fat i Marie (2,4 år), der hopper rundt i vandpytten og hjælper hende op på græsset.*

*'Du skal ikke hoppe ned i vandpytten, men du må gerne lege med vandet her fra græsset,' siger RUTH. Så snart Marie er på græsset, hopper hun tilbage i vandpytten og plasker videre. RUTH kigger på Marie og på de andre børn. Marie plasker videre, og RUTH lader Marie plaske lidt mere. DORTE (pædagogstuderende) spørger, hvordan de konkret arbejder med læreplanstemaer på stuen. Der er en kort udveksling om, hvordan læreplanstemaer tænkes ind i forhold til planlagte og konkrete aktiviteter, og hvornår børnene skal hvad, fordelt på hvilke uger. 'I denne uge handler det om former og farver,' betoner RUTH. 'Nå,' siger DORTE, 'men det er vel svært at styre, at børnene primært skal være fokuseret på former og farver og ikke hoppe i vandbulet og blive våde'. RUTH svarer, 'I næste uge skal vi have om natur og naturfænomener, og der må de gerne hoppe i vandet og lære, at de er tørre når de går ud, og at de er våde, når de kommer ind igen. Men i dag handler det om former og farver, og så må vi sige stop – ikke mere hoppen i vandet'. Marco (1,9 år) kaster med vandet og holder det ud med en vandkande. Han får at vide, at det må han ikke. 'Det er ikke sommer,' siger RUTH. De fleste børn står fortsat i den store vandpyt og plasker med vandet. Vandet hældes ud af spandene, og børnene plasker på hinanden. Nogle af de voksne er fortsat optaget af at hive børnene ud af vandpytten eller motivere børnene til at gøre noget andet end at hoppe i vandpytten, men det ser ikke ud til at virke.*

Det empiriske eksempel peger på, hvordan børnene bliver optaget af noget sammen. De er i gang med en fælles bestræbelse på at få adgang til og eksperimentere med vandet, trods de voksnes bestræbelser på at hive børnene væk fra vandet og ændre børne-

nes omgang med vandet. Børnene har travlt med at udveksle skovle og spande og hælde vandet ud over græsset og ned i vandkander. Børnene er i gang med fælles at skabe en aktivitet med at hoppe i vandet og hælde vand ud.

De voksne er optaget af en anden dagsorden – et læreplansmål hvor børnene skal identificere former og farver, således at målet for denne læringsperiode nås. De voksne handlinger kan anskues som en bestræbelse på at tilrettelægge en aktivitet og styre og regulere aktiviteten i en bestemt retning. Børnene lader sig imidlertid ikke kun styre, men bidrager selv til at definere, hvad denne aktivitet skal være.

I situationen bliver de voksne ikke vrede på børnene, men henstiller flere gange til at de skal gå op af den mudrede vandpyt.

De voksnes bestræbelser på at hive børnene op af vandpytten mødes af børnenes hurtige bevægelser tilbage i vandpytten. Hermed kommunikerer børnene tydeligt, at de er i gang med en betydningsfuld aktivitet for dem. De voksnes periodiske tøven i forhold til videre indgriben kunne tyde på, at de voksne også ser børnenes fællesskabelse og dermed forsøger at støtte og skabe plads til børnenes plasken i en bestræbelse på at skabe rådighed for børnene (og dem selv). På den ene side vil de voksne gerne understøtte børnenes fællesskabelse, men samtidig skal de voksne sikre børnenes tilegnelse af bestemte færdigheder.

Situationen peger på, at når der skal afvikles 'læresituationer', der skal være dokumenterbare, så er der bestemte sammenhænge, der fremskrives og opprioriteres, og andre der nedprioriteres (Andersen, 98, 2014).

Eksemplet med vandpytten kan på den ene side anskues som et forsøg på at etablere en læringsaktivitet, der på sin vis foregår afkoblet fra børnenes egne undersøgelser og interesser. Samtidig ser det også ud til, at en af de voksne, Ruth, opdager denne 'afkobling'. Der opstår hermed en vis flertydighed i situationen, hvor nogle børn både får mulighed for at hoppe i vandet og få våde støvler, samtidig med at børnene ikke må lege med vandet og få våde støvler. Det ser ud til, at dilemmaet med både at skabe plads til børnenes 'frie udfoldelse' og samtidig 'sikre' børns læring på dokumenterbare måder er på spil.

Vuggestuens samfundsmæssige funktion som et sted, hvor børn skal beskyttes, skal udfolde sig og eksperimentere og samtidig skal tilegne sig færdigheder til det kommende liv i børnehave og videre i skolen, træder frem som konkrete modsætninger i situationen.

Med de iboende modsætninger i vuggestuepraksis, kan denne praksis anskues som konfliktuel.

"Contradictions may not always lead to conflict, but leave situations open to conflict: Contradictions are conflictual. They must be managed to make things work." (Axel, 63, 2011)

Ovenstående citat peger på, at de modsætninger, der er en del af vuggestuens praksis, potentielt kan skabe konfliktsituationer, men at konflikt ikke er et nødvendigt udfald. I



den modsætningsfyldte og flertydige praksis er der hele tiden udviklingspotentialer, hvorfor vi må ændre og udvikle vores handlinger i henhold til de ændrede betingelser for at handle. Der er således ikke én løsning, men flere måder at mingelere og håndtere modsætningerne i vuggestuehverdagen på (Axel, 9, 2015).

Situationen med vandpytten peger, i lighed med situationen med den dialogiske læsning i samlingen, på, at den pædagogiske *praksismingelering er et gode*, som er nødvendig for at etablere læringssituationer, hvor børnenes engagementer bliver en del af læringssituationen.

Den pædagogiske praksismingelering handler netop om at tilrettelægge og organisere børnenes deltagelse på måder, hvor de voksne har en ide om, hvad de gerne vil med børnene, samtidig med at der må etableres en vis åbenhed, således at de muligheder der byder sig i situationen, såsom børnenes bidrag, kan gribes. Praksismingelering handler dermed ikke alene om at navigere i strukturer, men også om at *mingelere strukturer*. Når de pædagogiske arrangementer bliver ufleksible, trues praksismingeleringen, og pædagogernes intentioner skygger for, at børnene kan bidrage transformerende til de fælles aktiviteter.

### **Når læreplansarbejdet opleves som både 'styring' og fagligt understøttende**

Som tidligere udfoldet omkring samlingsarrangementerne, forholder pædagogerne sig opmærksomt til arbejdet med læreplanerne og prøver at udvikle nogle konkrete (lære)planer, der kan understøtte det daglige arbejde fremfor at vanskeliggøre dette. Som eksemplet med vandpytten peger på, synes der imidlertid at opstå situationer, hvor fleksibiliteten i læreplansarbejdet forsvinder. Den manglende fleksibilitet i situationen med vandpytten synes at være sammenhængende med afslutning af et læreplanstema og en kommende evaluering af dette. Hermed spiller de samfundsmæssige krav om at pædagogerne skal *evaluere* læreplansarbejdet ind som konkrete dilemmaer, som de mingelerer i deres hverdag.

Nedenstående udsagn er fra et refleksionsrum med pædagogerne, hvor situationen med vandpytten diskuteres:

Ruth (pædagog): "Det er lige præcist. Det fortæller bare, hvor meget målet fylder. I stedet for at man faktisk kigger på børnene og siger, fedt, lad os snakke om vandpytten, den har en form, og den har en farve (...) man bliver så låst fast. For nu er vi sidst på måneden, og vi er ved at skulle afslutte det, så vi skal lige... Der er faktisk nogle mål vi ikke har nået endnu, og der er nogle aktiviteter, som vi lige skal have nået at have brændt af, og det skygger jo for, at man kan få øje på de der børneperspektiver...hvor det bare er fantastisk, og selvfølgelig skal vi hoppe i en vandpyt, der er jo ikke noget bedre."

Susanne (pædagogmedhjælper): Præcist (...) men så fordi det står på det her stykke papir, så skal vi saftsusme...fordi det står på det her stykke papir, så skal det evalueres til næste personalemøde, ikke?”

Personalet diskuterer, hvem der rammesætter læreplansarbejdet, og hvorfor det egentlig ser ud, som det gør. Nogle personer udtaler, at det er daginstitutionens leder, der har besluttet det, og andre påpeger, at det gælder for hele området.

Susanne: ”Det kommer jo så fra ledelsen eller lederen i den her institution, der gerne vil have det på den her måde, ikke?”

Ruth: ”Det kommer faktisk højere fra. Hele x kommune skal faktisk lave de her TPL'er (...) Men det kommer jo helt inde fra Borgen, alt det med dokumentation og læring. Det er jo helt derinde fra. Det er derinde man skal ind og rykke, hvis man skal ind og rykke et sted.”

De professionelles udsagn vidner om, at de kan genkende situationen med vandpytten som en absurd 'lærings-situation'. Deres udsagn viser, hvordan hverdagen med børnene opleves som politisk reguleret. Hermed kan der peges på, at TPL'erne (Tegn På Læringsskema) får status af at være 'objektiverede vidensformer', og at arbejdet omkring disse gøres til institutionelle organiseringer, der fremstår som *sejlfølgelige*, og som dermed får en regulerende funktion i forhold til måder, som hverdagspraksis arrangeres på (Smith, 2005).

Hermed utydeliggøres det, at læreplansarbejdet også kan lokaliseres som subjektive forholdemåder, hvor pædagogerne aktivt forholder sig til og handler med læreplanerne, og at læreplanernes styringsrationale også produceres af pædagogernes handlinger med disse. I forlængelse heraf er det væsentlige ikke læreplaner eller ej, men derimod pædagogernes *rådighed* og *praksismingelering* af læreplaner.

I forbindelse med at vandpyt-eksemplet diskuteres i refleksionsrummet, peger de professionelle på, hvordan de både oplever læreplansarbejdet som begrænsende for den daglige praksis med børnene, men samtidig også som et godt fagligt redskab (jf. tidligere afsnit i kapitlet).

Susanne: ”Ja jeg tænker, at børn får ikke lov til at være børn i vuggestuen (...) Jeg synes det er utrolig vigtigt med de små børn, at man er nede på gulvet og lege med dem. Den der læring, den skal nok komme, når de kommer op i børnehaven (...) Det er meget voksenstyret. Vi er jo ikke, hvor børnene er, hvis børnene siger, at de gerne vil lege med klodser, og vi siger, 'ja men i den her uge, der skal vi lege med tal'. Så tager vi dem fra, og laver en aktivitet. Vi tager børnene fra en aktivitet, som de er glade for over i en anden aktivitet, og det er ikke sikkert, at de har lyst til den.”

Ruth, der er pædagog på stuen, kommenterer på, at hun mener, at læreplansarbejdet fungerer godt overordnet set, men at det er selve dokumentationsarbejdet, der er begrænsende.

Ruth: ”Ja, men jeg kan jo personligt godt lide det (læreplansarbejdet), og det kan også være qua, at jeg har pædagoghaten på og har noget mere faglig viden, og hvor Susanne klart har noget mere praktisk viden og erfaring den vej igennem med at arbejde med små børn (...) det er dokumentationsarbejdet, som jeg synes tager for meget tid fra børnene (...) vores TPL'er er et rigtigt godt redskab, så man ligesom ved, nu har vi planlagt, og vi skal ikke bare stikke en finger i jorden, og hvad har vi lige lyst til. Men at man skal noget (...) vi har nogle mål (...) og hvordan kan vi se, at vi når i mål, at børnene viser tegn på, at de har lært de her ting (...).”

Ruths udsagn peger også på et *fagligt hierarki*, hvor Ruth kan se den positive betydning af planer og styring, begrundet i hendes uddannelse som pædagog. Susanne derimod er medhjælper, og hendes viden betragtes primært som praktisk og dermed ikke orienteret imod skriftlighed, teori og planlægning. I Ruths udsagn skabes der således en adskillelse mellem det, der er praktisk viden, og det der er skriftlig viden. Den praktiske viden kobles til noget, der ikke i samme grad som den skriftlige og dokumenterbare viden ansues som faglig.

Det ser således ud til, at dokumentation lægger op til særlige former for pædagogfaglighed, eller at dokumentation forbindes med det, der er fagligt i en pædagogisk praksis.

Ruths udsagn vidner om, hvordan den pædagogiske faglighed forstås som en faglighed, der er rettet mod at kunne tilrettelægge læringsaktiviteter, evaluere læringsmål og se værdien heraf. Faglighed knyttes dermed til uddannelse og teoretisk viden i modsætning til den hverdagsviden, som de uuddannede pædagogmedhjælpere orienterer sig med. Det ligner således, at Ruth *valoriserer* uddannelsesviden (jf. Ditlev Bøje, 2013) og dermed sætter teoretisk og dokumenterbar viden over praktisk hverdagsviden, og at Susanne som medhjælper anerkender denne distinktion som gyldig.

Denne faglighedsforståelse er bl.a. udfoldet af Maja Plum (2011), der viser, hvordan pædagogernes opmærksomhed fjernes fra børnenes engagementer i hverdagslivet og rettes imod tilrettelagte læringsaktiviteter og dokumentationen af disse (Plum, 2011). Dokumentationsaktiviteter og faglighed er således tæt knyttet sammen:

”Det forhold, at dokumentation med alt, hvad det indebærer, er så tæt forbundet med kategorien ’pædagogisk faglighed’ betyder, at denne måde at ordnes på som pædagog forbindes med at være en ’faglig pædagog.’” (Plum, 214, 2013)

Med afsæt i dette perspektiv skabes pædagogisk faglighed særligt via læreplans- og dokumentationsarbejdet.

I forlængelse af dette perspektiv påpeger Annegrethe Ahrenkiel (2012a) i analyser af ”den upåagtede faglighed”, hvordan de synlige aktiviteter i daginstitutionen værdsættes højere end hverdagsligt omsorgsarbejde (Ahrenkiel et al., 2012a).

Det ser således ud til, at arbejdet omkring læreplaner og dokumentation af dette skaber særlige betingelser for, hvordan pædagogisk faglighed anerkendes, lige såvel som der i nogle sammenhænge skabes særlige betingelser for, hvordan børnelivet kan udfolde sig.

### Når handlepres gør læreplansarbejdet ufleksibelt

Når de professionelle er handlepressede, og der skal evalueres mange læringsmål, ser det ud til, at pædagogerne mister rådighed, og at læreplansarbejdet bliver til en styring af børnenes deltagelse. Denne styring begrænser børnenes mulighed for at bidrage, og begrænser de professionelle mulighed for at 'opdage' børnenes bidrag. I disse sammenhænge synes arbejdet med læreplaner at afspore udforskningen af børnenes fællesskabelse fremfor at understøtte denne udforskning. Samtidig kan der peges på, at når læreplansarbejdet fleksibelt tilrettelægges, kan børns fællesskabelse og børns bidrag muliggøres, hvilket netop blev udfoldet i forbindelse med 'strømpe-samlingsarrangementet' i foregående kapitel.

Hermed er det ikke læreplansarbejdet i sig selv, der medvirker til, at de professionelle mister rådighed, men læreplansarbejdet kan stille sig på måder, hvor udforskningen af børns fællesskabelse vanskeliggøres, særligt når læreplansarbejdet stiller sig som en *kontrol* af det pædagogiske arbejde og af børns læring (Røn Larsen & Stanek, 2015, 2016). En central pointe er dog, at trods de politiske krav, der på flere niveauer ser ud til at indskrænke de professionelle rådighed, mingelerer de professionelle også i disse krav i flere af hverdagens situationer.

Både i de professionelle praksisbestræbelser samt i deres udsagn om læreplansarbejdet, eksisterer læringsforståelser af mere indlæringsmæssig karakter, hvor læring primært foregår, når denne er intenderet pædagogisk, drevet frem af en voksen til et barn. Samtidig hermed eksisterer en mere dynamisk læringsforståelse, hvor læring er allestedsnærværende (Dencik, 2004) og fordrer barnets aktive medskabelse. Med sidstnævnte forståelse tydeliggøres det, at læring er noget, der fletter sig ind i hverdagens andre aktiviteter og dermed ikke foregår adskilt fra disse (Højholt, 1996).

Den flertydighed, der kan findes i mit empiriske materiale omkring læreplansarbejdet, kan også genfindes i en undersøgelse fra Dansk Evaluerings Institut om 0-2-åriges læring (EVA, 2016). Undersøgelsen fremlægger imidlertid de flertydige og sameksisterende læringsforståelser som modsætningsfyldte og dermed som afspejlende et modsætningsforhold i pædagogernes forståelser, fremfor at anskue dette forhold som knyttet til de flertydige betingelser i den pædagogiske praksis.

"(...) læring forbindes med alle situationer, herunder børnenes leg, overfor opfattelsen af, at rigtig læring finder sted i forbindelse med planlagte aktiviteter med et læringsformål (...)." ("0-2-årige børns læring. Tæt på det læringsorienterede arbejde i dagtilbud 0-2-årige børns læring", 2, 2016 Danmarks Evalueringsinstitut)

At se børns læring som knyttet til alle situationer og samtidig til særligt tilrettelagte situationer ser ud til at være et alment perspektiv i daginstitutionerne. Denne flertydighed må ses i sammenhæng med, at vuggestuepraksis er en mangesidet sag med flertydige bestræbelser på at regulere, beskytte og stimulere udvikling og læring. Læring forløber således både med og uden tilrettelæggelse, og børn skal både udfolde sig frit og rette opmærksomheden i bestemte retninger. Hermed kan der peges på, at de forskelligartede historiske og samfundsforankrede diskurser om børns udvikling og behov sameksisterer i den aktuelle vuggestuepraksis og træder frem som betydningsfulde i forskellige situationer og sammenhænge.

Mingeleringen af læreplansarbejdet tipper således i retning af mere regulering og styring, når der opstår tidspres. Når de professionelle er tidspresede, forsvinder fleksibiliteten, og mingeleringen af de fastsatte læringsmål stivner. Evalueringspraksis omkring læreplaner ser ud til at producere nogle betingelser, der 'kalder på' dokumenterbare læringsaktiviteter, hvormed børnenes færdighedstilegnelse synliggøres og andre bestræbelser usynliggøres (Andersen, 2014). Denne evalueringspraksis understøttes af de generelle tendenser til kvalitetssikring og metodisk detailstyring af den pædagogiske praksis. Det kan således argumenteres at:

”The point is that the political tendencies form conditions for developing professionalism and pedagogical practice around the youngest children in ways that tend to restrict the possibilities for exactly the ongoing situated analysis and flexibility towards the concrete everyday life and intentions of the different children.” (Røn Larsen & Stanek, 2015)

At vuggestuepraksis er flertydig og modsætningsfyldt er ikke i sig selv problematisk. Vanskelighederne opstår, når politiske dagsordner og kvalitetsdiskurser medfører en fantasi om, at børns færdigheder kan dokumenteres og planlægges via teknikker, uanfægtet børns og voksnes bestræbelser på fælles undersøgelse og eksperimenteren (Schmidt, 2013a; Ahrenkiel, 2014). Som flere af de empiriske eksempler peger på, har måden, som de voksne tilrettelægger små børns hverdagsliv og læringsaktiviteter på, betydning for børnenes fællesskabelse, og for hvordan børnene kan forfølge egne interesser og få indflydelse på det, der sker samt lære heraf.

Situationen med vandpytten illustrerede, hvordan et entydigt fokus på afviklingen af en dokumenterbar læringsaktivitet vanskeliggør, at de voksne ser, hvordan børnene selv skaber en læringssituation og ser, hvordan børnenes fællesskabelse er forbundet til de pædagogiske arrangementer. Ligeledes synes en optagethed af at inddrage prædefinerede metoder (dialogisk læsning) eller at arbejde med ufravigelige og prædefinerede læringsmål, at gøre de professionelles praksis mingelering mindre mingelerende og mere entydig.

I disse sammenhænge kan de læringsprocesser, som børnene selv arrangerer og tager del i, *falde udenfor* de professionelle opmærksomhed, og dermed risikerer vi at indsnævre børnenes handle- og læringsmuligheder (Højholt, 2001).

Når det *flertydige gøres entydigt*, og når de professionelle i samspil med børnene ikke får mulighed for fleksibelt at udforske, hvad der er betydningsfuldt for børnene, så vanskeliggør vi børns fællesskabelse og de professionelle betingelser for at muliggøre denne fællesskabelse.

Efter at have analyseret hvordan samling såvel som legepladsliv tipper mellem at blive arrangeret som henholdsvis 'målrettet kompetenceudvikling' og fællesskabelse mellem børn og voksne, med forskellige konflikter og muligheder til følge, vil jeg vende blikket mod 'mellemrummet'. Hermed forlades diskussionerne af læreplansarbejdet som en del af tilrettelæggelsen af de pædagogiske arrangementer, eftersom fokus nu rettes mod et rum, der ikke umiddelbart tillægges pædagogisk (læreplans)værdi.

Hvordan et sådant rum skaber betingelser for børnenes fællesskabelse, og hvordan de voksne mingelerer varetagelse af praktiske opgaver og samtidig er tilstede med børnene, vil analysen nu rette sig mod.

## Kapitel 9: 'Mellemrum' – rummet imellem de værdisatte pædagogiske arrangementer

”Når jeg ser situationer ske, og jeg ikke har set, hvad der er sket forude, så prøver jeg på ikke at have sådan et fordømmende syn på det, men sige ’hov der skete noget her, hvad mon der skete?’...Det kan de (børnene) måske ikke forklare, og så må jeg ligesom drage omsorg for begge parter (...) det er i hvert fald min intention (...) For hold da op, det er nogle små børn vi har, som skal klare sig i mange situationer (...)” (Ursula, pædagog, Kastaniehøj)

Ursula peger her på, hvordan de professionelle forholder sig til de vanskelige betingelser for at forstå børnenes engagementer og konflikter med hinanden. Denne vanskelighed kan være på spil i flere af vuggestuens arrangementer, men synes særligt på spil i det arrangement, som jeg har kaldt ’mellemrummet’<sup>100</sup>. I dette rum stilles der særlige krav til børnenes deltagelse, idet de professionelle har vanskelige betingelser for at være tilstede med børnene, grundet praktiske opgaver, der skal håndteres midt i børnelivet. At det kan være vanskeligt for de professionelle at forstå børnenes engagementer og dermed hjælpe børnene i de konflikter, der måtte opstå i ’mellemrummet’, synes dermed at være sammenhængende med de mange andre opgaver, som de professionelle skal håndtere samtidig, og som dirigerer deres opmærksomhed væk fra børnene.

For at forstå mellemrumsarrangementer som betingelser for børnenes fællesskabelse, må vi vende tilbage til de tidligere udfoldede pointer om, at vuggestuens dagligdag er struktureret efter en tidsrytme og er opdelt i sekvenser, aktiviteter og opgaver. Tidsstruktureringen er forholdsvis ufravigelig, idet denne både skal sikre en omsorg rettet mod børns søvn mønstre og ernæring samt skal sikre en pædagogisk læringsdagsorden. Tidsstruktureringen muliggør, at mange forskellige aktiviteter overkommes med mange børn hen over en dag med få voksne, samtidig med at tidsstruktureringen, som tidligere beskrevet, etablerer *skift og overgange* i hverdagen, eller det som af andre forskere betegnes som *transitsteder* (Gulløv & Højlund, 2010). Med denne betegnelse understreges det, at disse ’steder’, er steder hvor der sker en masse ’skift’ i aktiviteter samtidig med at det er steder, der ikke i sig selv tillægges pædagogisk værdi. Det er altså steder imellem de ’egentlige pædagogiske arrangementer’ i hverdagen, og som presses af de aktiviteter, der ligger før og efter.

Jeg har valgt at benævne disse steder ’mellemrummene’ netop fordi det, når jeg kigger fra børnene, er det rum, hvor børneliv udfoldes, men under andre betingelser end der hvor rummene tilskrives pædagogisk (læreplans)værdi. ’Mellemrum’ synes således at have forskellig værdi alt efter om man deltager i dette rum fra en voksen- eller en børneposition. Med reference til tidligere pointer om hvordan læreplansarbejdet er medvir-

---

<sup>100</sup> Mellemrum kan ikke isoleres til konkrete steder, men knytter sig til tidstruktureringen.

kende til at pege på, hvad der er 'rigtigt pædagogisk arbejde' (jf. Schmidt, 2013a), synes forskelssætningen af det pædagogiske arbejde og det 'ikke-pædagogiske arbejde' at presse de professionelle prioriteringer i 'mellemrummet'.

De professionelle er ansvarlige for at få børnene til at bevæge sig rundt mellem de forskellige pædagogiske arrangementer og deltage i disse. Skiftene fra det ene arrangement til det andet er således noget, de professionelle bruger tid på at samtale om og koordinere. At de professionelle ikke altid forstår børnenes engagementer som begrundet, hænger således sammen med at de professionelle:

”(...) er optaget af mange andre ting, end det børnene er optaget af med hinanden.”  
(Kousholt, 55, 2011)

De mange andre ting som de professionelle er optaget af, knytter sig til de pædagogiske opgaver, som er en del af vuggestuens sociale praksis og til de professionelle ansvar for at få børnene til at bevæge sig rundt mellem de forskellige rum og aktiviteter hen over dagen. Denne inddeling af dagen i forskellige aktiviteter på forskellige tidspunkter medfører, at de professionelle deltagelse med børnene i de konkrete situationer er influeret af det, der skal ske lige om lidt, altså den næste aktivitet.

De professionelle vil, som også tidligere påpeget, gerne nærværet med børnene og er optaget af børnefællesskaberne. Samtidig er de professionelle også ansvarlige for hele børnegruppen og varetagelse af diverse opgaver knyttet til dagens strukturering og dagens aktiviteter.

I 'mellemrummene' ordner de professionelle ofte praktiske opgaver; de rydder op efter frokost eller samling, fejer gulv, planlægger møder, organiserer dagens aktiviteter med de andre professionelle, skifter ble på børnene og assisterer de børn, der har brug for hjælp.

Samtidig med at livet i 'mellerummene' særligt for de professionelle kan fremstå hektisk og kaotisk, ser det ud til at, børnene arrangerer sig med dette 'mellemrum' og gensidigt udforsker, hvad de kan komme til at gøre med hinanden. Mellemrummene er således på den ene side et særligt mulighedsrum for, at børnene kan udforske og orientere sig efter hinanden og samtidig er mellemrummene også et rum, hvor det kan være vanskeligt at få den hjælp, der er brug for. På denne måde viser mellemrummene, hvordan børns og voksnes engagementer er forbundne, og hvordan både børn og voksne har vanskeligt ved at komme til det, de gerne vil, hvis ikke de gensidigt samarbejder og hjælper hinanden.

Når de voksnes opmærksomhed er rettet mod de praktiske opgaver, etableres et rum, der muliggør, at børnene kan udforske væk fra de voksnes involvering. Samtidig synes de voksnes 'indgriben' i børnenes engagementer at træde mere magtfuldt frem, netop fordi de mange praktiske opgaver, der skal ordnes på kort tid, dirigerer de voksnes opmærksomhed væk fra børnelivet:



”(...) måske griber vi for hurtigt ind (...) vi får ikke øje på børnenes samspil (...) Hvor-  
når er det, vi stopper dem for hurtigt og ødelægger børnenes leg eller lærer dem, at det  
kan de ikke selv håndtere...” (Pædagog, Katja, Kastaniehøj)

I forlængelse af det tidligere citat fra pædagogen Ursula, om hvor vanskeligt det er at forstå børnenes forehavender i nogle situationer, peger ovenstående citat også på, hvordan Katja reflekterer over, at hun ikke ’får øje på børnenes samspil’ og dermed har vanskeligt ved at understøtte dette samspil. Pædagogerne er opmærksomme på, at deres blik på børnene er *seksventielt orienteret*<sup>101</sup>, og at de derfor griber ind på måder, der kan ’ødelægge’ det, børnene er i gang med.

De voksne er således opmærksomme på, at de ofte både foregriber og griber ind i engagementer med afsæt i en manglende indsigt i, hvad børnene er optaget af, hvilket kan medføre, at foregribelsen og indgribelsen bliver begrænsende for børnenes fællesskabelse.

Hvor der tidligere i analysedelen blev peget på, at foregribelse kan være muliggørende og knyttet til pædagogernes omsorgsarbejde, kan foregribelse og indgribelse også knyttes til at undgå børns konflikter, fremfor at muliggøre børns deltagelse. Hermed bliver foregribelsen og indgribelsen restriktiv og begrænsende for børnenes handlerum fremfor muliggørende. Netop denne opmærksomhed synes at være tilstede i den pædagogiske praksis, og hvordan denne opmærksomhed kan få betydning i den konkrete praksis i mellemrummet, vil jeg videre udfolde.

## Vanskelige betingelser for at forstå børnenes engagementer

Et af de mellemrum som ofte fremstår konfliktuelt, for børn såvel som for voksne, er det mellemrum, der etablerer sig efter frokost, hvor der både skal ryddes op, tørres borde af, fejes gulv, køres ud med madvogn, og samtidig skal børnene skiftes og gøres klar til middagsluren.

Pædagogernes prioriteringer er særligt i dette mellemrum under pres, fordi der er mange praktiske opgaver, der skal håndteres, samtidig med at børnene skal være færdigt puslet til et bestemt tidspunkt for, at de kan nå en tilstrækkelig lang middagslur inden eftermiddagsaktiviteterne. Samtidig er det også under middagsluren, at pædagogerne afvikler frokost og pauser.

Mellemrummene synes at være de rum, hvor børns *livsførelsesproblematikker* træder særligt frem, idet børnene selv skal orientere sig i mulighederne for at deltage, og samtidig er de voksne, som børnene vanligt orienterer sig med, sjældent tilgængelige og synlige som

---

<sup>101</sup> Andersen og Kampmann (1988) betegnede denne vanskelighed for pædagogerne med at få øje på børnenes mylder af engagementer, som at pædagogen udviklede ’still-billeder’ af børnene. ’Still-billeder’ skal ses som øjebliksbilleder, hvorfra pædagogerne må rekonstruere deres forståelser af børnelivet, som netop er vanskeligt at forstå i sin sammenhæng.

orienteringspunkter (Dreier, 2008; Kousholt, 2012a; Juhl, 2014). Børnene må selv finde ud af med hinanden, hvad de kan komme til at gøre i mellemrummene, samtidig med at de voksne ofte indtager en position, som nogle der griber ind i børnenes engagementer – udenom børnenes perspektiver.

Med nedenstående deltagerobservation er det relevant at spørge til, hvordan de voksnes opmærksomhed på, at de griber hurtigt ind i børnenes engagementer og har vanskelige betingelser for at forstå børnenes engagementer – udtrykkes i de voksnes arrangementer i mellemrummet.

I begyndelsen af uddraget følger vi Anders og ser, hvordan det er vanskeligt for de voksne at forstå konflikterne omkring Anders og dermed hjælpe Anders videre i de konflikter, der opstår omkring ham. En voksen (Gudrun) forsøger at etablere en fælles aktivitet med børnene, hvilket både kan ses i sammenhæng med, at de voksne vil undgå for mange konflikter mellem børnene, samtidig med at de voksne gerne vil *forstå* de konflikter, der opstår. Situationen peger på, at det kan være et vanskeligt rum for børnene at deltage i, idet de både opfordres til at deltage i (fælles) aktiviteter og samtidig bremses i denne deltagelse.

Samtidig peger situationen også på, hvordan de voksne bestræber sig på at mingelere modstridende krav om både at være sammen med børnene og ordne praktiske opgaver. Konkret peger den første del af det empiriske uddrag på, hvordan situationen ikke mingles af de voksne, hvor den anden del af uddraget peger på, at de voksne forsøger at mingelere.

*Det er efter frokost. De voksne er optaget af at rydde af bordene, feje gulv og få kørt madvognen ud i køkkenet. Børnene løber rundt blandt hinanden på stuen. Emil (1,9 år) tager et tæppe fra Anders (2,4 år), og Anders skriger højt, 'miiin'. INGER (voksen), der er ved at rydde af bordet, siger til Anders, at han skal sige stop til Emil. Emil giver tæppet tilbage til Anders.*

*Anders tager tæppet på hovedet og går hen til Christian (2,5 år), der har en pude på hovedet. De griner og kigger på hinanden og støder hovederne sammen. Det ligner, at de leger tyre, der stanger hinanden. De løber rundt på stuen og brøler som tyre og stanger hinanden. Ved et ubeld skubber Anders til Emil, der falder og begynder at græde. Emil løber hen til INGER, grædende og peger på Anders. INGER siger til Anders, at han skal stoppe og ikke må slå. Anders ser ked ud af det, for det var jo ikke med vilje, at han skubbede til Emil.*

*Emil, der blev skubbet, løber derefter hen til Anders og slår Anders. Anders slår igen. INGER ser det, og siger 'Stop så, Anders'. INGER går ud på toilettet for at skifte børn med RUTH og fortæller RUTH, at Anders begyndte at slå Emil.*

*Sidse (2,3 år) går forbi Anders og hiver tæppet fra ham. Anders følger efter Sidse og kæmper for at få tæppet tilbage. Sidse stikker i et hyl, da Anders hiver tæppet tilbage. RUTH kommer ind fra toilettet og giver tæppet tilbage til Sidse og siger til Anders, 'Jeg gider ikke mere pjat med dig'. Anders græder højlydt.*

GUDRUN (voksen) kommer ind på stuen efter at have tømt madvognen og trøster Anders. Hun sætter sig på et tæppe i hjørnet med en sangkuffert. GUDRUN vil synge og læse, og flere børn kommer hen og sætter sig. Anders er gået over til Lego-bordet og står med nogle Lego-klodser. Han kigger over på GUDRUN og de andre børn. Kort efter går han derhen. 'Der er ikke plads til mig,' siger Anders. GUDRUN, der er begyndt at synge for børnene, viser med et klap på tæppet, hvor Anders kan sidde. GUDRUN synger videre. Nogle af drengene, Andreas, Christian og Marco (1,9 år) kravler væk fra tæppet, og begynder at lege med biler. GUDRUN synger fortsat.

Marie (2,4 år) der har siddet tæt på GUDRUN rejser sig og går hen i køkkenkrogen, hvor Christian også står. Marie sætter en Lego-klods på et bræt. De leger, at det er en kage, kan jeg høre. Christian finder flere Lego-klodser (kager), og Marie finder kopper frem som stilles an på det lille bord. GUDRUN synger fortsat med nogle børn på tæppet. INGER kommer ud fra toilettet for at hente endnu et barn til bleskift og går hen til Marie og siger, 'Nu skal du komme og få en tør ble på'. Marie siger højt 'NEJ'. INGER siger, at det skal hun og hjælper en højlydt protesterende Marie ud på toilettet. Christian fortsætter med at anrette 'kagerne' og tager dem med over på tæppet ved GUDRUN, der fortsat synger. Kort efter, da INGER er færdig med at skifte Marie, henter hun Christian. Christian ser sur ud og holder fast i en kage (Lego-klods).

I ovenstående situation har både børn og voksne travlt med at arrangere og koordinere det fælles og samtidigt adskilte vuggestueliv. Børn og voksne er på én gang sammen og adskilte, fordi de voksne har en del praktiske gøremål, der skal ordnes, hvilket medfører, at de voksnes opmærksomhed dirigeres væk fra børnelivet, og det bliver vanskeligt for de voksne at støtte børnenes indbyrdes udforskning.

Ingers indgriben i konflikten mellem Anders og Emil er ude af trit med den dynamik, der er i børnenes leg. Da Inger skal være på toilettet og skifte børn og samtidig skal trøste og hjælpe børn, der konflikter inde på stuen, bliver hendes *indgriben* baseret på, at Inger *ikke forstår* konflikten, da hun ikke har haft mulighed for at se, hvad der sker. Anders' deltagelse forstås ikke som sammenhængende med den konkrete situation, men Anders forstås som en kategori – 'ham der laver ballade igen'.

Hermed rettes den pædagogiske indgriben mod at trøste det barn, der græder og skælde det barn ud, der udpeges af de andre børn – andre 'mellemregninger' falder bort. Ingers forsøg på at stoppe konflikten og hjælpe Emil sker således udenom børnenes perspektiver.

Da Gudrun kommer ind på stuen, prøver hun at genetablere en vis ro ved at skabe en fælles aktivitet, hvor børnene kan deltage efter ønske.

At Gudrun sætter sig på et tæppe og igangsætter en fælles aktivitet kan ses i forlængelse af de professionelle opmærksomhed på, at de foregriber og griber ind i børnenes engagementer med en manglende indsigt i børnenes engagementer. Når Gudrun sidder med børnene, etableres der en mulighed for, at hun får indsigt i børnenes forehavender, som de udfoldes på stuen.

At børnene må gå frem og tilbage til 'sangaktiviteten' peger på, at sangaktiviteten etableres som en fleksibel praksis, der samtidig kan forbinde sig med 'mellemrummets' an-

det formål, der knytter sig til de praktiske opgaver med at rydde op, lufte ud og skifte alle børn, således at de kan komme hen og sove. Gudruns sang på tæppet kan anskues som en bestræbelse på fællesskabelse mellem børn og voksne. Denne fællesskabelse muliggøres, fordi de voksne koordinerer deres arbejde, således at Inger og Ruth kan skifte børn, og Gudrun kan være sammen med børnene på stuen. Den fleksible mingelering af den fælles sangaktivitet går således hånd i hånd med de voksnes fastholdelse og håndtering af de mange praktiske opgaver. Hermed ser de professionelle ud til at mingelere en vanskelig situation, hvor mange opgaver skal håndteres på tid, samtidig med at fælles aktiviteter med børnene initieres.

Børnenes fællesskabelse med hinanden er afhængig af, hvordan de voksne prioriterer og koordinerer (Dreier, 2013) de mange opgaver, der skal håndteres i den konkrete situation.

Børnene deltager i 'mellemrummet', som i de andre arrangementer i vuggestuehverdagen, i et spændingsfelt mellem at være nogle, der skal 'tages af', og som er afhængige af de voksne, og 'nogle der aktivt arrangerer deres hverdagsliv' med de andre børn og voksne (Røn Larsen & Stanek, 195, 2015). Hermed fører børnene deres vuggestueliv mellem *afhængighed* og *uafhængighed* og via samarbejde med andre børn såvel som voksne. Børnenes afhængighed er særligt i mellemrummene, hvor de voksne ofte er optaget af andre ting, let at få øje på, fordi børnene har brug for de voksne til at orientere sig i rummet.

Der foregår mange ting samtidigt, og børnene har travlt med at undersøge alt det, de kan komme til at gøre, når de voksne er optaget af noget andet. Det ser ud til at børnene kobler sig på hinanden og udforsker rummet motorisk via løb, hop og skubben. Konkret betyder det, at børnenes engagementer med hinanden er højlydte, og der opstår ofte konflikter, idet børnene støder ind i hinanden eller kæmper om at få fat på det samme legetøj.

Fra børnene er det på den ene side et 'mellemrum' med mange muligheder, hvor børnene kan engagere sig i løb, køkkenleg, leg med Lego og sangleg. På den anden side er det også et rum, hvor børnene ikke ved, hvornår de afbrydes og dermed skal stoppe deres forehavende. Hermed kan børnenes bevægelser karakteriseres ved at 'gå i gang og stoppe op'.

Børnenes *linsførelse* (Dreier, 2009a) træder dermed særligt tydeligt frem netop i mellemrummene, idet børnene både skal forbinde sig til aktiviteter med hinanden og samtidig skal forberede sig på, at de hurtigt afbrydes i disse aktiviteter.

De voksnes 'indgriben' i børnenes engagementer får i denne sammenhæng forskellig betydning, afhængig af om det er en 'indgriben', der *afbryder* børnenes forehavende (jf. situationen med Marie og Christian), eller det er en 'indgriben', der *kategoriserer* børnene (jf. situationen med Anders og Emil) (fx Højholt, 190, 2001).

I mellemrummet, som i de andre pædagogiske arrangementer, er børnene subjektiverede ind i en social sammenhæng, hvor de både socialt og fysisk tildeles en position med

begrænset rådighed, samtidig 'skubber' børnene på forskellig vis til organiseringen af 'mellemrummet'. De voksne er i forlængelse heraf både optaget af at sætte deres dagsordner igennem, samtidig med at de forsøger at lytte til og imødekomme børnenes initiativer og muliggøre børnenes indflydelse på aktiviteter i 'mellemrummet'.

Mellemrummet fremtræder således på den ene side som et rum for 'fri udfoldelse', hvor børnene kan udforske aktiviteter med hinanden uden de voksne som synlige orienteringspunkter. På den anden side er det netop de voksnes manglende tilgængelighed og støtte af børnenes fællesskabelse, der gør det vanskeligt for børnene at udforske rummet med de andre børn.

## Opsamling – Børns fællesskabelse muliggøres via de voksnes tilrettelæggelse

Deltagelsesbetingelserne for både børn og voksne fremtræder forskelligt i samlingerne, på legepladsen og i 'mellemrummene'. Hvor samlingerne er defineret som en pædagogisk betydningsfuld aktivitet og dermed bliver prioriteret som et sted, hvor der foregår noget vigtigt mellem børn og voksne, er 'mellemrummene' et sted, der ligger *imellem* de pædagogiske aktiviteter, og som ikke umiddelbart tilskrives pædagogisk betydning. Den forskellige prioritering af rum og aktiviteter synes at have betydning for, hvordan de professionelle tilrettelægger rummene og er tilgængelige for børnene.

Når de professionelle orienterer sig mod de aktiviteter, der ligger før og efter 'mellemrummene', bliver 'mellemrummene' til et overgangsrum, hvor opmærksomheden på legitim vis dirigeres mod andre praktiske opgaver og væk fra børnenes engagementer. Hermed gives børnene mulighed for at udforske rummet, mens de voksne er optaget af noget andet. Denne udforskning har imidlertid vanskelige betingelser, når børnene ikke kan få den hjælp fra de voksne, som de har brug for. Børnenes engagementer bliver dermed til støj og ballade.

Ved samlingsarrangementer såvel som på legepladsen kan børnenes bidrag også blive til forstyrrelser af de professionelle dagsordner, særligt når de professionelle forsøger at *styre* børns deltagelse med inddragelse af metoder, eller når evalueringer presser de professionelle fleksible mingelering af praksis og børnenes bidrag til det fælles.

Både i mellemrummet, på legepladsen og ved samlingen kan der således skabes vanskelige betingelser for, at de professionelle kan forstå børnenes engagementer.

Når de professionelle ikke kan forstå børnenes engagementer og ikke kan følge børnenes bevægelser og forhandlinger, indenfor såvel som udenfor, *vanskeliggøres børnenes fællesskabelse*, fordi de professionelle ikke kan bidrage med den hjælp, som børnene har brug for.

Børnenes fællesskabelse vanskeliggøres således både i pædagogisk strukturerede rum, når børnenes engagementer styres på ufleksibel vis, lige såvel som børnenes fællesska-

belse også vanskeliggøres, når rummene er pædagogisk ustrukturerede, og de voksnes opmærksomhed dirigeres mod andet end børnene. Der er undervejs peget på, at *praksismingelering* må forstås som et gode, der indbefatter at *tilrettelægge børnenes deltagelse og samtidig være åben for, at noget andet opstår*. Hermed kan praksismingelering ansues som en fleksibel mingelering af strukturer.

Når de pædagogiske arrangementer bliver ufleksible, vanskeliggøres praksismingeleringen, og pædagogernes dagsordner skygger for, at børnene kan bidrage til de fælles aktiviteter.

Børns fællesskabelse synes således at muliggøres via *involvering* med de voksne og ikke væk fra de voksne – samtidig med at de voksnes involvering må finde sted via *inddragelse af børnenes perspektiver* og ikke udenom børnenes perspektiver. Når de professionelle ansvarliggøres for børnenes kompetenceudvikling, synes der, at etableres et vist handlepres, der gør det vanskeligt for de professionelle at komme på sporet af børnenes perspektiver og inddrage disse i de pædagogiske arrangementer. I andre sammenhænge lykkes det at arrangere vuggestueliv som et fælles anliggende, hvor børnenes engagementer forbindes med de pædagogiske arrangementer.

Efter at have analyseret hvordan børns fællesskabelse muliggøres og vanskeliggøres, når de professionelle mingelerer modstridende krav med at skabe plads til børns udforskning af omverden og samtidig arrangere fælles aktiviteter, der fordrer en vis disciplinering, vil analysen bevæge sig i retning af, hvordan børns fællesskabelse muliggøres, når de professionelle bekymrer sig om børneliv. Afhandlingens næste analysedel vil således centrere sig om, hvordan de professionelle mingelerer de modstridende krav med både at etablere inkluderende pædagogiske aktiviteter og samtidig opspore de børn, hvis deltagelse bekymrer.

Efter at have peget på at børns fællesskabelse muliggøres med de professionelles fleksible tilrettelæggelse af deltagelsesmuligheder, er spørgsmålet, hvordan børns fællesskabelse muliggøres, når børns bekymringsvækkende deltagelse skal opspores og vurderes?

# Analyse III: Det bekymringsvækkende børneliv

## Indledende betragtninger

På baggrund af afhandlingens problemstilling om hvordan børns fællesskabelse muliggøres, når inklusionsbestræbelser og tidlig opsporing er et vilkår i det pædagogiske arbejde, er jeg i denne analysedel optaget af at undersøge, hvordan pædagogerne<sup>102</sup> udforsker børnenes perspektiver, når børnenes deltagelse opleves som bekymringsvækkende. Denne analysedel er særligt optaget af de dilemmaer, som pædagogerne mingleser, når vuggestuepraksis som en forebyggende foranstaltning både skal inkludere og udpege det bekymringsvækkende børneliv.

I sidste analysedel fulgte vi, hvordan pædagogerne har forskellige betingelser for at forstå børnenes forehavender i de forskellige pædagogiske arrangementer, og hvordan børnenes fællesskabelse er sammenhængende med, hvordan de voksne er tilgængelige og involveret i børnenes engagementer.

Der blev peget på, at særligt når de pædagogiske arrangementer transformeres til kompetenceudviklingsarrangementer, der styrer børnenes deltagelse (både ved samling og på legepladsen), bliver børnenes fællesskabelse vanskeliggjort og udpegning af enkelte børn, hvis deltagelse afviger, muliggøres. Afslutningsvist blev der peget på, at pædagogerne er opmærksomme på deres skiftende betingelser for at arrangere børns fællesskabelse og kompetenceudvikling, og at de handler reflekteret med disse betingelser, samtidig med at de også oplever, at deres råderum begrænses i bestemte situationer.

I denne analysedel med titlen 'Det bekymringsvækkende børneliv', er det særligt *pædagogerne bekymringer* om børnelivet, vi følger, og hvordan disse bekymringer er sammenhængende med de modstridende betingelser for vuggestuepraksis rettet mod at inkludere, opspore og vurdere bekymringsvækkende børneliv.

Hvor sidste analysedel var struktureret efter tre forskellige pædagogiske arrangementer samt et tværgående tema om praksismingelering af læreplansarbejdet, er det enkelte børns deltagelse og særligt ét barns deltagelse på tværs af forskellige arrangementer,

---

<sup>102</sup> I denne analysedel anvender jeg primært betegnelserne pædagoger og voksne, idet en del af analysen omhandler tværfagligt samarbejde med forskellige professionelle.

som strukturerer denne analysedel. Det tværgående tema for hele analysen er praksis-mingelering af inklusions- og opsporingsbestræbelser, når børns deltagelse bekymrer. I denne sammenhæng udforskes, hvordan børns fællesskabelse muliggøres, når det bekymringsvækkende børneliv forstås som en variation af et alment børneliv, og hvordan fællesskabelse vanskeliggøres, når børns bekymringsvækkende deltagelse forstås *abstrakt* som udtryk for et særligt børneliv, der ikke har noget med det almene børneliv at gøre.

I analysedelen vil jeg pege på, hvordan der i begge vuggestuer er diskussioner om, hvornår og i hvilke sammenhæng børns deltagelse bekymrer. Hvornår et barns deltagelse er bekymringsvækkende, ser ud til at være til forhandling afhængig af den konkrete situation, som de voksne møder barnet i. Det er særligt de *voksnes dilemmaer* omkring at håndtere et samtidigt ressourcesyn og et mangelsyn, og hvordan disse dilemmaer bliver synlige i mødet med et tværfagligt samarbejde, der er i fokus i denne analysedel.

Analysedelen kan samlet set læses som en bevægelse, hvor der i pædagogisk praksis udvikles en nuanceret viden om børnelivet, hen imod et tværfagligt samarbejde hvor denne nuancerede viden 'skrælles væk' og igen tilbage i børnenes hverdagsliv på stuen, hvor handle- og vurderingspresset tiltager og pædagogerne, som svaret på dette pres, inddrager (sprog)kompenserende tiltag fokuseret på børns individuelle kompetenceudvikling.

Denne analysedel består af tre kapitler. I det første kapitel berøres indledningsvist de politiske dagsordner, og de krav der stilles til pædagogerne om samtidig inklusion og udpegning af børn, hvis deltagelse 'afviger' – og hvordan dette krav opleves af pædagogerne som vanskeligt at håndtere. Efterfølgende præsenteres kort, hvordan bekymringsvækkende børneliv drøftes af personalet i de to vuggestuegrupper. Med dette afsæt følger vi nærmere pigen, Ella, hvis deltagelse bekymrer pædagogerne.

Vi mødte sidst Ella i forbindelse med min analyse af min forskerposition i kapitel 4, hvor jeg i forbindelse med Ellas henvendelse til mig på legepladsen blev nysgerrig på Ellas deltagelse og de voksnes forståelser af Ellas deltagelse.

I dette kapitel følger vi, hvordan pædagogerne arrangerer omsorgsarrangementer ved både at 'skærme' Ella fra deltagelse med de andre børn og samtidig 'ruste' Ella til deltagelse med de andre børn. Omsorgsarrangementerne fremstår som skærmende og 'skubbende' og som en mingelering af flertydige bestræbelser, som samtidig må forstås som en del af en mangesidet vuggestuepraksis. I mingelering af omsorgsarrangementerne opdeler pædagogerne ikke indsatserne i enten at 'skubbe' eller beskytte børnelivet, men forsøger derimod at overkomme sådanne modsætninger ved samtidig at gøre begge dele knyttet til situationens krav og muligheder. Samtidig med at der foregår en fleksibel praksismingelering og udforskning af Ellas deltagelse, ser det ud til, at praksis ind imellem tipper mod at særliggøre Ella. Pædagogerne er imidlertid opmærksomme på disse særliggørende processer og ønsker at undgå dem. Hen imod sommerferien hvor Ellas børnehaveovergang nærmer sig, synes presset for at vurdere Ellas udvikling og



deltagelse at tiltage, hvilket 'truer' den fleksible mingelering af praksis. For at få hjælp i vurderingspresset overvejes tværfagligt samarbejde som en handlemulighed.

I andet kapitel udfoldes, hvordan det tværfaglige samarbejde som institutionelt hjælpearrangement synliggør konkrete dilemmaer i vuggestuens praksis med både at inkludere og udpege børn tidligst muligt. I kapitlet spørges der til, hvad det er for en hjælp, som pædagogerne efterspørger i det tværfaglige samarbejde, og hvad dette institutionelle hjælpearrangement bidrager med af hjælp? Som det fremgår af forskellige offentlige dokumenter, kan det tværfaglige samarbejde anskues som pædagogernes mulighed for at få hjælp, når tvivl og usikkerhed opstår, når børneliv skal udpeges og vurderes<sup>103</sup>. Samtidig ser det tværfaglige samarbejde ikke ud til at hjælpe pædagogerne med at håndtere det stigende vurderingspres og den ansvarliggørelse, som følger med det pædagogiske arbejde med opsporing af bekymringsvækkende børneliv.

I tredje kapitel vender vi tilbage til mylderet ude på stuen med Ella.

I denne analysedel peges der på, hvordan der etableres nye betingelser på stuen, der vanskeliggør en fleksibel praksismingelering af Ellas deltagelsesbetingelser. I kapitlet er det spørgsmålet om, hvilken betydning Ellas kommende børnehaveovergang synes at få for de pædagogiske indsatser, der igangsættes. I den forbindelse har jeg været nysgerrig på, hvordan den pædagogiske praksis afkræves 'sikker viden' i vurderinger af børns udvikling og læring, og hvordan tvivl og undren bliver noget, der skal overkommes.

---

<sup>103</sup> Der er kommunalpolitisk udarbejdet flere handlevejledninger til, hvordan pædagogerne konkret kan arbejde med bekymringsvækkende børneliv, fx 'Når du er bekymret for et barn eller en ung – en handlevejledning', X kommune. Af anonymiserende grunde skrives ikke, hvilken kommune vejledningen er udarbejdet i.

## Kapitel 10: Når børns deltagelse bekymrer og hverdagssituationer mingleres

Som påpeget i første analysedel (kapitel 5), har jagten på kvalitet og kvalitetssikring af det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne efterhånden været på den politiske dagsorden de sidste 20 år og synes stadig lige aktuel. Pædagogers rådighed over egen praksis er i den forbindelse blevet udfordret, idet det forvaltningsmæssige niveau (Kampmann, 2009, 2015; P.Ø. Andersen, 2011) er kommet ind i den pædagogiske praksis i kraft af dokumentations- og evalueringsredskaber, som pædagogerne forventes at benytte sig af til styring, regulering og kvalitetsmåling af den daglige praksis (Plum, 2010; Togsverd, 2015).

Tidlig indsats kan i forlængelse af dette ansues som en bestræbelse på at kvalitetssikre det pædagogiske arbejde i daginstitutionen<sup>104</sup>.

Tidlig indsats defineres af servicestyrelsen som:

”Begrebet tidlig indsats dækker dels opsporing og forebyggelse af problemer, dels den indsats, der skal afhjælpe problemerne så tidligt som muligt. (...) Tidlig opsporing indebærer en skærpet opmærksomhed på bekymrende adfærd hos eller bekymrende forhold omkring et barn fra fagpersoner i dagtilbud, skole eller sundhedsplejen. (...) Tidlig forebyggelse indebærer, at fagpersoner er opmærksomme på at hindre et problem i at opstå. (...) Tidlig indsats indebærer, at fagpersoner så vidt muligt afhjælper problemer via en rettidig, koordineret og kvalificeret indsats.” (Servicestyrelsens håndbog om Barnets reform, 69, 2011)

Bestræbelsen på at intervenere tidligt i små børns liv synes, som tidligere påpeget, at medføre, at den almene pædagogik er blevet mere *bekymringsorienteret*. Internationale målinger og evalueringer skaber et pres på, at børn kommer ’godt fra start’ i vores uddannelsessystem, hvilket retter fokus mod opsporing af ’fejl og mangler’ hos de mindste børn med henblik på at forebygge disse så tidligt som muligt.

I den daglige pædagogiske praksis går inklusionsbestræbelser hånd i hånd med tidlig indsats, på trods af at disse bestræbelser synes modstridende. Som udfoldet tidligere er inklusionsbestræbelser på ingen måde entydige i skole- og dagtilbud. En del inklusionsbestræbelser i dagtilbud (og skole) retter sig mod at inddrage barnets betingelser og fællesskaber i udforskningen af børns vanskeligheder for at undgå at placere vanskelighederne i barnet (Petersen, 2009; Madsen, 2005). Den tidlige indsats retter sig mod at opspore barnets mangelfulde sprogligudvikling og manglende kompetencer og *adskiller*

---

<sup>104</sup> I ”Temahæfte 3: Tidlig indsats og tværfagligt samarbejde”, KL, marts 2012, påpeges de bestemmelser og de centrale initiativer, der skal styrke den tidlige indsats og det forebyggende tværfaglige samarbejde med ’Barnets Reform’. Grundlaget er, at jo tidligere indsats, jo mere effektiv indsats.

dermed barnets vanskeligheder fra dets deltagelsesbetingelser (se også Juhl, 2015; Røn Larsen, 2011).

De politiske dagsordner om tidlig indsats og den forskningslegitimerede viden om, 'hvad der virker' (Jensen, 2009; 2005) ser ud til at medføre flere krav om at inddrage metoder i tilrettelæggelsen og vurderingen af de mindstes børneliv, medfølgende et øget handlepres på pædagogerne i vuggestuen.

I den konkrete vuggestuepraksis synes det at være børns manglende eller anderledes deltagelse med andre børn, der bekymrer pædagogerne<sup>105</sup>. Flere af pædagogerne i mit materiale peger på vanskeligheder med at mingelere en praksis, der understøtter alle børns deltagelse i fælles aktiviteter og samtidig udpege de børn, der deltager anderledes:

"Hvad sker der, hvis vi udpeger og søger om hjælp – stadfæster vi så udpegningen og problemforståelsen?" (Ursula, pædagog, Kastaniehøj)

Dilemmaet skabes, idet pædagogerne i deres hverdag bestræber sig på at skabe en fleksibel praksis, hvor børnenes forskellige muligheder for at bidrage til fælles aktiviteter med andre børn udvikles. Samtidig skal pædagogerne vurdere og udpege de børn, der har særlig brug for hjælp og beslutte, hvad denne hjælp skal være. I bestræbelsen på at understøtte børnenes deltagelse er pædagogerne optaget af, hvordan det tværfaglige samarbejde kan hjælpe i håndteringen af de modstridende krav med både at opspore, udpege og inkludere.

## **Bekymringer og udpegning som en del af vuggestuens hverdag**

"...det ligger mig meget på sinde, at alle børnene sørne skal have en god hverdag her-nede med de vilkår, de kommer med (...) og så er der de børn der 'bonger ud', og der må vi tale om, hvordan de bliver en del af hverdagen (...)." (Ursula, pædagog, Kastaniehøj)

I begge vuggestuer er der en optagethed af at 'opdage' og skabe deltagelsesmuligheder for de børn, der 'bonger ud', hvilket må ses i sammenhæng med, at det netop henfalder til pædagogerne at problemudpege og inkludere børn.

I Kastaniehøj drøftes bekymringsvækkende børneliv hver anden uge ved et pædagogmøde. Drøftelserne ved mødet tager udgangspunkt i pædagogernes iagttagelser af udvalgte børn over en periode. En stor del af de iagttagelser, der bliver fremlagt på pædagogmøderne, handler om børn, hvis deltagelse er voldsom, fordi børnene bider, skubber eller slår andre børn, eller børn hvis deltagelse er passiv, tilbageholdende eller

---

<sup>105</sup> Hvor flere pædagoger i mit feltarbejde var optaget af børns sociale deltagelse med de andre børn, er de politiske dagsordner mere eksplicit rettet mod børns læring og forbedring af børns kompetenceudvikling (se kapitel 5).

afvisende overfor de andre børn. Ligeledes er børn som græder meget også i fokus. Disse 'tegn'<sup>106</sup> var udgangspunkt for en stor del af drøftelserne.

Ved flere af drøftelserne var pædagogerne imidlertid opmærksomme på at udforske de oplevede vanskeligheder som koblet til det konkrete hverdagsliv og dermed til børnenes indbyrdes relationer. Flere af pædagogerne havde været på kursus i inklusion, og der syntes at være en parathed til at forstå børnene som deltagere, der vil noget med hinanden.

Samtidig med pædagogernes bestræbelse på situeret at udforske vanskeligheder i børnelivet, arbejder pædagogerne med de tidligere omtalte trivselsskemaer<sup>107</sup>, der anvendes som et redskab til at 'opspore børn', der har brug for hjælp så tidligt som muligt. I trivselsskemaerne bliver børnenes trivsel farvelagt på følgende måde:

"Grøn markerer, at barnet klarer sig alderssvarende inden for det givende område – Gul, - at barnet er godt på vej inden for det givende område, men har brug for lidt støtte til at udnytte sit fulde udviklingspotentiale – Rød, - barnet skal støttes inden for det givne område for at komme i gang med sin udvikling." (X kommune, Trivselsskemaer, Beretning)

Trivselsskemaerne blev anvendt to gange årligt som et redskab til at evaluere alle børns trivsel på stuen. Trivselsskemaerne blev afprøvet for første gang ved et af pædagogmøderne i Svampehøj, hvor jeg deltog. Alle børn på stuerne blev drøftet ud fra kategorierne grøn, gul og rød. Ved disse drøftelser syntes det vanskeligere for pædagogerne at inddrage børnenes hverdagsliv og børnenes indbyrdes relationer som relevante. Børnene blev i stedet kategoriseret mere entydigt ud fra farveskalaen. Pædagogerne talte således om hvordan:

"Marco er gul over det hele... og måske lidt grøn, og Christian er klart grøn... han (Christian) er en 'skøn unge', han er bare så dejlig. Nina er grøn og lidt gul i forhold til motorikken og sproget, men hun er i udvikling."

Bestræbelserne på at forstå børnenes vanskeligheder koblet til børnenes deltagelsesbetingelser synes ikke umiddelbart understøttet i arbejdet med trivselsskemaerne, trods intentionerne herom. Trivselsskemaerne fremstod imidlertid ikke som et redskab, som pædagogerne orienterede sig efter i hverdagen, men skemaerne fungerede som en form for 'tjekliste', der kunne hjælpe med at 'sikre', at der ikke var nogen børn, hvis udvikling var 'problematisk', der blev overset.

Drøftelserne på pædagogmøderne synes således at afspejle de modstridende krav, der bliver stillet til pædagogerne, om så tidligt som muligt at udpege de børn, der har brug

---

<sup>106</sup> Tegn kan i denne sammenhæng ses i forlængelse af den tidligere omtalte 'Opsporingsmodel' (Jill Melbye, 2013) (jf. kapitel 5.)

<sup>107</sup> Trivselsskemaerne er også en del af den omtalte opsporingsmodel, som flere kommuner efterhånden er inspireret af i opsporingsarbejdet.

for hjælp og samtidig skabe miljøer, hvor børns forskellighed inddrages som en ressource. Som en af pædagogerne påpegede ved et pædagogmøde:

”Vi prøver bare at se ressourcerne i barnet... men så pludselig sker der noget, og så går det hurtigt den forkerte vej, og så skulle vi have handlet...” (Pia, pædagog, Kastaniehøj)

Trods de professionelles bestræbelser på at arbejde ressourceorienteret og undgå at særliggøre børnene, påpegede flere pædagoger det som dilemmafyldt at vurdere, hvornår man skal se tiden an, og hvornår man skal iværksætte ’indsatser’. Pædagogerne var opmærksomme på deres ansvar for at udpege og igangsætte indsatser omkring børn, hvis deltagelse og udvikling bekymrede, men det fremstod vanskeligt at vurdere, hvornår børnenes deltagelse var problematisk på måder, hvor der skulle igangsættes indsatser. Netop pædagogernes dilemmaer med at udpege, vurdere og inkludere børn hvis deltagelse bekymrer, vil jeg videre analysere med udgangspunkt i pigen Ella.

At vi særligt følger Ella, der ved begyndelsen af mit feltarbejde er 2,0 år, er, som tidligere påpeget begrundet i, at jeg i forbindelse med mit feltarbejde kommer på sporet af pædagogernes bekymringer omkring Ella, idet Ella henvender sig til mig en dag på legepladsen og siden følger mig rundt, når jeg deltager i vuggestuens hverdag (se kapitel 4).

I begyndelsen af mit feltarbejde har jeg svært ved at forstå, hvad pædagogernes bekymringer er begrundet i, hvorfor jeg bliver nysgerrig på, hvad pædagogerne oplever som bekymringsvækkende deltagelse, og hvordan de konkret håndterer deres bekymringer via tilrettelæggelsen af omsorgsarrangementer.

Som vi så i sidste analysedel var de pædagogerne i Marcos vuggestue særligt bekymrede for Marcos deltagelse ved samling, idet hans deltagelse blev vurderet som for voldsom. I den forbindelse blev kuglepuden et redskab, der kunne afhjælpe pædagogernes problemer med Marcos voldsomhed.

Pædagogernes bekymringer omkring Ella er særligt knyttet til Ellas deltagelse på legepladsen, hvor pædagogerne oplever, at Ella er passiv og tilbagetrukket fra de andre børn<sup>108</sup>. Hvad der er interessant omkring Ella er samtidig, at pædagogerne ikke ved, om der er ’noget’ med Ella, og derfor tolker de på ’tegnene’, såsom Ellas tilbageholdenhed og ’passivitet’ på legepladsen.

I begge vuggestuer synes pædagogernes bekymringer at koble sig til børnenes særlige deltagelse og vurderingerne af børnenes deltagelse produceres i sammenhæng med de konkrete pædagogiske arrangementer og de deltagelseskrav, som børnene mødes med.

Viden om Ellas vuggestueliv, som vi særligt skal følge her, er tilvejebragt ved at følge børnenes hverdag i vuggestuen hen over forskellige situationer og aktiviteter fra tidlig

---

<sup>108</sup> Netop kategorierne ’stille’ og ’voldsom’ er også de to ’bekymringskategorier’ som Kirsten Elisa Petersen peger på i sin Ph.d.-afhandling (2009), jf. Kapitel 4.

morgen til sen eftermiddag. De empiriske eksempler der analyseres i kapitlet er nedslag i Ellas vuggestuehverdag over de ca. 10 mdr., hvor Ellas deltagelsesbetingelser med de andre børn og voksne i vuggestuen ændres.

I de måneder hvor jeg følger Ella, ser Ella ud til at være optaget af at være med i aktiviteter med de andre børn. Ella forbinder sig ofte sig til de igangværende aktiviteter fra sidelinjen ved at iagttage de andre børns engagementer og forhandlinger. I andre sammenhænge tager Ella mere aktivt del i aktiviteter med de andre børn. Det ligner, at Ella foretrækker at være tæt på en voksen, som kan hjælpe, hvis der er situationer, der er motorisk udfordrende, eksempelvis på legepladsen eller i boldrummet. Ella fremtræder i lighed med de andre børn som et barn, der selekterer, hvem hun vil være sammen med, og hvilke aktiviteter hun vil deltage i. Samtidig synes hendes motoriske usikkerhed i mødet med de pædagogiske arrangementer at være koblet til en social usikkerhed.

De situationer, hvor vi i denne analysedel følger Ella, er udvalgt for at vise, at trods de gode intentioner om at skabe et inkluderende miljø for Ella og dermed forstå Ellas vanskeligheder som koblet til Ellas deltagelsesbetingelser, er der situationer, hvor et mangelsyn er på spil, som skygger for at se Ella som virksom og medskabende af sine deltagelsesbetingelser. Situationerne retter fokus på pædagogernes samtidige *fleksible praksis-mingelering* og *særliggørende processer* samt pædagogernes overvejelser for netop at undgå denne særliggørelse. Pædagogerne er optaget af at tage hensyn til Ella uden samtidig at særliggøre hende. Det er altså pædagogernes praksismingelering og bestræbelse på at gribe Ellas perspektiv, samtidig med at særliggørelsen i flere situationer skygger herfor, der er centralt i de udvalgte situationer.

At den pædagogiske praksis både er influeret af et resourcesyn såvel som et mangelsyn, kan ses i sammenhæng med de, tidligere omtalte, modstridende krav og betingelser for den pædagogiske praksis, der 'kalder på', at pædagogerne både inkluderer og opsporer børn, hvis deltagelse bekymrer.

## **Bekymringsvækkende børneliv udfordrer den almenpædagogiske praksis**

Jeg begynder analysen af de pædagogiske bekymringer omkring Ella med de fortællinger, som pædagogerne har fået videreformidlet i forbindelse med Ellas opstart i vuggestuen.

At jeg begynder analysen her, er begrundet i, at fortællingerne om Ellas opstart i vuggestuen tillægges værdi af pædagogerne i forbindelse med tilrettelæggelsen af Ellas vuggestueliv.

Disse indledende fortællinger synes således at være betydningsfulde for, hvordan den pædagogiske praksis tipper mellem en fleksibel praksismingelering af Ellas deltagelse og særliggørelse af Ella.

I løbet af den første måned hvor jeg laver feltarbejde i vuggestuegruppen hvor Ella går, får jeg videreformidlet fortællinger om Ellas vanskelige vuggestueopstart. Ursula, pædagog på stuen, fortæller mig, at Ella har haft en svær start i vuggestuen, og at Ella inden hun begyndte i vuggestue gik i dagpleje. Dagplejetiden var vanskelig, fordi Ella var meget usikker og gråd i de 5 mdr., hun var i dagplejen. Ellas forældre besluttede derfor, at Ella skulle flyttes over i en vuggestue. Ursula fortæller, at i forbindelse med Ellas opstart i vuggestuen havde pædagogerne haft et møde med Ellas forældre, og i den forbindelse havde de fået overbragt viden om Ella. Ursula fortæller, at Ella, inden hun begyndte i vuggestuen, havde været igennem et forløb, hvor andre fagprofessionelle havde vurderet Ellas udvikling, idet forældrene og dagplejemoderen havde været bekymrede. Ursula fortæller:

”...der var nogle psykologer, vist fra et psykologcenter, der havde observeret Ella og anbefalet hende ikke at komme i en større institution...”

Trods denne anbefaling havde Ellas forældre alligevel valgt vuggestuen, hvilket først undrede Ursula, idet vuggestuen er beliggende i en større daginstitution med mange børn. Ellas forældre fortalte, at de havde fået anbefalet netop denne daginstitution af den pædagogiske konsulent i kommunen, der mente, at det kunne være et godt sted for Ella at være.

Trods pædagogernes information om en almen vuggestuehverdags udfordringer med mange børn og mange aktiviteter, vælger Ellas forældre vuggestuen til Ella. Ved Ellas opstart i vuggestuen får pædagogerne mere viden om, at Ella er et barn, der kan have vanskeligt ved at indgå i en almindelig vuggestuehverdag med de andre børn på stuen. Ursula fortæller:

”...forældrene havde beskrevet hende, og de havde fortalt, at ingen børn måtte komme i nærheden af hende, og det var vi jo meget opmærksomme på (...) Vi var heller ikke sikre på, om vi kunne tilbyde hende, det hun havde brug for (...). Vi kan jo ikke skærme hende fra tolv andre børn (...) men hun trivedes jo heller ikke i dagplejen og havde grædt hele den tid hun havde været der og var blevet oversensitiv... og så er hun hypermobil. Så der var nærmest ikke den ting, der ikke var med Ella. Så vi havde det oppe på tirsdagsmødet – at vi ikke følte os rustet til at tage sådan et barn i forhold til de behov, sådan et barn kan have, og vi synes også, det er for voldsomt et sted at være (...) hun er jo bagud i sin udvikling, og det vil hun være noget tid...”

Line, som også er pædagog på stuen, fortæller om sin forståelse af Ellas vanskeligheder:

”(...) så i og med at hun nærmest ikke havde noget sprog og ikke kunne gå, så virkede hun mere skrøbelig, ikke?...og hun blev meget ked af det, når hun væltede, hun blev lidt mere ked af det end andre børn, synes jeg...hun blev vildt ked af det (...) der kom ikke nogen lyd, hun turde ikke give slip på den der gråd...”

Forståelsen af at Ellas forudsætninger er særlige understøttes til dels i samspillet med forældrene i afhentningssituationerne, hvor Ellas forældre opleves af pædagogerne som samtidig overbeskyttende og usikre.

Forældresamarbejdet problematiseres ikke yderligere, idet Ellas vanskeligheder ikke ses som relateret til Ellas hjemmeliv<sup>109</sup>. Ellas vanskeligheder anskues af pædagogerne som knyttet til en blanding af nogle individuelle 'udviklingsmangler' (særligt sprog og motorik), og med dette udgangspunkt tilrettelægges vuggestuens omsorgsarrangementer i et forsøg på at understøtte Ellas deltagelse med de andre børn, idet denne deltagelse ses som udviklingsfremmende.

Beskrivelsen af Ella kombineret af overleveret viden fra Ellas forældre, fra den pædagogiske konsulent og fra pædagogernes egne erfaringer med Ellas opstart i vuggestuen udgør betingelser for de omsorgsarrangementer, som pædagogerne arrangerer omkring Ella.

I lyset af den overbragte viden om Ellas tidligere dagplejeliv, tolkes Ellas gråd og usikkerhed som et udtryk for Ellas særlighed, fremfor som et alment menneskeligt aspekt af vuggestuelivet. Hermed kan der peges på, at vanskelighederne omkring Ella, i de indledende fortællinger om Ella, lægges ind i Ella fremfor ind i hverdagslivet.

At pædagogerne er usikre på, hvad der er det bedste for Ella, er forståeligt og må også ses i sammenhæng med, at pædagogerne fra begyndelsen er usikre på, om de kan klare den 'faglige udfordring', det er at have et barn som Ella.

Pædagogernes udtalelser om, at de ikke føler sig "(...) rustet til at tage sådan et barn i forhold til de behov, sådan et barn kan have (...)" understøtter forståelsen af, at Ella har særlige behov, hvilket fordrer særlige former for relationer og indsatser. Indsatser som pædagogerne i en almindelig vuggestue ikke nødvendigvis kan igangsætte. Pædagogernes bekymringer må også anskues som sammenhængende med, at pædagogerne ansvarliggøres for børnenes kompetenceudvikling. Når pædagogerne skal tilrettelægge hverdag med et barn, der vurderes at være skrøbeligt og sensitivt, synliggøres dette ansvar.

Omsorgsarrangementerne omkring Ella kan således forstås som *dilemmafyldte*, idet pædagogerne må udforske, hvornår der er brug for hvad. Det er ikke muligt på forhånd at afgøre, hvordan omsorgsarrangementerne for Ella – eller de andre børn skal tilrettelægges, hvilket betyder, at pædagogerne situeret og kontekstsensitivt må afprøve, hvad der virker i hvilke sammenhænge og for hvilke børn.

Som vi videre skal se, er pædagogerne optaget af at støtte Ellas udvikling og deltagelse, og samtidig er de usikre på, hvordan dette gøres bedst. I den forbindelse mingeleres de pædagogiske arrangementer i en bestræbelse på at tage hensyn til Ella og undgå at særliggøre Ella. De pædagogiske dilemmaer i arbejdet omkring Ella peger dermed på de

---

<sup>109</sup> Som også påpeget i tidligere analysedel inddrages forældresamarbejdet ikke yderligere, idet det ligger udenfor mit problemfelt.



modstridende krav til vuggestuens praksis, hvor pædagogerne både skal opspore (særlige) børn og samtidig undgå at særliggøre (inkludere) børnene.

### At tage hensyn uden at særliggøre

Fra begyndelsen af Ellas opstart i vuggestuen, udvikler der sig blandt pædagogerne en forståelse af, at Ella er et særligt sensitivt barn, et barn der skal tages særlige hensyn til, og som skal have mere hjælp end andre børn. Denne forståelse af Ella som særligt sensitiv og som mere voksenafhængig, synes bekræftet, når Ella deltager ude på legepladsen.

Legepladsen som arrangement er, som vi har set i anden analysedel, et rum, der indtager en central plads i vuggestuens hverdag. Børnene er ude på legepladsen næsten hver dag og bruger en del tid i dette uderum, hvorfor børns deltagelse på legepladsen fremtræder som betydningsfuld for både børn og pædagoger.

Når Ella er ude på legepladsen iagttages det, at Ella opholder sig tæt på de voksne og forholder sig afventende i aktiviteter med de andre børn, hvilket har givet anledning til bekymring hos pædagogerne. Pædagog, Ursula udtaler:

”Hun er sart, og hun kan ikke helt det samme som de andre (...) ude på legepladsen har hun det svært i øjeblikket, og hun bliver så ked af det og...hele tiden bliver det italesat fra vores side...Ella er noget specielt og vi tager specielle hensyn...det bliver hele tiden tydeligt for os alle sammen.”

Pædagogerne udtrykker tvivl om, hvordan de bedst støtter Ella, som de oplever har svært ved at komme med i aktiviteter med de andre børn på legepladsen. Ursula peger på, at italesættelsen af Ella som ’noget specielt’ medvirker til at minde de andre børn og pædagoger om Ellas særlighed. Hermed peger Ursula på, at pædagogerne er opmærksomme på deres *medproduktion* af Ella som særlig. Med denne opmærksomhed synes pædagogerne at være optaget af, hvordan de kan tilrettelægge omsorgsarrangementer, der tager hensyn til Ellas deltagelsesmåder uden samtidig at særliggøre Ella.

I forlængelse heraf, har jeg været nysgerrig på, hvordan pædagogerne konkret arrangerer omsorgsarrangementer, der tager hensyn til Ella uden at særliggøre hende.

Nedenstående empiriske eksempel er udvalgt, fordi eksemplet peger på, hvordan Ellas deltagelse på legepladsen påkalder sig pædagogernes opmærksomhed, idet Ella fremstår som passiv. Pædagogen er optaget af at hjælpe Ella i gang – at gøre Ella aktiv med de andre børn via en fleksibel ’skærmen og skubben’. I denne bestræbelse overser pædagogen imidlertid, at Ella er virksom og selektiv med hvem, og hvad hun vil deltage i.

Problemstillingen er ikke, at pædagogen arrangerer Ellas deltagelse, men at denne arrangeren synes at foregå udenom Ellas perspektiv.

*Vi er ude på den lille legeplads i vuggestuen. Det er en mindre og 'overskuelig' legeplads, hvor børnene let kan finde hinanden. I den ene ende er der en større sandkasse med en rutsjebane. Der er en flisebelagt sti, hvor børnene kan cykle, gå eller løbe.*

*Mulighederne for at cykle hurtigt er dog begrænsede, idet der ikke er meget plads og børnene let kan støde ind i hinanden. Tempoet i børnenes bevægelser er derfor et andet på denne mindre legeplads end på de større legepladser.*

*Flere børn går over for at rutsje, og URSULA (voksen) opfordrer Ella til også at rutsje, men det vil Ella ikke. Ella står og kigger på, at de andre børn rutsjer. De fleste børn er ved rutsje- og klatrestativet. De løber og går rundt imellem hinanden. Mange børn går selv i gang med at udforske legepladsen, løbende, gående og cyklende. Ronja (2,4 år) løber frem og tilbage og fejer sand væk, og så finder Anna (2,6 år) også en kost. Nogle af børnene maser sig frem og kæmper om at komme op på rutsjebanen.*

*Efter rutsjeturene hvor URSULA står ved børnene, igangsætter URSULA en aktivitet med nogle sandting og sætter sig og graver i sandkassen.*

*Ella står lidt på afstand af sandkassen. URSULA får øje på Ella og hjælper hende med at deltage i graveriet i sandkassen. URSULA tager Ellas hånd og hjælper hende med at føre hånden ned i sandet. Selma (2,3 år) sidder også i sandkassen og klasker noget sand sammen i en sandform. Hun laver sandkager og rækker dem til Ella. Ella rører lidt ved en af sandkagerne og kigger videre på Selmas 'sandkagebagning'. Selma 'bager' flere sandkager til Ella, som Ella 'spiser' ved at feje dem ned i sandkassen. Flere af de andre børn på legepladsen er nu også i gang med at grave i sandkassen. Nogle graver huller, andre finder sten og nogle kaster med sandet. Ella sidder tæt ved URSULA, mens hun graver i sandet. URSULA er samtidig optaget af at hjælpe et andet barn med at lyne en jakke. Ella ser glad ud, hun smiler til Selma og holder ind imellem øje med, at URSULA er der.*

*LINE (voksen) hjælper med at koordinere rækkefølgen af børn på rutsjebanen. URSULA rejser sig fra sandkassen, da hun skal tørre næse på et af de andre børn, og Ella stopper sin graven og følger efter URSULA. URSULA går tilbage igen og vil sætte sig ved sandkassen, men så er der et barn, der falder, og URSULA går hen og trøster barnet. Ella står ved sandkassen. Hun kigger på Fiona (2,2 år), der står sammen med Anna ved buskadset. Efterfølgende sætter URSULA sig på kanten af sandkassen, og tager Ella på skødet. LINE står ved rutsjebanen. Ella ser på de andre børns graven, mens hun sidder hos URSULA, og URSULA holder om hende.*

*Efter lidt tid opfordrer URSULA Ella til at gå ind i buskadset, der er ved siden af sandkassen. Ella virker tøvende, hun står helt stille uden at bevæge sig udenfor buskadset. Ella kigger ned i jorden. Det ser ud som om, Ella helst ikke vil ind i buskadset. URSULA puffer forsigtigt Ella ind i krattet, hvor Fiona allerede står, mens URSULA siger opmuntrende til Ella 'kom, gå du bare ind med Fiona...du kan godt'. Ella går igennem buskadset, men stopper op og kigger rundt, mens hun er derinde. Ella ser usikker og lidt forskrækket ud, og hendes ansigt fortrækker sig i en grimasse, der kunne se ud som om, hun er ved at græde. URSULA opfordrer Fiona til at tage Ellas hånd og hjælpe Ella igennem, og det gør Fiona. URSULA roser Fiona og Ella for at komme igennem buskadset. Da Ella er ude af buskadset går Ella væk og stiller sig på afstand fra buskadset. Det ser ud til, at Ella stiller sig på sikker afstand fra de andre børn og voksne, således at hun ikke igen risikerer at skulle deltage i en aktivitet, som hun ikke har lyst til.*

## Når deltagelse vækker bekymring

Ude på legepladsen ser det ud til, at Ella tager del 'fra sidelinjen'. Ella bevæger sig ikke rundt på legepladsen som de andre børn. Hun ser ud til at foretrække at være i nærheden af de voksne, stillesiddende. Ellas deltagelse påkalder sig en del opmærksomhed fra de voksne. Opmærksomheden på Ellas deltagelse omsættes til en bestræbelse på at skabe nogle deltagelsesbetingelser for Ella, hvor hun kan tage del med de andre børn og ikke 'hægtes af'. Ursula forsøger således både at understøtte Ellas deltagelse ved direkte at opmuntre Ella til at gå igennem buskadset med Fiona og ved direkte at 'føre Ellas hånd ned i sandet', så hun kan bage sandkager med Selma. Ursulas fysiske nærhed og hjælpende hånd kan ses som en samtidig måde at skærme og skubbe Ellas deltagelse i sandkegning med Selma.

Opmuntringen til at Ella, uden Ursulas hjælp, skal gå igennem buskadset med Fiona, ser derimod ud til at medføre, at Ella efterfølgende stiller sig på passende afstand af de andre børn og undgår videre kontakt på legepladsen med børn og voksne.

Ursulas opfordringer til Ella kan ses som en bestræbelse på at fremme Ellas deltagelse med andre børn, samtidig med at opfordringerne ser ud til at virke forskelligt, set fra Ellas perspektiv.

Ursula synes at være optaget af at hjælpe Ella, men i bestræbelsen på at hjælpe Ella skabes der ikke plads til, at Ella kan komme på sporet af, hvad hun selv har lyst til at deltage i.

Situationen viser samtidig, at det ikke på forhånd kan afgøres, hvordan børns deltagelse bedst muligt understøttes. Ella har brug for Ursulas hjælp, men Ursulas hjælp skal afstemmes med det, som Ella er optaget af.

Pædagogerne bøvler således med, hvordan Ella kan udvikle sine muligheder for at deltage med de andre børn, og hvordan de andre børn kan 'opdage' Ella som legekammerat. Ella ser ud til at være optaget af de andre børn, men hun deltager samtidig på måder, som pædagogerne bekymrer sig om. Ellas deltagelse fra sidelinjen, som iagttagende af de andre børn og tæt på de voksne, anerkendes ikke som en legitim deltagelse, hvorfor Ella opfordres til at være aktiv med de andre børn – væk fra de voksne. Hermed vanskeliggøres Ellas muligheder for at iagttage og undersøge de andre børns engagementer på distancen.

I forbindelse med et pædagogmøde hvor Ellas trivsel og udvikling drøftes med pædagogerne fra de andre vuggestuegrupper, fortæller Ursula:

"(...) det er på legepladsen, at vi oplever, at hun er utryk, og det er der, vi oplever hendes gråd uden lyd på...selvom at vi har et skærpet fokus på hende, er det som om, hun giver op på legepladsen (...) Hun søger de voksne, og hun søger den fysiske kontakt tæt op ad en. Der kan også være dage, hvor vi bare sidder, og hun sidder op ad os (...) det at vi springer rundt hele tiden og flytter os og er væk fra hende, det er jo det...De andre (børn) kan hurtigt forsvinde, de bliver hurtigt optaget af noget andet, og så går de bare, og så sidder Ella passivt tilbage, hun følger jo ikke med over, når de andre har opdaget noget andet. Det gør hun ikke."

Line (pædagog) siger i forlængelse heraf:

”(...) hun skal lige skal have noget hjælp til at lande derude...hvis først hun bliver ked af det derude, så er det svært at vende den igen for hende (...).”

Der drøftes videre ved pædagogmødet, hvorvidt de mener, at Ella skal deltage i aktiviteter på legepladsen. Ursula siger:

”(...) vi synes ikke, vi skal udsætte hende (Ella) for legepladsen, hvor vi ikke kan tilbyde hende det, vi gerne vil...så skal vi i hvert fald ikke være ret mange børn med ude, og så skal vi have mulighed for bare at sidde hos hende og lege med hende. Det at vi springer rundt hele tiden og flytter os og er væk fra hende, det er jo det, hun reagerer på, hvis vi ikke kan tilbyde hende, det hun har brug for...så skal hun ikke med, det skal hun ikke udsættes for...”

I dialogen viser pædagogerne, hvordan de kontinuerligt undersøger Ellas perspektiver og samspilsmulighederne mellem Ella og de andre børn.

Pædagogerne arbejder på, at Ella ikke giver op, hvilket synes at være en opgave, der kan løses, hvis de havde tiden dertil. Hermed ser pædagogerne deres *egen travlhed som en betingelse for Ellas deltagelse*. Der foreslås derfor, at Ella skærmes fra udelivsarrangementer. Dette forslag bliver imidlertid ikke opretholdt, da pædagogerne også skal imødekomme kravet om, at Ella skal deltage i fællesskaberne med de andre børn.

Pædagogerne har mange overvejelser omkring, hvordan de skaber en fleksibel praksis og nogle deltagelsesbetingelser, der bedst muligt støtter Ellas deltagelse med de andre børn. Samtidig ser pædagogerne, at Ella har svært ved at koble sig på de andre børns engagementer, og det er svært for de voksne, når Ella har det svært. Pædagogernes måde at omtale Ellas vanskeligheder på legepladsen peger på, at Ellas *deltagelse fra sidelinjen* anskues som et problematisk udgangspunkt for hendes deltagelse i fællesskaber med de andre børn.

Samtidig kan bekymringen for Ellas deltagelse på legepladsen anskues som en begrundet bekymring, idet Ella ser ud til at 'efterspørge' en tilgængelighed til de voksne, som de voksne ikke umiddelbart kan bidrage med. Ursula (pædagog) har særligt sin opmærksomhed rettet mod, hvordan Ella ofte er utryk på legepladsen, og at de voksne derfor skal kompensere for denne utryghed. Det bliver derfor problematisk, når de voksne ikke kan være tilgængelige for Ella.

Når børnene er ude på legepladsen, opfordres de til at benytte muligheden for at være fysisk aktive, idet der er mere plads og flere udfoldelsesmuligheder. Legepladsen er som tidligere analyseret et sted, hvor børnene opfordres til at udfolde sig 'frit', kropsligt og socialt *væk* fra de voksne. Som påpeget i analyserne af legepladsarrangementer som betingelse for børns fællesskabelse, kan børnenes bevægelser væk fra de voksne gøre det vanskeligt for børnene at få hjælp til det, de har brug for.

Legepladsliv arrangeres således som et 'bevægelsesarrangement', hvor børn forventes at være i bevægelse, gerne væk fra de voksne. Ellas 'ikke bevægelse', eller bevægelse tæt på de voksne, fremstår problematisk i en sammenhæng, hvor de andre børn bevæger sig fysisk rundt, ofte på egen hånd.

De børn, der er jævnaldrene med Ella, og som Ella ser ud til at være optaget af, er ofte i bevægelse rundt på legepladsen. Ellas stillesiddende aktiviteter på legepladsen ser dermed ud til at gøre det svært for Ella at koble sig på de større vuggestuebørns hurtigere leg og gør samtidig Ella mere 'voksenafhængig'. Ellas deltagelse med de andre børn på legepladsen, ser ud til at fordrer en fysisk og social tilgængelighed til de andre børn, hvilket involverer en voksen tæt på, der kan bidrage med en hånd til at klappe en kage eller en skovl til at grave med, hvis dette efterspørges.

Ligesom børnene forventes at være i bevægelse på legepladsen, er pædagogerne, grundet forskellige omsorgsopgaver, også i bevægelse. Pædagogerne må være opmærksomme på og understøtte alle børnene på legepladsen ved at tage sig af børn der falder, børn der er i konflikter, børn der ikke kan finde den rigtige scooter, og børn der skal have pudset næse.

Det er således vanskeligt for de voksne at understøtte Ellas deltagelse fra sidelinjen – tæt på de voksne.

En længerevarende vokseninvolvering med børn på legepladsen anskues derfor som en 'undtagelse', der primært knytter sig til at støtte børn, der ser ud til at have brug for hjælp til at koble sig på andre børns bevægelser, samt når børn skal trøstes eller have en ren ble på. Normen for legepladsliv – at 'udfolde sig frit og uden for meget vokseninvolvering' – ser således ud til at være normen, der bekræftes, når Ursula involverer sig i Ellas deltagelse. Bestræbelser på at støtte Ella til at være mere aktiv med de andre børn, kan altså ses som en variation af en almen forståelse af, at børn forventes at være aktive og i bevægelse på legepladsen. Børn hvis deltagelse bryder med denne normative forventning 'kalder' på vokseninvolvering og 'igangsættelse'. Hermed ser det ud til, at det gode børneliv på legepladsen også er det *ubekymrede legende børneliv*.

'(...) Sometimes children's participation conflicts with what we as adults or professionals would characterize as "the right way to participate", and as a consequence the actions is considered as "symptoms" of the children's inner disabilities and described as indicative of some kind of lack of ability to participate (...)' (Røn Larsen, 147, 2012) (Forfatters citationstegn)

Når børns deltagelse afviger fra forventningerne til deltagelse i det konkrete pædagogiske arrangement, må pædagogerne forholde sig til, hvad denne 'afvigelse' handler om, og hvordan der kan kompenseres for denne med henblik på at understøtte børnenes kompetenceudvikling. Hermed får kravene til det pædagogiske arbejde om at *dokumentere og vurdere børnenes kompetenceudvikling* betydning for, hvordan pædagogerne forholder sig til børn, hvis deltagelse afviger fra normen.

Når normen for deltagelse på legepladsen er det kropsligt aktive og ubekymrede liv, bliver Ellas stillesiddende aktivitet på legepladsen en bekræftelse af, at Ella er et barn, der er passivt og utrygt. Når Ellas utryghed tales frem, rettes fokus mod, at børn grundlæggende har behov for at være trygge, og det er de voksne omkring barnet, der må kompensere for utrygheden ved at tilvejebringe tryghed (Woodhead, 1997).

Spørgsmålet er imidlertid, om Ellas deltagelse på legepladsen også kan forstås som selektiv fremfor som utryg?

Når Ella er ude på legepladsen og sætter sig tæt ved Ursula og Selma og dermed kan deltage i sandkagebagning, kan det også forstås som Ella, der justerer sin egen deltagelse med de andre børn og voksne. Ligeledes stiller Ella sig på afstand af Ursula og Fiona, når Ursulas hjælp ikke understøtter Ellas 'deltagelse fra sidelinjen', men derimod begrænser Ella i at iagttage de andre på afstand. Hermed ligner det, at Ella vælger, hvad hun vil deltage i og med hvem.

Med disse opmærksomheder fremtræder Ellas deltagelse som *selektiv* fremfor som passiv. Det ser ud til, at de pædagogiske forventninger til Ellas deltagelse, som tilskønnes via de modstridende krav til den pædagogiske praksis, skygger for, at pædagogerne får øje på Ellas intentioner og rettetheder i situationen.

Pædagogernes skærpede opmærksomhed på, at Ella skal deltage på bestemte måder må altså ses i sammenhæng med, at pædagogernes arbejde med tidlig indsats forstærker blikket på Ella som et barn, der skal *kompetenceudvikles*. Med kravet om at vanskeligheder i børnelivet skal opdages inden disse udvikler sig, holdes pædagoger *ansvarlige* for at opdage de børn, der ikke udvikler sig som forventet og dermed sikre, at denne udvikling muliggøres. Denne dagsorden om tidlig indsats og kompetenceudvikling ser ud til at skygge for at se Ella som grundlæggende virksom og selektivt deltagende ligesom de andre børn (Hedegaard, 2002).

Med dette afsæt tipper praksis mellem en fleksibel 'skærmen og en skubben', og en kompensationstækning, hvor der kompenseres individuelt for børns manglende færdigheder.

## **Normen er at være med i det store fællesskab**

Som vi har set, arbejder pædagogerne på at tage hensyn til Ella uden at særliggøre hende. Pædagogerne er optaget af at tilvejebringe nogle betingelser, der bedst muligt kan understøtte Ellas fællesskabelse med de andre børn. Legepladsen er et af de steder, hvor Ellas deltagelse i særlig grad fremtræder utryg, hvilket synes problematisk, når de voksne ikke kan være tilgængelige i tilstrækkeligt omfang. De voksne vil gerne tage hensyn til Ella, og overvejer derfor, om de kan undgå at udsætte Ella for legepladsen. Samtidig er der også en forventning om, at børnene deltager i de arrangementer, der er tilrettelagt af pædagogerne hen over dagen. Pædagogernes omsorgsovervejelser knytter sig dermed til en forståelse af, at Ella udvikler sig via deltagelse med de andre børn og via krav til del-

tagelsen, samtidig med at Ella også udvikler sig adskilt og beskyttet fra de andre børn. Det ser således ud til, at pædagogens praksis tipper mellem forståelser af, at Ellas vanskeligheder er almene, koblet til hendes deltagelsesbetingelser, samtidig med at Ellas vanskeligheder i andre sammenhænge forstås som særlige og inderliggjorte.

I forbindelse med føromtalt pædagogmøde, hvor Ellas deltagelse drøftes, betoner pædagogerne, at der i en almen vuggestue er krav om, at alle børn skal deltage i det store fællesskab, og at pædagogerne dermed er udfordrede, hvis der er børn, der trækker sig fra fællesskabet.

Ursula forklarer, hvordan det at være en del af et fællesskab er et vilkår i en vuggestue:

”(...) de er jo tvunget til at være med i det her fællesskab, om de vil det eller ej. Hvis de i virkeligheden har mere lyst til at trække sig, så er det ikke...så er vi udfordrede på det, fordi vi hele tiden tænker fællesskaber.”

Der udtrykkes her nogle forståelser af fællesskab, hvor fællesskab handler om at være en del af en entitet, at være en del af et stuefællesskab. Deltagelsen i et stuefællesskab fordrer en særlig form for deltagelse og accept af at være en del af en større børnegruppe og dermed følge denne børnegruppes dynamik, tempo og bevægelser over dagen. Det at være en del af et sådant fællesskab er en betingelse for deltagelse i vuggestuehverdagens arrangementer, og det bliver problematisk, hvis pædagogerne oplever, at barnet vil trække sig og gøre noget andet eller være et andet sted. I mødet med denne fællesskabsforståelse træder Ellas deltagelse frem som en 'trækken sig' fra fællesskabet, hvilket er i konflikt med pædagogens forventninger til og ønsker for Ellas deltagelse.

At Ella i nogle sammenhænge deltager fra sidelinjen, og at pædagogerne forventes at opspore børn, der har brug for tidlig indsats, skygger for, at pædagogerne kan se Ella som et virksomt barn, der selekterer i, hvad hun vil deltage i.

Nedenstående situation er fra en eftermiddag, hvor Line (pædagog) finder nogle sæbebobler frem. Situationen er en af de situationer, der er medvirkende til at understøtte pædagogens forståelse af Ella som en, der 'trækker sig' fra fællesskabet.

I uddraget træder den voksne tydeligt frem for at understøtte Ellas deltagelse, hvilket imidlertid ikke ser ud til at hjælpe Ella med at tage del i aktiviteten med de andre børn.

Ella har en særlig adgang til de voksnes opmærksomhed, men samtidig synes Ellas adgang til de voksnes ressourcer at afkoble hende fra fællesskaberne med de andre børn.

*LINE (voksen) finder sæbebobler frem og puster bobler. Fiona (2,2 år), Anna (2,6 år) og Selma (2,3 år) prøver at fange boblerne. Ella kigger på boblerne og prøver at fange et par stykker, men det lykkes ikke. 'Kom her hen, Ella,' siger LINE og puster sæbebobler hen til Ella. Selma går hen foran Ella og fanger boblerne. LINE puster flere bobler hen imod Ella, og Fiona fanger dem. Ella prøver igen at fange dem, men det lykkes ikke. Ella går væk fra sæbeboblerne og lægger sig hen over en bilpude. LINE kigger efter Ella og fortsætter med at putte bobler hen til Ella, men de andre børn når at fange dem, inden de når hen til Ella. Selma går hen til Ella ved bilpuden og sætter sig og møver numsen lidt hen mod Ella, som flytter lidt på sig. Så klapper Selma på puden og kalder, 'Fiona', og Fiona kom-*

*mer og sætter sig. Selma aer Fiona på ryggen. Ella kigger på de to piger, og så flytter Ella sig fra bilstolpuden.*

Når pædagogerne iagttager situationer som den ovenstående, drøftes Ellas deltagelse ofte som en opgivenesshed. Pædagogerne bliver bekymrede når de ser, at Ella ikke kæmper med de andre børn, men derimod træder væk. Det ser ud til, at pædagogerne forstår Ellas opgivenesshed anderledes end de andre børns deltagelse, hvilket muligvis skal forstås i forhold til Ellas opstart i vuggestuen og de overleverede forståelser af Ella som særligt sensitiv. Hermed synes det i nogle situationer vanskeligt for pædagogerne at bevare et blik på Ellas vanskeligheder som knyttet til hendes deltagelsesbetingelser.

Med afsæt i sæbebobleaktiviteten fanger Ella måske ikke nogen sæbebobler, men hun er samtidig det barn, der får mest opmærksomhed fra pædagogen, og det barn der pustes flest sæbebobler hen til. De voksnes skærpede opmærksomhed på Ella medvirker samtidig til, at Ella kan få øje på sig selv som et barn, der har mere behov for de voksne, end de andre børn på stuen har.

Der er flere situationer i Ellas vuggestuehverdag, hvor Ella tildeles størstedelen af de voksnes opmærksomhed. Ellas adgang til de voksne kan således også betragtes som et privilegium, der stiller Ella anderledes end flere af de andre børn på stuen, grundet de voksnes indsats omkring Ella. Ved at se på hvad der muliggøres for Ella, og ikke alene hvad der vanskeliggøres, åbnes der for at forstå Ella som et barn, der ikke alene er passivt og udleveret, men som også er aktivt og *justerer sin deltagelse* på måder, hvor hun får adgang til noget af det, som hun gerne vil have adgang til – fx de voksne. Samtidig er det i nogle sammenhænge vanskeligt for Ella at få adgang til de andre børn på stuen. Ellas deltagelse ser ud til både at medføre en adgang til voksenressourcer, samtidig med at Ella også afkobler sig børnefællesskaberne, når hun ikke kan komme til det, hun gerne vil.

## **Ella udvikler sin deltagelse**

Som vi videre skal se, udvikler Ella sin deltagelse med de andre børn. Ellas deltagelse genkendes af de voksne, som mere aktiv fremfor som passiv.

Ændringerne i Ellas deltagelse viser sig bl.a. en formiddag på stuen, hvor Ella finder sammen med nogle andre børn i en hoppeaktivitet i sofaen på stuen. I denne aktivitet lykkes det Ella selv at kravle op på sofaryggen og hoppe ned på en madras med en hjælpende hånd fra mig. Ellas deltagelse i sofahopning kommenteres og overrasker positivt pædagogerne på stuen.

Pædagogerne bliver opmærksomme på, at Ella indimellem deltager i aktiviteter med de andre børn på eget initiativ. Med opmærksomheden på Ellas aktive deltagelse skubbes der til pædagogernes forståelse af Ella som sensitiv og tilbageholdende. Når forståelserne af Ella er i bevægelse, bevæger omsorgsarrangementerne sig også, og der stilles nye krav, der muliggør nye måder at tage del i det fælles på. Der er således en dialektik mel-



lem forståelser og arrangementer omkring Ella. Ella tilpasser sig således ikke alene til den eksisterende pædagogiske praksis, men *udvikler og udvikles* af denne praksis.

At Ella udvikler sig, har pædagogerne opdaget, og de er optaget af, hvordan de bedst muligt understøtter denne udvikling.

Line (pædagog) siger:

”Jaeh...hun (Ella) er begyndt at have kontakt med de andre børn, og det støtter vi hende i...ofte når der ikke er så mange tilstede... (...) og der er kommet meget mere viljestyrke i hende også i takt med at hendes krop er blevet mere sikker...”

Ellas interesse for og deltagelse med de andre børn på stuen understøttes bl.a. ved, at pædagogerne i hverdagen åbner døren til et mindre rum (bi-rummet<sup>110</sup>) på stuen, hvor nogle større piger ofte leger efter frokost. Disse piger er Ella begyndt at spise frokost med i den såkaldte ’storgruppe’<sup>111</sup>, hvilket synes at have opmuntret Ella til mere kontakt med disse piger. Beslutningen om, at Ella skal spise med ’storgruppen’, er bl.a. begrundet i, at pædagogerne er blevet opmærksomme på, at Ella orienterer sig efter de større piger på stuen samtidig med, at hun også er optaget af de piger (Fiona 2,2 år og Selma 2,3 år), som er mere jævnaldrene med hende.

Nedenstående uddrag forløber over frokost og efter frokost, hvor Ella går ind i ’bi-rummet’ sammen med et par større piger på stuen. Den ene pige har Ella spist frokost med. Pigerne er gået ind i bi-rummet, fordi det er muligt at lege i fred fra de mindre børn, der er inde på den større stue med de voksne.

I modsætning til mange andre situationer vælger de voksne at lade pigerne lege selv i bi-rummet, hvilket synes at skabe nogle muligheder for, at de voksne kan opdage Ella som andet end passiv. Samtidig peger situationen også på, at Ella kan have brug for de voksnes hjælp til at deltage med de andre piger.

*Ved frokostbordet sidder Ella (2,0 år) ved siden af Selma (2,3 år) og Rasmine (2,6 år). Ella smiler og ruller med øjnene og prøver at få kontakt til Selma. Rasmine smiler til Selma. Rasmine laver et sjovt ansigt til Selma. ’Du laver tosserier,’ siger Selma. Selma og Rasmine sidder og kigger intenst på hinanden, mens de spiser. De kigger henover Ella, der sidder i midten. Ella kigger også på Rasmine og smiler, men Rasmine kigger kun på Selma. LINE spørger, om børnene glæder sig til jul. ’Tiii jaaa,’ siger Ella. Selma kigger på Ella, og Ella laver nu også fjollede ansigter. Jeg får en fornemmelse af, at Ella gerne vil have Selma og Rasmines opmærksomhed. Ella kigger igen på Rasmine og laver smaskelyde og smiler så til Selma. Rasmine kigger stadig kun på Selma.*

---

<sup>110</sup> Bi-rummet er et lille rum, der ligger ved siden af den større stue, hvor alle de andre børn er. I bi-rummet er der køkkenting og læsebøger, som børnene kan sidde med.

<sup>111</sup> ’Storgruppen’ er de børn, der aldersmæssigt er de ældste på stuen, og dermed dem der snart skal i børnehave. Denne gruppe kan variere størrelsesmæssigt, afhængig af hvor mange nye børn, der er ankommet til stuen. Aldersforskellen i gruppen kan derfor variere fra 1-6 mdr.

*Efter frokost går jeg ind i bi-rummet ved siden af den store stue. Rasmine, Anna (2,6 år) og Ella er der. Ella finder en elefantfigur og en bog med elefanter. Hun vil vise den til Rasmine, men Rasmine er i gang med at 'spise chokoladecake' sammen med Anna, og hun vil ikke se Ellas bog. Rasmine siger 'Nej,' og ryster på hovedet, da Ella prøver at vise Rasmine bogen.*

*Ella holder fast i bogen og bliver ved med at vise den til Rasmine. Rasmine afviser igen bogen og vifter den væk, mens Ella holder fast i bogen.*

*Ella prøver at lægge bogen bag Rasmine, på den stol hvor Rasmine sidder, men Rasmine opdager det og vifter bogen væk. Efter lidt tid lykkes det alligevel for Ella at lægge bogen lige bag ved Rasmine på stolen. Rasmine ser ikke bogen, da hun er optaget af at 'drikke the og spise chokoladecake' med Anna. Ella står og venter. Det ser ud til at Ella venter på, at Rasmine opdager bogen, så Ella dermed kan få adgang til Rasmines og Annas leg. Men Rasmine og Anna ser ikke Ella og bogen. Ella tager derefter bogen tilbage og sætter sig ved siden af mig på den lille skumgummi-skammel. Ella åbner bogen og bladrer i den. Hun finder billedet af elefanterne og viser mig det og siger, 'eeeelefaa'. 'Ja,' siger jeg, 'det er en elefant'. Ella kigger på den elefantfigur hun har i hånden og igen på elefanten i bogen.*

Ved frokostbordet ser Ella ud til at ville i kontakt med Selma og Rasmine. Ella laver ansigter og 'fjoller' ligesom Rasmine, men det lykkes ikke for Ella at være en del af den udveksling, der foregår mellem Selma og Rasmine.

Efter frokost ser det ud til, at Ella prøver at få adgang til Rasmine og Annas leg ved at vise sin bog til Rasmine, men Rasmine er ikke interesseret. Ella placerer sig hele tiden forskellige steder omkring Rasmine og viser dermed, at der er noget, som hun gerne vil deltage i. Samtidig ser det ud til at være vanskeligt for Ella at få adgang til at deltage i aktiviteten sammen med de store piger. Vanskeligheden med at få adgang til theselskabet kan muligvis være sammenhængende med, at Ella *ikke* bidrager til den eksisterende leg, men derimod insisterer på, at Rasmine skal se hendes bog. Hermed ligner det, at Ella vil lege en anden leg end theselskab, hvilket Rasmine og Anna afviser.

Det ser ud til, at Ella i situationen undersøger sine muligheder for at få pigernes opmærksomhed og blive en del af theselskabet. Trods Ellas vedholdenhed lykkedes det ikke at få Rasmine til at kigge i elefantbogen, men det lykkes dog at placere bogen tæt på Rasmine.

Uddraget peger på, at Ella kunne bruge lidt (voksen)hjælp til at bidrage til den eksisterende leg på relevant vis og dermed få erfaringer med at være deltagende i de større pigers leg.

I flere hverdagssituationer ser det ud til, at Ella er optaget af at deltage med de andre børn. Det ligner, at hun prioriterer og undersøger, hvad hun kan komme til at gøre med de børn, hun er interesseret i at deltage med, samtidig med at hun indimellem har brug for en hjælpende hånd til at bidrage relevant til de aktiviteter, som hun gerne vil deltage i. Ella synes at være optaget af at forbinde sig til de andre børn og de pædagogiske arrangementer, samtidig med at denne bevægelse forudsætter vokseninvolvering, der situeret udforsker – og inddrager – Ellas perspektiv. Som også påpeget i sidste analysedel,

er de voksnes involvering og tilgængelighed betydningsfuld for, at børnenes fællesskabse muliggøres.

Pædagogerne har lagt mærke til, at Ella er mere opsøgende i forhold til at lege med de større piger i bi-rummet, og de udtrykker sig positivt om, at Ella kæmper for at være med i legen og viser engagement fremfor 'passivitet'. Når Ella fremtræder som et aktivt og virksomt barn, der er optaget af de andre børn, synes pædagogerne at få øje på Ellas deltagelse som en variation af det almene børneliv, fremfor som udtryk for et særligt børneliv.

Pædagogerne er imidlertid bekymrede for, at Ella risikerer at opgive samspillet og trække sig fra dette, hvis hun får mange erfaringer med ikke at få adgang til legene.

Efter flere lignende situationer som den ovenfor beskrevne, diskuterer pædagogerne, hvordan de bedst muligt kan støtte Ellas deltagelse med de større piger på stuen, som Ella er optaget af. Det drøftes, hvordan særligt to piger, Selma og Fiona, der er tættere på Ella aldersmæssigt, er mere i 'øjnehøjde' med Ella end de største piger (Rasmine og Anna) på stuen.

Ursula: "(...) Ja hun vil jo gerne de store børn, og de er hurtige til at give hende en ting i hånden og... hun kan have en følelse af at være med (...) men hun er ikke med som ligeværdig, hun er ikke ligeværdig med dem...det er hun mere med Selma, der er hun mere ligeværdig..."

Line: "...og Fiona, jo der er også begyndt at komme noget...og de siger også hinandens navne, der har de nogle gode to-mandslege ude på gangen..."

Ursula: "Det er i virkeligheden måske bedre for Ella at spejle sig i Fiona og Selma end med Rasmine og de store piger, som jo er skridt foran, også i alder (...) der er ingen tvivl om, at Anna og Rasmine leger anderledes, når de er alene, end når hun (Ella) er med..."

Pædagogerne overvejer, hvordan Ellas deltagelse og relation til de to piger, Selma og Fiona, som Ella er optaget af, kan inddrages i tilrettelæggelsen af hverdagen. Samtidig peges der på, at de store piger, Anna og Rasmine leger anderledes end Ella, og denne forskel i pigernes leg relateres til, at Rasmine og Anna er foran i alder og udvikling. Ideen om, at børn kan være *foran* eller *bagud* i udvikling er en tematik, der ser ud til at blive betydningsfuld for omsorgsarrangementerne omkring Ella, hvilket jeg vender tilbage til senere i dette kapitel.

Pædagogernes praksis kan således ses som en bestræbelse på at understøtte Ellas fællesskabse med de andre børn, samtidig med at pædagogerne også prøver at tage hensyn til, at Ella deltager anderledes og er yngre. Alt imens pædagogerne opmuntrer, skærmer og skubber Ella i forskellige retninger, er det også blevet synligt for pædagogerne, at El-

la selv skubber, trækker og flytter sig. Denne opmærksomhed medvirker til at skubbe de særliggørende processer på afstand.

Pædagogens opmærksomhed på Ellas øgede motoriske sikkerhed og interesse for de større piger, heriblandt Fiona og Selma, medfører, at pædagogerne arrangerer en fælles aktivitet i boldkælderen med Ella og nogle af de store og mellemstore piger og drenge på stuen. Samtidig ser det ud til, at drøftelserne om, at Ella ikke deltager ligeværdigt med de store piger, også skaber en opmærksomhed på, at Ella skal støttes i mødet med disse store piger i de sammenhænge, hvor forskellene (aldersmæssigt og motorisk) mellem Ella og de andre træder frem.

### **Ella 'beskyttes', og fællesskabelsen med de andre børn (over)reguleres**

Med afsæt i pædagogernes 'opdagelser' af Ella som mere virksom og med interesse for de større piger, arrangeres en aktivitet med Ella og en mindre gruppe af børn. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan det lykkes for pædagogerne at holde de 'særliggørende processer' distancen og understøtte børnenes fællesskabelse.

Følgende empiriske eksempel udspiller sig i boldrummet en formiddag i vuggestuen. Aktiviteter i boldrummet er typisk en formiddagsaktivitet, der gentages en gang ugentligt, og børnene er derfor bekendte med dette aktivitetsrum. Nedenstående deltagerobservation kan læses som en del af den pædagogiske mingelering med henblik på at understøtte Ellas deltagelse med de større piger. Samtidig synes der også at være et fokus på Ellas *kompetenceudvikling* i denne situation, hvilket synes at gøre det vanskeligt for pædagogen at give børnene mulighed for at justere deres deltagelse indbyrdes.

*På vej til boldrummet er Ella den sidste i gruppen af børn, der går ned til rummet. Jeg går bagved Ella. HJØRDIS (voksen) siger flere gange, 'Kom nu, Ella, du kan godt'. Det lykkes Ella med lidt hjælp at komme ned ad begge trapper til boldrummet.*

*HJØRDIS tager Selma, Rasmine, Pav, Ella og Anna med ind i boldrummet. Det er et mindre rum med en masse redskaber, der kan udfordre børnenes motorik.*

*Der er ribber og madrasser og et blødt rør, der hænger i en wire fra loftet. Røret kan skubbes frem og tilbage, og børnene kan kravle igennem røret.*

*Børnene rutsjer ned fra en rutsjebane med små skumgummiruller på.*

*Ella griner med mere lyd, end jeg tidligere har hørt. Ella roses højtlydt af HJØRDIS, hver gang hun kravler op eller rutsjer ned. Ella smiler og ser koncentreret ud, når hun kravler op ad rutsjebanen.*

*Flere gange rutsjer børnene ned ad de rullende skumgummirør, der udgør rutsjebanen, og de hriner og griner og laver en masse lyde.*

*De andre børn er hurtigt nede og begynder med det samme at kravle op igen, de virker motorisk stærke og sikre i deres bevægelser i forhold til Ella, der er mere tøvende og langsommelig, når hun flytter sine fødder. Ella kigger ofte hen på HJØRDIS, der responderer på Ellas blik med små tilråb og ros.*

*Ella er den sidste, der kravler op på rutsjebanen, og hun er flere gange den første, der rutsjer ned. Det betyder at Ella ofte kommer foran de andre børn.*

*Selma prøver at komme forbi Ella på vej op ad rutsjebanen og får at vide, at hun skal vente på Ella. Ella, der nu er kommet op på toppen af rutsjebanen igen, kigger på Anna, der sidder bagved Ella og venter på sin tur. De kigger på hinanden, indtil Anna kigger væk og flytter sig. Hverken Ella eller Anna smiler til hinanden. Ella kigger efter Anna og vender sin krop imod Anna, som om hun vil sige noget til Anna. Men Anna rykker sig lidt længere væk fra Ella. Ella rutsjer ned igen, og Anna rutsjer lige efter.*

*Anna, der igen er på vej op ad rutsjebanen, får at vide, at hun skal lade de andre komme foran. 'Det er Ella, der er nr. 3, ikke dig, Anna,' siger HJØRDIS. Pigerne sidder igen oppe for enden af rutsjebanen. 'Hvem skal være den første, der rutsjer ned,' spørger HJØRDIS. 'Det skal være Ella, og så kommer Anna,' siger Rasmine. Da pigerne er kommet ned igen, vil Ella kravle op ad rutsjebanen, men får at vide af HJØRDIS, at nu skal hun vente på Anna, der skal være først nu.*

*Anna kravler forbi Ella og lidt henover hende på vej op ad rutsjebanen. Anna får at vide af HJØRDIS, at det må hun ikke. 'Nej, Anna, det kan Hjordi ikke lide,' siger HJØRDIS og ryster på hovedet.*

*HJØRDIS hopper nu ind i det bløde rør, og børnene opfordres til at skubbe hende. HJØRDIS kalder på Ella, så hun kan være med til at skubbe HJØRDIS sammen med de andre børn. Ella kigger hen på HJØRDIS, der ligger i røret, men hun går ikke hen til røret. De andre børn råber og hviner af begejstring. Ella gør store øjne og holder sig på afstand af røret.*

*Fiona kommer nu ind i motorikrummet. Ella lyser op i et stort smil, da hun ser Fiona. Fiona og Ella griner til hinanden. Fiona kravler op til Ella, der igen sidder på toppen af rutsjebanen. Fiona klapper på madrassen ved toppen af rutsjebanen og siger, 'Ella' og viser Ella, at det er Ellas plads ved siden af Fiona. Fiona og Ella rutsjer ned lige efter hinanden nogle gange, mens de griner. Anna vil gerne kravle op ad rutsjebanen efter Fiona, men får at vide, at hun må vente på, at Ella er kravlet op.*

Den ovenfor beskrevne situation kan forstås som et omsorgsarrangement, hvor det ser ud som om, at *hensyn bliver til 'overregulering'*. Pædagogerne er opmærksomme på, at Ella er i gang med at udvikle sig og denne udvikling skal stimuleres – ikke mindst fordi Ellas overgang til børnehaven er indenfor rækkevidde.

Pædagogernes opmærksomhed på Ellas kommende overgang til børnehaven synes at gøre det vanskeligt for Hjordi at skubbe bekymringerne for Ellas (kompetence)udvikling til side og undersøge, hvad Ella vil sammen med de andre børn. Hensynet, der skulle understøtte Ellas deltagelse i den fælles aktivitet, medfører, at børnene til en vis grad forhindres i at vise, at de har lært at forhandle og tage hensyn til hinanden.

Ella er i situationen optaget af at rutsje og klatre med de andre børn. Hun vil gerne først op på rutsjebanen, hvilket hun får lov til af Hjordi. Ella genkendes af Hjordi som et

barn der, grundet sin usikre motorik og sociale tilbageholdenhed, skal støttes og opmuntres til at deltage med de andre børn. Hermed ser det ud til, at der er en forståelse på spil om, at Ella skal være motorisk sikker for at indgå i fællesskaber med de andre børn, fremfor at adgangen til fællesskaberne udvikler en motorisk sikkerhed for Ella.

Det ser ud til, at børnene har en viden om, at de er forskellige i måden, som de orienterer sig i rummet. Børnene giver plads til nogen og ikke til andre, og samtidig kæmper de om at komme til. I ovenstående situation er Rasmine den, der synes, at Ella skal være først i rutsjerækken. Samtidig ser Anna ud til undgå interaktion med Ella, selvom Ella via sit blik viser interesse for Anna. Anna viser, at hun ikke ønsker en udveksling med Ella ved at vende blikket bort fra Ella. Annas afvisning af Ella kan være sammenhængende med, at Anna flere gange irttesættes af Hjørdis. Det kunne se ud som om, at Anna ved, at 'slaget' er tabt i mødet med Ella. Ella tildeles en særlig position i rummet, der sikrer hendes adgang til rutsjebanen, hvilket Anna ikke har mulighed for at udfordre. Børnene har forskellige vilkår for at deltage i rutsjebaneaktiviteten. De deltager fra forskellige positioner og har forskellige muligheder for at bidrage til den fælles aktivitet (Højholt, 2012). Anna er eksempelvis hurtigere end Ella til at kravle op, og denne forskel i børnenes motoriske kunnen forsøger Hjørdis at udligne ved at bede Anna om at vente og give mere plads til Ella. Det samme gør sig gældende for Selma, der også bliver bedt om at vente på Ella. Ella roses mere end de andre børn, hvilket ser ud til at medføre, at de andre børn omkring rutsjebanen orienterer sig efter Ella og tager hensyn på forskellig vis.

Hjørdis' indgriben i Ellas og de andre børns deltagelse kan ses som et omsorgsarrangement, der skaber betingelser for, hvordan Ella og de andre børn kan deltage med hinanden i rutsjebaneaktiviteten.

Børnenes forskellighed og de forskellige positioner, som de indtager i rummet, forhandles via Hjørdis, der vedvarende opmuntrer Ellas deltagelse. Det er muligt, at Hjørdis vil understøtte Ellas deltagelse og sikre, at Ella ikke pludselig 'falder ud' (Højholt, 1996) af aktiviteten, eller at de andre børn 'skubber' hende ud af aktiviteten. Hjørdis' fremhævelse af Ellas deltagelse kan forstås som en foregribelse af en potentiel eksklusion af Ella ved at henstille til, at de andre børn møder Ella med hensyntagen, således at Ella kan fortsætte med at deltage i rutsjelegen. Set i lyset af pædagogernes tidligere erfaringer med, at Ella indimellem 'trækker sig' fra aktiviteter med de andre børn, synes dette hensyn velbegrundet. Samtidig kan der peges på, at en sådan foregribelse også kan vanskeliggøre, at børnene nysgerrigt undersøger og eksperimenterer med, hvad de kan komme til i situationen.

Hjørdis' tilskyndelser af Ellas deltagelse skaber muligheder for, at Ella kan deltage, samtidig med at der skabes barrierer for, at Ella kan vælge at gøre noget andet. Ella er således ikke medbestemmende i forhold til rækkefølgen af, hvem der klatrer først op på rutsjebanen og rutsjer først ned. Ella kan ikke lade Anna kravle op først, selvom hun måske ville, eftersom Hjørdis har bestemt, at det er Ella, der skal kravle op først. Deltagelsen i rutsjeaktiviteten stiller sig således forskelligt for de forskellige børn.

Ellas position som motorisk usikker giver på den ene side nogle fordele, idet Ella er den, der først rutsjer ned. Hermed får Ella mulighed for at forfølge sin optagethed af at rutsje. Samtidig skaber Ellas position som motorisk usikker også nogle begrænsninger for Ellas udfoldelse, idet Ella ser ud til at blive anskuet som et barn, der ikke nødvendigvis kan 'tåle' at være en del af samspillet og kampene med de andre børn i boldrummet og derfor skal beskyttes. Opmærksomheden er således særligt rettet mod Ella, fremfor mod hvordan børnene kan *hjælpe hinanden* med at komme op ad rutsjebanen.

Det paradoksale er dog, at Hjørdis' gode intentioner om at støtte Ellas adgang til deltagelse i stedet risikerer at skabe større ulighed i børnegruppen og ødelægge det fælleskab og de forhandlinger om rutsjerækkefølge, der i forvejen er på spil i børnegruppen. Disse forhandlinger ses bl.a., da Rasmine udtrykker, at hun mener at Ella skal rutsje først og derefter Anna. Hermed kan der peges på, at børnene selv formår at give og tage plads og mingelere deres indbyrdes samspil, hvilket de jo netop har lært af de voksne. Spørgsmålet er derfor, om dette hensyn ikke også ville have vist sig, uden at Hjørdis forsøgte at regulere rutsjerækkefølgen.

Hjørdis' forsøg på at regulere børnenes samspil på rutsjebanen taler i denne sammenhæng ind i en forståelse af, at børnene ikke har en *samfundsmæssighed* med sig i deres samspil, hvorfor Hjørdis som den voksne må sikre, at børnene tager hensyn til hinanden.

Problematikken er imidlertid ikke, at Hjørdis tilrettelægger børnenes engagementer, men at denne tilrettelæggelse ikke understøtter børnenes gensidige udforskning og justering af deltagelse.

Det at drage omsorg for andre handler således både om at bekymre sig, skærme, skubbe og at lægge praksis til rette for at muliggøre forskellige former for deltagelse. Den pædagogiske omsorgspraksis med at ruste Ella til deltagelse med de andre børn og samtidig beskytte Ella i sin deltagelse med de andre børn er således flertydig og afspejler, at de andre børn anskues som en samtidig *belastning* for Ellas deltagelse og som en *forudsætning* for Ellas deltagelse. Når de andre børn anskues som en belastning for Ellas deltagelse, synes det at være sammenhængende med, at pædagogerne fokuserer på Ellas kompetenceudvikling, hvilket skygger for at forbinde Ellas udvikling og deltagelse med de andre børns deltagelse.

### **Når særliggørelse (og alder) forhandles kontekstuel**

Som de forskellige nedslag i Ellas vuggestueliv har peget på, oplever pædagogerne det som dilemmafyldt at tilrettelægge en praksis, der tager hensyn uden at særliggøre, og som skærmer Ella mod det kaotiske vuggestueliv og samtidig understøtter Ellas deltagelse i kaosset med de andre børn. Dilemmaet knytter sig til, at pædagogerne samtidig

må tilrettelægge hverdag, stille krav og vente på, at Ella og de andre børn melder ud, hvad der fungerer og hvordan.

Deltagelsen med de andre børn er på én gang både det som efterstræbes, og samtidig det som Ella skal skærmes fra. Pædagogerne er imidlertid vidende om, at den pædagogiske praksis tipper mellem at se på Ellas vanskeligheder som almene og som særlige.

Line (pædagog) udtaler:

”(...) vi er opmærksomme på, at vi har skærmet hende meget, og det gør vi ikke så meget mere (...) jeg tror nogle af børnene ser hende som mindre (...) hun er den, der tages i hånden og kommer med (...). Det vigtigste er, at hun bydes ind, og så kan hun se, hvordan hun kan være med (...) jeg tror i virkeligheden, at hun skal deltage på lige fod med de andre, og så kan man støtte op omkring hende, hvis der er brug for det.”

Pædagogerne er opmærksomme på, at Ella i perioder har været 'gjort' mindre, end hun er, og de ønsker derfor, at Ella skal fortsætte med at deltage mere på lige fod med de andre børn, hvilket aktiviteten i boldrummet også var en bestræbelse på.

Som en del af praksismingeleringen er Ella blevet beskyttet og skærmet fra de andre børn, hvilket ser ud til at have medvirket til, at Ella fremstår som yngre for både de andre børn såvel som for de voksne. Alder er således noget, der produceres, forhandles og tillægges betydning i de sociale samspil mellem børn og voksne i vuggestuen (Solberg, 1994, 1997), samtidig med at alder ser ud til at kobles til forventninger om deltagelse og 'funktionsmåder'.

Ligesom alder er noget, der produceres og forhandles kontekstuel, og dermed ikke er entydigt, er Ellas 'særlighed' også viklet ind i forhandlinger. Der kan altså peges på, at der hinsides kategorierne om det særlige og det almene foregår forhandlinger situationelt blandt pædagogerne om, hvordan Ellas vanskeligheder kan forstås. Ellas vanskeligheder såvel som Ellas alder er således noget, der tillægges betydning afhængig af de konkrete situationer i vuggestuen.

Pædagogernes bestræbelser kan fremanalyseres som et *flertydigt omsorgsarrangement*, der vedvarende omkonstitueres og bevæger sig imellem en fleksibel udforskning af børnenes deltagelse og særliggørende processer, hvilket må forstås i sammenhæng med de, tidligere påpegede, modstridende krav, som pædagogerne skal håndtere med både at inkludere og opspore bekymringsvækkende børneliv.

Pædagogerne er opmærksomme på, at der er flertydige forståelser af Ellas vanskeligheder i spil, hvilket muliggør, at den pædagogiske praksis bevares åben og nysgerrig for at bevæge sig i nye retninger. I nogle situationer bliver åbenheden imidlertid til en tvivl, som kan virke truende, og pædagogerne får i disse situationer brug for hjælp til at håndtere vurderingspresset og turde 'stå i tvivlen'.



## Når børn ikke udvikler sig som forventet, og særliggørelsen (igen) skygger

I den periode hvor jeg følger Ellas vuggestueliv, er Ellas deltagelse i bevægelse, ligesom omsorgsarrangementerne omkring Ella er i bevægelse.

Pædagogerne har i en periode forsøgt at understøtte Ellas deltagelse i aktiviteter med Fiona, Selma, Anna og Rasmine – med varierende succes.

Ursula (pædagog) fortæller, at aktiviteterne efter frokost, i bi-rummet, hvor Ella nu deltager med de større piger, går op og ned. Nogle dage er Ella med, men Ella vil kun være med, hvis døren til den store stue er åben, hvilket de større piger ikke har lyst til, for så kan de små børn på stuen kravle ind og forstyrre. Kompromiset er, at døren ind imellem lukkes og andre gange er åben. Line (pædagog) fortæller, at Ella er med i legene, men at hun ofte ikke har en aktiv rolle, men er mere passiv, eksempelvis som hund.

Ellas deltagelse er således i bevægelse, men denne bevægelse ses ikke som en fremadskridende udvikling, men derimod en udvikling der bølger frem og tilbage.

Ursula (pædagog) fortæller om denne bevægelse:

”Ella har fået lidt tilbagefald igen, hun trækker sig og virker igen usikker, og i sidste uge oplevede vi igen den stille gråd fra Ella på legepladsen...hun var ellers lige blevet så glad for at være ude på legepladsen efter lang tid, hvor hun ikke brød sig om det (...).”

Ursula peger her på, hvordan hun tolker Ellas ’stille gråd’ som en emotionel reaktion, der peger på et problem i Ellas udvikling. Hermed synes Ellas ’særlighed’ at skygge for at udforske situationen. Hvad Ella græder over undersøges dermed ikke, idet gråden ansues som knyttet til en abstrakt udviklingsproblemstilling.

I forlængelse af pædagogernes opmærksomhed på Ellas ’tilbagefald’, vil jeg tillade mig en kort ekskurs over i Marcos vuggestueliv. Netop paratheden til at lade særligheden og inderliggørelsen skygge for udforskningen af den konkrete situation kan også iagttages i de pædagogiske arrangementer omkring Marco.

I kan måske huske, hvordan Marco i forbindelse med samlinger fik tilbudt en kuglepude, som skulle kompensere for Marcos indre uro. Kuglepuden fik den funktion at hjælpe de voksne med Marcos uro, der netop synes at være de voksnes problem. Marcos problem med at komme i kontakt med de andre børn blev han imidlertid ikke hjulpet med, hvilket synes begrundet i, at pædagogerne så Marcos vanskeligheder som inderliggjorte.

Som tidligere udfoldet, havde Marco vanskeligheder med at være en del af særligt Christian og Anders’ aktiviteter på legepladsen. Denne vanskelighed forstærkes, da Christian og Anders fortsætter i børnehaven henover foråret. Marco har ikke længere adgang til at følge de to kammerater rundt på legepladsen, idet Christian og Anders benytter børnehavens legeplads.

De institutionelle deltagerbaner (Dreier, 2009a), der opdeler børnene på bestemte måde, medvirker således til at gøre det vanskeligt for Marco at forfølge det, han gerne vil – fælles aktiviteter med Christian og Anders.

Nedenstående uddrag er udvalgt for at pege på, hvordan *særliggørelsen* af Marco skygger for at forstå og spørge ind til Marcos 'ked af det'-hed. Situationen udspiller sig få dage efter, at Anders og Christian er begyndt i børnehaven.

*Hele morgenen har Marco spurgt efter sine venner, der nu er begyndt nede i børnehaven. Efter morgen-samling går jeg ud på legepladsen med en gruppe af børn og en voksen.*

*INGER (voksen) kommer ud med Marco på legepladsen. Marco har været ked af det og har grædt. Da Marco kommer ud, hører jeg INGER fortælle, at Marco lige har forsøgt at løbe ned til børnehaven. Marco får fat på en løbecykel og kører efter Marie. Marie 'hælder benzín' på sin lyserøde scooter, og Marco følger efter og 'hælder benzín' på sin løbecykel.*

*Mens Marco cykler rundt, opdager han nogle af vennerne, der er begyndt i børnehaven,ovre ved hegnet. Marco kører hen til hegnet, hvorigennem han kan se de andre drenge fra børnehaven. 'Vi er de store i børnehaven og ikke dig, du er lille i vuggestuen,' råber Christian ind over hegnet. Marco siger noget, jeg ikke kan høre. Marco smiler og peger på drengene og siger til mig, at han gerne vil ind i børnehaven. Jeg siger til ham, at det kan jeg godt forstå. GUDRUN (voksen) kommer hen på den anden side af hegnet (på børnehavesiden), og siger til børnehavebørnene, 'I må ikke være hernede ved vuggestuen'. GUDRUN hjælper drengene væk. Marco ser trist ud og kigger efter drengene. I længere tid opholder Marco sig i nærheden af hegnet, hvor vennerne stod. Det ser ud som om, han venter på, at de kommer tilbage igen.*

*RUTH (voksen) kommer hen til mig og fortæller, at Marco er i en kaotisk periode i øjeblikket, og at han samtidig er forvirret over, at de store drenge er fortsat i børnehaven, mens han skal blive i vuggestuen. RUTH siger, 'Der er også noget med to-tre åriges udvikling... der er altid noget der, rent udviklingspsykologisk (...) Vi har gode erfaringer med at fortælle ham (Marco), hvad der skal ske og varsle ham inden (...) Han bliver bare forvirret hvis han besøger børnehaven, det er vigtigt, at vi skærmer ham fra det og viser ham, at han skal være her...'*

Ovenstående empiriske eksempel peger på, at Marcos tristhed knyttes til, at Marco er i en kaotisk periode – at han har en form for 'indre uro', som der skal kompenseres for med 'ydre ro'. Marco ses som et barn, der er forvirret over at blive tilbage i vuggestue, når vennerne er fortsat i børnehaven. Denne forståelse skygger for, at der i situationen spørges ind til Marcos tristhed som begrundet.

Ligesom vi så, at pædagogerne i Ellas vuggestue omtaler Ellas gråd som 'den stille gråd', og gråden hermed bliver et udtryk for Ellas skrøbelighed og sensitivitet – bliver Marcos tristhed og gråd relateret til, at Marco er i en *kaotisk periode*, hvorfor der skal skabes ro og overskuelighed.

I begge situationer er der hos pædagogerne en parathed til at forstå børnenes vanskeligheder som *inderliggjorte* og uafhængige af de konkrete deltagerbetingelser.

Det ser således ud til, at de pædagogiske intentioner om at hjælpe og foregribe både Ellas og Marcos bekymringsvækkende deltagelse ind imellem tipper over mod en særliggørelse, der kan skygge for at udforske børnenes vanskeligheder som koblet til de konkrete situationer.

Efter denne lille ekskurs over i Marcos vuggestueliv, vender vi tilbage til Ellas vuggestueliv, hvor pædagogerne står i en særlig vurderingssituation i forhold til Ella, idet Ella snart skal begynde i børnehave. Den kommende børnehaveovergang synes at skærpe et pædagogisk handlepres.

Samme dag som Ursula (pædagog) bekymrer sig om Ellas 'stille gråd', taler jeg med Ursula, mens vi iagttager Ellas bevægelser rundt på legepladsen.

*Selma kører forbi os på sin scooter. Hun kører forrest, og Ella er lige efter hende på en mindre scooter. Ella vender scooteren og kører den anden vej. Selma, der er kørt lidt længere frem, vender om og kigger efter Ella. Selma kører efter Ella, og de kører efter hinanden på legepladsen i over en halv time. Flere gange kører Ella forrest, og Selma kalder på hende og beder hende om at vente på hende.*

*Ella kører forrest, og Selma er lige efter hende, de kører ind i et buskads. Ella kører ud af buskadsset, men Selma er ikke med. Selma er stået af sin cykel, og det ser ud til, at hun 'reparerer' den. Ella kører rundt selv. Selma kommer lidt efter. 'Så fandt jeg dig,' siger Selma og smiler glad, Hun gentager flere gange, 'Jeg fandt dig'. Selma indhenter Ella og kører op på siden af Ella. Ella smiler og siger, 'Ja...'. Ella og Selma holder øje med hinanden, og de følger hinanden rundt på deres scootere. De kører hen til hegnet og hiver begge i hegnet og råber, 'Åbne' i kor, mens de griner.*

*Ursula (voksen) smiler og siger til mig, '...men som du kan se, går det meget op og ned med Ella, og så snart man ligesom påpeger for hinanden, at det er gået i stå eller tilbage, så sker der noget, og så er hun (Ella) med igen...'*

Pædagogerne på stuen er opmærksomme på, at Ellas udvikling er i bevægelse, men ikke alene som en lineær 'fremadskridende udvikling', men som en bevægelse 'frem og tilbage'. Pædagogernes opmærksomhed på Ellas udvikling kan samtidig skubbe til denne udvikling netop ved, at pædagogerne med et praksis-sensitivt blik mingelerer praksis for at understøtte Ellas deltagelse. Med en forståelse for og et indblik i at Ellas udvikling bølger frem og tilbage, og dermed ikke alene kan ses som en lineær fremadgående udvikling, prøver pædagogerne omkring Ella at bevare et åbent og nysgerrigt blik på Ellas deltagelse med de andre børn. Denne nysgerrige åbenhed bliver samtidig udfordret af krav om, at Ellas udvikling og deltagelse skal vurderes, idet Ella snart skal begynde i børnehaven.

Overgangen til børnehaven ser ud til at reaktualisere ideen om, at børn skal udvikle bestemte kompetencer i bestemte aldre, hvilket samtidig understøttes af måderne, som vi har tilrettelagt vores daginstitutioner med dertil definerede *institutionelle deltagerbaner* (Dreier, 2009a), hvor børn er opdelt på stuer i henhold til alder med dertil knyttede deltagelsesforventninger – og 'udviklingsmål'.

Det ser således ud til, at der er nogle udviklingsfigurer i spil, der får konkret betydning for tilrettelæggelsen af Ellas hverdagsliv de sidste måneder i vuggestuen. Disse udviklingsfigurer kan historisk spores tilbage til tidligere 'oplysningsrationelle' ideer om, at udvikling altid foregår fra et lavere udviklingsniveau til et højere udviklingsniveau (Højholt, 29, 2001). Som også beskrevet af Dion Sommer, er udviklingspsykologien inspireret af ideer om, hvordan udvikling forstås som fremadskridende, systematisk og formålsbestemt (Sommer, 1996) (se også kapitel 2). Hermed gøres børns udvikling til et spørgsmål om at bevæge sig op (eller ned) af hierarkiske trin på vej mod en større modenhed og viden, som på den ene side anskues som naturgiven og samtidig fordrer overvågning og korrigerende af de voksne for at sikre, at udviklingen foregår passende (Burman, 2008).

Det ser ud til, at pædagogernes bekymringer om Ellas udvikling i forbindelse med hendes overgang til børnehaven aktualiserer en slags *funktionaliseret udviklingspsykologi* (Andersen, 66, 1995), hvor børns problemer forstås og undersøges som udtryk for bestemte 'faseproblematikker'. Sådan en forståelse kan medvirke til, at barnet anskues ud fra, hvad barnet 'mangler' for at udvikle sig 'normalt', hvormed den pædagogiske praksis må tilrettelægges ud fra, hvorledes denne praksis kan kompensere for disse 'mangler' (Andersen, 67, 1995). Hermed er der en risiko for, at børn primært anskues med udgangspunkt i deres begrænsninger, og det som børnene skal udvikle ('becomings'), fremfor at børn anskues som værende (beings) og dermed som nogle, der allerede kan deltage 'kompetent'<sup>112</sup>.

Samtidig med at den pædagogiske praksis i nogle situationer orienterer sig efter en funktionaliseret udviklingspsykologi, synes den pædagogiske praksismingelering omkring Ella også at være orienteret mod en forståelse af, at Ella udvikler sig på tværs af sammenhænge i multiple relationer og er aktiv medskabende af de sammenhænge og de aktiviteter, som hun indgår i (Hedegaard, 2008; Stetsenko, A. & Arievidt, M., 2004).

Omsorgsarrangementerne er således influeret af modsætningsfulde udviklingsforståelser, hvor udvikling både handler om barnet isoleret, samtidig med at udvikling også handler om *forbindelsen* mellem barnet og omverden (Højholt, 2001). Den pædagogiske praksis synes dermed at være influeret af dualismer mellem indre og ydre samtidig med, at disse dualismer forsøges overskredet. Denne dobbelthed som mingelers i den pædagogiske praksis kan, som tidligere påpeget, ses i sammenhæng med kravet om, at pædagogerne skal opspore og udpege det 'særlige' børneliv og samtidig skal skabe betingelser for, at dette særlige børneliv inkluderes i et alment børneliv.

---

<sup>112</sup> Jeg vil i denne sammenhæng betone, at børn må anskues som både 'becommings' og 'beings' – idet børn både udvikler sig og samtidig er sig selv i deltagelsen i de pædagogiske arrangementer. Denne forståelse overskrider børn og voksnes adskilthed og betoner børn og voksnes forbundethed i den sociale verden. Udvikling betragtes her med afsæt i en dialektisk forståelse (Chimirri, 2014; Stetsenko & Grace Ho, 2015; Hedegaard, 2002)

## Om at få (vurderings)hjælp og samtidig bevare en fleksibel praksis

De pædagogiske arrangementer omkring Ellas vuggestueliv har i en længere periode på et lille års tid tippet mellem bestræbelser på at forstå Ellas deltagelse som variationer af et alment børneliv og som et særligt børneliv.

Disse arrangementer har ændret sig undervejs, som Ella har 'skubbet' til arrangementerne, og pædagogerne har fået ny viden om Ellas deltagelse. Pædagogernes handlerum ændrer sig, idet pædagogerne står i en situation, hvor Ella snart skal begynde i børnehaven, og der skal tages en beslutning om, hvorvidt der skal foretages andre tiltag med henblik på at fremme Ellas (kompetence)udvikling. Betingelserne for pædagogernes forståelser af Ella ændrer sig således, idet krav om at pædagogerne skal vurdere Ellas udvikling tiltager.

Ved et pædagogmøde diskuterer pædagogerne i vuggestuen, 'hvor grænsen går' for, hvornår der skal inddrages eksternt tværfaglig sparring, når børn ikke udvikler sig som forventet. Fokus for samtalen er Ellas manglende eller langsomme udvikling.

Ursula: "(...) Vi ser en udvikling, men vi er i tvivl om, vi skal sætte noget ekstra ind, eller skal hun bare have tid, for at hun når derop...Hun skal ligesom sættes i gang med at lege, hun kan ikke selv finde ud af at lege."

Line: "Vi har et særligt fokus på hende, fordi Ella er langsom i sin udvikling ift. de andre børn, og hun har ikke så meget sprog som de andre børn, og hun er senere motorisk udviklet og er sådan mere skrøbelig i sin motorik (...)."

Karen: "Hvor går grænsen, hvornår giver vi tid, og hvornår sætter vi ind?"

Hilde: "Når der ikke er nogen udvikling..."

Line: "Der er jo heller ikke så lang tid til børnehaven, så måske skal vi have nogen til at kigge på hende, så hun når at rykke sig til børnehaven."

Ursula: "Vi tænker, at hun skiller sig meget ud. Hun har nogle træk, vi ikke kan sætte ord på...hendes ansigtsudtryk, hendes mimik...det er stadig svært....Hvis vi ikke får hende rustet til børnehaven (...)."

Line: "Den der passivitet og stivhed tænker vi over...jeg så hende en gang, hvor hun var passiv i blikket."

Karen: "Du bliver bekymret?"

Ursula: "Ja, jeg bliver bekymret...Måske er det noget med hjernen?"

Karen: "Har vi fået noget at vide af det psykologiske team?"

Ursula: ”Kun at hun er hypermobil og sensitiv...”

Hilde: ”Måske kan hun ikke overskue alle de der impulser (...) der sidder jo nogle fagfolk i ressourceteamet, som måske kan hjælpe...men nu kan børn jo heller ikke udvikle sig hurtigere, end de gør.”

Ursula ”Ja men vi snakkede også om, hvorvidt det er nødvendigt? Altså...hvor er hun henne?...jeg synes virkelig, det er en balance nu. Der sker rigtig meget med hende, og hun kan faktisk følge med i rigtig mange af de ting, som vi sætter i gang i løbet af dagen...og skal vi yderligere sætte fokus på hende? (...) eller skal hun bare have lov til at følge gruppen, som den person hun nu er? Det synes jeg...skal vi have diagnoser på bordet, eller hvad er det, vi vil?”

Ved pædagogmødet træder pædagogernes bekymringer for Ellas udvikling frem.

Pædagogerne har ved flere lejligheder drøftet, om Ellas anderledes deltagelse ikke alene skal ses som socialt betinget, men derimod også som fysiologisk og udviklingsmæssigt betinget – en form for forsinket eller ’hæmmet’ udvikling. Med en italesættelse af Ellas hjerne som potentiel betydningsfuld for Ellas deltagelse peger pædagogerne samtidig på, at vanskelighederne i Ellas hverdagsliv muligvis ikke er pædagogernes anliggende, men derimod bør være psykologerne eller psykiaternes anliggende. Hvis det er hjerne-mæssige eller neurologiske vanskeligheder, som børnene har, anses det ikke længere som en pædagogisk opgave, men derimod som en problemstilling, der ligger udenfor pædagogernes råderum. Samtidig oplever pædagogerne, at Ella udvikler sig både motorisk og socialt i sin deltagelse med de andre børn, og pædagogerne ønsker ikke yderligere at udpege Ella ved, at inddrage andre fagpersoner, der potentielt kan understøtte et fokus på Ellas udviklingsmæssige ’mangler’.

Pædagogerne står således i en konfliktuel situation, hvor de på den ene side ser en udvikling, som de gerne vil understøtte, og på den anden side er de i tvivl om, hvorvidt Ella udvikler sig tilstrækkeligt til, at hun kan klare den kommende overgang til børnehaven.

Pædagogerne er optaget af, at Ella skal rustes til børnehaven, hvilket vidner om, at overgangen til børnehaven anskues som en situation, hvor børn skal være ’stærke’ og mestre en del færdigheder. Hvorvidt Ella når at udvikle disse færdigheder, og dermed når at blive rustet til børnehaven er uklart, hvorfor Ellas udvikling må vurderes.

Denne vurdering fordrer i Ellas tilfælde faglig ekspertise – en ekspertise som pædagogerne ikke oplever, at de kan bidrage med, og som derfor må indhentes udefra, med inddragelse af andre fagligheder. Med inspiration fra Dorte Kousholt (2012b) kan der peges på:

”When the professional get very concerned for the child’s welfare, the pressure on their professional judgement increases-and that seems to intensify the divide between ”normal/ordinary” and ”abnormal/special” and to problems being individualized.” (Kousholt, 132, 2012b)

At Ella snart skal begynde i børnehave er medvirkende til at skabe et yderligere pres på pædagogernes vurderinger af Ellas udvikling. Den kommende børnehaveovergang 'kalder' på, at pædagogerne i vuggestuen skal dokumentere Ellas udfordringer, samt hvordan der er arbejdet med disse. Hermed ændrer den kommende børnehaveovergang betingelserne for pædagogernes forståelse af Ella.

Samtidig synes pædagogerne at have viden om, at børnene går forskelligt ind i overgangen til børnehave, og der er forskellige overvejelser om, hvordan de enkelte børns overgange kan tilrettelægges fleksibelt og med hensyntagen til børnenes indbyrdes relationer og 'færdigheder'. Denne viden om, at børn går meget forskelligt ind i skift og overgange, træder imidlertid i baggrunden til fordel for et fokus på de standarder, som børn skal udvikle sig i henhold til, når børns deltagelse er bekymringsvækkende. Det bliver dermed tiltagende vanskeligere at opretholde en 'ikke-vurderende' og undersøgende tilgang til Ellas deltagelse i vuggestuens hverdagsliv. Vurderinger<sup>113</sup> ser således ud til at få en særlig betydning, ved børns skift og overgange, netop fordi disse situationer presser pædagogerne og indsnævrer deres handlerum (Andersen, 2011).

Som Ruth (pædagog) udtaler:

"(...) der er jo de her mål, de skal jo kunne det ene og det andet og det tredje og det fjerde...inden man starter i børnehaveklassen (...). Vi er jo med til i vuggestuen at lægge de her grundsten og ligesom sikre anlægget til, at de faktisk kan de ting...hvis vi bliver bekymret om noget, så er det jo det, der følger med op i børnehaven (...)."

Som påpeget i Ruths udsagn, bliver ideer om, hvad børnene skal kunne, når de kommer i skole betydningsfulde helt ned i vuggestuen. Opmærksomheden på, hvad børn skal kunne i skolesystemet, synes samtidig at skabe et fokus på at 'opspore' børns vanskeligheder så tidligt som muligt, idet disse vanskeligheder 'rejser' med op i skolen og kan vanskeliggøre børns kompetenceudvikling.

Det øgede fokus på børns kompetenceudvikling i daginstitutioner, er bl.a. dokumenteret af Dansk Evalueringsinstitut, i 2014, der har påpeget, at samtlige daginstitutioner i Danmark foretager vurderinger af børns udvikling fra alt til sprog, sociale kompetencer og skoleparathed. Disse vurderinger foretages ofte med inddragelse af bestemte metoder og redskaber til vurdering af børnene (Danmarks Evalueringsinstitut 2014). Det ser således ud til, at der er etableret en praksis omkring, at børns udvikling bedst understøttes ved at teste og dokumentere børns udvikling særligt i forbindelse med skift og overgange.

---

<sup>113</sup> Vurderinger kan imidlertid også ses som måder, hvorpå børns deltagelse forstås og støttes i de sociale omgangsformer, når de voksne eksempelvis viser børnene tilrette ved frokost og samling (Andersen, 2011). Betydningen af vurderinger af børnelivet må således ses i sammenhæng med, hvorvidt disse anvendes i en praksisnær mingelering af deltagelsesbetingelser, eller om de anvendes til en kategorisering af børns 'alderssvarende udvikling'.

Den kommende overgang til børnehaven skaber dermed et vurderings- og handlepres på pædagogerne, idet de skal beslutte, hvorvidt Ellas deltagelse er tilstrækkeligt bekymringsvækkende til, at der skal søges tværfaglig sparring i ressourceteamet<sup>114</sup>. Samtidig er der, som tidligere omtalt, en tvivl om, hvorvidt tværfaglig sparring i ressourceteamet risikerer at skærpe udpegningen af Ellas vanskeligheder og dermed vanskeliggøre den fleksible praksismingelering og udforskning af børnelivet. Dilemmaet for pædagogerne centrerer sig således om, hvordan de støtter Ellas udvikling og deltagelse med de andre børn uden at 'fastlåse' forståelserne og indsatserne omkring Ella.

Efter pædagogmødet hvor Ellas udvikling diskuteres, besluttet det, at Ellas bekymringsvækkende deltagelse skal forelægges ressourceteamet. Beslutningen bliver imidlertid ikke effektueret, idet der sker en udskiftning af pædagogerne i Ellas vuggestuegruppe. Der indledes i stedet et støttepædagogisk forløb med Ella, som udfoldes i kapitel 11.

## Opsamling – en flertydig omsorgspraksis

I dette kapitel har vi fulgt Ella og pædagogernes opmærksomme praksismingelering og bestræbelse på at hjælpe Ella til deltagelse med de andre børn på stuen. Undervejs har vi fulgt, hvordan pædagogernes bekymringer bølger frem og tilbage, og hvordan pædagogerne fægter med at forstå Ellas deltagelse som anderledes, uden samtidig at særliggøre hende. Særligt når Ella er ude på legepladsen, fremtræder Ellas deltagelse som anderledes, hvilket har medført overvejelser om, hvorvidt Ella skal 'beskyttes' fra legepladsarrangementet. Samtidig er pædagogerne optaget af, at Ella udvikler sig ved at deltage med de andre børn, hvilket retter pædagogernes opmærksomhed mod at arrangere betingelser for at understøtte Ellas deltagelse i de forskellige situationer med de andre børn hen over dagen. Pædagogerne etablerer hermed en *flertydig omsorgspraksis*, om end denne flertydighed trues, efterhånden som Ellas børnehaveovergang nærmer sig. I denne situation bliver det vanskeligere at opretholde praksis som flertydig og fleksibel. Der synes at være nogle forestillinger om, at Ella skal 'rustes' til børnehaveovergangen og i den sammenhæng have udviklet bestemte færdigheder. Pædagogerne er i tvivl om, hvordan de skal vurdere Ellas deltagelse og udvikling, og hvorvidt de burde foretage andre tiltag for at fremme Ellas kompetenceudvikling. I forlængelse heraf melder det tværfaglige samarbejde sig som potentielt relevant.

I næste kapitel forlades de konkrete bekymringer om Ellas deltagelse i vuggestuelivet for at forfølge pædagogernes overvejelser omkring tværfagligt samarbejde som både

---

<sup>114</sup> Ressourceteam er et tværprofessionelt sparringsforum, hvor pædagogerne hver 6. uge kan søge sparring på børn, hvis deltagelse som pædagogerne oplever som bekymringsvækkende, hvilket udfoldes i næste kapitel.



understøttende og vanskeliggørende for det pædagogiske arbejde med børn, hvis deltagelse bekymrer. I den forbindelse vil jeg udfolde, hvordan det tværfaglige samarbejde organiseres i en almen vuggestuepraksis, og hvilken betydning dette samarbejde ser ud til at have for måder som børneliv, såvel som pædagogisk faglighed etableres i denne sammenhæng. Selvom vi ikke konkret følger Ellas perspektiv i det tværfaglige samarbejde, er det en undersøgelse af de *strukturelle betingelser* for Ellas vuggestueliv. Fokus rettes altså mod, hvilke betingelser pædagogerne har for at arbejde med bekymringsvækkende børneliv i tværfagligt regi, og hvordan de kan få hjælp til at håndtere vurderingspresset, når børns deltagelse og udvikling bekymrer.

## Kapitel 11: Tværfagligt samarbejde som betingelse for arbejdet med det bekymringsvækkende børneliv

I forrige kapitel fik vi indsigt i, hvordan det konkrete pædagogiske arbejde med Ellas bekymringsvækkende deltagelse foregår som en bestræbelse på fleksibelt at understøtte Ellas deltagelse, samtidig med at dette omsorgsarbejde er fyldt med tvivl og usikkerheder. Flexibiliteten i den pædagogiske hverdag bliver imidlertid udfordret i forbindelse med Ellas kommende overgang til børnehaven. Overgangen til børnehaven ser ud til at afføde nogle forestillinger om, at børn skal rustes til børnehavelivet, og dermed at børnene skal have nået en vis 'standard' (færdighedsmæssigt) for at begynde i børnehaven. Dermed ser det ud til, at viden om børns forskellighed og børns forskellige måder at indgå i skift og overgange træder i baggrunden, til fordel for ideer om at børn skal have udviklet bestemte kompetencer forud for denne overgang.

Vi forlod de pædagogiske arrangementer i Ellas vuggestueliv, der hvor pædagogerne drøftede, hvorvidt vanskelighederne i Ellas vuggestueliv skulle tages op i et tværfagligt samarbejdsforum, i ressourceteamet.

I dette kapitel vil jeg forfølge, hvordan pædagogerne samarbejder tværfagligt om bekymringsvækkende børneliv. Der spørges i kapitlet til, hvordan pædagogerne får hjælp til udpegning og vurdering af det bekymringsvækkende børneliv via det tværfaglige samarbejde. I forlængelse heraf er det netop en pointe, at pædagogerne ikke ser ud til at efterspørge hjælp til at 'være i tvivl', men hjælp til at overkomme tvivlen.

I den forbindelse er jeg optaget af at analysere, hvordan de modstridende krav og betingelser for det tværfaglige samarbejde stiller sig som konfliktuelt for både pædagogerne og PPR-psykologen. De kommunalpolitiske dagsordner og betingelser som det tværfaglige samarbejde forventes at orientere sig efter, vil derfor indledningsvist præsenteres.

Konkret vil jeg fremanalysere, hvordan pædagoger og til dels PPR-psykologen deltager i et konkret tværfagligt samarbejde<sup>115</sup> i form af et ressourceteam, og hvilke betydninger dette samarbejde ser ud til at have for de deltagende subjekter, konkret og situeret (Dreier, 2013).

Hermed peges der på, hvordan pædagoger og PPR-psykologen handler i og med de konkrete dilemmaer, som knytter sig til de modsætningsfyldte krav og betingelser med både at opspore og inkludere bekymringsvækkende børneliv.

---

<sup>115</sup> Jeg anvender termen tværfaglig fremfor tværprofessionel, idet jeg analyserer, hvordan forskellige fagligheder sættes i spil og bliver betydningsskabende for hinanden i et konkret tværfagligt samarbejde om et barn i vanskeligheder. Begrebet 'faglighed' anvendes også af pædagogerne selv og kan både betegne de teoretiske og praktiske kvalifikationer, som inddrages i det pædagogiske arbejde (Ejrnæs, 14, 2006).

Undervejs har jeg spurgt ind til, hvordan vi kan forstå, at pædagogerne ser ud til at 'tilsidesætte' egen faglige og nuancerede viden om det levede børneliv til fordel for en efterspørgsel på stadiorienterede udviklingsforståelser og en psykologisk faglighed i det tværfaglige samarbejde.

For at pædagogernes deltagelse i det tværfaglige samarbejde ikke reduceres til et spørgsmål om pædagogers manglende viden og manglende kompetencer, må pædagogernes deltagelse i det tværfaglige samarbejde begribes *dialektisk* og dermed som sammenhængende med de modstridende krav om både at opspore, vurdere og inkludere børn.

Når pædagogerne skal vurdere børns udvikling, ser de ud til at søge efter måder at legitimere denne vurdering ved at kigge ind i en abstrakt udviklingspsykologi, hvor børns udvikling kan vurderes og dokumenteres skematisk, isoleret fra hverdagslivet. Pointen er således, at pædagogerne handler velbegrundet i forhold til at håndtere kravet om at opspore børneliv ved netop at søge hjælp til vurderingerne af børnelivet, hos dem der samfundsmæssigt har ret til at foretage disse vurderinger, som er psykologerne.

De konflikter, som pædagogerne oplever i forbindelse med det tværfaglige samarbejde, analyseres således i sammenhæng med de sociale praksisser, som de deltager i (Højholt, 2011; Røn Larsen, 2011; Kousholt, 2011; Dreier, 2008). Deltagelsesbegrebet, som tidligere udfoldet, hjælper i denne sammenhæng til at forankre pædagogernes handlinger i en konkret social praksis samt til at få øje på, hvordan pædagogerne via deres deltagelse i det tværfaglige samarbejde søger indflydelse på og rådighed over deres handlebetingelser i den sociale praksis (Dreier, 2008). Deltagelse som analytisk begreb retter således fokus på, hvordan pædagogerne i denne sammenhæng deltager, og hvordan de bidrager og har indflydelse på det tværfaglige samarbejde, samt hvordan dette samarbejde virker tilbage på forståelser af pædagogisk faglighed i vuggestuen (Højholt, 1996, 2011).

Hvor min viden om Ellas vuggestueliv er udviklet via deltagerobservationer over et lille års tid, er min viden om det tværfaglige samarbejde udviklet på baggrund af deltagelse i ressourceteam møder over ca. 8 mdr. Konkret betyder det, at den viden der frembringes i dette kapitel er centreret om pædagogernes og til dels PPR-psykologens *forståelser* af bekymringsvækkende børneliv.

## **Det tværfaglige samarbejde som forebyggende**

Indledningsvist udfoldes udvalgte perspektiver på de problemstillinger, som det tværfaglige samarbejde ses som svar på. Afsnittet vil lede op til analyser af det konkrete tværfaglige samarbejde, som er udforsket som en del af pædagogernes forebyggende og opsporende arbejde med bekymringsvækkende børneliv.

Vanskeligheder i børnelivet udpeges og adresseres ofte først i forbindelse med børnenes børnehaveliv (Jensen, 2009, 2011) og videre i børnenes skoleliv (Stanek, 2011; Morin, 2016). En stor del af forskningen i tværfagligt samarbejde indenfor børneområdet har primært været orienteret mod børn, der er udpeget som udsatte – og i grænselandet mellem det almen- og specialpædagogiske felt (jf. Røn Larsen, 2011a, 2012, 2016; Morin, 2016; Juhl, 2014).

At inddrage tværfagligt samarbejde som en forebyggende foranstaltning i vuggestuens almenpædagogiske praksis – er således en forholdsvis ny konstruktion<sup>116</sup>.

Det tværfaglige samarbejde i den almenpædagogiske vuggestue er således ikke et samarbejde om 'handleplaner', henvisning eller placeringer af børn i specialpædagogiske sammenhænge, men derimod et samarbejde om hvordan den pædagogiske praksis kvalificeres og hjælpes til at varetage de vanskeligheder, der kan opstå i børns hverdagsliv i vuggestuen. Det er således vanskeligheder og problemstillinger, der skal afhjælpes af pædagoger indenfor den almene pædagogiske sammenhæng i vuggestuen.

Konstruktionen af denne form for tværfaglig sparring er influeret af de senere års samfundsmæssige opmærksomhed på at skabe (dag)institutioner for alle (jf. kapitel 2). I kølvandet herpå har forskning i inklusion peget på, hvordan børns vanskeligheder kan forstås som *kontekstuel betingelse*<sup>117</sup>, og dermed som noget der skal arbejdes med i den pædagogiske praksis.

Hermed adresserer det tværfaglige samarbejde forholdet mellem det almene og det særlige børneliv og forsøger at overskride de differentieringer, som det pædagogiske arbejde historisk set har været (og stadig er) orienteret mod som almen, social og specialpædagogik med dertil knyttede målgrupper og særlige (abstrakte) udviklingsforståelser (Højholt, 1993; Røn Larsen, 2011a, 2011b; Bendix-Olsen in prep.).

Forskningsmæssigt synes der således på den ene side at være en optagethed af at udvikle mere kontekstorienterede forståelser af børn i vanskeligheder, og samtidig er der, netop indenfor forskning i små børns udsathed en strømning af forskning i metodikker, der kan afdække små børns vanskeligheder som udviklingsmæssige (sproglige og tilknyt-

---

<sup>116</sup> Se temahæfte 3 'Tidlig Indsats og tværfagligt samarbejde' udarbejdet af KL 2012.

<https://socialstyrelsen.dk/filer/born/faglig-ledelse-og-styring/inspirationshaefte-tidlig-indsats-og-tvaerfagligt-samarbejde.pdf> (besøgt 8/2-2017)

<sup>117</sup> Maja Røn Larsen påpeger i sin Ph.d. afhandling (2011), hvordan der, i det tværfaglige samarbejde i grænselandet mellem det almenpædagogiske (skole) og det specialpædagogiske (familieklasser), er to forståelsesfigurer i spil, og hvordan den 'formallogiske individualiserede forståelsesfigur' får mandat, når beslutninger om sagsgang skal foretages på 'sikker viden'. Den 'situerede forståelsesfigur', der inddrager de institutionelle betingelser for børnenes vanskeligheder, gør de fagprofessionelle sårbare (Røn Larsen, 2011). Disse forståelsesfigurer synes også at være på spil i det tværfaglige samarbejde, som analyseres i dette kapitel, hvilket udfoldes senere.

ningsmæssige) 'mangler' (jf. tidligere omtalte Egmont-rapport, 2016, & forskningsprojekt 'Styrket sprogudvikling for 0-2 årige i vuggestue og dagpleje'<sup>118</sup>).

Metoder og opsporingsværktøjer synes i denne sammenhæng at have en særlig gennemslagskraft, netop fordi disse metoder kan fungere som hjælp i det vurderings- og målepres, som pædagogerne dagligt må mingelere.

Som udfoldet i første analysedel (kapitel 5) er daginstitutionerne forpligtede på 'forebyggelse, tidlig indsats og opsporing' af bekymringsvækkende børneliv, og det tværfaglige samarbejde kan ses som svar herpå.

I en af de kommuner hvor jeg har foretaget mit feltarbejde, betones det i et kommunalt dokument om 'Standard for tværfagligt samarbejde' at:

"Tidlig indsats knytter sig både til, at kommunen reagerer på information om, at et barn har behov for hjælp og at kommunen laver en forebyggende indsats allerede i de tidlige år, der sikrer, at børns problemer ikke får lov at vokse (...)."

Det tværfaglige samarbejde kan således ses som en forebyggelse af de problemer, som børn på sigt kan udvikle og er dermed en udløber af de inklusionsbestræbelser, der i flere år har været igangsat i skoleregi, hvor konsultative processer igangsættes med henblik på at nedbringe antallet af børn, der visiteres til specialtilbud (Røn Larsen, 2011; Schmidt, 2015, m.fl.).

Opsporing af bekymringsvækkende børneliv foregår i den pædagogiske praksis, hvor pædagogerne foretager denne opsporing. Processen begynder i en monofaglig praksis, hvorefter det bekymringsvækkende børneliv 'tidligt' præsenteres for tværfaglig sparring. Det tværfaglige samarbejde gøres således først relevant efter opsporingen og udpegnin-gen af et bekymringsvækkende børneliv.

Måderne, som tværfagligt samarbejde organiseres på, er både nationalt forankret ift. lovgivning og samtidig lokalt udformet ift. den konkrete institution og kommune<sup>119</sup>. Tværfagligt samarbejde referer således ikke bare til en, men flere forskellige praksisformer og må derfor udforskes som en konkret og situeret praksis (Villumsen, A.M, Lund, J., Viskum, U., & Skytte Jakobsen, I., 2015).

Det tværfaglige samarbejde kan defineres som en samling af professionelle indenfor det pædagogiske felt, der fra forskellige positioner og perspektiver bidrager til at arbejde om

---

<sup>118</sup> Projektet handler om, hvordan målrettede aktiviteter kan udvikle yngste børns sprogudvikling. Pædagogerne skal dokumentere, hvilke ord børnene har 'lært'. Formålet med projektet er at give alle 0-2-årige børn bedre muligheder for at udvikle deres sprog. Projektet er forankret i Tryg Fondens Børneforskningscenter ved Aarhus Universitet, i samarbejde med Rambøll Management Consulting. Projektleder er professor Dorthe Bleses fra Tryg Fondens Børneforskningscenter, Forskningsprogram for Børnesprog (tidligere Center for Børnesprog ved SDU).

<sup>119</sup> Jf. Servicelovens paragraf 49 samt 'Standard for tværfagligt samarbejde, X kommune' samt 'Når du er bekymret for et barn eller en ung – en handlevejledning', X kommune, Børne- og ungdomsforvaltningen. Af anonymiserende hensyn fremgår navnene ikke på kommunerne.

at håndtere problemer omkring børn i vanskeligheder (Røn Larsen, 2011, 2016; Højholt, 2011; Schwartz, 2014).

I det tværfaglige samarbejde har de forskellige samarbejdspartnere *forskellige ansvarsopgaver* knyttet til barnet, samtidig med at de forskellige samarbejdspartnere må orientere sig i forhold til nogle *fælles modstridende krav og betingelser* for samarbejdet.

De forskellige fagligheder repræsenterer forskellige uddannelsesbaggrunde og dertilhørende forskellige historisk og kulturelt forankrede forståelser af børns udvikling og vanskeligheder. De samarbejdende fagligheder vil derfor ofte have divergerende perspektiver på samarbejdet, samt problemstillingen der samarbejdes om, hvilket netop afspejler de konkrete opgaver, som faglighederne forventes at løfte (Morin, 2016; Røn Larsen, 2016). Forskellene i de faglige perspektiver og forskellene i de opgaver, der løftes i samarbejdet, kan være medvirkende til at skabe problemer i dette samarbejde. Problemstillingerne kan relateres til manglende forståelser af hinandens fagligheder og hinandens fagsprog samt deraf afledte konflikter relateret til hvilken viden og hvilke opgaver, der tilkendes mest legitimitet i samarbejdet (Røn Larsen, 2011a, 2011b; Højholt, 2011). Imidlertid må det påpeges, at konflikterne i det tværfaglige samarbejde ikke alene kan anskues som et spørgsmål om forskellige fagligheder eller forskelligt sprog, eftersom det, der samarbejdes *om*, er konfliktuelt.

Hvor det tværfaglige samarbejde ofte er blevet udforsket *udefra* som fagkampe mellem faghierarkier og som forskellige syn på problemstillinger begrundet i forskellig faglighed og professionsuddannelse<sup>120</sup> (Ejrnæs, 2004, 2006), er jeg i min analyse inspireret af at forstå det tværfaglige samarbejde som forskellige perspektiver<sup>121</sup> på vanskelighederne i børnelivet, der også knytter sig til fælles og modstridende krav og betingelser for det tværfaglige samarbejde (Røn Larsen, 2011a, 2016; Schwartz, 2014; Morin, 2016).

Med dette afsæt kan det tværfaglige samarbejde anskues som et konfliktuelt samarbejde om en fælles sag (Axel, 2011):

”There are contradictions involved in coordinating participants’ acts around the common objectives. We will see that the coordination and arrangement therefore have the possibility for conflicts; that they lead to what I call conflictual cooperation.” (Axel, 61, 2011)

Samarbejde rummer altid potentiale for konflikt, og hvordan den fælles sag og problemforståelserne defineres, er til forhandling, afhængig af de opgaver som samarbejdet for-

---

<sup>120</sup> For mere viden om professionsdiskussioner i tværfagligt samarbejde se også Moos, L., Krejler, J. & Laursen, P.F. (2004).

<sup>121</sup> Ejrnæs (2004, 2006) har i den sammenhæng påpeget, hvordan der trods de forskellige faglige perspektiver, der er på spil i det tværfaglige samarbejde synes at etablere sig en form for konsensus, hvilket anskues som sammenhængende med forvaltningsmæssige krav om konsensus og dermed effektivitet i samarbejdet. Hermed tillægges perspektivforskelle mindre betydning i samarbejdet.

ventes at være et svar på (Højholt, 2011; Schwartz, 2014), og de betingelser som samarbejdet influeres af.

En central del af konflikterne i det tværfaglige samarbejde, som adresseres i dette analysefsnit, omhandler pædagogernes bestræbelse på at indhente videnskabelig legitimitet via PPR-psykologens vurderingsret, når pædagogerne skal opspore og vurdere bekymringsvækkende børneliv. Både pædagogerne og psykologerne har en opgave med at vurdere børneliv i forbindelse med kravet om tidlig indsats, men kun PPR-psykologen har *vurderingsretten*, hvor pædagogerne har *vurderings- og udpegningspligten*.

Pædagogerne såvel som PPR-psykologen vil gerne det tværfaglige samarbejde, men de kæmper med modstridende forventninger til hinandens opgaver, der ser ud til at være sammenhængende med de modstridende krav og betingelser om både at opspore, vurdere og inkludere børn, som begge parter må håndtere i det tværfaglige samarbejde.

Hermed kan pædagogerne og PPR-psykologens uenigheder ses som sammenhængende. Denne problemstilling vil jeg vende tilbage til ved at pege på, hvordan de historiske og samfundsmæssige modstridende krav og betingelser for det tværfaglige samarbejde stiller sig som konkrete konflikter i samarbejdet mellem pædagogen og PPR-psykologen.

## Det tværfaglige samarbejde i vuggestuens hverdagspraksis

Som jeg har peget på undervejs i afhandlingen, er pædagogerne forpligtede til at opdage de børn, hvis deltagelse (og læring) afviger, og pædagogerne bliver samtidig stillet til ansvar for denne opdagelse og vurdering af 'afvigelse'.

I forlængelse af den politiske dagsorden om 'tidlig indsats', er det tværfaglige samarbejde tilstede som en del af hverdagen i begge vuggestuegrupper, hvor jeg har foretaget mit feltarbejde. I Svampehøj er samarbejdet organiseret som et mindre og mere uformelt forum, kaldet 'Åben sparring' med en pædagogisk konsulent og en psykolog, hvor pædagogerne kan få sparring en dag hver anden uge. Dette forum fungerer som et uformelt sparringsforum, hvor pædagogerne kan fremlægge store som små problemstillinger i hverdagen. Flere af pædagogerne betoner, at det ikke kræver nogen forberedelse at fremlægge vanskeligheder i børnelivet i dette mindre forum<sup>122</sup>.

I Kastaniehøj er det tværfaglige samarbejde organiseret i form af et ressource-team, og det er denne form for tværfagligt samarbejde, som jeg har valgt særligt at forfølge i denne afhandling. At det netop er det tværfaglige samarbejde i ressource-teamet, som jeg har valgt at forfølge, er begrundet i, at jeg tidligt i mit feltarbejde opdagede denne samarbejds-konstruktion via mine samtaler med pædagogerne i Kastaniehøj. Jeg blev inviteret til at deltage i ressource-teamets møder og fik mulighed for at deltage i disse møder over

---

<sup>122</sup> Det skal nævnes, at i den kommune hvor Svampehøj er beliggende, er der også et større tværfagligt forum med flere forskellige tværfaglige samarbejdspartnere, der på mange måder ligner ressource-teamet. Flere af pædagogerne i Svampehøj har fortalt, at dette større tværfaglige forum ikke benyttes så ofte.

en længere periode på 8 mdr. Jeg blev undervejs optaget af de mange spændende dialoger i ressourceteamet, både omhandlende selve organiseringen af dialogerne i teamet og den konkrete sparring, der foregik med pædagogerne i ressourceteamet.

Fælles for både Kastaniehøj og Svampehøj er tilstedeværelsen af tværfaglige samarbejdspartnere i hverdagen. Både psykolog, støttepædagog og fysioterapeut har i varierende omfang deres gang i vuggestuernes hverdag.

Som tidligere påpeget fik Marco tildelt en kuglepude, fordi han sad uroligt ved samlingen. I den forbindelse blev vi informeret om, at fysioterapeuten var tilstede i vuggestuen grundet observation af et andet barn.

I begge vuggestuer kan de tværfaglige samarbejdspartnere kaldes ind, når der er 'noget' med et barn, og denne adgang til tværfaglig sparring muliggør, at pædagogerne kan handle på problemer, inden disse udvikler sig.

Samtidig kan en tværfaglig sparring risikere at gøre den pædagogiske praksis 'blind' og bremse en nysgerrig udforskning. Som vi så med Marcos kuglepude, understøtter adgangen til kuglepuder en forståelse af Marcos vanskeligheder som inderliggjorte og fysiologiske. Konkret betyder det at Marcos uro ikke undersøges som sammenhængende med det som Marco deltager i eller det, som Marco gerne vil.

Kravet til den pædagogiske praksis om at udpege problemer, før de er blevet til problemer (Juhl, 2014), synes dermed at skabe en særlig parathed til at gribe ind i børnenes liv på måder, der ikke ser børnenes vanskeligheder som knyttet til børnenes deltagelsesbetingelser, men derimod ser vanskeligheder som inderliggjorte.

Det tværfaglige samarbejde fremstår således i begge vuggestuer som en del af en 'ny' almenpædagogisk vuggestuepraksis, der angiveligt skal hjælpe pædagogerne med at håndtere tidlige indsats og kompetenceudvikling af de børn, der opspores og udpeges.

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan dette institutionelle hjælpearrangement får betydning for pædagogernes blik for muligheder og sammenhænge i børnenes liv.

## Ressourceteamet som tværfagligt samarbejdsforum

I dette afsnit vil jeg udfolde, hvordan det tværfaglige samarbejde i Kastaniehøj konkret er organiseret som et ressourceteam.

Det tværfaglige samarbejde i ressourceteamet er orienteret omkring arbejdet i *anden fase* i kommunens handlevejledning i forbindelse med bekymringer om børn<sup>123</sup>. Pædagogernes

---

<sup>123</sup> Denne handlevejledning pointerer følgende faser i arbejdet med bekymringsvækkende børneliv: **1. fase:** *Iagttagelse af tegn* og dokumentation. **2. fase:** *Tværfaglig sparring og vejledning* fx i ressource-team med afsæt i konkrete observationer på bekymringen. **3. fase:** *Koordineret tværfaglig indsats* og samarbejde med forældre og ressourcepersoner. **4. fase:** *Opfølgning på indsats*. **5. fase:** *Videre hand-*



iagttagelser og opsporing af vanskeligheder omkring et barn er første fase. I den anden fase inddrages eksterne fagpersoner i drøftelser relateret til bekymringer om et barn. Forud for drøftelser med eksterne fagressourcepersoner, har der typisk været faglige drøftelser internt i personalegruppen med afsæt i systematiske observationer af børnelivet på stuen. Samarbejdet i ressourceteamet er rettet mod vejledning af pædagogerne med henblik på en mulig omorganisering af den pædagogiske praksis og en koordineret indsats i forhold til vanskelighederne omkring barnet. Samarbejdet er således ikke i første omgang målrettet interventioner udenfor daginstitutionen.

Det er særligt beskrivelse og analyse af børnelivet (Ejrnæs, 2006), der er omdrejningspunktet i denne form for tværfagligt samarbejde, hvilket der synes at være konsensus om blandt fagpersonerne ved samtlige ressourceteam møder, hvor jeg deltager. Derimod synes formen og organiseringen af den sparring, der finder sted i ressourceteamet at være et stridspunkt. Det er særligt forhold omkring, hvordan sparringen organiseres i et reflekterende team med åbne spørgsmål fremfor med 'ekspertråd', der diskuteres, samt hvordan alle deltagende fagpersoner kan bidrage relevant, når pædagogerne primært efterspørger PPR-psykologens bidrag i vurderingen af det bekymringsvækkende børneliv. Denne problemstilling udfoldes senere i kapitlet.

Ressourceteamets deltagere er primært lokaliseret på forvaltningen og har i perioder deres gang i daginstitutionen, hvor ressourceteam møderne finder sted. Betegnelsen 'ressourceteam' informerer om, at teamet forstås som en gruppering af ressourcer i form af fagpersoner, som pædagogerne kan benytte sig af i forlængelse af deres arbejde med opsporing af bekymringsvækkende børneliv.

Ressourceteamet afvikler møder hver 6. uge. Ved disse møder kan pædagoger fra alle institutioner i området præsentere problemstillinger, der knytter sig til børnelivet og modtage tværfaglig sparring på disse. Når pædagoger oplever vanskelige situationer, som de ønsker at drøfte med ressourceteamet, informeres den daglige leder om problemstillingen, som herefter informerer ressourceteamet. I ressourceteamet mødes fagressourcepersonerne om barnet, hvor pædagogerne er de eneste professionelle, der er sammen med barnet i hverdagslivet. Denne forskel ser ud til at blive betydningsfuld både i forhold til hvilken form for sparring, der muliggøres i ressourceteamet, og samtidig er det også denne forskel, der kan skabe konflikter og deltagelsesbarrierer i og omkring det tværfaglige samarbejde (Schmidt et al., 5, 2015). I det tværfaglige samarbejde ansvarliggøres fagpersonerne på forskellig vis (Schmidt et al., 2015; Røn Larsen, 2016), samtidig med at det er pædagogerne, der primært er ansvarlige for at udføre de videre tiltag med børnene på stuen.

---

*ling.* I sidste fase kan underretning af socialforvaltningen overvejes, såfremt der ikke foreligger en positiv ændring af barnets trivsel (Bekymret for et barn, handlevejledning, x kommune).

De fagpersoner, der sidder i teamet, er en psykolog, en støttepædagog, en tale-/hørelærer, en sundhedsplejerske, alle fire ledere for institutionerne i området samt teamlederen, der leder ressourceteamet. Desuden kan 1-2 pædagoger deltage i en del af mødet og fremlægge konkrete udfordringer knyttet til børnelivet på stuerne. Pædagogerne deltager dermed ikke kontinuerligt i ressourceteammødet, men kan deltage, når de har brug derfor.

Sparring fra ressourceteamet gives oftest uden forhåndsviden om den pædagogiske praksis eller den konkrete børnegruppe, medmindre pædagogerne har tilkaldt psykologen eller støttepædagogen til observation af et barn forud for mødet med ressourceteamet. Fagpersonerne i ressourceteamet<sup>124</sup> kan udover deres deltagelse i ressourceteamet kontaktes direkte af daglig leder, hvorefter der kan laves aftale om, at PPR-psykolog eller støttepædagog kan samarbejde ude på stuerne.

Organiseringen af ressourceteamets arbejde ændrer sig, over den periode jeg foretager mit feltarbejde, fra at være et ressourceteam, hvor pædagogerne kan fremlægge bekymringsvækkende børneliv til primært at blive et koordinerende team for fagressourcepersonernes drøftelser. Med etablering af det koordinerende team aftales der færre møder, til fordel for at fagressourcepersonerne kommer mere ud i den pædagogiske praksis og vejleder pædagogerne ude på stuen. I den forbindelse tilkendegiver både pædagoger, PPR-psykolog og teamleder, at samarbejdet er blevet mere fleksibelt og praksisnært.

Min analyse af ressourceteamets tværfaglige samarbejde er imidlertid foretaget, hvor ressourceteamet stadig fungerede som et tværfagligt sparringsrum for pædagogerne.

De problemstillinger, som jeg analyserer i dette kapitel, er derfor knyttet til måder, som det tværfaglige samarbejde er organiseret på tidspunktet, hvor feltarbejdet finder sted.

## **Om at opspore bekymringsvækkende børneliv**

I dette afsnit vil jeg pege på den efterspørgsel på 'bekymringsvækkende børneliv', som etableringen af et ressourceteam skaber i den pædagogiske praksis.

For at forstå de konflikter som opstår i det konkrete tværfaglige samarbejde, og hvordan pædagoger tager del i dette samarbejde, må *betingelserne* for samarbejdet analyseres. Disse betingelser er influeret af politiske dagsordner om tidlig indsats og forebyggelse, der bl.a. formuleres i udvalgte kommunale dokumenter om mål for ressourceteams.

Organiseringen af ressourceteams er et forholdsvist nyt tiltag i kommunen, hvor feltarbejdet er foretaget. Det fremgår af et kommunalt notat at:

”Målet med en ny organisering er at understøtte en bevægelse hen imod en tidligere og mere forebyggende indsats. Det vil kunne understøtte en tidligere og mere præcis, og i

---

<sup>124</sup> Fagpersonerne i ressourceteamet vil betegnes som fagressourcepersoner i den resterende tekst for hermed at tydeliggøre, at der er tale om andre fagpersoner end pædagogerne, og at disse er tilknyttet ressourceteamet.

nogle tilfælde en mindre indgribende indsats for sårbare og udsatte børn.” (Notat om ’Ressourceteams på institutionsområdet, 2013)

Endvidere betones det, at ressourceteamets arbejde er centreret omkring:

”Både konkrete bekymringssager og mere generelle pædagogiske udfordringer kan tages op til tværfaglig drøftelse på møderne” (Notat om ’Ressourceteams på institutionsområdet, 2013).

Som påpeget i notatet er bestræbelsen, at ressourceteamet skal intervenere tidligt, og at en tidlig intervention samtidig ses som mindre indgribende for børnelivet. Idéen med ressourceteamet er således fra politisk hold at forebygge, at børn over tid skal visiteres til mere indgribende tilbud som specialinstitutioner eller andre specialtilbud. Forebyggelsen er både orienteret mod konkrete ’bekymringssager’ samt generelle udfordringer i børnegrupperne. Hvad der forstås som generelle udfordringer og konkrete bekymringssager vil jeg senere vende tilbage til, eftersom dette ser ud til at være en deltagelsesbarriere for pædagogernes vej ind i det tværfaglige samarbejde.

Ressourceteams er således sat i verden for at varetage en *forebyggende indsats*. Denne bestræbelse medfører samtidig, at der skal tilvejebringes børneliv, der er bekymringsvækkende eller udfordret på måder, hvor en tidlig og forebyggende indsats er relevant. Hermed ser selve den forebyggende indsats ud til at *forstærke problemudpegningen*.

I bestræbelsen på at opspore bekymringsvækkende børneliv tidligst muligt, efterlyser teamlederen for ressourceteamet mere aktivitet i samarbejdet i form af flere ’bekymringssager’, der kan spærres på. Der har på dette tidspunkt i ressourceteamets levetid ikke været fremlagt mange ’bekymringssager’<sup>125</sup> og ved et af møderne i ressourceteamet opfordrer teamlederen således de daglige ledere til at tage del i den tidlige opsporing:

”I som ledere skal også blive bedre til at trække cases ind.”

Denne opfordring svarer en af de daglige ledere sådan på:

”(...) men man kan ikke bare finde nogle problemer for at finde nogle problemer – hvis man ikke har en sag, skal man ikke opfinde den.”

Legitimiteten af ressourceteamets arbejde er således afhængig af, at der opspores bekymringsvækkende børneliv. Vanskelighederne ved at mangle sager om bekymringsvækkende børneliv er sammenhængende med inklusionsparadokset, hvor det først er muligt at inkludere og arbejde tværfagligt med børnelivet, når børnelivet er ekskluderet og udpeget som et særligt børneliv (Slee, 2011; Røn Larsen, 2011a). I ressourceteamet er der så-

---

<sup>125</sup> ’Sager’ skal her alene forstås, som de fortællinger om problemer hos udvalgte børn, der præsenteres i ressourceteamet og er dermed ikke defineret som en ’sag’ i en forvaltningsmæssig sammenhæng.

ledes skabt en praksis, der efterspørger bekymringsvækkende børneliv med henblik på, at forebygge netop dette bekymringsvækkende børneliv. Hermed kan der peges på, at der med en politisk dagsorden om 'forebyggelse af negativ social arv' og 'tidlig indsats' (Jensen, 2007) er produceret nogle institutionelle organiseringer og betingelser der i sig selv er modsatrettede og konfliktfyldte.

I nærværende sammenhæng betyder det, at først når børneliv italesættes og synliggøres som særligt, kan der igangsættes pædagogiske tiltag rettet mod inklusion af dette børneliv. Samtidig ser det ud til, at selve udpegningen af børnelivet som særligt kan skabe barrierer for at arbejde med børnelivet som en variation af et alment børneliv (Røn Larsen, 2011a, 2016).

Denne problemstilling vil jeg vende tilbage til senere i kapitlet.

## Den tværfaglige sparring skal ud og virke i praksis

Som en del af bestræbelserne på at opspore bekymringsvækkende børneliv og understøtte det daglige pædagogiske arbejde, ønsker teamlederen af ressourceteamet at fagressourcepersonerne skal arbejde tæt på den pædagogiske praksis.

Fagressourcepersonernes placering på forvaltningen, fremfor ude i den pædagogiske praksis, vanskeliggør fagressourcepersonernes indblik i børnenes hverdagsliv og betingelserne for dette hverdagsliv. Teamlederen<sup>126</sup> ønsker sig derfor flere muligheder for et tættere samarbejde mellem pædagogerne og fagressourcepersonerne i hverdagen. I forbindelse med et interview påpeger hun:

”(...) jeg oplever faktisk at...i forhold til alle de her effektiviseringer og besparelser så bliver vi udhulet i institutionsverdenen, på dagtilbud og på skoler, og man fylder ind med personer, støttepædagoger på forvaltningsniveau...det er en meget stor bekymring (...). De (pædagogerne) har svært ved at løfte opgaven på grund af manglende...det er ikke manglende velvilje, det er simpelthen manglende ressourcer i forhold til at skulle løse den inklusionsopgave der er (...) vi skal spare, vi skal effektivisere, gøre alting på en anden måde...det synes jeg også vi skal. Men der er også grænser... (...) jeg synes vi underkender lidt vores daginstitutioner ved at udsulte dem og så putte eksterne ud...og så bliver det jo meget det der med, at der kommer nogen og fixer opgaven og går igen (...). Så bliver det selvfølgelig en forstyrrelse i hverdagen, og jeg tror vi kunne nå mange flere børn, hvis vi havde dem selv (...). Jeg tror faktisk vi kunne nå meget mere, hvis bare vi havde lidt luft til ligesom også at fordybe os i de opgaver...” (teamleder, ressourceteam)

Teamlederen peger her på, at pædagogernes vanskeligheder med at løse konkrete opgaver i den pædagogiske praksis ikke skal adresseres som et fagligheds- eller et kompeten-

---

<sup>126</sup> Teamlederen er leder for ressourceteamet og er i denne sammenhæng tidligere pædagog og tidligere leder af dagtilbud.

ceproblem, men derimod må anskues som et ressourceproblem og til dels et organiseringsproblem. Arbejdet med inklusionsopgaven kan således ikke alene fremmes ved, at pædagogerne sendes på mere efter- og videreuddannelse eller tilegner sig flere pædagogiske metodikker (Kornerup, 2011).

Når samarbejdet organiseres således, at fagressourcepersonerne primært er lokaliseret på forvaltningerne, fremfor ude i den pædagogiske praksis, synes det vanskeligt at bidrage med en relevant sparring for den pædagogiske praksis.

Teamlederen har derfor en dagsorden om at udvalgte fagressourcepersoner på sigt skal forankres i den pædagogiske praksis, både for at muliggøre en mere relevant sparring og samtidig for at spare omkostninger til tid og transport mellem forskellige lokaliteter:

”(...) vores fokus og deres ressourcer skal altså ligge ude på grøn stue, hvor de har den udfordring, de nu engang har, og når de har brug for at få nogle andre øjne på eller en anden faggruppe til at give sparring (...) de skal jo ikke sidde på en kontorgang, de skal helt ud, de skal nærmest bo ude i institutionerne.” (Teamleder, ressourceteam)

Der er således en kommunalpolitisk og ledelsesmæssig bestræbelse på samtidig at understøtte det daglige pædagogiske arbejde med børnelivet og optimere ressourcerne med det tværfaglige arbejde, ved at samarbejdet etableres ude i den pædagogiske praksis<sup>127</sup>.

### **Kan man foretage *for* tidlig indsats?**

I bestræbelsen på at opspore bekymringsvækkende børneliv skal det tværfaglige samarbejde tættere på den pædagogiske praksis og hurtigere ind i sparringsprocessen. Der ser ud til at være en forestilling om, at jo hurtigere det tværfaglige samarbejde etableres, jo mindre afmægtige vil pædagogerne blive i deres arbejde med børnene.

Teamlederen for ressourceteamet udtaler:

”Vi vil gerne hurtigere ind i processen, og dermed kan vi sparre med pædagogerne, således at pædagogerne ikke er afmægtige eller føler at alle muligheder er udtømt, før ressourceteamet er på banen... Der er forestillinger om, at det er svært at få en psykolog og få en tværprofessionel sparring. Det er pointen, at det skal udbredes til alle personaler, så de kan få sparring tidligt, og at det ikke er så besværligt...det skal være tilgængeligt tidligt i processen, således at pædagogerne ikke når at vende og dreje det hele længe inden, de får tværprofessionel sparring (...)”

En del af opsporingsarbejdet er at udbrede kendskabet til den tværfaglige sparring som en handlemulighed for pædagogerne.

---

<sup>127</sup> Denne bestræbelse bliver imidlertid ikke udmøntet i en konkret omorganisering af ressourceteamets arbejde, mens mit feltarbejde forløber. I forbindelse med interview af både PPR-psykolog og teamleder fortæller de begge, at der efter mine deltagerobservationer er etableret en praksis, hvor pædagogerne selv kan kontakte fagressourcepersoner som psykolog og støttepædagog m.fl. direkte. Fagressourcepersonerne er derfor mere ude i den pædagogiske praksis, og dermed er der mere aktivitet i det tværfaglige samarbejde end tidligere.

Fagressourcepersonerne i teamet efterlyser, at pædagogerne bringer 'sager' frem tidligt i forløbet. Den pædagogiske konsulent udtaler således ved et af ressourceteam møderne:

"Der er ikke nogle sager, der er for store eller små til det her..."

og støttepædagogen i ressourceteamet opfordrer til:

"...at personalet kommer, når de er på refleksionsstadiet (...) man behøver ikke at have gennearbejdet og (...) skrevet op og ned ad stolpe..."

Tidlig opsporing og sparring anskues som en handlemulighed, der kan forhindre, at pædagogerne oplever en faglig afmægtiggørelse ved at stå fagligt 'isoleret' med problemerne. Paradoksalt nok kan en tidlig sparring fra eksterne fagpersoner også skabe en form for 'blindhed' og begrænse pædagogernes udforskning af børnelivet. Som vi eksempelvis så i eksemplet med Marco, der fik en kuglepude via pædagogernes adgang til en fysioterapeut. Via fysioterapeuten blev pædagogernes forståelse af Marcos vanskeligheder rettet mod Marcos fysiske uro, og i den forbindelse blev pædagogernes udforskning af Marcos vanskeligheder som knyttet til Marcos deltagelsesbetingelser bremsset.

Med en tidlig sparring og dermed udpegning af bekymringsvækkende børneliv, risikeres det almene børneliv tidligt i processen at blive gjort til et særligt børneliv, samtidig med at den pædagogiske faglighed tildeles en position som værende utilstrækkelig til at undersøge og udvikle det almene børneliv i vuggestuen.

Hvordan et tværfagligt samarbejde meget tidligt i et forløb kan influere på det pædagogiske handlerum i hverdagen, er teamlederen for ressourceteamet opmærksom på:

"(...) det team der arbejder med de børn, som de har nogle udfordringer med, de forsøger sig jo inden de tager en sag på, for det kan jo godt være, at de sagtens selv kan håndtere den (...) og så har de jo de her mandags- og tirsdagsmøder, så tager de den jo med der (...) inden de når dertil, hvor de har brug for, at der kommer nogle andre øjne på (...). Det er jo også en del af det at være uddannet pædagog, det er jo at prøve sig frem, og de har en høj faglighed (...)."

Det er en del af den pædagogiske praksis og den pædagogiske faglighed at arbejde med børnelivet via refleksion og afprøvning af forskellige handlemuligheder, inden der søges hjælp og sparring fra eksterne samarbejdspartnere. De 'bekymringssager' der præsenteres i ressourceteamet vil derfor ofte være bearbejdede og udforskede af pædagogerne over en periode. Når pædagogerne opsøger ressourceteamet, vil det derfor typisk være, når andre handlemuligheder (internt) er udtømt, og ekstern hjælp opleves som nødvendig. Det er således dilemmafyldt, hvor tidligt eller 'sent' pædagogerne skal indlede et tværfagligt samarbejde. Indledes samarbejdet med ressourceteamet 'for tidligt', synes

pædagogernes muligheder for selv fleksibelt at udforske praksis at minimeres, og sker det 'for sent', synes presset for at finde hurtige løsninger på problemerne at tiltage. Dette dilemma afspejler de modsætningsfyldte betingelser som pædagogerne må arbejde med, hvor pædagogerne opfordres til tidligt at opspore og udpege børneliv, og samtidig opfordres pædagogerne til at arbejde inkluderende, afprøve handlemuligheder og tilrettelægge praksis på nye måder, inden problemstillingerne bringes videre til tværfaglig sparring.

Som vi senere skal se, er det imidlertid ikke pædagogernes praksismingelering og kontekstsensitive udforskning af børnelivet, der videreformidles i mødet med ressourceteamet, men derimod individualiserede børnebeskrivelser.

Disse beskrivelser af børn i ressourceteamet synes at være sammenhængende med de modstridende krav og betingelser for det pædagogiske arbejde ud på stuerne – hvor pædagogerne både skal arbejde inkluderende og opspore vanskeligheder hos enkelte børn. Særligt sidstnævnte krav skaber et *vurderingspres*, som pædagogerne søger hjælp til at håndtere.

### **Om at vise det bekymringsvækkende børneliv og få hjælp i vurderingen af børneliv**

Dette afsnit peger på, hvordan pædagogerne fægter med at finde ud af, hvordan tværfaglig sparring med særligt PPR-psykologen kan være relevant for de problemer, som pædagogerne oplever ude på stuerne med børnene. Der peges endvidere på, hvordan pædagogerne og PPR-psykologen har forskellige betingelser og forskellige opgaver i samarbejdet.

I hverdagen opfordres pædagogerne, som vi har hørt, til at benytte ressourceteamet til at fremlægge og drøfte vanskeligheder i børnenes hverdagsliv og få tværfaglig sparring herpå. Det ses således, at den daglige leder kommer forbi stuerne og husker pædagogerne på, at der snart er ressourceteammøde, og dermed er der mulighed for at få tværfaglig sparring på vanskeligheder i børnelivet.

Fra pædagogernes perspektiv synes det imidlertid vanskeligt at finde ud af, hvad det tværfaglige samarbejde er for en størrelse, og hvordan dette kan hjælpe i den daglige praksis med børnene.

Når pædagogerne henvender sig til eksempelvis PPR-psykologen, efterspørger de ofte råd og handleanvisninger knyttet til vanskelige situationer med bestemte børn<sup>128</sup>. Pædagogerne bliver imidlertid mødt af PPR-psykologen med en nysgerrig og udforskende tilgang til den pædagogiske praksis. PPR-psykologens udforskende tilgang til den pædago-

---

<sup>128</sup> At pædagogerne har brug for råd og hjælp i opsporingen og vurderinger af bekymringsvækkende børneliv påpeges også i den rapport, der evaluerer tidligere omtalte opsporingsmodel (Melbye, 2013).

giske praksis, ser pædagogerne imidlertid ud til at opleve som en manglende anerkendelse af problemerne i børnelivet.

En af vuggestuepædagogerne, Line, udtaler således:

”Ingen lytter til os i vuggestuen (...) vi skal give tid. Det er bare en udviklingsfase, og det er først, når børnene når børnehaven, at der kan inddrages anden ekspertise.”

Det ser ud til at, Line oplever, at vanskeligheder for vuggestuebørn forstås i henhold til en klassisk udviklingspsykologi, hvor børn befinder sig i en udviklingsfase med nogle ’naturlige udviklingsudfordringer’, hvilket ikke fordrer tværfaglig sparring, men derimod tid. Pædagogerne skal således både *opspore*, *udpege* og *give tid* i vuggestuen.

Pædagogens udtalelser kan læses som, at hun efterspørger en tværfaglig sparring, men mødes med, at vanskeligheder i ’vuggestuealderen’ ikke umiddelbart ’kvalificerer’ til tværfaglig sparring. Hermed viser nogle af de tidligere påpegede modstridende krav til den pædagogiske praksis om samtidig at arbejde inkluderende og udpegende sig som *konkrete konflikter* mellem de professionelle.

Flere pædagoger i vuggestuen ser ud til at opleve, at de vanskeligheder, som de står i med børnene i hverdagen, vurderes bl.a. af PPR-psykologen som ’for’ almene. Disse oplevelser ser ud til at skabe en forståelse hos pædagogerne af, at det tværfaglige samarbejde ikke imødekommer børns almene udviklingsudfordringer, men primært relaterer sig til børns særlige udviklingsudfordringer.

En pædagog, Hilde, fortæller:

”(...) der er nogle pædagoger fra en anden stue, der har haft psykologen ude, og han kom bare en time, og så sagde han hurtigt, at han ikke gik ind for diagnoser, og så var det ligesom det. Og så fik de ikke mere hjælp, og de oplevede, at de stod helt alene uden hjælp. Og så spørger man jo ikke en anden gang. Nej, jeg tør ikke at bringe noget op, så får man bare at vide, at det ikke er relevant eller problematisk nok.”

Det ligner, at pædagogerne har vanskeligheder med vise og formidle de problemer, som de oplever med børnelivet i hverdagen på en måde, som PPR-psykologen genkender som (specielle) problemer, han kan hjælpe med. Hermed ligner det, at skellet mellem ’almen’ og ’speciel’ pædagogik fastholdes trods inklusionsbestræbelserne.

I håndteringen af opsporingsopgaven tilkendegiver flere pædagoger, at de er optaget af at formidle vanskeligheder i børnelivet på måder, hvor de kan få hjælp til det, som de oplever som vanskeligt. Nedenstående citat peger på, hvordan pædagogerne oplever en dobbelthed med på den ene side, at det er ’det særlige’ børneliv, de kan få sparring på, men samtidig er der ingen problemer, der er for små til tværfaglig sparring.

En anden pædagog, Karen, fortæller:

”...mange føler, at det skal være svære emner med meget guf på...og samtidig bliver der lagt op til, at alt er muligt at bringe op. Så er der nogle (pædagoger), der er kommet med småting og så ikke har følt, at det var nok... De har prøvet det engang inde på Puk’s (en anden pædagog) stue, men der var han (psykologen) også meget tilbageholdende med at



sige noget og ville helst facilitere deres egne processer, og de vidste ikke helt, hvad de skulle gøre med det...”

PPR-psykologens bidrag til pædagogernes praksismingelering af vanskeligheder i børnelivet, synes fra pædagogernes perspektiv ikke at opleves som en hjælp, hvilket netop kan hænge sammen med, at pædagogerne efterspørger hjælp til vurderingen og udpegningen af ’det særlige’.

PPR-psykologens tilbageholdenhed med at bidrage med konkrete handleanvisninger, muliggør ikke en konkret og umiddelbar hjælp, men skaber en usikkerhed hos pædagogerne i forhold til, hvad PPR-psykologen kan hjælpe med.

Pædagogerne ser ud til at være optaget af at fremstå som fagligt dygtige, og deres usikkerhed kan være sammenhængende med, at de frygter at fremstå som ’ikke tilstrækkeligt faglige’, når de udpeger problemer, som psykologen ikke kan genkende. Denne usikkerhed peger ligeledes mod, at det er PPR-psykologen, der har vurderingsretten og dermed er positioneret anderledes end pædagogerne i et videnshierarki. Problemet synes således både at være knyttet til en hierarkisering mellem pædagog- og psykologviden samt til en arbejdsdeling, hvor det er psykologerne, der kan vurdere børns udvikling, men det er pædagogerne, der skal udpege børn.

Ønsket om at flytte fokus fra barnets vanskeligheder og ud i den praksis, som barnet deltager i, forstås fra PPR-psykologens perspektiv som forankret i et konsultativt arbejde, der bevæger sig fra ’fejlfinding’ over mod en ’ressourceorientering’:

”Jeg kunne rigtig godt tænke mig at få drejet fokus fra det enkelte barn over på... hvad skal man sige, den pædagogiske praksis...og det er jo der, jeg tit har fokus. Det kan godt være pædagogerne peger noget ud, men jeg prøver altid at få drejet det over på den pædagogiske praksis, og på den måde har det været fint med alle de her ressourceteams rundt omkring, tror jeg, fordi vi kommer ind og snakker med pædagogerne, eller kan snakke med pædagogerne på en anden måde, netop en ressourceorienteret måde i stedet for fejlfindingsmåden.”

PPR-psykologen peger på, hvordan han oplever, at ressourceorienterede måder at udforske problemstillingen på, handler om at problemet ’lokaliseres’ og håndteres i den pædagogiske praksis. Problemudpegning af enkelte børn ses som et ’fejlfindingsperspektiv’. Hvad PPR-psykologen ser ud til at opleve som ressourceorienterede måder at udforske pædagogisk praksis på, ser pædagogerne ud til at opleve som en orientering mod, at den pædagogiske praksis ’ ejer ’ problemet, og pædagogerne derfor har ansvaret for at løse det, hvilket de ikke kan alene.

Denne perspektivforskel mellem pædagogerne og PPR-psykologen kan også tilskrives forskelle i den opgave, som henholdsvis PPR-psykologen og pædagogerne skal håndtere rundt om børnene. Hvor PPR-psykologen bidrager med konsulentbistand, distanceret fra den pædagogiske praksis og samtidig rettet mod at facilitere den pædagogiske praksis,

skal pædagogerne arbejde videre med problemstillingen og bære *ansvaret* for videreudvikling af børn såvel som pædagogisk praksis.

Forskellen mellem pædagogernes efterspørgsel på svar og PPR-psykologens konsultative og faciliterende tilgang knytter sig dermed til de forskellige opgaver, som henholdsvis pædagoger og PPR-psykolog skal håndtere omkring børnelivet.

At PPR-psykologen tilrettelægger sin sparring som 'konsulentbistand' kan henføres til ideen om den konsultative metode, der indenfor PPR-regi har været fremherskende en del år i forbindelse med inklusionsarbejde i skole og daginstitution (Strand, 2003; Vassing, 2011). Den konsultative metode indebærer, at PPR-psykologen må bestræbe sig på at kvalificere pædagogernes arbejde med børnene ved at rammesætte en proces, der kvalificerer pædagogernes løsning af problemerne. PPR-psykologen fra ressourceteamet forklarer bestræbelsen på at arbejde konsultativt således:

"(...) i dag laver vi ikke så mange tests, men vi vil gerne ud og være konsultative, og vi vil gerne ud at have med de rigtige problemer at gøre (...) i stedet for at være sagsbehandlere, der flytter en sag fra et bord til et andet, ikke... så vil vi gerne (...) ud at have med mennesker at gøre og ud at løse nogle problemer i felten (...)."

Det psykologiske arbejde er således 'omdefineret' fra at være et arbejde, der vurderede børns udvikling via tests til en nutidig bestræbelse på at arbejde tættere med den pædagogiske praksis om børnelivet og de 'rigtige problemer'. PPR-psykologens position har således ændret sig fra at være mere rådgivende til i højere grad at facilitere pædagogernes refleksion og udvikling af egen praksis (Vassing, 2011; Nielsen & Tanggaard, 2011). I bestræbelsen på at arbejde 'konsulterende', er PPR-psykologen og andre fagressourcepersoner varsomme med at agere 'eksperter' og producere vurderinger af børnenes udvikling. I stedet forsøger fagressourcepersonerne at 'facilitere' pædagogernes egne refleksive processer ved at spørge åbent ind til problemstillingerne og tilbyde nogle forskellige perspektiver på disse.

Denne redefinition af det psykologiske arbejde som en konsultativ praksis, der skal facilitere den pædagogiske praksis med børnene, synes ikke at blive oplevet som en hjælp, idet pædagogerne ikke hjælpes til at håndtere vurderings- og udpegningspresset, men tilbydes hjælp til inklusionsopgaven. Konflikten peger dermed igen på de modstridende krav om samtidig at arbejde med ressourcensyn og mangelsyn, som det tværfaglige samarbejde forventes at håndtere.

I bestræbelsen på at få hjælp og konkrete vurderinger fra PPR-psykologen, forsøger pædagogerne at iscenesætte børnelivets vanskeligheder for hermed at vise de oplevede van-

skeligheder<sup>129</sup>. En af pædagogerne fortæller om udfordringen med at genskabe problemerne fra hverdagslivet, når PPR-psykologen observerer:

”Hvordan får vi børnene til at vise sig fra den ’dårlige side’, så psykologen kan se, at der er et problem og ikke bare os, der er fjollede...”

En anden pædagog udtaler:

”(...) de havde inviteret ham (psykologen) til at komme de dage, hvor de vidste, at de situationer opstod, hvor han (barnet) ville reagere, fx ved fredagssangen.”

Pædagogerne er optaget af, hvordan de kan tilrettelægge den daglige praksis, når PPR-psykologen kommer for at give konsulentbistand. Det ligner, at problemerne vises frem, således at den psykologiske ’konsulentydelse’ kan målrettes problemet. Denne tilrettelæggelse af problemet kan være udfordrende for pædagogerne og medfører samtidig, at det kan være vanskeligt for PPR-psykologen at se pædagogernes og børnenes vanskeligheder som sammenhængende med det hverdagsliv, som børnene og de voksne tager del i – udenfor den konkrete ’problemiscenesættelse’.

Fra PPR-psykologens perspektiv, iagttages denne bestræbelse i den pædagogiske praksis således:

”...de vil jo rigtig gerne have, at jeg kommer og ser alt det, der fungerer ad helvedes til...og derfor så tror jeg heller ikke så meget på de der ekspertråd, fordi jeg kan jo kun se en meget meget lille del af barnets hverdag (...) jeg vil aldrig gå ind i starten af en samtale og tage ekspertrollen, det vil jeg aldrig nogensinde gøre, for så tror jeg, at man kommer galt af sted (...) men jeg kan sagtens finde på at sige, så prøv at gøre sådan og sådan og sådan (...) et godt råd er jo det, der passer til deres dagligdag, og det er jo den, jeg interesserer mig for. Hvad er det, de gør, og hvornår går det godt, og hvornår trives barnet...(...) hvis man kommer ind som ekspert, så tager man også noget fra pædagogerne, på en eller anden måde, man tager deres egen forståelse af problemstillingen, synes jeg...men hvis man tager udgangspunkt i deres oplevelse af det og bygger videre på det, så tager man dem alvorligt...”

PPR-psykologen problematiserer betingelserne for at bidrage med ’eksperttråd’ på baggrund af et indblik i en ’lille del’ af de vanskeligheder, som børnene og pædagogerne står i. At være tilbageholdende med at bidrage med ’eksperttråd’ ses samtidig som en bestræbelse på at tage pædagogernes forståelse af egen praksis alvorligt.

Pædagogernes efterspørgsel på ’eksperttråd’ og konkrete vurderinger ser imidlertid ud til at være sammenhængende med, at pædagogerne, når de henvender sig til PPR-psykologen, ofte har afprøvet og igangsat forskellige tiltag og dermed er afmægtige. Eksperttråd kan i en presset hverdagssammenhæng opleves som kompleksitetsreducerende

---

<sup>129</sup> Bjørg Kjær og Karen Ida Dannesboe (2016) har ligeledes peget på, hvordan der kan opstå konflikter, når der i praksis efterspørges konkret og akut hjælp i arbejdet med børn i vanskeligheder og PPR-psykologerne primært tilbyder facilitering.

og dermed som en hjælp i pædagogernes daglige vurderingsarbejde af børneliv. Pædagogerne efterspørger altså både konkrete råd til hverdagen, men i særlig grad *vurderingshjælp*. Hvor PPR-psykologen betoner at 'ekspertråd' risikerer at tage noget fra pædagogernes egen forståelse af problemstillingerne, ser det ud til, at pædagogerne netop ser PPR-psykologens ekspertråd, som det der kan bidrage med at forstå problemstillingerne og handle med disse.

Efterspørgslen på 'ekspertråd' må igen forstås i sammenhæng med kravet til den pædagogiske praksis om udpegning af enkelte børn medfølgende et øget måle- og vurderingspres. PPR-Psykologerne repræsenterer i denne forbindelse en (fælles og historisk) fantasi om den 'vidensautoritet', der kan vurdere hverdagslivets komplekse problemer og fungere som pædagogernes 'rygdækning' i tilfælde af kritik af 'forkerte' vurderinger.

Fælles for pædagogerne og PPR-psykologen er, at begge parter må håndtere de forskellige og modstridende krav og betingelser, som skaber konflikter imellem dem. Som vi har set, bestræber PPR-psykologen sig på at facilitere pædagogernes fleksible praksisindmelding og dermed understøtte pædagogernes arbejde med et resourcesyn. Pædagogerne står imidlertid i en situation, hvor de både skal arbejde ressourceorienteret og inkluderende, men samtidig også skal udpege vanskeligheder hos enkelte børn. I denne udpegning har pædagogerne brug for hjælp fra den faglighed, der har viden om børns udviklingspsykologi og har 'vurderingsretten', hvilket PPR-psykologen har.

Med viden om disse modstridende betingelser for det tværfaglige samarbejde vil jeg videre kigge ind i de forhandlinger mellem pædagog og PPR-psykolog, der udspiller sig ved et af ressourceteam møderne.

Hvad jeg særligt har ladet mig guide af, er en nysgerrighed omkring, hvordan børnelivet tales frem og drøftes ved ressourceteam møderne, og hvordan disse drøftelser må forstås i sammenhæng med fælles historiske og modstridende krav som det tværfaglige samarbejde er influeret af.

## **Børneliv præsenteres i ressourceteamet i ønsket om ekspertvurderinger**

Dette afsnit præsenterer et uddrag fra en dialog i ressourceteamet, hvor bekymringer omkring et barn præsenteres af en pædagog. Dialogen er udvalgt, fordi denne dialog viser nogle dilemmaer, der synes at gentage sig ved flere af ressourceteam møderne, og som dermed kan pege på nogle almene problemstillinger i det tværfaglige samarbejde, når bekymringsvækkende børneliv skal forebygges.

I denne analyse har jeg spurgt ind til, hvordan børneliv præsenteres, og hvordan en udforskning af børneperspektiver bliver mulig i ressourceteamet? I forlængelse heraf har jeg været nysgerrig på, hvordan vanskeligheder omkring børn præsenteres, og på hvilke måder disse præsentationer udtrykker særlige nedslag og sorteringer, der kan sløre det konkrete pædagogiske arbejde og de pædagogiske refleksioner omkring det barn, der be-

kymrer, til fordel for individualiserede og kontekstløse beskrivelser af barnet. Jeg har således været nysgerrig på, hvordan måderne som problemer præsenteres på i ressource-teamet kan skabe særlige betingelser for, hvordan PPR-psykologen samt de andre fagressourcepersoner i ressourceteamet kan forstå vanskeligheder i barnets liv og sparre med pædagogerne.

Den fortælling, som her præsenteres, omhandler en pige, jeg har valgt at kalde Johanna. Vanskelighederne omkring Johanna minder på mange måder om de forståelser af vanskeligheder, der er i spil omkring Ella. Begge børn ses som yngre end de biologisk set er, og begge børn udviser en 'ikke-alderssvarende' adfærd. Hvor Johanna deltager med skrig, deltager Ella mere tavst. Fælles for begge børn er også en social tilbageholdenhed og et mindre udviklet sprog.

Ved et ressourceteammøde fremlægger Sonja, en pædagog fra vuggestuen, en beskrivelse af Johanna.

*"Johanna (2,9 år) er bagud i sin udvikling sprogligt. Udviklingen er aldrig gået i stå, men udviklingen går meget langsomt. Hun er tosproget og er fra Island. Da hun var 2,3 år begyndte forældrene at tale dansk til hende, hvilket var begrundet i, at hun (Johanna) var frustreret over, at de andre børn ikke forstod hende(...) Nogle gange kan hun lave en hel sætning, hun har et sprog, men hun omsætter det ikke i situationerne. Hendes blik er flakkende, men hvis man fanger hendes blik, så kan hun godt holde øjenkontakten. Vi kan ikke få øjenkontakt, hvis vi gerne vil have det...hun sidder i en lille boble og viser sine initiativer på en uhensigtsmæssig måde, hun skriger og bliver vred... Vi søger at afværgе hende som med et spædbarn. Hendes følelsesmæssige reaktioner svarer til et barn på halvandet år... Hun er lille af statur, og vi har svært ved at få hende til at spise. Hun leger primært alene, men de andre vil gerne lege med hende...de tror hun er en baby og synes, hun er nuttet. Hun griner og hygger sig med de andre børn en gang imellem... Hun siger tydeligt fra, hvis der er noget hun ikke vil have, hun slår, men ikke hårdt...(...)."*

Pædagogen fortæller videre, hvordan pædagogerne, i deres bestræbelse på at beskytte de andre børn fra Johannas skrigeri, flytter Johanna fra frokostbordet og ekskluderer hende, selvom de ikke mener, at det er godt for hverken Johanna eller de andre børn at være tilskuere hertil. Pædagogerne oplever, at de har prøvet mange forskellige tiltag, men intet har rigtigt virket. De er bekymrede, fordi de ikke mener, at Johanna er alderssvarende i sin udvikling.

Ved ressourceteammødet taler fagressourcepersonerne ind i de forståelser af Johannas børneliv, som de får viderebragt af pædagogen, Sonja. Sparringen centrerer sig således om, hvordan Johanna er 'lille af alder', har en 'undvigende kontaktform', 'hvordan de voksne bør fastholde kravsituationer' og 'handle ensartet og konsistent', og at Johanna muligvis har en 'dårlig høreelse'. Pædagogens reduktion af Johannas vanskeligheder uden

inddragelse af hverdagslivets nuancer ser ikke ud til at blive udfordret i den tværfaglige sparring<sup>130</sup>.

Det ser ud til at temaerne som berøres orienterer sig væk fra at forstå Johannas deltagelse som sammenhængende med den praksis og de aktiviteter, som Johanna deltager i.

Sonja (pædagog) udtrykker undervejs, at de har afprøvet flere ting ude på stuen, men uden at det har virket efter hensigten. De er derfor i tvivl om, hvordan de skal arbejde videre med Johanna, og samtidig har de en fornemmelse af, at Johannas vanskeligheder er af en sådan karakter, at der er brug for PPR-psykologens ekspertise. Sonja efterspørger derfor nogle konkrete handleforslag som kan løse op for konflikterne med Johanna ved frokosten. PPR-psykologen svarer på pædagogens efterspørgsel ved at pege tilbage på pædagogernes praksis omkring Johanna.

PPR-psykologen diskuterer med de andre fagressourcepersoner i det reflekterende team<sup>131</sup>, imens Sonja skal forholde sig lyttende til fagressourcepersonernes udveksling om de fremlagte problemstillinger: PPR-psykologen udtaler:

”... Hvad er det pædagogerne gør i situationen og ikke kun barnet?...jeg tror at pædagogerne vil kunne se, at de laver en spændingsopbygning ved hele tiden at spørge barnet...det handler om, at omtænke det og få øje på, hvad man selv gør i mødet med barnet...(...) jeg tror børn regulerer deres behov for mad selv...hvis man ikke gør det til en kamp hver gang... Man kan trække hesten hen til truget, men ikke få den til at spise...”

PPR-psykologen mener, at pædagogerne selv er medvirkende til at gøre frokosten vanskelig for Johanna og appellerer til, at pædagogerne prøver at omtænke deres praksis.

Da Sonja igen får ordet, svarer hun på PPR-psykologens udpegning af den pædagogiske praksis som spændingsskabende ved at understrege, at de er bekymrede for, at Johannas vanskeligheder er mere omfattende, end hvad de selv kan arbejde med. Hermed forskydes problemet tilbage i Johanna, væk fra den pædagogiske praksis og hen på ’udviklings-ekspertens bord’, som her forstås som PPR-psykologen. På denne måde udfylder Sonja netop sin funktion som ’tidligt opsporende’, men mødes samtidig med en kritik af ikke at være inkluderende og kontekstsensitiv. I dette møde synliggøres de modstridende

---

<sup>130</sup> Det skal i denne sammenhæng påpeges, at ved nogle ressourceteam-møder er de tværfaglige samarbejdspartnere mere optaget af også at spørge ind til hverdagslivet og problemernes sammenhæng hermed. I andre sammenhænge, som den her præsenterede, er det imidlertid ikke hverdagsliv, der spørges ind til.

<sup>131</sup> Samtaleformen i ressourceteamet er organiseret som et reflekterende team, hvilket betyder, at fagressourcepersonerne reflekterer åbent over pædagogens fortællinger, mens pædagogen er tilstede. ’Det reflekterende team’ er en supervisionsform, der udspringer af systemisk teori og metode (Bateson, 1972). Denne tilgang betoner bl.a., at handlinger må forstås som cirkulære fremfor lineære processer. Når der reflektivt arbejdes med en systemisk tilgang forudsættes et ’multi-vers’ – at der er lige så mange virkeligheder, som der er ståsteder i verden. Den der interviewer eller vejleder skal facilitere refleksionen, men det er ikke vejlederen, der kan skabe forandringen eller refleksionen. Ideen er, at det reflekterende team kan skabe en ’tilpas forstyrrelse’, således at den vejledte selv kan tænke videre (Kragh, 2013).

krav og betingelser helt konkret, som både pædagogen og PPR-psykologen (samt de andre tværfaglige samarbejdspartnere) må håndtere:

Pædagog, Sonja: "...Vi har en fornemmelse af at hun (Johanna) har...at der er noget mere galt med hende. At hun har en diagnose... Hvad er det der gør, at hun opfører sig som en på halvandet, når hun er tæt på tre år...(...) der er rigtigt meget med hende... Det er en stor opgave, vi har med hende... Det er mange situationer, der er vanskelige i løbet af en dag( ...) Vi taler også om, at der kan komme en og se på hende og sige, at det er et trin eller et forstadie til det... Vi ved godt, at vi ikke kan sige, hvad det er med hende...(..."

Sonja peger på, at Johannas vanskeligheder opleves som noget pædagogerne ikke kan vurdere, hvorfor de har brug for, at der kommer 'ekstern ekspertise' og vurderer Johannas vanskeligheder. Sonjas udtalelser udtrykker en forståelse af, at der kan være noget afvigende på spil – et 'forstadie' til noget der kræver en særlig form for faglig vurdering, en vurdering som pædagogerne ikke mener, at de kan foretage.

Sparringen i teamet afsluttes med, at Sonja reflekterer over, hvad hun kan tage med fra sparringen, og hvordan hun tænker, at de kommer videre i arbejdet med Johanna ude på stuen.

Pædagog, Sonja: "Vi (pædagogerne) skal se, om vi optrapper spisningen, for vi vil gerne have vendt det til noget bedre... Kan vi lave en aftale om, at du (henvendt til PPR-psykologen) kommer mere end en halv time og observerer?"

PPR-psykolog: "Ja jeg kan komme to timer...men så vil jeg gerne have, at I reflekterer med jer selv om, hvad I gør (...) tålmodighed, ro, opdeling af mad, og der er et gryende mønster i det (...) Jeg kan godt forstå, hvorfor I tænker i autismeplaner... Men hvis hun ikke har noget sprog, så hænger det også sammen med det sociale. Jeg er ikke optaget af, at der er det med hende, eller der er det med hende... Indtil børn er tre år, er de borderliner, enten er alt sort eller hvidt, og så begynder der at komme gråzoner på, hvad de vil... Og hun skal ikke bare have sin vilje...for at der kan komme gråzoner på (...)"

PPR-psykologen synes at pege på, at børns reaktioner kan fremstå uforståelige de første leveår, hvilket henføres til en fasetænkende og abstrakt udviklingspsykologi. Dette perspektiv ligger i forlængelse af pædagogernes italesættelse af Johannas vanskeligheder som individualiserede og kan ses som forskellig fra at anskue børns udvikling som situation og kontekstuel betinget (Højholt, 2012; Røn Larsen, 2012, 2016; Munck, 2016).

PPR-psykologen peger på, at det er vanskeligt at vurdere børns udvikling inden de er tre år, idet denne udvikling må anskues som svingende udgaver af det almene. Dette forbehold med at vurdere børns udvikling, inden de bliver tre år, passer imidlertid dårligt med det vurderingspres, som pædagogerne står i og skal håndtere. De forvaltningsmæssige dagsordner peger netop på, at børns udvikling skal vurderes og udpeges så tidligt som muligt, så hvis ikke psykologen vil indgå i disse vurderinger, står pædagogerne alene med disse.

PPR-psykologens perspektiv udtrykker både en mere *individualiseret forståelsesfigur*, samtidig med at PPR-psykologen også forsøger at forstå Johannas deltagelse i sammenhæng med hendes deltagelsesbetingelser og dermed inddrager en mere *kontekstuel forståelsesfigur* (Røn Larsen, 2011).

At der er disse dobbeltheder i spil i sparringen kan forstås i sammenhæng med, at det tværfaglige samarbejde er en modsætningsfyldt praksis, hvor pædagogernes inklusionsarbejde skal støttes via en konsultativ tilgang, samtidig med at pædagogerne skal hjælpes i vurderingerne og udpegningen af enkelte børns vanskeligheder.

Der er således en samtidig bestræbelse på at overskride adskillelsen mellem det almene og det særlige børneliv, og alligevel opretholdes denne adskillelse, idet tværfagligt samarbejde efterspørger det særlige børneliv.

Hermed kan der peges på, at de historiske modsætningsfyldte betingelser sætter sig igennem for alle samarbejdspartere i ressourceteamet.

### **Det almene børneliv bliver til et særligt og individualiseret børneliv**

Efter at have peget på, hvordan bl.a. PPR-psykologen forholder sig til de modsætningsfyldte betingelser i det tværfaglige samarbejde, vil jeg videre pege på, hvordan vi kan forstå, at pædagogerne fortæller om børnelivet i individualiserede termer, hvormed børnenes hverdagsliv 'skrælles væk'. Det er således pædagogernes vanskeligheder, og hvordan det pædagogerne gør er knyttet til *problemforståelserne* og *betingelserne* for disse problemforståelser, som er omdrejningspunktet i dette afsnit.

Det empiriske eksempel fra ressourceteamet er illustrativt for flere af de børnefortællinger, der præsenteres i ressourceteamet. Hvad der synes at være særligt ved flere af de dialoger, der finder sted i ressourceteamet er, at pædagogerne fremlægger beskrivelser af børn som *individualiserede* og *dekontekstualiserede*, og disse beskrivelser af børn anvendes som afsæt for en efterspørgsel på psykologisk (vurderings)ekspertise.

Organiseringen af det tværfaglige samarbejde som et konsulterende ekspertpanel, løst fra børnenes og pædagogernes hverdagsliv, ser ud til at skabe en forestilling hos pædagogerne om, at det primært er det 'særlige børneliv', der kan søges sparring på, og at hverdagsproblematikker dermed ikke er relevante. Når børnelivet beskrives med et individualiseret og kontekstløst sprog, ses vurderinger af børnelivet som løst fra pædagogernes subjektive vurderinger. Med disse børnelivsbeskrivelser tildeles udviklingspsykologiske tankefigurer status som betydningsfuld viden. Den viden om børnelivet, som pædagogen præsenterer, knytter sig til abstrakte og generaliserede udviklingsforståelser, som er fraspaltet børnenes deltagelse i hverdagslivet med andre børn. Med inspiration fra Klaus Holzkamp kan denne (psykologiske) viden betegnes som *strukturblind* (Holzkamp in. Schraube & Osterkamp, 2013; Morin, 2016), idet konteksten og de betingelser, som barnets udvikling er en del af, ikke inddrages.



I ressourceteamet fremlægges ofte generelle beskrivelser af børns reaktioner som uhenigtsmæssige og uforklarlige, idet børnenes reaktioner beskrives løsrevet fra den situation og de samspil, hvori reaktionerne viser sig. I forlængelse af det tidligere udfoldede børneperspektiv (jf. kapitel 3) kan beskrivelserne af Johanna ses som et 'udefraperspektiv' på barnet fremfor et perspektiv fra barnet. Hermed bliver det Johannas individuelle forudsætninger og potentielle dysfunktioner, der italesættes, fremfor en italesættelse af hvad Johanna *deltager i* med de andre børn og voksne (Røn Larsen, 2013). De andre børn på stuen beskrives som en abstrakt børnegruppe og bliver dermed en form for baggrundstæppe, som det særlige børneliv kan forstås i henhold til.

Det bekymringsvækkende børneliv beskrives i ressourceteamet med vendinger, hvor vanskelighederne i børnenes liv kobles til børnenes manglende indtag af mad, deres fysiske størrelse, deres manglende sprog eller deres usikre motorik.

I beskrivelsen af vanskelighederne i Johannas hverdagsliv er hverdagslivet og aktiviteterne koblet til 'spisesituationen' minimeret og en generaliseret beskrivelse af Johannas adfærd rensset for kontekstuelle og situerede beskrivelser af de sammenhænge som Johanna indgår i, fremtrædende. Altså gives der mulighed for at tale om og forstå Johanna med afsæt i en essenstænkning, hvor der er risiko for, at Johannas handleevne, hendes intentioner og bidrag i deltagelsen med andre børn usynliggøres.

Pædagogens beskrivelse af Johanna besværliggør dermed muligheden for at forstå Johannas deltagelse som socialt begrundet. Hermed kan beskrivelsen af Johanna ses som en 'desubjektivering' (Højholt, 2001), idet Johanna som et subjekt med intentioner og grunde til at deltage, som hun gør, ikke træder frem i pædagogens beskrivelse af hende. Hvordan Johanna indgår i og bidrager til fællesskabelse i vuggestuen sløres samtidig med at store dele af den viden som pædagogerne har adgang til om Johannas hverdagsliv udgrænses fra ressourceteamet. At pædagogen præsenterer individualiserede forståelser, og de tværfaglige sparringspartnere dermed mister viden om hverdagslivet, og hvad vanskelighederne i børnenes liv er en del af, kan forstås i sammenhæng med det 'udpegningskrav', som den pædagogiske praksis er pålagt.

Når pædagogerne forsøger at håndtere udpegningskravet, mistes hverdagsviden, og det pædagogiske handlerum begrænses, idet fokus rettes særligt mod, hvordan der kan arbejdes med at kompensere for barnets individuelle mangler.

Med afsæt i individualiserende problembeskrivelser rettes den tværfaglige sparring mod, hvordan der kan kompenseres for Johannas uro og manglende madindtag.

Denne forståelse træder frem, når det i teamet diskuteres, hvordan Johannas undvigende kontaktform kalder på, at de voksne er kravfastholdende og konsistente i deres handlinger overfor Johanna.

Når fortællinger om børneliv træder frem som kontekstfrie beskrivelser, skygger det for at udforske sammenhænge mellem det pædagogiske arbejde og barnets hverdagsliv med de andre børn:

”When taking the ”individualistic point of view,” children’s difficulties are something to be compensated for in order for the child to develop and learn in a proper way. But taking the perspective of children’s difficulties as something developing in practice with a number of other participants involved means that strategies of inclusion must focus not only on the single child as object for change, but also on the community or group in which the child is participating.” (Røn Larsen, 158, 2012 )

Individualiserede problembeskrivelser ’kalder’ således på kompenserende interventioner og konkrete handleanvisninger med henblik på at udbedre de vanskeligheder, der er iboende barnet. Hvis vanskeligheder derimod ses som noget, der udvikles sammenhængende med praksis, er det den praksis og det hverdagsliv, hvori vanskelighederne udfolder sig, der må undersøges.

Paradoksalt nok er det netop en udforskning af vanskeligheder knyttet til betingelser i hverdagslivet, som det tværfaglige samarbejde formelt set lægger op til, men som vanskeliggøres af både organiseringen af samarbejdet og af de kontekstløse og individualiserende problembeskrivelser, der præsenteres. De konkrete dilemmaer, som der opstår i det tværfaglige samarbejde, knytter sig altså til de modstridende institutionelle krav og betingelser, som alle deltagerne i samarbejdet må forholde sig til.

Idet en kontekstløs beskrivelse af vanskelighederne i Johannas liv får primat over en kontekstnær beskrivelse, bliver det afgørende for de problemforståelser, der udforskes i ressource teamet.

Beskrivelserne af børnelivet peger samtidig på en bestemt faglighedsforståelse. Når pædagogerne italesætter børnelivet som dekontekstualiseret og individualiseret, peger det på en forståelse af, at en ’faglig’ beskrivelse af et barns vanskeligheder er en beskrivelse løsrevet fra dagliglivet og praksismylderet i vuggestuens praksis (Plum, 2010; Arhenkiel et al., 2012a; Højholt, 2011, 2012).

”Within the specific institutional arrangements individualized perspectives are equated with ”professional expertise” which at the same time devalues a social contextual perspective as ”unprofessional”. (Røn Larsen, 157, 2012)

Det ser således ud til, at pædagogerne oplever, at deres handlemuligheder knytter sig til en viden om barnets vanskeligheder, som pædagogerne ikke selv kan tilvejebringe, netop fordi pædagogernes egen viden om børns myldrende hverdagsliv ikke fremstår som faglig i mødet med det tværfaglige arrangement:

”(...)...vi tænker, at vi skal vide noget fagligt og vi skal bruge nogle ord, og så forsvinder det simpelthen...(...) men jeg tror i virkeligheden, at der er en følelse af, at det ikke er fagligt nok at lave de der små fortællinger fra hverdagen...” (Ursula, pædagog, Kastaniehøj)

At de små fortællinger fra hverdagen ikke anskues som faglige ser ud til at medføre, at pædagogerne 'gør faglighed' ved at producere individualiserende problembeskrivelser (fx Juul Jensen, 1986), hvormed bekymringerne træder isoleret frem. Det der forsvinder, når pædagogerne udpeger og præsenterer problemer hos børn, er hverdagslivet. Det faglige bliver dermed noget, der ligger udenfor erfaringerne med hverdagslivets sammenhænge med børnene.

Denne forståelse af faglighed<sup>132</sup>, som udtrykkes i beskrivelser af børneliv og problemstillinger udenfor den rodede hverdagspraksis, er samtidig også den form for faglighed, som pædagogerne efterspørger hos PPR-psykologen i ressourceteamet, hvilket jeg vender tilbage til senere i kapitlet.

Den praksisfølsomhed og viden om børns hverdagsliv, som pædagogerne varetager i det daglige arbejde, forsvinder, idet denne vurderes som ikke-faglig af pædagogerne selv, hvilket medfører, at pædagogerne ikke bærer barnets perspektiv med ind i det tværfaglige samarbejde. Hermed vanskeliggøres en udforskning af de almene betingelser i hverdagen, som kan medføre, at indsatser rettes mod barnet afsondret fra hverdagsrutiner og aktiviteter.

Når børnelivet bliver vanskeligt og bekymringsvækkende, ser det dermed ud til, at det bliver til et 'specielt og individualiseret børneliv' fremfor at være et 'alment og et fælles børneliv' (Røn Larsen, 2012; Højholt, 2012).

Ressourceteamet har dermed etableret en praksis, hvor det er det særlige børneliv, der fremlægges samtidig med, at der fastholdes en konsultativ sparringspraksis, der retter sig mod det almene fremfor mod det særlige børneliv.

## Efterspørgsel på psykologisk vurderingsekspertise

I dette afsnit vil jeg videre argumentere for, at pædagogernes individualiserede børnebeskrivelser i ressourceteamet kan forstås som en efterspørgsel på PPR-psykologens vurderingsekspertise.

I mødet med pædagogerne indtager PPR-psykologen en position som samtidig 'ekspert' og som faciliterende, idet han både vurderer pædagogernes praksis og samtidig beder pædagogerne om selv at finde problemet i egen praksis via selvrefleksion.

Hermed skabes en asymmetri, hvor det er PPR-psykologen, der vurderer pædagogens arbejde, og pædagogen der skal 'omtænke' sin praksis. Pædagogen positioneres hermed som den, der bør udvikle egen praksis og problemudforskningen rettes hermed mod den pædagogiske praksis fremfor mod barnet (jf. tidligere omtalte konsultative metode). PPR-psykologens vurdering af den pædagogiske praksis som problemskabende ser ud til at blive betydningsfuld for pædagogens videre formuleringer omkring Johannas vanskeligheder. Det ligner, at pædagogen i ønsket om at få hjælp i vurderingsarbejdet med Jo-

---

<sup>132</sup> Denne faglighedsforståelse kan ses som aspekter af den faglighedsforståelse, der blev udfoldet i sidste analysedel, hvor læreplansarbejdet og dokumentationen af dette blev knyttet til pædagogisk faglighed.

hanna, taler Johannas vanskeligheder frem som knyttet til en diagnosetænkning i håb om at adressere PPR-psykologens vurderingsekspertise.

PPR-psykologen frasiger sig imidlertid denne (vurderings)ekspertposition og bidrager ikke med de svar, som pædagogen efterspørger, men opfordrer pædagogen til at fortsætte sin praksismingelering. På sin vis anerkender PPR-psykologen pædagogernes daglige praksismingelering, men når vurderinger af børnelivet skal foretages, er denne anerkendelse ikke til meget hjælp. Det bliver hermed vanskeligt for pædagogerne, at opretholde en situeret og udforskende praksis og samtidig være vurderende og dokumenterende af børns udvikling.

Med et blik udefra kan det på den ene side undre, at pædagogen efterspørger viden om og vurderinger af børneliv fra en PPR-psykolog, der befinder sig udenfor den daglige pædagogiske praksis. På den anden side kan denne efterspørgsel på psykologisk vurderingsekspertise netop forstås som en bestræbelse på at udvide den pædagogiske *rådighed* over praksis ved at forsøge at etablere en *vurderingspraksis af børneliv som et fælles anliggende* med en 'vidensautoritet'.

Hvor pædagogerne typisk står alene i deres vurderingsansvar, bejles der her til PPR-psykologen for at få den fornødne hjælp til at udvikle og forstå børneliv bedst muligt og dermed honorere krav om målinger og vurderinger af børns trivsel og udvikling.

Når den psykologiske viden tilkendes stor legitimitet kan det samtidig ses i sammenhæng med, at særligt udviklingspsykologien historisk har haft stor betydning på pædagoguddannelserne op igennem 1970'erne, 1980'erne og 1990'erne, hvor fokus var rettet mod formidling af udviklingspsykologiske perspektiver, særligt stadieteorier. Psykologien blev tildelt en position som kunne forklare børns udvikling og vanskeligheder (Andersen, 62, 1995), hvilket medførte at pædagogikken i nogle sammenhænge blev til en form for 'anvendt psykologi', hvor pædagogiske handleanvisninger udledtes fra en abstrakt udviklingspsykologi (jf. tidligere beskrivelse af en funktionaliseret udviklingspsykologi). Med inddragelse af et 'psykologisk sprog' i pædagogikken muliggjordes samtidig beskrivelser af børns udvikling og trivsel ud fra mere videnskabeligt legitimerede forudsætninger (Andersen, 2011). I det tværfaglige samarbejde ser det ud til at, pædagogerne oplever, at der kan indhentes legitimitet og hjælp til at *overkomme trivlen* i det pædagogiske arbejde, via et tættere samarbejde med PPR-psykologen. Psykologien synes således at kunne tilbyde måder at systematisere problemforståelser og muliggøre handlinger, der kan evalueres og testes.

I et samfund hvor evidens og målbar viden får mere og mere mandat over andre former for viden, bliver en viden, der kan bidrage systematisk og rationelt til konkrete og målbare handlinger, central og betydningsfuld (Rose, 1998).

Den pædagogiske bestræbelse på at ville dele et vurderingsansvar og en vurderingspraksis fortæller samtidig om, hvor pressede pædagogerne er i måle-vurderingsarbejdet med børnene.

Dialogerne i det tværfaglige samarbejde synes, med dette afsæt, at pege på, at pædagogernes fortsatte udforskning af børnelivet og fleksible mingelering af omsorgsarrangementerne forudsætter, at PPR-psykologerne (og de andre fagprofessionelle) arbejder sammen med pædagogerne i håndteringen af de modstridende krav om både at understøtte inklusion og udpegning af børn.

## **Psykologisk viden repræsenterer en 'sikker viden'**

Efter at have peget på hvordan de individualiserede problembeskrivelser af børnene kan forstås som pædagogernes efterspørgsel på hjælp i vurderingspresset, vil jeg vise, hvordan pædagogerne peger på PPR-psykologernes faglighed som særlig 'faglig og legitim'. Efter et ressourceteam møde udtaler en pædagog, Hilde, at:

"(...) Vi ville gerne have haft, at de brugte deres faglighed, for det er jo den, vi kommer for, de har nogle andre fagressourcer, end vi har som pædagoger, og det er dem, vi er interesserede i. Men de har jo som vejledere lært, at de ikke må rådgive, men de skal facilitere folks egne tanker, og det er meget godt, men vi har jo også brug for, at de gør noget andet, end det vi selv gør (...) Vi reflekterer jo selv, som du kan se ved pædagogmøderne, så vi vil gerne høre deres faglige ekspertise. De har jo nogle ressourcer i ressourceteamet, som de ikke bruger. Jeg tænker, at de godt kan vise deres forskellige fagligheder uden at rådgive... jeg havde håbet, at jeg uden at kende deres fagligheder ville kunne høre på deres refleksioner, at her sidder en psykolog, her sidder en audiologopæd, og her sidder en støttepædagog. Men det kunne jeg ikke, det var ikke til at høre deres faglighed, hvis man ikke lige vidste det..."

Samtaleformen i ressourceteamet er som tidligere påpeget organiseret som et reflekterende team, hvilket medfører, at der etableres en fælles udforskning af den fremlagte problemstilling med henblik på at åbne for forskellige perspektiver på problemstillingen. I forlængelse heraf fokuseres der på, at alle fagressourcepersonerne skal deltage i en fælles undring og stille åbne spørgsmål til pædagogerne og den fremlagte problemstilling. Denne åbne udforskning synes imidlertid at stille sig i modstrid til pædagogernes efterspørgsel på bestemte fagligheder, 'sikker viden' og handleanvisninger. Typisk efterspørges PPR-psykologens og støttepædagogens viden, hvilket synes at overflødiggøre, at alle fagressourcepersoner er tilstede ved alle ressourceteam møder.

I ressourceteamet bruges der således en del tid på at diskutere, hvordan det på den ene side er muligt at imødekomme pædagogernes efterspørgsel på faglig sparring fra bestemte fagligheder og samtidig opretholde et ressourceteam, hvor alle fagligheder kan bidrage med forståelser af problemet.

At arbejde med det reflekterende team som en samtaleform kan anskues som en måde at nivellere et faglighedshierarki eller *nivellere forskelle i faglighedernes relevans*. I beslutningen om at alle skal bidrage, etableres hermed en konsensuslogik, der synes at tilsløre de forskelle i relevans og muligheder for bidrag, der er en del af det tværfaglige samarbejde.

Organiseringen som et reflekterende team synes imidlertid at være konfliktfyldt, idet flere pædagoger peger på, at deres efterspørgsmål på fagspecifik viden ikke imødekommes. Den faglighed, der efterspørges, ser ud til at knytte sig til at *vide på forhånd* og have 'ekspertise', der kan pege på 'sikre' handlemuligheder baseret på viden om børns (dekontekstualiserede) udvikling.

Når faglighed ikke tilvejebringes som ekspertise og vurderinger, genkendes den ikke som en faglig viden, der kan hjælpe pædagogerne i deres vurderingsarbejde.

Pædagogernes efterspørgsel af en anden viden end deres egen, kan ses i sammenhæng med, at deres egen praksisnære viden er koblet til *tvivl*, en tvivl som pædagogerne søger at afløse med en mere 'sikker viden'.

"...(...) de (psykologerne) sidder jo ofte med noget viden om børnenes udvikling psykologisk...hjernemæssigt og socialt...som kan hjælpe, ikke?...til at handle på den ene måde eller den anden..." (Karen, pædagog, Kastaniehøj)

Det ser ud til, at pædagogerne oplever deres tvivl som ikke faglig. Pædagogerne efterspørger derfor en faglighed, der knyttes til at vide fremfor at tvivle (fx Johannesen, 2013). Faglighed som 'sikker og objektiv viden' fremstår som noget særligt PPR-psykologerne kan bidrage med, når denne viden udtrykkes som en individualiseret og abstrakt udviklingspsykologi, der kan sættes på skematisk form.

Dette perspektiv kan også spores i en udtalelse fra Karen, (pædagog) der i forbindelse med et ressourceteam-møde, afslutningsvis fortæller til fagressourcepersonerne:

"(...) rart at I ikke er forudindfattede, men har en anden objektivitet".

Udtalelsen finder sted i en sammenhæng, hvor pædagogerne efterspørger et mere 'klart blik' på vanskelighederne i børnelivet som værende i modsætning til pædagogernes egne forudindtagede og subjektive forståelser af vanskelighederne.

Det som pædagogen kalder 'objektivitet' fremtræder således som værende i modsætning til pædagogernes subjektive blik på og erfaring med børnelivet.

Ideen om det 'objektive' udtrykker en forestilling om, at fagpersonerne i ressourceteamet, via deres manglende erfaring med børnene, kan se og forstå vanskelighederne i børnenes vuggestuehverdag på en mere tydelig og 'sikker' måde end pædagogerne. Denne tydelighed og sikkerhed i fagpersonernes forståelse og viden er netop begrundet i fagressourcepersonernes distance til barnets og pædagogernes hverdagsliv i vuggestuen.

En sådan forståelse af faglighed er relateret til, at viden om børns liv kan tilgås fra en 'neutral' position og dermed kan afdækkes udefra uden et forhåndskendskab til den

praksis, der skal undersøges. Viden om børns liv og behov er således slørede for de pædagoger, der er en del af hverdagslivet med børnene, og det er kun 'eksperterne', der står udenfor den pædagogiske praksis med børnene, der kan få øje på børnenes behov (Woodhead, 1997) og dermed kan bidrage med en relevant 'faglig' viden om børnenes udvikling.

Når faglighed alene genkendes som faglighed i det omfang, at der inddrages særlige metoder eller beskrivelser af børn i dekontekstualiserede 'neutrale vendinger' (Højholt, 2012; Røn Larsen, 2011a; Arhenkiel et al., 2012b), underkendes den mingelerende og udforskende pædagogiske faglighed som informerende om børns deltagelsesbetingelser og grunde. Hvis viden derimod anskues som sammenhængende med menneskers engagementer i den daglige praksis, ville pædagogers viden om børnelivet netop anskues som informerende om børneperspektiver og børns udvikling, idet pædagoger har adgang til børnenes hverdagsliv (Røn Larsen, 2011a; Højholt, 2005).

Pointen er altså, at pædagogernes viden om børns hverdagsliv er betydningsfuld, og denne viden må inddrages i et *samarbejde* med andre.

## Opsamling – viden om børns hverdagsliv bliver væk i ønsket om vurderingshjælp

I kapitlet har vi fulgt, hvordan pædagogerne kæmper for at få hjælp til at mingelere de modsætningsfyldte betingelser med samtidig at opspore, vurdere og inkludere det bekymringsvækkende børneliv.

Jeg har søgt at vise, hvordan det tværfaglige samarbejde som et institutionelt hjælpearrangement forsøger at overskride adskillelsen mellem det almene og det særlige børneliv og samtidig opretholder denne adskillelse. Fra pædagogernes perspektiv synes det vanskeligt at gøre den konsultative tværfaglige sparring relevant i en pædagogisk hverdag, der tiltagende skal vurdere og dokumentere børns udvikling.

Pædagogerne vil gerne fokusere på børnelivet, men i mødet med det tværfaglige samarbejde kommer de til at abstraktgøre og kategorisere det børneliv, som de i andre sammenhænge er nuanceret udforskende på.

Når pædagogerne forventes at udpege og vurdere problemer hos børn og mødes med et institutionelt hjælpearrangement, der er optaget af, at pædagogerne primært skal arbejde inkluderende med børnelivet, får pædagogerne ingen hjælp til at håndtere presset med at udpege og vurdere børn. Som påpeget er PPR-psykologen ikke optaget af at udpege børn, men ikke desto mindre er det pædagogernes opgave at udpege problemer hos børn så tidligt som muligt.

Bestræbelsen på at få hjælp i dette vurderingspres og fremstå 'fagligt kompetent' ender med, at den nuancerede viden om børns hverdagsliv, som pædagogerne har udviklet, skrælles væk i det tværfaglige samarbejde til fordel for individualiserede og kontekstløse børnebeskrivelser. Hermed bliver det vanskeligt at komme på sporet af børneperspekti-

ver, samtidig med at pædagogerne tildeler egen faglig viden om børnenes hverdagsliv en position som utilstrækkelig i arbejdet med det bekymringsvækkende børneliv.

De individualiserede børnebeskrivelser kan ses som pædagogernes bestræbelse på at få adgang til PPR-psykologernes vurderingsekspertise og dermed 'dele' vurderingskravet med PPR-psykologerne, der, som den eneste faggruppe, har vurderingsretten. PPR-psykologerne tilskrives således en særlig adgang til at forstå og undersøge vanskelighederne i børnenes hverdagsliv, til trods for at PPR-psykologens adgang til børnenes hverdagsliv i vuggestuen er begrænset.

Pædagogernes efterspørgsel på PPR-psykologernes vurderinger kan således ses som et ønske om at *etablere vurderingsarbejdet som et fælles anliggende*, hvormed pædagogiske 'fejlvurderinger' af børnenes udvikling kan forebygges. Hvad der umiddelbart kan analyseres som pædagogers manglende inddragelse af egen faglighed, kan således også forstås som pædagogers bestræbelse på at skabe *rådighed* i samarbejde med PPR-psykologerne.

Hermed kan de pædagogiske bestræbelser i det tværfaglige samarbejde anskues som et ønske om, at *inklusionsdilemmaet må adresseres i fagligt fællesskab*, og at det dermed ikke alene skal være pædagogernes opgave samtidigt at inkludere og udpege børneliv.

Når pædagogernes indflydelse på det tværfaglige samarbejde i ressourceteamet afmonteres, fordi pædagogernes efterspørgsel på konkrete råd ikke forstås i sammenhæng med pædagogernes daglige vurderingsarbejde, lades pædagogerne alene tilbage med dokumentations- og vurderingspresset.

Det tværfaglige samarbejde er således et sted, hvor man konkret kan få øje på de historiske og samfundsmæssige modstridende krav, som både pædagoger og PPR-psykolog håndterer. Samtidig kan der peges på, at disse krav stiller sig for begge parter på en uløselig måde.

Efter at have udfoldet hvordan de *strukturelle betingelser stiller sig forskelligt* og modsætningsfyldt for pædagoger og PPR-psykolog i det tværfaglige samarbejde i ressourceteamet, vender vi tilbage til de pædagogiske omsorgsarrangementer omkring Ella.

Ella som 'bekymringssag' bliver ikke præsenteret i ressourceteamet. I stedet for etableres der et samarbejde ude på stuen med en støttepædagog. Begrundelsen for dette samarbejde ser ud til at være sammenhængende med ændringer i personalegruppen på stuen samt Ellas snarlige overgang til børnehaven. Optakten til samarbejdet med støttepædagogen ude på stuen, og hvad dette samarbejde ser ud til at medføre i relation til de pædagogiske omsorgsarrangementer omkring Ella, udfoldes i næste kapitel.



## Kapitel 12: Når målbare tiltag får plads i hverdagen

Som jeg har analyseret, kan den pædagogiske efterspørgsel på PPR-psykologernes vurderingsekspertise tolkes som sammenhængende med, at pædagogerne tiltagende er under politisk pres for at vurdere og dokumentere børns udvikling, og at dette pres medfører, at pædagogernes rådighed i arbejdet med børnelivet mindskes. I bestræbelsen på ikke at stå alene med vurderingerne af det bekymringsvækkende børneliv, rækker pædagogerne ud efter PPR-psykologernes faglige viden og deres 'vurderingsret'.

Med en viden om at pædagogerne, forsøger at etablere vurderingsarbejdet som et fælles anliggende med bl.a. PPR-psykologen, vender vi tilbage til Ellas vuggestueliv og følger hvordan der arbejdes med bekymringsvækkende børneliv uden inddragelse af ressource-teamet.

I kapitel 10 forlod vi Ellas børneliv ved drøftelserne om, hvorvidt pædagogerne burde opsoge tværfaglig sparring i ressource-teamet. Pædagogerne havde over længere tid arbejdet med at tilrettelægge praksis på måder, der på forskellig vis kunne understøtte Ellas deltagelse. Det blev bemærket af pædagogerne, at Ellas forudsætninger for at deltage så ud til at udvikle sig, at Ella ikke kun var stille og tilbageholdende, men at Ella også kunne tage initiativ og være fysisk aktiv med de andre børn, sågar ude på legepladsen. Trods Ellas ændrede måde at tage del i hverdagen på, blev denne ændring ikke genkendt som en fremadskridende udvikling, hvorfor tværfaglig sparring blev overvejet, men aldrig igangsat.

Ude på Ellas stue tiltager handle- og vurderingspresset henover foråret, hvor Ella skal påbegynde børnehaven i det tidlige efterår. Personaleudskiftning på stuen i kombination med Ellas kommende børnehaveovergang ser ud til at skabe betingelser, der udfordrer den tidligere fleksible praksisintegrering af Ellas deltagelse i hverdagens aktiviteter med de andre børn.

Personaleudskiftningen på stuen finder sted, da de to pædagoger (Ursula og Line) der har været på stuen over en del år, begge forlader stuen indenfor få måneder grundet nye jobtilbud. I marts måned begynder en ny pædagog, Britta.

I overgangen efter at Britta begynder på stuen, og inden Ursula er påbegyndt sit nye arbejde i en anden daginstitution, er der en del konflikter på stuen, der knytter sig til udskiftning af personale og nye måder at 'gøre vuggestuehverdag på'.

Sideløbende med konflikterne imellem de voksne på stuen, nærmer Ellas overgang sig til børnehaven. Britta er bekymret for, hvordan Ella skal klare børnehaven:

"Der (i børnehaven) er vilkårene nogle andre, og hun kan forsvinde og blive overset, når der er mange andre børn, og hun intet siger (...) Ella viser jo ikke rigtigt noget, hun er svær at aflæse...".

Britta fortæller endvidere at:

”Ella følger bare efter Fiona, og hun tager ikke selv initiativ...hun løber bare frem og tilbage og er ikke særligt optaget af noget og finder heller ikke selv på noget...”

Brittas forståelse af Ellas deltagelse vidner om, at Ella igen ses som en pige, der er passiv og ikke viser initiativ eller interesse for noget. De pædagogiske beskrivelser af Ellas deltagelse som bevægelig og udviklende i samspil med de andre børn er ændret i sammenhæng med de ændrede betingelser i vuggestuen. Med den snarlige overgang til børnehaven og Ellas manglende initiativ og passivitet, skabes et tidspres rettet mod at skubbe Ellas udvikling fremad og ’ruste’ hende sprogligt inden børnehavelivet.

Det ser ud til, at den tvivl, der tidligere kunne få plads som en del af den pædagogiske praksismingelering i vuggestuen, nu virker truende, hvilket medfører, at der ikke længere er den samme tålmodighed med Ella. Samlet set synes handlepresset på de nye voksne at tiltage på måder, der gør det vanskeligt at stå i et udforskende forhold til Ellas udvikling.

### **Sproget som central markør for børns udvikling**

Hen over foråret, efter de nye voksne, Britta og Puk, er begyndt på Ellas stue, ser det ud til, at Ellas sprog optræder som en central markør for Ellas udvikling. At Ellas sprog tilskrives stor betydning kan ses i sammenhæng med, at forskning i børns sprog indtager en dominerende plads i det pædagogiske arbejde med børns udvikling i mange dagtilbud (jf. Beretning fra Rådet for Børns Læring, 2016; EVA-rapport, 2011).

Der er et øget fokus på, hvordan helt små børns sprog stimuleres bedst og mest effektivt, og hvordan det er muligt at ’måle’ på denne sprogudvikling. Et nyere forskningsprojekt om styrket sprogudvikling for 0-2-årige børn i vuggestue og dagpleje i Danmark fremhæver således:

”Sprogindsatsen bygger på faste læringsmål, som skal nås via evidensbaserede strategier. Strategierne skal sikre at alle børn får den sproglige ”næring” som de har brug for på deres udviklingstrin.” (Notat ’Vi lærersprog i vuggestuen og dagplejen’, Trygfondens Børneforskningscenter. Aarhus Universitet, Syddansk Universitet & Rambøll. (2016)

Sprogudvikling kobles til børns udviklingstrin, fremfor børns situerede hverdagsliv, og arbejdet med børns sprog sker via såkaldte evidensbaserede strategier, der kan kortlægge variationer mellem input og output – ofte som aktiviteter udgrænset fra den pædagogiske hverdag med børnene.

Børns sprog anskues som en ’udviklingsindikator’ indenfor danske dagtilbud, hvilket også udtrykkes i det pædagogiske miljø i Ellas vuggestue. I forbindelse med et interview af teamlederen for ressourceteamet, fortæller hun:

”Der er lavet så mange forskningsprojekter omkring sprog...der er så meget evidens for at sprog er vigtigt...”

Arbejdet med børnenes sprog fremtræder som centralt i vuggestuehverdagen, og sprog synes at blive et redskab til at sikre et fagligt fokus i det pædagogiske arbejde, fordi viden og materiale om sprog og sprogtest er tilgængeligt for pædagogerne:

”Sprogdelen er sådan mere med, i forhold til at der er så mange vurderinger og test af børnene, og det er der, vi ligesom sikrer, hvordan vi gør det... Er der noget nyt på banen? Er der nogle, der har været på kursus?... sådan hele tiden videndeler og holder gang i den...” (teamleder)

Børns sprog synes således at være en afgørende markør for børns udvikling i vuggestuen, lige såvel som arbejdet med børns sprog er en markør for pædagogisk faglighed. Ruth (pædagog), som vi har mødt i andre sammenhænge, betoner også betydningen af arbejdet med børns sprog, og hvordan det er opprioriteret i den pædagogiske hverdag:

”...der er metoder og skemaer, vi kan bruge, og personalet har været på uddannelse... og der er netværk, der handler om det nyeste indenfor sprogscreening og tests (...) med sprog kan du måle, det er svært at måle på noget andet, der har du ikke et skema, hvor du kan gå ind og krydse af, og se hvor meget kan man (...).”

Arbejdet med børns sprog og sprogstimulering fremtræder således som en tilgængelig og veldokumenteret handlemulighed, og hvor børns udvikling kan ’måles’. Hermed tilbyder arbejdet med børns sprog og sprogstimulering metoder til at minimere den tvivl, der ellers kendetegner det pædagogiske arbejde med bekymringsvækkende børneliv.

Lene S. K. Schmidt (2013) påpeger også, hvordan arbejdet med børns sprog og sprogtests i daginstitutionen tilbyder en konkret og tilgængelig måde at ordne og vurdere børns udvikling på. Med et fokus på sprog kobles børns udvikling til kategorier af ord og til det antal af ord, som barnet mestrer. Hermed fremtræder sprogarbejdet, som noget der kan måles og dokumenteres, og dermed noget der producerer mere ’objektive forståelser’ af barnets udvikling, i modsætning til pædagogernes mere subjektive hverdagsforståelser af barnet (jf. efterspørgslen på psykologernes ’sikre viden’ udfoldet i sidste kapitel).

I dette lys bliver et støttepædagogisk forløb, særligt med fokus på Ellas sprog, en oplagt mulighed både for at støtte Ellas udvikling inden overgangen til børnehaven og samtidigt dokumentere, at der er foretaget konkrete ’evalueringsbare’ tiltag i forhold til Ellas udvikling (Dahler-Larsen, 1999; Andersen, 2011).

Når pædagogerne arbejder med og dokumenterer børns sprogudvikling, genkendes det pædagogiske arbejde som et arbejde, der ’sikrer’ børns udvikling og optimerer kvalitet (Andersen, 2011). Arbejdet med sprogredskaber muliggør hermed, at pædagogerne kan komme til syne som *faglige* (Plum, 2013).

## ”Hverdagsliv på plancher” – Samarbejde med støttepædagog

Som tidligere beskrevet har pædagogerne i vuggestuen adgang til tværfaglige samarbejdspartnere, hvilket vi så i forbindelse med, at Marco fik sin kuglepude, da fysioterapeuten var nede for at observere et andet barn i vuggestuen.

Når børns deltagelse og udvikling bekymrer, er det således muligt at hive fat i en fysioterapeut, en psykolog, en tale-/hørelærer eller en støttepædagog. Støttepædagogen som vælges til forløbet med Ella er også en figur, der er tilstede i ressourceteamet<sup>133</sup>.

Samarbejdet med støttepædagogen forløber over et par måneder og arrangeres således, at støttepædagogen deltager med Ella 1-2 gange ugentligt i forskellige aktiviteter, hvor også andre børn på stuen deltager. Derudover afholdes der refleksionsmøder ca. hver anden uge med stuens to pædagoger og støttepædagogen, hvor Ellas udvikling og deltagelse i hverdagen drøftes.

Pædagog, Puk fra stuen fortæller at:

”...hun (støttepædagogen) har været rigtig god, da hun er gået meget ud i interaktionen med Ella og fået hende til at tale mere, når hun er der...”

Begge pædagoger (Britta og Puk) på stuen udtrykker, at de har et godt samarbejde med støttepædagogen, der lykkes med at få Ella til at tale mere, når hun deltager i hverdagsaktiviteter med Ella. Denne oplevelse af, at støttepædagogen går konkret ind i interaktionen med Ella ses som forskellig fra de oplevelser, som pædagogerne i andre sammenhænge har haft med PPR-psykologen, der primært foretager observationer af børnene over kortere tid.

Pædagogerne på stuen har bemærket, at Ella er glad for at deltage i forskellige fysiske aktiviteter, og denne opmærksomhed inddrages også i støttepædagogens samspil med Ella, bl.a. i form af ture ud af huset, hvor andre børn også deltager. I begyndelsen af samarbejdet med støttepædagogen arbejdes der altså med, at Ellas vanskeligheder er *sammenhængende* med hverdagslivet i vuggestuen. Denne forståelse kommer imidlertid under pres efterhånden, som tiden går, og pædagogerne ikke ser en udvikling i Ellas sprog.

Ved refleksionsmøderne, der afholdes med stuens pædagoger og støttepædagogen, formuleres nogle pædagogiske mål for, hvordan der kan skabes flere situationer, hvor Ella deltager aktivt sprogligt og socialt.

Disse mål udarbejdes skriftligt på plancher, som pædagogerne og støttepædagogen kan drøfte og evaluere på møderne. Plancherne tager afsæt i pædagogernes oplevelse af Ellas udfordringer og muligheder, og disse plancher udbygges undervejs i forløbet, efterhånd-

---

<sup>133</sup> Den konkrete støttepædagog, der indledes et samarbejde med omkring Ella, er ikke den samme støttepædagog, som sidder i ressourceteamet.

den som nye mål formuleres. Møderne med støttepædagogen fungerer således som en form for evalueringsmøde af det arbejde, der er gået forud siden sidste møde.

Plancherne, der udgør grundlaget for drøftelserne med støttepædagogen, er kendetegnet ved at være opdelt i fire kategorier, "*Det der virker*", "*Udfordringer*", "*Muligheder*" og "*Aftaler*".

Planchen der omhandler "*Det der virker*", præsenterer pædagogernes blik på Ellas styrker. Disse beskrivelser er formuleret med fokus på de konkrete sammenhænge, hvori Ella viser sig som deltagende og bidragende. Formuleringerne på denne planche lyder således, "Ella var koncentreret i lang tid under aktiviteten med modellervoks og boller", "Ella kunne dele hagesmække ud og kunne finde alle børn", og "Ella kan tisse på toiletet nu". På planchen med "*Muligheder*" står der: "Når vi laver modellervoks kan det være en mulighed at tage udgangspunkt i Ella eller Ellas sidemakkers initiativer", og "Adam kommer hen til Ellas bord til frokost". Plancherne der henholdsvis betegner "*Det der virker*" og "*Muligheder*", beskrives med inddragelse af konkrete situationer og med inddragelse af de andre børn.

På planchen med "*Udfordringer*" ser det ud til, at Ellas udfordringer beskrives i mere generelle og individualiserede termer, løsrevet fra konkrete situationer og betingelser for Ellas deltagelse. Udfordringerne beskrives i termer som "Ella er sprogligt passiv", "Ella er passiv i legene", "Ella bliver hægtet af når historierne bliver for abstrakte", og "Ella mangler det midterste i følelsesregistreret".

Det virksomme beskrives således med inddragelse af Ellas deltagelsesbetingelser, hvorimod problemerne i Ellas vuggestueliv produceres som dekontekstualiserede beskrivelser af Ella. Plancherne peger på, at problemer kalder på abstrakte beskrivelser. Når problemer formuleres dekontekstualiseret, bliver det vanskeligt at forstå, hvordan problemerne kan være sammenhængende med Ellas hverdagsliv, og dermed bliver det også vanskeligt for pædagogerne at tilrettelægge hverdagen med inddragelse af Ellas perspektiv. Hermed gøres Ellas almene børneliv til et *særligt børneliv*, når fokus rettes mod vanskeligheder i dette børneliv. Som udfoldet i kapitel 10, var pædagogernes opmærksomhed tidligere rettet mod at undgå at særliggøre Ella, hvilket i arbejdet med plancherne synes vanskeligt at opretholde.

Plancherne synes således både at rumme beskrivelser af Ellas hverdagsliv, hvor situationer, aktiviteter og andre børn inddrages, samt beskrivelser hvor vanskelighederne tilskrives Ella individuelt ud fra en 'fejl og mangel' logik. Hermed synliggør plancherne de modsætningsfulde betingelser, hvor pædagogerne både skal orientere sig i en inkluderende retning med inddragelse af de andre børn og Ellas deltagelsesbetingelser og orientere sig i at udpege vanskeligheder hos Ella med henblik på, at disse kan opspores og kompenseres.

På planchen omhandlende "*Aftaler*" rettes fokus på, hvad der konkret skal gøres mere af i hverdagen for at fremme Ellas deltagelse og udvikling. Der skrives således "Dialogisk

læsning”, ”Sætte ord på Ellas initiativer”, ”Benævne det vi gør og ikke stille for mange spørgsmål” og ”Fokus på sprog”.

Disse aftaler rettes primært mod en dagsorden om, at Ella skal styrkes sprogligt. Aftalerne formuleres mere abstrakt og sættes ikke i sammenhæng med de konkrete aktiviteter i vuggestuens hverdag.

De abstrakte formuleringer omkring Ellas følelsesmæssige ’mangler’ og Ellas passivitet omformes også til sproglige udfordringer, der kan kompenseres for via sprogstimulering.

Hermed bliver formuleringerne på plancherne medvirkende til at spore det pædagogiske arbejde med Ella ind på sprogudvikling som centralt for Ellas videre udvikling.

Andre opmærksomheder omkring Ellas sociale deltagelse med de andre børn træder i baggrunden til fordel for et tydeligere sprogfokus.

Idet aftalerne med støttepædagogen skriftliggøres på plancher, fungerer plancherne som et *evalueringsredskab* ved møderne med støttepædagogen. Pædagogerne skal redegøre for, hvordan de har arbejdet med målene for Ella, og hvorfor de enten er eller ikke er opfyldt. Hermed kan der peges på, at plancherne indvirker på, hvordan pædagogerne arrangerer deres arbejde omkring Ella. Plancherne fungerer som en form for tekst, der medvirker til at koordinere samarbejdet med støttepædagogen. Med plancherne synliggøres de vanskeligheder, som pædagogerne oplever og peger samtidig frem mod handlemuligheder.

Hermed er plancherne medvirkende til at tydeliggøre og legitimere bestemte problemforståelser og dermed regulere de pædagogiske tiltag rettet mod Ellas sprogstimulering (Smidt, 2005).

Trods plancherens koordinerende og regulerende funktion, styres pædagogernes arbejde ikke entydigt af plancherne. Betydningen af plancherne og hvordan pædagogerne vælger at inddrage de skriftligt formulerede mål i det daglige pædagogiske arbejde vil således variere situationelt. Formuleringerne og forståelserne omkring Ellas manglende sprog ser imidlertid ud til at blive betydningsfulde for, at der sættes skub i sprogstimuleringsaktiviteter omkring Ella.

## **Sprogtræning som svaret på vanskeligheder i børnelivet**

Ved et af møderne med støttepædagogen drøftes det videre, hvordan Ellas sprogudvikling kan understøttes. Støttepædagogen understreger ved mødet, at det er vigtigt, at pædagogerne anerkender Ella:

”Giv Ella ordene til at blive set og hørt (...) I skal bade hende i ord, men I drukner hende ikke i det (...) lad være med at stille spørgsmål, bare benævne det og ikke presse hende”

Støttepædagogen opfordrer pædagogerne til at bruge mange ord i deres kommunikation med Ella, men uden at presse Ella til at svare på spørgsmål. Støttepædagogens forslag kan tolkes som et forsøg på at flytte fokus væk fra vurderinger af det antal af ord som Ella kan sige, til at skabe mulighed for at Ella præsenteres for så mange ord som muligt. Hermed åbnes der for, at sprogudvikling også ses i sammenhæng med, hvordan Ella *befinder sig*<sup>134</sup> (Juhl, 2014) i den konkrete situation.

Pædagogerne tilkendegiver, at de oplever det som vanskeligt at samtale og interagere med Ella, idet de har vanskeligt ved at aflæse og dermed forstå hende.

Puk, pædagog fra stuen der også deltager i mødet, siger:

”Nogle gange er udfordringen den tid det tager, inden det kommer ud (Ellas ord). Det tager tid, inden hun viser hendes intentioner. Når vi siger noget til hende, så hæver hun bare øjenbrynene (...) og så har vi ikke fået et svar.”

Det ser ud som om, at pædagogerne er i tvivl om, hvordan de skal forstå Ellas mimik og gestik, hvorfor det er vanskeligt for pædagogerne at komme på sporet af, hvad Ella gerne vil.

Ved mødet drøftes det, hvordan Ellas hævede bryn kan fortolkes, og hvordan Ella skal have udvidet sit kommunikative repertoire. Pædagogerne bliver enige med støttepædagogen om, at Ella skal varmes op for eksempel i forbindelse med ”Dialogisk læsning”<sup>135</sup>, hvor Ella i samspil med andre børn opfordres til at indgå i dialoger om det, som pædagogen læser op. Støttepædagogen påpeger:

”Ja, det giver god mening, at hun (Ella) er varmet op (...) Hvad gør vi med hende først og fremmest for at få hende varmet op? (...) Er der et tidspunkt, hvor vi ser hinanden i øjnene og kan planlægge aktiviteterne ud fra Ellas behov?”

I dialogen mellem pædagogerne og støttepædagogen synes der at være en forståelse af sprog og sprogtilegnelse som noget, der foregår isoleret fra den hverdag, som Ella deltager i, og som en form for færdighed, der kan trænes, og som kræver opvarmning. Sprog bliver hermed noget, der skal udvikles i særegne aktiviteter, der specifikt er tiltænkt sprogudvikling.

Samtidig med at sprogudvikling bliver til en form for sprogtræning, rettes opmærksomheden mod Ellas behov, eller det som Ella er optaget af.

Støttepædagogen vil gerne inddrage Ellas behov og muliggøre, at Ella tilvælger de aktiviteter, hun er optaget af.

---

<sup>134</sup> Som udfoldet i kapitel 3 kan begrebet ’befindende’ hjælpe til at tolke børns intentioner kropsligt, idet små børn fremfor at benytte verbalt sprog, særligt bruger deres krop og deres emotioner til at udtrykke sig med. ’Befindende’ som begreb, forsøger at forbinde det børn udtrykker med den konkrete situation, de deltager i og på den måde få en forståelse af, hvordan børnene har det med at være i situationen (Juhl, 51, 2014).

<sup>135</sup> Den dialogiske læsning var også inddraget til at rammesætte det ene samlingsarrangement som et læringsarrangement, udfoldet i analyserne i kapitel 7.

Støttepædagogen påpeger:

”Det handler om, hvad der fanger Ella...jeg taler for at lade Ella selv vælge...men det virker ikke som om, det giver genlyd....?” (henvendt til pædagogerne)

Som tidligere påpeget opleves det som vanskeligt for pædagogerne at aflæse og kommunikere med Ella. At komme på sporet af Ellas perspektiv i en hektisk vuggestuehverdag synes udfordrende for pædagogerne.

Når støttepædagogen spørger pædagogerne, ”Er der et tidspunkt, hvor vi ser hinanden i øjnene(...)?” rettes fokus mod, at de aktiviteter der igangsættes omkring Ella må afstemmes med det Ella er optaget af. Hvis aktiviteterne skal afstemmes med Ellas interesser og ikke alene pædagogernes dagsordner, må der i hverdagen gøres plads til andet end de planlagte aktiviteter.

Til denne opfordring responderer pædagogerne med, at de ikke kan være spontane, og at aktiviteter med børnene skal være planlagt en uge ad gangen. I en pædagogisk hverdag med mange børn, mange hensyn og mange aktiviteter der skal tilrettelægges og afvikles, synes det vanskeligt at skabe plads til dialoger med børn, der ikke kommunikerer kortfattet og direkte (Palludan, 2005; Larsen, 2010).

Vanskeligheden ved at etablere rum for udforskning af børneperspektiver, synes således at være sammenhængende med, at den pædagogiske praksis er underlagt en handletvang, der byder pædagogerne at handle og foregribe aktiviteter på måder, der til tider indsnævrer fremfor udvider handlerummet for både børn og voksne. Når der er meget, der skal nås, ser det ud til, at det bliver vanskeligt at skabe plads til at opdage, hvad Ella er optaget af, og hvornår Ella er interesseret i at sidde med en bog.

Samtidig er det netop denne *mingelering af modsætninger* mellem det tilrettelagte og det spontane, mellem disciplineringen og udfoldelsen af børnelivet som pædagogerne praktiserer i vuggestuehverdagen, hvilket blev udfoldet i forrige analysedel.

## Sprogtræning uden ord

Efter mødet med støttepædagogen (re)aktualisereset fokus på Ellas sprogudvikling på måder, hvor Ellas sprogstimulering skal systematiseres<sup>136</sup>. Denne systematisering i sprogarbejdet tilrettelægges ved, at Ella deltager i en sproggruppe – helst en gang ugentligt.

I sproggruppen inddrages også den dialogiske læsning, der blev besluttet på mødet med støttepædagogen. Samtidig er Gry, den pædagog der afholder sproggruppe, opmærksom

---

<sup>136</sup> Pædagogerne på stuen har tidligere været opmærksomme på, at Ellas sprogudvikling skal støttes, men denne opmærksomhed har været koblet til Ellas deltagelsesbetingelser og hverdagsliv. Der har således ikke i samme omfang været et isoleret fokus på Ellas sprog.



på, at aktiviteterne i sproggruppen ikke kun skal være stillesiddende. Der bliver derfor også arrangeret ture ud af huset og som Gry fortæller:

”...vi laver også en del fysiske ting i sproggruppen. Dagen slutter af med at kaste bolde og lege med legetøjsmad, og der er mere fri leg. Det er vigtigt, at vi ikke bare sidder og læser en bog...”

Gry bestræber sig på at sprogstimuleringen inddrager fysiske aktiviteter, der ikke nødvendigvis genkendes som ’sprogtræning’ for børnene. Trods bestræbelserne på at gøre sprogstimuleringen interessant for børnene, forløber denne med varierende succes for Ella. Som nedenstående empiriske eksempel peger på, er det ikke nødvendigvis i sproggruppen, at Ella taler med de andre børn.

*En formiddag deltager jeg sammen med Ella i sproggruppen. Sproggruppen foregår denne dag i et mindre rum, hvor børnene sidder rundt om et bord med en pædagog, GRY. GRY fortæller en historie, mens hun peger på billederne i bogen. Det handler om dyrene på en bondegård. GRY spørger børnene, hvad der er på billederne, og om de kan huske, at de har set dyrene på den bondegårdstur, de var på sidste gang. To af børnene siger lidt. En dreng peger på billedet af en ko og siger, ’Ko’. En af pigerne sidder med en nussekanin, som hun leger med på bordet. GRY læser videre. Ella rækker hånden ud mod bogen. Der er et billede, hun gerne vil se. GRY spørger Ella, hvad hun ser på billedet. Ella svarer ikke. Jeg sidder ved siden af Ella med Ellas hånd i min. Ella vender sig om, og hvisker noget til mig, men det er svært at høre, hvad hun siger. Så jeg stikker hovedet helt ned til Ella. Da GRY ser, at Ella hvisker til mig, spørger hun, hvad Ella siger. Ella bliver igen tavs. Jeg fortæller GRY og de andre børn, at jeg ikke kunne høre, hvad Ella sagde, og spørger Ella, om hun vil fortælle det igen. Ella siger ikke noget og kigger ned i bordet. Under resten af sprogseancen forbliver Ella tavs. Efterfølgende da vi går ind på stuen, taler Ella igen til mig, ”Kom vi skal lege,” siger Ella og smiler. Hun siger ’Hej’ til to andre børn, hun møder på stuen og begynder derefter at hoppe rundt på nogle puder.*

Efter sproggruppen taler jeg kort med Gry, der fortæller:

”...Ella har nogle gang været herinde til sprogstimulering bare med Olga (1,9 år), og der har hun talt noget mere...måske hun har været mere tryk...og for ca. en måned siden talte Ella en del mere i sproggruppen, men nu er det gået lidt tilbage igen...”

Gry peger på, at Ellas varierende deltagelse, muligvis omhandler antallet af børn, der sidder i sproggruppen. Jo færre børn, jo mere trygt for Ella, mener Gry.

Hermed peger Gry på, at måden som sproggruppeaktiviteten arrangeres på kan have konkret betydning for, hvordan Ella deltager i denne.

Det ligner, at Ella aktivt vælger, hvordan hun vil deltage i sproggruppens aktiviteter, og at Ellas manglende tale i sproggruppen ikke kun er relateret til, at Ella mangler sprog,

men derimod er relateret til, hvorvidt Ella har lyst til at deltage i de aktiviteter, der tilbydes i sproggruppen.

Som vi så i kapitel 10 har Ella været optaget af særligt Fiona og Selma og har deltaget i flere aktiviteter med de to piger, både på legepladsen og i boldrummet. Pædagogerne var inden personaleudskiftningen opmærksomme på at støtte Ellas deltagelse med netop Fiona og Selma, fordi de tre piger fandt sammen i flere aktiviteter hen over dagen. Denne opmærksomhed ser imidlertid ikke ud til at blive båret med ind i sprogstimuleringsarbejdet med Ella. Når Ella ikke deltager som forventet i sproggruppeaktiviteter, kan det muligvis forstås i sammenhæng med, at de børn som Ella er optaget af at være sammen med ikke deltager i sproggruppen.

Med ændringerne på stuen og Ellas kommende børnehaveovergang, skabes der samlet set et øget handlepres i den pædagogiske vuggestuehverdag. Dette handlepres medfører, at evalueringsbare tiltag som sprogstimulering fremtræder produktivt og dermed fortrænger viden om børneperspektiver.

### **Når (sprog)udvikling ikke lader sig dokumentere**

Trods de mere systematiske indsatser omkring Ellas sproglige udvikling, er Ellas sprogudvikling ikke synligt fremadskridende. Inden børnenes sommerferie, hvor mit feltarbejde afsluttes, er bekymringerne for Ellas opstart i børnehaven ikke blevet mindre.

Britta, der har samarbejdet med støttepædagogen om Ella, oplever, at Ellas udvikling er 'gået tilbage'. Ella taler, men kun i bestemte situationer, hvilket synes svært at håndtere pædagogisk. Britta er derfor bekymret:

”(...) det går ikke godt. Ella er faldet tilbage igen og taler næsten ikke mere, på nær når forældrene er der (...) der har lige været sommerfest, og der talte Ella meget til stor overraskelse for både os (pædagoger) og forældre (...) Men Ella taler generelt meget, når hendes forældre er tilstede.”

Britta peger på, at Ellas sprog er i udvikling, men at mængden af sprog, og hvornår det bruges, varierer fra tid og sted. Ellas sprog udvikler sig altså ikke *målbart*. Ella taler således mere, når hun deltager i mindre sammenhænge med Selma eller Fiona, eller når hendes forældre er tilstede ved aflevering, afhentning eller ved andre forældrearrangementer i vuggestuen. I andre sammenhænge taler Ella mindre eller er næsten tavs.

Pædagogerne anerkender, at Ella taler, når forældrene er tilstede, hvilket vidner om, at Ella kan tale og har ord, men at Ella vælger, hvornår hun vil tale med andre børn og voksne i vuggestuen.

Ellas forløb med støttepædagogen og den sprogstimulering, som Ella har deltaget i, har ikke virket som pædagogerne havde håbet i form af *dokumenterbare* udviklingsfremskridt.

Ella udvikler sig fortsat sprogligt og socialt, men ikke på måder, der umiddelbart kan dokumenteres ved sproggruppe og sprogtests. Det fremstår således vanskeligt at dokumentere Ellas udvikling ud fra de tilgængelige dokumenteringsmetoder.

## Omsorgsarrangementer udenom Ellas perspektiv

Det ligner, at pædagogerne i mødet med støttepædagogen er optaget af at forstå Ellas problem på forhånd, som inderliggjort og isoleret fra Ellas deltagelsesbetingelser, således at det kan planlægges forud, hvordan Ellas deltagelse bedst støttes. Det er på den ene side netop ved denne *forud* tilrettelæggelse af hverdagen, at børns fællesskabelse kan understøttes, men det er samtidig også ved denne tilrettelæggelse af hverdagens aktiviteter, at det kan blive vanskeligt at være nysgerrig på børnenes udforskning og fællesskabelse. Bestræbelsen på at planlægge forud og beslutte på forhånd, synes på den ene side at hjælpe pædagogerne i deres dokumentations- og evalueringsarbejde, men synes samtidig også at vanskeliggøre en åbenhed overfor børnenes bidrag og deltagelse.

Når Ellas udvikling forbindes med sprogudvikling, der kan planlægges som ugentlige sprogseancer, træder måder som Ella lærer at håndtere liv med sine jævnaldrene i vuggestuen, i baggrunden. Hvordan Ella vælger at deltage i sprogseancen, bliver vanskeligt at forstå som andet end modstand og stædighed, indenfor denne særlige evalueringsforståelse. Hvor problemudforskningen i begyndelsen knyttes til Ellas deltagelsesbetingelser, forskydes vanskelighederne i Ellas børneliv ind i det abstrakte (Højholt, 20, 2016), når Ellas vanskeligheder bliver et spørgsmål om sprogudvikling. Hermed bliver selve *problemforståelsen*, at Ella mangler sprog en del af problemet, idet et fokus på Ellas sprogudvikling som en kognitiv færdighed skygger for at se, at Ella er socialt aktiv og selektiv i forhold til, hvad hun vil deltage i og med hvem. Et fokus på Ellas manglende sprog som det primære problem ser altså ud til at gøre det vanskeligt for pædagogerne at udforske Ellas vanskeligheder som knyttet til Ellas hverdagsliv.

De konfliktuelle omsorgsarrangementer, hvor pædagogerne på forskellige tidspunkter og i forskellige sammenhænge bestræbte sig på at skubbe, hive, skærme og beskytte Ella i en fleksibel udforskning af Ellas deltagelse, synes afløst til fordel for omsorgsarrangementer, hvor omsorgen omdirigeres til særligt planlagte forløb og dermed *adskilles* fra Ellas hverdagsliv med de andre børn.

Hermed kan de nye omsorgsarrangementer ses som en måde at tilrettelægge omsorg, der bevæger sig *udenom barnets perspektiv*, idet omsorgsarrangementerne ensrettes mod sprogstimulering og individuelle mangler (Juhl, 2015, 2014).

Omsorgen bliver ikke i samme omfang som tidligere knyttet til en situeret udforskning af Ellas engagementer og grunde til at deltage, hvormed forståelsen af Ellas problemer afkobles Ellas sociale betingelser for at deltage.

## Afrunding – At turde ’stå i det ubestemmelige’

I dette sidste kapitel i tredje analysedel har vi fulgt, hvordan praksismingeleringen vanskeliggøres, idet personalet på stuen udskiftes samtidig med, at Ellas børnehaveovergang nærmer sig. Et samarbejde med en støttepædagog indledes i håb om, at pædagogerne herigennem kan udvikle nye handlemuligheder og støtte Ellas kompetenceudvikling. Samarbejdet synes at understøtte en forståelse af Ellas vanskeligheder som knyttet til Ellas manglende sprog, hvorfor sprogstimuleringsaktiviteter igangsættes. Den nuancerede viden og fleksible mingelering af praksis, skubbes dermed i baggrunden til fordel for sprogstimulering som svar på vanskelighederne i Ellas vuggestueliv.

Pædagogernes opmærksomhed på betingelserne og bestræbelsen på at holde ’særliggørelsen’ distancen tilsidesættes til fordel for en iværksættelse af ’udviklingstiltag’, der kan dokumenteres og måles. Når disse ’udviklingstiltag’ ikke virker efter hensigten, ser det ud til at være sammenhængende med, at disse tiltag reducerer kompleksiteten af de problemstillinger, der er på spil i Ellas vuggestueliv.

Det ligner, at kombinationen af personaleskift og Ellas snarlige overgang til børnehaven skaber et pres og en afmægtighed i den pædagogiske praksis. Maja Røn Larsen (2011) har netop peget på, hvordan individualiserede problemkategorier bliver fremtrædende, når der opstår afmægtighed i den pædagogiske praksis, hvilket også synes at gøre sig gældende i denne sammenhæng.

Overordnet set peger analysedelen på, hvordan pædagogerne fægter med at arbejde inkluderende og udpegende, og dermed hvordan de *strukturelle modsætninger stiller sig som konkrete modsætninger i hverdagslivet* – forskelligt for børn og voksne.

For pædagogerne stiller modsætningerne sig som et dilemma med at arrangere hverdagsliv for alle børn, således at de børn der ’bonger ud’ også kan deltage i de fælles aktiviteter. Samtidig skal pædagogerne vurdere, hvilke børn der ’afviger’ på måder, hvor der skal igangsættes andre indsatser. Pædagogerne ansvarliggøres altså for at udpege børn tilstrækkeligt tidligt og inkludere tilstrækkeligt mange børn.

For nogle af børnene, fx Ella og Marco, stiller modsætninger sig således, at i nogle sammenhænge mødes de som børn, der deltager i hverdagens aktiviteter med de andre børn og med almene vanskeligheder. I andre sammenhænge ’bonger’ deres deltagelse ud og forstås som særlig, hvormed de voksne fokuserer på Ellas ’stille gråd’ eller på Marcos tristhed eller uro som inderliggjorte vanskeligheder. I disse sammenhænge skygger de særliggørende processer for, at pædagogerne kan udforske børnenes vanskeligheder knyttet til konkrete situationer og deltagelsesbetingelser. Dermed får Ella og Marco ikke hjælp til det, de ser ud til at have brug for – at blive en del af fællesskabelse med de andre børn.

Når børnene skal kompetenceudvikles og vurderes (fx ved overgang til børnehave og ved afslutning af læreplanstema), stiller pædagogernes tvivl og udforskning af børnelivet

sig som en vanskelighed, der skal overkommes, fordi den pædagogiske praksis afkræves 'sikker viden' i vurderinger af børns udvikling og læring. I disse sammenhænge synes både børns og pædagogers rådighed og mulighed for i fællesskab at influere på hverdagens arrangementer at mindskes.

Når den fleksible udforskning af børnelivets deltagelsesbetingelser transformeres til en individuel identificering af børns vanskeligheder, kan det altså ses i sammenhæng med styringsteknologiske dagsordner, der trækker den pædagogiske praksis i retning af en tidlig og mere dokumenterbar indsats.

I bestræbelsen på 'tidlig indsats' synes det tværfaglige samarbejde at have affødt nogle institutionelle organiseringer, der vanskeliggør andet end afdækning af små løsrevne fæctter af hverdagslivet i vuggestuen.

Det tværfaglige samarbejde, der skulle åbne for fælles udforskning af problemforståelser, lader pædagogerne alene tilbage i håndteringen af vurderingspresset af børnelivet med beskeden om, at de skal fortsætte den situerede udforskning af børnelivet. Denne situerede udforskning synes dog, særligt i forbindelse med at børns deltagelse skal vurderes, at være truende, idet udpegning af pædagogernes potentielle 'vurderingsfejl' muliggøres.

Med de politiske krav om mere 'evidens' og flere dokumenterbare interventioner i vuggestuen, synes det vanskeligt at bevare en fleksibel, mangfoldig praksis, der åbent og nysgerrigt udforsker børns deltagelse og udvikler børns deltagelsesbetingelser.

Bestræbelsen på at ville formalisere og dokumentere børns udvikling i skemaer gør børns sprogudvikling populært at arbejde med, netop fordi sprogudvikling stadig menes at være dokumenter- og testbart. Sprogstimulering og -vurdering risikerer hermed at blive 'svaret' på de forskellige vanskeligheder, der opstår og udvikler sig i børnelivet i vuggestuen.

Denne kritik skal ikke læses som et korstog imod sprogstimulering eller imod støtte til børns sprogudvikling, men derimod som en bestræbelse på at komme på sporet af mere nuancerede og praksisnære forståelser og beskrivelser af det bevægelige børneliv. Nuancerede og praksisnære forståelser af børnelivet synes netop muliggjort, når pædagogerne har tid og rum til at være *tvivlende* og *nysgerrige* i deres hverdagspraksis med børnene. Som påpeget af Nina Johannesen:

"Det faglige hos disse pedagogene ligger ikke i det å beskrive, dokumentere eller teste barns ferdigheter og præstationer. Det ligger snarere i deres evne og vilje til å stå i det uforutsigbare (...)." (Johannesen, 14, 2013)

Det uforudsigelige og tvivlen anskues her som en drivkraft, der kan udfordre eksisterende diskurser og forestillinger og kan muliggøre andre måder at forstå og handle på (Johannesen, 9, 2013). Samtidig kan uforudsigeligheden og tvivlen opleves som truende mod den 'sikre viden', der kan udvikles forud for den aktuelle situation med børnene.

Som vi så udfoldet i analysen af ressourceteamets arbejde, synes det netop at være den praksisnære udforskning af børnelivet som PPR-psykologen plæderer for. Samtidig er denne form for praksisnær udforskning og mingelering vanskelig at fortsætte for pæda-

gogerne, uden en legitimering fra PPR-psykologerne vidensautoritet, når vurderingspresset stiger. Hvis pædagogerne skal opretholde en udforskning af børnelivet, synes de at have brug for, at *vurderingerne af børnelivet gøres til et fælles anliggende* som en del af det tværfaglige samarbejde. PPR-psykologerne kan hermed ikke fastholde en konsultativ position, hvor de ikke tager del i vurderingspresset, men må i fællesskab med pædagogerne udvikle måder, hvorpå der kan etableres en platform for den praksisnære og situerede udforskning af børnelivet.

Hvis vi vil på sporet af problemer i børnelivet, som de opleves *fra* børnene, må vi give plads til vedvarende undersøgelser af hverdagslivet, hvor der stilles spørgsmål til, hvad der er betydningsfuldt for børnene.

Hvis problemer har karakter af noget ubestemmeligt, må praksis lægges tilrette på måder, der muliggør udforskningen af denne ubestemmelighed.

Børns livsførelse og fællesskabelse udfolder sig i tid og rum og kan derfor ikke afgrænses til isolerede momenter. Hvis det tværfaglige samarbejde skal på sporet af de problemstillinger og vanskeligheder som udgør en del af børnenes vuggestuehverdag, må viden om det hverdagsliv, hvori problemerne opstår, gøres tilgængelig. Pædagogerne må derfor have betingelser for at udvikle den viden og tage den opgave på sig, at de som de eneste fagpersoner kan bringe viden om det sammenhængende børneliv ind i de tværfaglige drøftelser. Tilvejebringelse af disse betingelser synes at fordre, at PPR-psykologerne tager del i vurderingerne af børnelivet og dermed bidrager med 'rygdækning' og legitimering af den pædagogiske udforskning af børnelivet og den tvivl og ubestemmelighed, der knytter sig til denne fleksible udforskning.

## Del III: Afslutning

### Kapitel 13: Sammenfattende diskussion og konklusion

I dette afsluttende kapitel samler jeg op på mine analyser og dermed de problemstillinger, som jeg har beskæftiget mig med i afhandlingen.

Afhandlingen udsprang af et problem omhandlende, hvordan børns fællesskabelse muliggøres i vuggestuen, når inklusionsbestræbelser og tidlig opsporing er et vilkår i det pædagogiske arbejde.

I dette problem ligger der er en optagethed af, hvordan vi kan forstå det, som børn gør med hinanden som fællesskabelse. Jeg har derfor udforsket de aktiviteter, som børnene deltager i, i vuggestuen, og hvordan børnene kæmper med og aktivt bidrager transformerende til det, de deltager i. I den forbindelse har jeg været optaget af, hvordan de forskellige pædagogiske arrangementer stiller sig *forskelligt* for børnene og forskelligt for børn og voksne. Deltagelse i vuggestuens pædagogiske arrangementer er forbundet med deltagelseskrav, der muliggør forskellige måder, som børn og voksne kan deltage med hinanden i fælles aktiviteter.

Deltagelseskravene i vuggestuen er influeret af ideologiske udviklingsdualismer, såvel som modsætningsfulde opgaver med både at beskytte og selvstændiggøre, disciplinere og udfolde samt inkludere og udpege børn. Disse modsætninger mingelerer pædagogerne i konkrete aktiviteter, hvor de bestræber sig på at muliggøre alle børns deltagelse og læring og samtidig opspore de børn, der skal have ekstra 'hjælp'.

Som påpeget i analyserne stiller de situationer sig vanskeligt for både børn og voksne, når de voksne skal evaluere og vurdere børns deltagelse og kompetenceudvikling. I disse situationer vanskeliggøres en fleksibel praksis, der kan bevæge sig med børnenes bidrag.

Afhandlingens forskningsspørgsmål som jeg samler op på i dette kapitel er:

**Hvordan muliggøres børns fællesskabelse i vuggestuen, hvor inklusionsbestræbelser og tidlig opsporing udgør et vilkår i det pædagogiske arbejde?**

For at besvare dette spørgsmål har jeg arbejdet med tre hjælpespørgsmål, der hver repræsenterer en analysedel i afhandlingen:

- *Hvordan kan vi forstå betydninger af vuggestuens historiske og modstridende betingelser rettet mod inklusion, kompetenceudvikling og udpegning af bekymringsvækkende børneliv?*
- *Hvordan understøtter og udfordrer de pædagogiske arrangementer børnenes fællesskabelse?*
- *Hvordan skaber det tværfaglige samarbejde betingelser for det pædagogiske opsporings- og vurderingsarbejde med børn, hvis deltagelse bekymrer?*

Det er særligt arbejdet med andet og tredje hjælpe spørgsmål, der har tegnet hovedparten af analysen. Det første hjælpe spørgsmål har tjent til at udfolde vuggestuens historiske tilblivelse og de modsætninger, der er indlejret i vuggestuens samfundsmæssige funktion. Besvarelsen af det første hjælpe spørgsmål har fungeret som baggrund for at besvare andet og tredje hjælpe spørgsmål. Hvor første hjælpe spørgsmål er bearbejdet via dokumentlæsning er andet og tredje hjælpe spørgsmål bearbejdet med inddragelse af eget empiriske materiale.

I dette afsluttende kapitel vil jeg samle op på hovedpointerne i afhandlingens tre analysedele og afslutningsvis diskutere disse med henblik på at synliggøre denne afhandlings vidensbidrag.

## **Forståelser af børns engagementer som sammenhængende – et forskningsmæssigt afsæt**

Med udgangspunkt i afhandlingens problemstilling, hvor børns fællesskabelse anskues som sammenhængende med de voksnes pædagogiske bestræbelser på at inkludere og opspore børn, er der indenfor forskningsfeltet forskellige bestræbelser på at udforske *forholdet mellem børn og voksne*.

Som påpeget er forskningsfeltet indenfor forskning i små børns daginstitutionsliv sammensat af bl.a. udviklingspsykologi, barndomssociologi og barndomsetnografiske perspektiver, der alle synes at dele en fælles bestræbelse på at forstå barnet som aktivt medskabende af den sociale verden. Barnets *agens* betones, samtidig med at opmærksomheden på barnets agens retter blikket mod det, der begrænser barnets udfoldelse af agens, hvormed kritikker af de voksne og omverden som styrende og regulerende af barnet og barndommen, bliver fremtrædende. I denne kritik adskilles børn og voksnes engagementer analytisk og stilles overfor hinanden (Sheridan & Pramling Samuelsson, 18, 2009; Eide, Os & Pramling Samuelsson, 2012; Svinth, 2013; Palludan, 2005; Gulløv, 2004; Ellegaard, 2004 m.fl.).

Som påpeget er der børneforskere, der har udforsket børns liv som sammenhængende med de sociale og kulturelle praksisser, som de deltager i (Højholt, 2001; Andenæs, 1991; Hedegaard, 2002; Rogoff, 2003; Kousholt, 2006, 2012a; Røn Larsen, 2011a, 2011b; Juhl, 2014; Chimirri, 2014) og i forlængelse heraf betonet, hvordan børns deltagelse ikke kan adskilles fra de sammenhænge, som børn deltager i. Afhandlingens analyser er forankret i sådanne forståelser, hvor det pointeres, at børns engagementer er



sammenhængende med de voksnes engagementer og de udviklingsbetingelser, som skabes i vuggestuens sociale praksis.

I forlængelse af opmærksomheden indenfor forskningsfeltet på det, der begrænser børns agens, har afhandlingens analyser været forankret i, hvordan børns aktive medskabelse ikke alene begrænses, men at børn *falles skaber* og transformerer deres institutionelle hverdagsliv, i samspil med de voksne. Det betyder, at børns og voksnes engagementer må analyseres som forbundne og som fælles bestræbelser, der samtidig er forskellige.

I følgende afsnit samler jeg op på de vigtigste pointer fra afhandlingens analyser af det første hjælpespørgsmål, rettet mod vuggestuens historiske og samfundsmæssige tilblivelse.

## Vuggestuens modsætningsfyldte praksis

Med afhandlingens teoretiske afsæt i, at personer kan forstås via deres deltagelse i sociale- og samfundsmæssige organiseringer (Dreier, 2008, 2013, 2016), udfolder første analysedel vuggestuen som en historisk og samfundsmæssig praksis influeret af forskellige og modsætningsfulde forståelser af, hvordan børn bedst udvikler sig og lærer.

At analysen tager sin begyndelse i vuggestuens historiske og samfundsmæssige tilblivelse er begrundet i afhandlingens teoretiske ståsted, hvor børns og voksnes hverdagsliv er forankret i historiske og politiske dilemmaer og modsætninger. Analysedelen peger på, hvordan den samfundsmæssige udvikling blander sig med udviklingspsykologiske, pædagogiske og politiske forståelser af børns udvikling og offentlig dagpasning, der samlet set har influeret på vuggestuens tilblivelse.

De vigtigste konklusioner fra denne analysedel er, at vuggestuen fra sin begyndelse har haft en samfundsmæssig funktion med at *forebygge* et manglende opsyn (med børn), til at forebygge de negative følger ved en manglende modertilknytning, for derefter at forebygge en manglende læring. Den aktuelle forebyggelse er både relateret til at forebygge en manglende læring samt forebygge børns anderledes eller bekymringsvækkende deltagelse.

Som en del af forebyggelsesbestræbelserne har vuggestuepædagogikken været influeret af ideologiske udviklingsdualismer, hvor børn udvikler sig via egen nysgerrighed, og de voksne bliver nogen, der stiller sig i vejen for denne udvikling, samtidig med at de voksne også er dem, der tilrettelægger børns udviklingsmuligheder (Højholt, 2001). Det er således barnets 'naturlige' udvikling, der udspringer af det tilrettelagte, der har været omdrejningspunktet. Disse dualismer ser aktuelt ud til at få betydning i vuggestuens hverdagspraksis, når børn skal udfolde sig aktivt på legepladsen, væk fra de voksne, og når børn ved samling skal være lyttende og afventende samt dialogorienteret. Forestillinger om, at børn udvikler sig væk fra de voksne, og at de voksne 'forstyrrer' børns 'frie leg', er således stadig til dels guidende struktureringer i små børns daginstitutionsliv. Samtidig med at udviklingsdualismer er i spil, peger analysen på, hvordan vuggestuen

som forebyggende foranstaltning (jf. dagtilbudsloven) er rettet mod at 'løfte' den almene børnegruppes kompetenceudvikling og samtidig have en skærpet opmærksomhed på de børn, der vurderes at have behov for en tidlig indsats. Den pædagogiske praksis udfolder sig således i et spændingsfelt mellem et resourcesyn og et mangelsyn, hvor børns forskellige deltagelse både anskues som ressourcefuld og som noget, der skal 'afhjælpes' via tidlig indsats og kompetenceudvikling.

Den pædagogiske praksis er hermed udspændt mellem at skabe undersøgende, fleksible deltagelsesmuligheder for alle børn og opspore enkelte børn, hvis mangelfulde kompetencer må udvikles.

Med disse pointer har første analysedel bidraget til at pege på, hvordan den pædagogiske praksis er modsætningsfyldt. Netop vuggestuens modsætningsfyldte praksis inddrages som grundlag for analyserne af det andet hjælpe spørgsmål, hvor børns fællesskabelse og pædagogers mingelering af dilemmaer i hverdagen adresseres.

## **Fællesskabelse muliggøres forskelligt i de pædagogiske arrangementer**

I anden analysedel har jeg beskæftiget mig med det andet hjælpe spørgsmål, der omhandler, hvordan børns fællesskabelse muliggøres i de forskellige pædagogiske arrangementer, og hvordan børnenes fællesskabelse er gensidig afhængig af de voksnes arrangering af deltagelsesmuligheder. Hvad børnene skaber fælles med hinanden er således sammenhængende med, hvad de voksne gør.

Med fællesskabelse som analytisk begreb peges der i analysedelen på, hvordan børn er aktive og skabende med hinanden, og hvordan de fælles transformerer de aktiviteter, som de deltager i (Stetsenko, 2008). Fællesskabelse anskues som en betingelse og et udgangspunkt for det fælles liv i vuggestuen. Fællesskabelse er som påpeget i analyserne ikke harmonisk, men derimod konfliktuel. For at børn såvel som voksne opnår det, de gerne vil, peges der i analysedelen på, hvordan modsætningsfulde hensyn og dilemmaer må mingelers i konkrete situationer i hverdagen. Hermed kan fællesskabelse både ses som en rettet og en bestræbelse, der kan vanskeliggøres og muliggøres i den konkrete vuggestuepraksis.

Hvordan børns og voksne engagementer er forbundne og dog forskellige, konkretiseres i analysen af børns fællesskabelse i tre udvalgte pædagogiske arrangementer i vuggestuens hverdag, særligt i kapitel 6, 7, 8 og 9.

I analysen af samlingsarrangementerne bliver jeg opmærksom på, hvordan samling er et sted, hvor det fælles mellem børn og voksne lægges tilrette og ordnes på bestemte måder. Det vises, hvordan pædagogerne mingelerer dilemmaer med at arrangere ro på måder, der kan muliggøre børn og voksnes fælles udforskning og bidrag. I forlængelse heraf peges der på, hvordan børn og voksne står i et gensidigt afhængighedsforhold, og hvordan de voksne ikke kan afvikle samling som en fælles aktivitet uden børnenes sam-

arbejde og bidrag. Samtidig har børnene vanskeligt ved at bidrage til den fælles samlingsaktivitet, uden at de voksne anerkender og muliggør disse bidrag. Analysen peger videre på, hvordan samling kan etableres med inddragelse af læreplansmål og en samtidig nysgerrighed og fleksibilitet overfor børnenes bidrag. Der peges på, hvordan samling både kan være et ordnende og samtidig fællesskabende og demokratisk rum. Hermed viser analysen, at etablering af samling som et rum, hvor børn og voksne fælles skaber en aktivitet, muliggøres via en *fleksibel strukturering*.

I analysen af samlingsarrangementer har jeg beskæftiget mig med, hvordan styring af børnenes deltagelse ikke alene er begrundet i de professionelle arbejde med læreplaner, men begrundet i en særlig del af læreplansarbejdet rettet mod dokumentation og evaluering af børns færdigheder og kompetenceudvikling. Det er således ikke den pædagogiske tilrettelæggelse, der er problematisk, men derimod den manglende fleksibilitet og nysgerrighed overfor børnenes bidrag, der kan indfinde sig, når fokus rettes mod evaluering af aktiviteter.

I den forbindelse blev jeg opmærksom på, hvordan samlingen stiller sig *forskelligt* for de enkelte børn, og hvordan børnene havde forskellige muligheder for at deltage i samlingen. Der blev bl.a. peget på, hvordan drengen Anders, der trods sin fysiske uro havde flere muligheder for at bidrage og blive lyttet til ved samlingen med den dialogiske læsning end Marco, hvis muligheder for at bidrage til dialogen blev begrænset. Hvor Anders' uro blev forstået som sammenhængende med en frugtvoan, der kom ind på stuen under samlingen, blev Marcos uro og kontakt til de andre børn forstået som sammenhængende med en indre uro.

Hermed blev der i analysen peget på, at samling også kan arrangeres på måder, hvor børn udpeges, og særliggørelse finder sted.

## **Børns fællesskabelse med de voksnes involvering**

I anden analysedel beskæftigede jeg mig med legepladsen, som et arrangement der på forskellig vis muliggør og vanskeliggør børns fællesskabelse, og som samtidig stiller sig forskelligt for børnene. På legepladsen blev det synligt, hvordan børns fællesskabelse ikke foregår i et 'frirum' væk fra verden, men *via involvering med omverden*. Børnene så dermed ud til at have brug for de voksnes bidrag til at lære at håndtere deres engagementer med hinanden.

Analysen af legepladsarrangementer viser, hvordan børn og voksnes engagementer ofte er fysisk adskilt, idet de voksne står andre steder, end der hvor børnene er. Med denne adskillelse bliver det vanskeligt for de voksne at forstå og opdage, hvad børnene kæmper med.

Endvidere peges der på, at adskillelsen mellem børn og voksne også kan være begrundet i, at de voksne vil lade børnene udfolde sig 'frit' samtidig med, at de voksne kan have vanskeligt ved at følge børnene og forstå børnenes mange og skiftende forehavender.

Adskillelsen mellem børn og voksne er dermed ikke alene begrundet i ideologiske udviklingsdualismer, men også begrundet i *konkrete vanskeligheder* med at komme tæt på børnene og deres aktiviteter.

Samtidig med at børn og voksnes engagementer i flere sammenhænge var adskilte, var der også situationer, hvor de voksne 'opdagede', at børnenes 'frie udfoldelse' og fællesskabelse ikke var harmonisk og konfliktfri, og at børnene have brug for de voksne til at hjælpe børnene videre med disse konflikter.

Analysen viser dermed, hvordan der i vuggestuens praksis eksisterer samtidige *forståelser* af, at børns fællesskabelse både foregår 'frit' og væk fra de voksne og samtidig, at børns fællesskabelse er fyldt med konflikter, der fordrer voksnes involvering. Disse samtidige og modsætningsfyldte forståelser muliggør en praksis, hvor de voksne lader børnene være og samtidig involverer sig i børnenes konflikter, når disse konflikter bliver synlige for de voksne. Analysen viser altså, hvordan de voksne mingelerer i den strukturerede adskillelse af børns og voksnes positioner på legepladsen.

De voksnes mingelering af adskillelsen mellem børn og voksnes engagementer udfordres imidlertid, når læreplanerne skal evalueres. Når læreplanerne skal evalueres, indsnævres de professionelle råderum, fordi evalueringskravet medvirker til, at de professionelle forsøger at styre børnenes deltagelse og dermed begrænses børnenes mulighed for at bidrage til- og transformere aktiviteten. Samtidig begrænses de professionelle mulighed for at 'opdage' børnenes bidrag. I disse situationer bliver mangfoldighed til entydighed, og børn og voksne stilles overfor hinanden med modsatrettede dagsordner. Når læreplansarbejdet stiller sig som en kontrol af det pædagogiske arbejde såvel som en *kontrol* af børns deltagelse, adskilles børn og voksnes engagementer.

At evalueringskrav og vurderingskrav kan stille sig som kontrollerende og vanskeliggørende for tilrettelæggelsen af en fleksibel hverdag med børnene, er pædagogerne opmærksomme på. Pædagogerne står imidlertid i et dilemma, hvor de må tilrettelægge hverdagen og samtidig vide, at nogle former for tilrettelæggelse kan gøre det vanskeligt at være nysgerrig på børnenes bidrag og bevægelser i andre retninger.

Hvor samling og legepladsarrangementer forstås som rum for pædagogiske aktiviteter, og dermed som rum hvor børns deltagelse kan evalueres og vurderes, stiller 'mellemrummet' sig anderledes. I analysen peges der på, at der i mellemrummet skabes særlige betingelser for, at de voksne kan forstå børnenes engagementer, idet de voksne har andre praktiske opgaver og dermed dirigeres deres opmærksomhed væk fra børnenes engagementer. Hermed skabes der betingelser for, at børnene kan udforske rummet, mens de voksne er optaget af noget andet. Samtidig har denne udforskning vanskelige betingelser, idet børnene ikke kan få den hjælp fra de voksne, som de har brug for.

Samlet set peger anden analysedel på, at børnene har brug for de voksne i deres fællesskabende processer, idet børns fællesskabelse netop ikke finder sted hinsides den sociale verden og dens regler og normer, men netop via involvering med denne.

Med politisk definerede krav om, at de professionelle skal evaluere børns udvikling, skabes der betingelser, der gør det vanskeligt for de professionelle at opretholde en fleksibel praksismingelering og en situeret udforskning af hverdagspraksis med børnene, netop fordi de professionelle også *ansvarliggøres* for børnenes kompetenceudvikling.

Når de professionelle ansvarliggøres for børns kompetenceudvikling, etableres et handlepres, der ser ud til at gøre praksis entydig. I denne bevægelse bliver det vanskeligt for de professionelle at inddrage børnenes perspektiver i mingeleringen af hverdagens aktiviteter og dermed indsnævres også børnenes handlerum.

Med denne udfoldelse af hvordan børns fællesskabelse muliggøres og vanskeliggøres forskelligt i de pædagogiske arrangementer, vil jeg samle op på analysepointer i tredje analysedel.

## Opsporing og udpegning adskiller børns og voksne engagementer

I tredje analysedel adresseres andet hjælpespørgsmål til dels, idet vi her følger, hvordan Ella indgår i fællesskabelse med de andre børn, og hvordan de professionelle mingelerer de pædagogiske arrangementer for at understøtte denne fællesskabelse. Samtidig er det særligt i tredje analysedel, at tredje hjælpespørgsmål om, hvordan det tværfaglige samarbejde skaber betingelser for det pædagogiske opsporings- og vurderingsarbejde med bekymringsvækkende børneliv, besvares.

Som analysen i anden analysedel pegede på, er evalueringer af børnenes kompetenceudvikling medvirkende til at besværliggøre praksismingelering, idet de professionelle fremfor at udforske aktiviteter med børnene skal *evaluere* børnenes deltagelse.

Når de professionelle bekymrer sig om børns deltagelse, synliggøres kravet om de professionelles pligt til at *opspore* og *udpege* problemer hos børnene for at afhjælpe disse problemer bl.a. via tværfaglig sparring. Analysen peger på, hvordan kravene om at opspore bekymringsvækkende børneliv stiller sig på måder, hvor børns deltagelse vurderes som *adskilt* fra børns deltagelsesbetingelser.

Ved at følge Ella får vi i kapitel 10 i tredje analysedel viden om, hvordan pædagogerne arbejder med bekymringsvækkende børneliv som en del af en almen vuggestuepraksis.

Ella er en pige, der deltager fra sidelinjen, hvilket vækker bekymring hos pædagogerne, særligt når hun er ude på legepladsen. I forløbet med Ella tydeliggøres det, hvordan omsorg er mangesidet, og hvordan pædagogerne både opmuntrer og 'skubber' Ellas deltagelse mod at være mere aktiv med andre børn. Samtidig er pædagogerne i tvivl om,

hvorvidt der er 'noget med Ella'. Denne tvivl synes ikke at være begrænsende for pædagogernes afprøvning og fleksible praksismingelering, men understøtter en nysgerrig udforskning af Ellas deltagelse. I analysen bliver jeg opmærksom på, hvordan pædagogerne er fleksibelt udforskende og afprøver, hvordan Ellas deltagelse bedst understøttes. Samtidig er pædagogerne opmærksomme på, at de skal *vurdere* Ellas udvikling. I håndteringen af dette vurderingskrav tipper praksis i nogle situationer over mod særliggørelse af Ella. Denne særliggørelse træder tydeligere frem i forbindelse med, at Ellas børnehaveovergang nærmer sig. Der peges på, hvordan det bliver vanskeligere for pædagogerne at opretholde en fleksibel praksismingelering, idet pædagogerne er i tvivl om, hvordan de skal vurdere Ellas udvikling. I forlængelse heraf melder det tværfaglige samarbejde sig som potentielt relevant.

I kapitel 11 udfoldes det tværfaglige samarbejde som en betingelse for pædagogernes opsporings- og vurderingsarbejde, når børns deltagelse bekymrer. Som der blev peget på i forhold til det pædagogiske arbejde med både Marco og Ella, er tværfaglige samarbejdspartnere tilgængelige i den almenpædagogiske vuggestue for at understøtte den tidlige opsporing (og udpegning) af børn. Samtidig peger analysen på, at det tværfaglige samarbejde ikke nødvendigvis hjælper pædagogerne i *vurderingerne* af det bekymringsvækkende børneliv, men derimod er rettet mod facilitering af inkluderende processer.

I kapitlet fremhæves det, hvordan en pædagog efterspørger hjælp i vurderingen af et barn, hvis deltagelse bekymrer. Barnet der drøftes ved det tværfaglige møde, er et barn, der har vanskeligheder, der på mange måder ligner de vanskeligheder, pædagogerne oplever med Ella.

I analysen beskæftiger jeg mig med, hvordan pædagogerne i bestræbelsen på at få hjælp i vurderingspresset fra dem, der har vurderingsretten, nemlig PPR-psykologerne, ser ud til at 'skrælle' den nuancerede viden om børnenes hverdagsliv væk til fordel for individualiserede og kontekstløse beskrivelser af børn. Hermed 'opfylder' pædagogerne deres opgave med at udpege børnelivet, men de tilsidesætter deres opgave med at inkludere børn. PPR-psykologen, der er optaget af at arbejde med facilitering og inklusion, er imidlertid ikke optaget af at udpege børn.

Der peges altså på, hvordan pædagogen mødes af et institutionelt hjælpearrangement der er optaget af, at pædagogerne skal arbejde inkluderende med børnelivet, fremfor at udpege børn. Hermed får pædagogerne ikke hjælp til at håndtere kravet om at vurdere og udpege børn.

I det tværfaglige samarbejde konkretiseres de historisk og samfundsmæssige modstridende krav med både at inkludere og udpege børn, der samtidig stiller sig som konfliktuel og uløseligt for både pædagogen og PPR-psykologen.

Kapitlet peger på, at pædagogerne står med et vurderingsansvar, som pædagogerne bestræber sig på at etablere som et *fælles anliggende* med PPR-psykologen, for dermed at forebygge 'fejlvurderinger' af børnenes udvikling. Pædagogernes deltagelse ind i det tvær-

faglige samarbejde kan i forlængelse heraf anskues som en bestræbelse på at etablere *rådighed* i deres daglige arbejde med børnene i samarbejde med PPR-psykologen.

I kapitel 12 i tredje analysedel rettes analysen mod Ellas liv ude på stuen, og det fremhæves, hvordan det bliver vanskeligt for pædagogerne at holde 'særliggørelsesprocesser' distancen, efterhånden som Ellas børnehaveovergang nærmer sig.

Hvor pædagogerne i begyndelsen er optaget af at forstå Ellas anderledes deltagelse som sammenhængende med hverdagslivet i vuggestuen, ændres denne forståelse til, at Ellas vanskeligheder relateres til Ellas manglende sprog. Med sprogstimulering hjælpes pædagogerne i kravet om, at indsatser skal være dokumenterbare.

Pædagogerne vælger derfor at arbejde med sprogstimulering og samtidig omdirigeres den fleksible udforskning af Ellas deltagelse til særligt planlagte (sprog)forløb, adskilt fra Ellas hverdagsliv med de andre børn.

At pædagogernes forståelse af Ellas vanskeligheder ændres til primært at omhandle sprogvanskeligheder, peger analysen på kan være sammenhængende med at pædagogernes handlerum indsnævres, efterhånden som Ellas børnehaveovergang nærmer sig. Ved disse overgange forventes pædagogerne at have vurderet om børnene er 'rustede' til børnehavelivet og dermed har udviklet de nødvendige færdigheder til dette. I sådanne situationer bliver tvivl og nysgerrighed truende, idet kritik af pædagogers 'vurderingsfejl' og manglende igangsættelse af 'indsatser' muliggøres.

Tredje analysedel peger dermed på, hvordan politiske dagsordner, der stiller krav om opsporing, tidlig indsats og vurdering af børns deltagelse og udvikling, gør det vanskeligt at bevare en fleksibel udforskende praksis, der guides af nysgerrighed fremfor 'sikker viden'.

## Afslutning

Samlet set peger afhandlingens analyser på, hvordan de strukturelle modsætninger stiller sig som konkrete modsætninger i hverdagslivet for børn og voksne.

De voksne mingelerer modsætningsfyldte krav med både at muliggøre børns fællesskab og samtidig opspore og udpege de børn, hvis deltagelse bekymrer. Analyserne har peget på, hvordan de voksne mingelerer modsætninger i vuggestuens praksis, og hvordan politiske krav vanskeliggør en fleksibel praksismingelering.

I de situationer hvor børns deltagelse og (kompetence)udvikling skal *evalueres*, og børns bekymringsvækkende deltagelse skal *vurderes*, gøres den flertydige vuggestuepraksis mere entydig, og handlepresset stiger. Når handlepresset stiger, fortrænges de pædagogiske bestræbelser på at udforske hverdagen med børnene og lade nysgerrigheden være en drivkraft.

For børnene, eksempelvis Ella og Marco, betyder det, at Ellas 'stille gråd' og Marcos tristhed og uro ikke forstås som sammenhængende med, hvad børnene konkret deltager i, men derimod forklares ud fra børnenes særlighed.

Når pædagogerne *ansvarliggøres* for at opspore og vurdere børns bekymringsvækkende deltagelse, ser det ud til at pædagogernes *rådighed begrænses* og nysgerrigheden på børnenes perspektiver skubbes til side. For børnene betyder det, at deres indflydelse på hverdagens arrangementer og deres mulighed for fælles at undersøge omverden, begrænses.

Når børn og voksne fælles praksis gøres til en praksis, hvor de voksne skal styre, kontrollere og vurdere børn, skygger det for at se børns og voksnes bestræbelser som sammenhængende. Hermed peger analyserne på, at børns fællesskabelse muliggøres, når pædagogerne fleksibelt kan mingelere praksis, og at denne praksis mingelering vanskeliggøres, når pædagogerne skal evaluere og vurdere børns deltagelse.



## Referenceliste

Aili, C. & Hjort, K. (2010): "Prioriteringskompetens - konkurrerande välfärdsprinciper och nya krav på lärarprofessionen" in Brante & Hjort (ed.): *Dilemman i skolan - aktuella utmaningar och professionella omställningar*. Kristianstad: Kristianstad University Press.

Alanen, (2009) Generational order. In: Qvortrup J, Cosaro W and Honig MC (ed.) *The Palgrave Handbook of Child Studies*. Houndmills: Palsgrave, (pp. 159-174).

Ahlmann, L. (1998) Små børn og de voksne - kvalitet i det pædagogiske arbejde. Christian Ejlers.

Aitken, K.J. & Trevarthen, C. 1997: Self/other organization In: *Human psychological development. Development and Psychopathology*, 9(4), (pp. 653–697).

Andenæs, A. (2014) The task of taking care of children: methodological perspectives and empirical implications In: *Child and Family Social Work*, 2014, 19, (pp. 263-271).

Andenæs, A. (2012) Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. In: *Nordisk barnehageforskning* 2012, vol. 5, nr. 1, (pp. 1-14).

Andenæs, A. (2011) Chains of care: Organising the everyday life of young children attending day care. In: *Nordic psychology*, vol. 63 (2), (pp. 49-67).

Andenæs, A. (1991); Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5 åringer. I: *Nordisk Psykologi*, 43, (pp. 274-292).

Andersen, P.Ø. (2015) Udvikling af selvforståelse og identitet i barndommen – individuelt og kollektivt. I: Illeris, K. (red.) *Læring i konkurrencestaten*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Andersen, P.Ø. (2014) Dokumentation og læring. I: Aabro, C. (red.), *Læring i daginstitutioner - et eroblingsforsøg*. Frederikshavn. Dafolo.

Andersen, P.Ø. (2011) *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, P.Ø. (1995) *Pædagogens praksis*. Munksgaard. Rosinante.

- Andersen, P.Ø. & Kampmann, J. (2010) Børns legekultur – tema – teori, metode I: Gul-løv, E. & Højlund, S.(red.) *Feltarbejde blandt børn*. København: Gyldendal.
- Andersen, P.Ø. & Kampmann, J. (1996) *Børns legekultur*. Socialpædagogisk bibliotek. Gyldendal uddannelse.
- Andersen, P.Ø. & Kampmann, J. (1988) *Vuggestuen – hverdag og utopi*.
- Ahrenkiel, A. (2014): Læreplanernes blinde vinkler. I Aabro, C. (red.): *Læring i daginstitutioner: Et eroblingsforsøg*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ahrenkiel, A.; Steen Nielsen, B.; Schmidt, C., Sommer, F.M. & Warring, N. (2012a) *Dag-institutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frederiksberg. Frydenlund Academic.
- Ahrenkiel, A.; Steen Nielsen, B.; Schmidt, C. m.fl. (2012b) *Dagstitutionsarbejde og pædago-giske faglighed*. Frederiksberg. Frydenlund,
- Axel, E. (2015) (in press) Distributing Resources in a Construction Project: Conflictual Cooperation about a Common Cause and its Theoretical Implications. In: *Nordic Journal of Working Life Studies*. (pp.1-23)
- Axel, E. (2011) Conflictual Cooperation. In: *Nordic psychology*, 2011, vol. 63 (4), (pp. 56-78).
- Axel, E. (2009) Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske udkast*, 37 (1-2), (pp. 97-118).
- Bae, B. (1996) Voksnes definitions-magt og børns selvoplevelse. *Social Kritik*, Årg. 8, nr. 47, (pp. 6-21).
- Bayer & Kristensen (red.) (2015) *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Kald og Kendskab. Bind 2*. Upress. København (2).
- Bateson, G. (1972) *Steps to an ecology of mind*. Jason Aronson Inc. Northvale, New Jersey London.
- Bernth, (1982). Fra person for andre til person blandt andre i en fælles menneskelig livs-form. I: *Psyke & logos*, 1982, nr. 2, (pp. 333-363).
- Brinkkjær (2013) Daginstitution og læreplaner – er det noget med skole? I: Schmidt, Ah-renkiel & Krejsler (red.) *Kampen om daginstitutionen*. Frederiksberg. Frydenlund.

Brinkmann, S. (2011) Tvivlens etik. *Psykolog nyt*, 65. Årgang, nr. 14. *Dansk Psykolog Forening*.

Brinkmann, S. (2011) John Dewey og fællesskabets pædagogik I: *Fællesskab i skolen* (red.) Jensen, E. & Brinkmann, S. Akademisk Forlag.

Brostrøm, Stig (2004) Hvad skal man med læreplaner i børnehaven? I: Ellegaard, T. & Stanek, A.H. (red.) *Læreplaner i børnehaven*. Vejle. Kroghs Forlag.

Brostrøm, S. (2012) Tre pædagogiske bud. I: *Børn & Unge*, Nr. 20. 22. november 2012

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Budgetnotat, bilag 3 om 'Ressourceteams på institutionsområdet', X kommune 2013.

Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008) *Forskel og fællesskab*. Hans Reitzels Forlag.

Burman, E. (2008) *Deconstructing Developmental psychology*. Second Edition Routledge.

Børnekommissionens betænkning (1981)

[http://www.foxylex.dk/media/betaenkninger/Boernekommissionens\\_betaenkning.pdf](http://www.foxylex.dk/media/betaenkninger/Boernekommissionens_betaenkning.pdf)

Chimirri A., N. (2015) Designing Psychological Co-research of Emancipatory-Technical Relevance Across Age Thresholds. *Outlines - Critical Practice Studies*. Vol. 16, No. 2, (pp.26-51).

Chimirri, N. A. (2014): *Investigating media artefacts with children: Conceptualizing a collaborative exploration of the sociomaterial conduct of everyday life*. Ph.d. afhandling indleveret ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

Chaiklin & Lave (ed.)(1996). *Understanding practice*. Cambridge University Press. Cambridge. UK.

Christensen, P. & James, A. (2000): *Research with children. Perspectives and Practices*. London: Routledge Falmer Press.

Christoffersen, M. N.; Højen-Sørensen, A.; Laugesen, L. (2014) *Daginstitutionens betydning for børns udvikling, en forskningsoversigt*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd. København.

Clark, A. (2003): Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. I: Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (red.): *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, (pp. 29–49).

Coninck-Smidt, N. (2011) *Barndom og arkitektur. Rum til danske børn igennem 300 år*. Århus: Forlaget Klim.

Cosaro, (1996) 'Transitions in Early Childhood', In: *Etnography and Human Development* (eds.) Jessor, R., Colby, A., Shweder, R. The University of Chicago Press. Chicago and London.

Cosaro, W. (1993) Interpretive reproduction in childrens role play. In: *Childhood* 1 (2), (pp. 64-74).

Cosaro, W. (1985) 'Entering the Child's World: Research Strategies For Studying Peer Culture' In: *Friendship and Peer Culture in the Early years*. New Brunswick, N.S. Ablek.

Dagtilbudsenheden, Kontor for Børn og Folkeskole. 'Pejlemarker for Fremtidens dagtilbud. (2012) Rapport. Ministeriet for Børn og Undervisning,

Dagtilbudsloven(besøgt 13. Januar 2017).

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182051>

Dahler-Larsen, P. (1999) *Den rituelle refleksion*. Odense Universitets Forlag. Odense.

Danmarks Evalueringsinstitut (2014) *Pædagogers vurderinger af børn i daginstitutioner. Systematisk anvendelse af vurderingsredskaber*. Rapport.

Davies, B. (2014) *Listening to Children*. Routledge. Taylor and Francis Group. London and New York.

Dencik, L. (2004) Alle situationer er læresituationer. I: Ellegaard, T. & Stanek, A.H. (red.) *Læreplaner i børnehaven*. Vejle. Kroghs Forlag.

Dencik, L.(1999): Små børns familieliv: som de formes i samspillet med den udenomfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. I: Dencik, L. og Jørgensen, P. S (red.): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København. Hans Reitzel.

Dencik, L., Bäckström, C. og Larsson, E. (1988): *Barnens två världar*. Uppsala: Almquist & Wiksell Förlag.

Diderichsen, Thyssen & Jacoby, (1991) *Omsorg, opdragelse og småbørns udvikling*. Danmarks Pædagogiske Institut om omsorg for de 2-6 årige børn.

Ditlev Bøje, J. (2013) *Pædagoguddannelse og pædagogisk arbejde I: (red.) Krejsler, J.B, Ahrenkiel, A, Schmidt, C. Kampen om daginstitutionen*. Frederiksberg. Frydenlund.

Ditlev Bøje, J. (2010) *Differentiering og sortering i pædagoguddannelsen -et uddannelses og professions sociologiske studie*. Ph.d. afhandling. KU, Institut for medier, erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik.

Dreier, O. (2016). Conduct of Everyday Life: Implications for Critical Psychology. In Schraube, E., & Højholt, C. (ed.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp.15-33). United Kingdom: Routledge.

Dreier, O. (2013) Personen og hendes daglige livsførelse. *Nordiske Udkast*, årgang 41, nr. 2. (pp.4-23).

Dreier, O. (2011): Personality and the conduct of everyday life. I: *Nordic Psychology*, vol. 63(2), (pp.4-23).

Dreier, O. (2009a). The Development of a Personal Conduct of Life in Childhood. *Nordic Psychology* 2011, Vol. 63(2)

Dreier, O. (2009b): Persons in Structures of Social Practice. I: *Theory & Psychology*, no. 19, (pp. 193-212).

Dreier, O. (2008): *Psychotherapy in Everyday Life. Learning in Doing. Social, Cognitive, & Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dreier, O. (2007). Generality and Particularity of Knowledge. I: V. van Deventer, M. Terre Blanche, E. Fourie & P. Segalo (ed.): *Citizen City. Between Constructing Agent and Constructed Agent*. Concord: Captus University Publications, (pp. 188-196).

Dreier, O. (2006). Det almene og det særlige i viden. *Nordiske Udkast*, vol. 34, nr. 2, (pp-15-24).

Dreier, O. (2002): *Psykosocial Behandling. En teori om et praksisområde*. København. Dansk Psykologisk Forlag, 2. udgave, 1. oplag. 1. udgave 1993.

- Dreier, O. (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som social praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (1998): Introduktion: Om Holzkamps arbejde med livsførelse. I: *Nordiske Udkast*, nr. 2, (p. 3).
- Dreier, O. (1997): *Subjectivity and Social Practice. Center for Health, Humanity and Culture*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Dreier, O. (1996) Re-searching psychotherapeutic practice In: *Understanding Practice*. Chaiklin & Lave (ed.).Cambridge University Press. Cambridge. UK.
- Dreier, O. (1979) *Den kritiske psykologi*. København: Rhodos.
- Edsberg, P.Michelsen, V. Posborg, R. (1992) *Vuggestuekultur*. Børn & Unge
- Ehn, B. (2004, 1983) *Skal vi lege tiger?* KLIM.
- Eide, B. Os, E. Pramling Samuelsson, I. (2012) Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk Barnehageforskning*, 2012. Vol. 5, nr. 4, (pp. 1-21).
- Egelund, T. (2005): Magtudøvelse i den sociale børneforsorg. I: Järvinen, M., Larsen, J. E., Mortensen, N. (red.) *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Egmont rapporten 2016 (Besøgt 12.dec, 2016)  
[http://www.egmontfonden.dk/Upload/Egmontfondendk/PDFfiler/ER2016\\_20x27\\_J\\_72dpi\\_spread%5b1%5d.pdf](http://www.egmontfonden.dk/Upload/Egmontfondendk/PDFfiler/ER2016_20x27_J_72dpi_spread%5b1%5d.pdf)
- Ejrnæs, M. (2006; 2004) *Faglighed og tværfaglighed*. Akademisk Forlag. 3. Udgave.
- Ejrnæs, M., Gabrielsen, G. og Nørrung, P. (2005) *Social opdrift – social arv*. København: Akademisk Forlag, 2. udgave.
- Ellegaard, T. (2004): *Et godt børnehavebarn? Daginstitutionens kompetence- krav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*. Ph.d. afhandling, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood* 39 (1), (pp. 11-38).

Emilson, A. & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool. Values Communicated in Teacher and Child interactions. In Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E. (ed.) *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, pp. 61–77. London. Routledge.

Engdahl, I. (2011) *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*  
*Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Child and Youth Studies.*(Child and Youth Studies)

Epstein (1998) Are you a girl or are you a teacher? The least adult role in research about gender and sexuality in a Primary School. In: Walford G. (ed.) *Doing Research About Education*. London. Falmer Press.

EVA, (2016) *0-2-årige børns læring. Tæt på det læringsorienterede arbejde i dagtilbud*. 2016 Danmarks Evalueringsinstitut.

Farrell, P. T. (2002): *Making special education inclusive: from research to practice*. Edited by Ainscow, M. Farrell, P. Fulton.

Frønes, I. (1994). *De ligeværdige. Om socialisering og de jævnaldrendes betydning*. Kbh.: Forlaget Børn & Unge.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner*. Aarhus Universitets Forlag

Gillund, M. (2006). *De yngste barns medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. Mastergradsoppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Greve, A. (2015) Vennskapsbegrebet. I: Øksnes, M. og Greve, A. (red.). *Vennskap* Cap-pelen Damm AS.

Greve, A. (2013) Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group. In: *Nordisk Barnehageforskning*, vol. 6 nr. 27, (pp. 1–7).

Greve, A. (2007) *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Doktorgradsavhandling, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.

Grumløse Penthin, S. (2014) *Den gode barndom – danske familierpolitikk 1960-2010 og forståelsen af småbarnets gode liv*. En Ph.d afhandling fra Ph.d programmet Hverdagslivets Socialpsykologi. RUC.

- Gulbrandsen, L. M., Seim, S. og Ulvik, O. S. (2012): Barns rett til deltakelse i barnevernet: Samspill og meningsarbeid. I: *Sociologi i Dag*, årgang 42, nr. 3-4, (pp. 54-78).
- Gulbrandsen, M.L (2009) Børn, opvækst og udvikling I: *Opvækst og psykisk udvikling* Professionsserien. Akademisk Forlag. København
- Gullov, E. (2012) Den tidlige civilisering I: Gilliam, L. & Gulløv, E. (red.). *Civiliserende institutioner* Århus universitetsforlag.
- Gullov, E. (2006) Pasningens paradokser I: Kim Rasmussen (red.) *Børns steder*. Billesø & Baltzer
- Gullov, E. (2004) Institutionslogikker som forskningsobjekt. I: Ulla Ambrosius Madsen (red.) *Pædagogisk antropologi – refleksioner over feltbaseret viden*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Gullov, E. (1999) *Betydningsdannelse blandt børn*. København. Gyldendal.
- Gullov, E. og Højlund, S. (2010): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gullov, E. & Højlund, S. (2005) Materialitetens pædagogiske kraft I: Kristian Larsen (red.) *Arkitektur, krop og pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Gitz-Johansen, Kampmann, Kirkeby, (2001) *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. Rum Form Funktion.
- Haagensen, K. M. (ed.). (2011). *Nordic statistical yearbook*, Vol. 49. Nord: Statistics Denmark.
- Haavind, H. (1987): *Liten og stor. Modres omsorg og barns udviklingsmuligheder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halse, J. (1985) *Den nye børnekarakter. Hørsholm*. Pædagogisk Psykologisk Forlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007) *Ethnography. Principles in practice*. 3rd edition. Taylor & Francis e-Library. UK.
- Handlevejledning X kommune. "Når du er bekymret for et barn eller en ung". Børne- og Ungdomsforvaltningen.



Hansen, O.H.(2013) *Stemmer i fællesskabet*. Aarhus: Aarhus Universitet, (DPU) Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Hastrup, K. (2004): *Viden om verden: en grundbog i antropologisk analyse*. København. Hans Reitzel.

Hedegaard, M. (2012) Childrens's creative modeling of conflict resolutions in everyday life as central in their learning and development in families In: Hedegaard, M; Aronsson, A; Højholt, C; Skær Ulvik, O (ed.) *Children, Childhood and Everyday Life*. Infomation Age Publishing.

Hedegaard, M. & Fleer, M. (2008) *Studying children. A cultural-Historical Approach*. Open University Press. USA.

Hedegaard, M. (2002) *Learning and child Development*. Aarhus University Press. Aarhus.

Hedegaard, M. (2003): Børn og unges udvikling diskuteret ud fra et kulturhistorisk perspektiv. I: *Nordiske Udkast*, nr. 1, (pp. 27-46).

Hedegaard, M. (2001): *Beskrivelse af småbørn*. Århus: Århus Universitetsforlag, 2. udgave.

Hedegaard, M (1984) Interaktionsbaseret beskrivelse af småbørn og børnehaveklassebørn i deres dagligdag. *Psykologiske Skriftserie*. Department of Psychology, Aarhus University, 9 (4).

Hecksher,K., Thomsen, R. Og Nordentoft, H.M. (2014) *Forskningscirkler. En introduktion til metoden og gode råd*. Preventing Dropout.

Hjort, K. (2014) Adgang til omsorg og læring – om nogle af konkurrencestatens konsekvenser. I: Illeris, K. (red.) *Læring i konkurrencestaten*. Samfundslitteratur. Frederiksberg.

Hognestad, K. (2007) *Medvirkning og etåringerne i barnehagen – et kritisk blik på møter mellom mennesker* (Participation and the one-year olds in barnehagen – a critical view on relationships) Masters dissertation in Early Childhood Education. Oslo University College. Norway.

Holland, D. & Lave, J. (ed.) (2001) *History in Person*. School of American Research Press. Oxford.

Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Action in the Conduct of Everyday Life. In: Schraube, E. & Osterkamp, U. (ed.), *Psychology from*

*the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp* (pp. 107-137). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Holzkamp, K. (1998): Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. I: *Nordiske Udkast*, årgang 26, nr. 2, p. 3-32.

Holzkamp, K. (1985): Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. Genoptrykt i *Nordiske Udkast* 2005, nr. 2.

Husen, M. (1996) Det fælles tredje – om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde. I: Benedicta Pécseli (red.) *Kultur & pædagogik*. København, Munksgaard. Rosinante.

Hviid, P. (2015) Frihed er under forandring. Interview med Pernille Hviid. I: *Forskning, Børn & unge*. Nr. 29.

Hviid, P. (2012) Aldersblandede grupper og udviklingsmuligheder I: Hviid, P. & Højholt, C. (2012) *Fritidspædagogik og børneliv*. Hans Reitzels forlag.

Hviid, P. (2001): *Børneliv i udvikling: om børns engagementer i deres hverdagsliv, i skole og i fritidsinstitution*. Ph.d. afhandling, Københavns Universitet.

Hybholt, L. (2015) Routines and Concerns in Conduct of Everyday Life. *Outlines – Critical Practice Studies*. Vol. 16, No. 2. 2015. (pp. 88-102).

Højholt, C. (2016). Situated inequality and the conflictuality of children's conduct of life. In: Scraube & Højholt (ed.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life* (pp. 145-175). United Kingdom: Routledge

Højholt, (2012) Communities of children and learning in school. In: Hedegaard, M.; Aronsson, K.; Højholt, C.; Ulvik, O.S. (ed.) *Children, Childhood and Everyday Life*. Informa Age Publishing Inc. United States of America.

Højholt (2011) (red.) *Børn i vanskeligheder, Samarbejde på Tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.

Højholt, C. (2010): Styringsteknologier og professionel praksis. På tværs af familiearbejde og inklusion i folkeskolen. I: Juul Jensen, U., Nissen, M. og Thorgård, K. (red.): *Viden, politik og sundhed. Forslag til forståelser i sundhedspraksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Højholt, C. (2006) Knowledge and Professionalism – from the Perspectives of Children? *Journal of Critical Psychology*, 18, (pp. 81 - 106).

Højholt, C. (2005) (red.) *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Højholt, C. (2001): *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. København: Gyldendal.

Højholt, C. (1996) Udvikling gennem deltagelse. I: Højholt, C. og Witt, G. (red.): *Skolelivets socialpsykologi. Nye socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger.

Højholt, C. (1993): *Brugerperspektiver. Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Højholt, C. & Axel, E. (2016) (in prep). *Subjectivity, Conflictuality and Generalization in Social Practice*. Paper til Seminar om Generalisering.

Højholt, C. & Kousholt, D. (2014) Participant Observations of Children's Communities-Exploring Subjective Aspects of Social Practice. *Qualitative Research in Psychology*, 11:3. Routledge. London UK. (pp. 316-334).

Højholt, C. og Kousholt, D. (2012): Om at observere sociale fællesskaber. I: (Pedersen, M. Klitmøller, J. og Nielsen K. (red.): *Deltagerobservationer. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag, (pp. 77-90).

Højholt, C. og Kousholt, D. (2011): Forskningsamarbejde og gensidige læreprocesser. I: Højholt, C. (red.): *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag, (pp. 207-238).

Højholt, C. & Scraube, E. (2016). Introduction: Toward a Psychology of Everyday Living. In: Scraube & Højholt (ed.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life* (pp. 145-175). United Kingdom: Routledge.

Højlund, Irene (2006). *Gennem flere labyrinter*. Ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Ingdahl, I. (2011) 'Toddler interaction during play in the Swedish preschool' In: *Early Child Development and Care*. Vol 181, issue 10.

James, S., Jenks, C. & Prout, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge & Oxford: Polity Press.

- James, A. & Prout, A. (1996): Strategies and Structures: Towards a new Perspective on Children's Experiences of Family Life. I: Brannen, J. & O'Brien, M. (ed.): *Children in families. Research and policy*. London & Washington D. C.: Falmer Press.
- Jenks, C. (1996): The postmodernen Child. I: Brannen, J. & O'Brien, M. (ed.): *Children in families. Research and policy*. London & Washington D. C.: Falmer Press.
- Jensen, B. et al. (2011): *Vida – statusrapport 2 - Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram baseline*, København, Vida-projektet, DPU, Aarhus universitet.
- Jensen, B. et al. (2009): *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt* (HPA-projektet). Projektbeskrivelse, juni 2006. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jensen, B. (2007) *Social arv, pædagogik og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B. et al. (2005): *Kompetence og metodendvikling i daginstitutioner – Om implementering af "ny" viden i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, B. (2005): *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jensen & Brinkman (2011) (red.) *Fællesskab i skolen – udfordringer og muligheder*. Akademisk Forlag.
- Jensen, B., Brandi, U., & Haahr-pedersen, J. (2013). *Kvalifikationsmappen 2010-2012 Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud* (p. 280). København: VIDA-projektet, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Jespersen, C. (2006): *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. SFI. Rapport.
- Johannesen, N. (2013) Tvil som drivkraft. Nordic Early Childhood Education Research Journal. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, vol. 6, nr. 11, (pp.1-17).
- Johansson, E. (2002): *Små børns etik*. København. Hans Reitzel.
- Johannesen og Sandvik (2008). *Små barn og medvirkning - noen perspektiver*. Cappelen. Akademisk Forlag.

- Juhl, P. (2016) Tidlig indsats: policy og praksis i social intervention I: Krøjer, J. & Dupret, K. (red.) *Social intervention*. Frydenlund Academics.
- Juhl, P. (2014) *På sporet af det gode børne- liv: samfundets bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*. Ph.d. afhandling. indleveret ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Juul Jensen, U. (2001) Mellem social praksis og skolestisk fornuft. I: (red.) Myrup, J. *Temæer i nyere fransk filosofi*. Philosophia.
- Juul Jensen (1999) Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-time' in Chaiklin, S.; Hedegaard, M.; Juul Jensen, U. (ed.) *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus University Press.
- Juul Jensen, U. (1992): Humanistisk Sundhedsforskning. I: *Udkast* 20:2, (pp. 113 – 131).
- Juul Jensen, U. (1986): *Sygdomsbegreber i praksis. Det kliniske arbejdes filosofi og videnskabsteori*. København: Munksgaard, 2. udgave, 1. udgave 1983.
- Kampmann, J. (2015) 'Moderne barndom. Forskning, profession, praksis. I: *Håndbog til pædagoguddannelsen*. 2. udgave. Hans Reitzels forlag.
- Kampmann, J. (2009) Barndommens rationalisering og rationering I: S. Højlund (red.) *Barndommens organisering – i et dansk institutionsperspektiv*. (red.) Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2006) Børn, rum og rummelighed I: Kim Rasmussen (red.) *Børns steder*. Billesø og Baltzer.
- Kampmann, Jan (2004) Barndom under forvaltning. Replik til Stig Brostrøm I: Ellegaard, T. & Stanek, A.H. (red.) *Læreplaner i børnehaven*. Vejle. Kroghs Forlag.
- Kampmann, J. (2003) Barndomssociologi -fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. I: *Dansk Sociologi*, vol. 14, nr. 2.
- Kampmann, J. (2000) *Børneperspektiv og børn som informanter*, Arbejdsnotat 1, Børnerådet.
- Kampmann, J (1988) 'Jean Jacques Rousseau, I: Jerlang, E. *Selbforvaltning – Pædagogiske teori og praksis*. Munksgaard. København.

Kjær, B. Dannesboe, K. I. (2016) PPR's konsultative funktion: Følsomme relationer og professionelle identiteter på spil. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, vol. 53, nr. 1, (pp. 53-74).

Kjær, B. (2010) *Inkluderende pædagogik*. Akademisk Forlag.

Koch, A. B. (2013). *Når børn trives i børnehaven*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Center for research in childhood health, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet. Aarhus: VIAsttime.

Koch, A. B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*. Vol. 5 nr. 2 (1), (pp. 1-26).

Kornerup, I. (2011) *Daginstitutionspædagogers deltagelse i politisk initieret efter- og videreuddannelse i det omkalfatrede velfærdssamfund*. Ph.d. afhandling, Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

Kousholt, D. (2012a): Børnefællesskaber og udsatte positioner i SFO: inklusion og fritidspædagogik. I: Hviid, P. og Højholt, C. (red.): *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels Forlag, (pp. 192-214).

Kousholt, D. (2012b) Family Problems: Exploring Dilemmas and Complexities of organizing Everyday Family Life. In: (ed.) Hedegaard, M.; Aronsson, K.; Højholt, C.; Ulvik, O.S. *Children, Childhood and Everyday Life*. Informaton Age Publishing Inc. United States of America.

Kousholt, D. (2011): *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Kousholt, D. (2006) *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Ph.d. afhandling indleveret ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.

Kragh, E. (2013) Kollegial vejledning -en metode til faglig refleksion på et systematisk grundlag I: *Metoder i pædagogers praksis*. Værløse. Billesø & Baltzer.

Krejsler, J.(2013) Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne I: Krejsler, Ahrenkiel & Schmidt (red.) *Kampen om daginstitutionen*. Frederiksberg. Frydenlund.

Krejsler & Ahrenkiel (2013) Introduktion. Kampen om daginstitutionen. I: Krejsler, Ahrenkiel & Schmidt. (red.). *Kampen om daginstitutionen*. Frederiksberg. Frydenlund.

Kristensen, J.E. & Bayer, S. (red.) (2015) *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Kamp og Status*. Bind 1. Upress. København (1).

Kvale, S. (1997): *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2001): *Hegemony and socialist strategy - towards a radical democratic politics*. Verso, London.

Langager, S. (2008) Inklusionens paradokser : normalitetsopbrud, normaliseringspolitik og diagnosens privilegier. In: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Vol. 2008, No. 3, (pp. 6-13).

Langsted, O. og Sommer, D. (1988) *Små børns livsvilkår i Danmark*. Hans Reitzels Forlag.

Larsen, V. (2010): *Nationale praktikker i børnehaven*. Ph.d.-afhandling ved Forskerskolen i Livslang læring. RUC

Lave, J. (2011): *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lave, J. (2002). *Changing practice: Everyday life, learning and social change*. Unpublished manuscript.

Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Love, J.M., Kisker, E.E., Ross, C.M., Schochet, P.Z., Brooks-Gunn, J., Paulsell, D., Boller, K., Constantine, J., Vogel, C., Fuligni, A.S. Brady-Smith, C. (2002): *Making a Difference in the Lives of Infants and Toddlers and Their Families: The Impacts of Early Head Start*. Executive Summary. Department of Health and Human Services.

Lynggaard, K. (2010): Dokumentanalyse. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, (pp. 137-152).

Løkken, G. (2005). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cap-pelens Akademisk Forlag.

Madsen, B. (2009) I: Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer I: Pedersen, C. (red.). *Inklusionens pædagogik* Hans Reitzels Forlag.

Madsen, B. (2005): *Socialpædagogik – Integration og inklusion i det moderne samfund*. København. Hans Reitzels Forlag

Mandell, Nancy (1991) The least adult role in studying children. In: Frances Chaput Waksler.(ed.) *Studying the social worlds of children. Sociological Readings*. London. Falmer Press.

Markussen-Brown, J. (2015) *Establishing Quality in Preschool Language and Literacy Environments - On the quality of Danish preschools, and pathways to improving it via professional development*. Phd Dissertation. Institute of Language and Communication University of Southern Denmark

Marshall, C. & Rossman, G.B. (1995): *Designing Qualitative Research* (Second edition). London: Sage Publications,

Mayall, B. (1996) *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.

Mehlbye, J. (2013) *Opkvalificering af den tidlige indsats – ved tidlig opsporing af børn i en socialt udsat position*. Forskningsrapport. Publikation kan downloades fra hjemmesiden [www.kora.dk](http://www.kora.dk)

Mehlbye, J. og Andersen, J. (red.) (2012) *Tidlig opsporing af børn i en socialt udsat position*. Idékatalog kan downloades fra hjemmesiden [www.kora.dk](http://www.kora.dk)

Mejdning, J. (1994) *Den grimme ælling og svanerne*. Danmarks Pædagogiske Institut.

Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. 1998: Infant intersubjectivity. Broadening the dialogue to include imitation, identity and intention. I S. Bråten (red): *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Merleau-Ponty, M. (2009): *Kroppens fenomenologi*. Frederiksberg: Det lille forlag.

Morin, A. (2016) 'Et positioneret samarbejde - på tværs af skole, PPR og psykiatri "I: *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*, Frederiksberg C. Frydenlund Academics.



Morin, A. (2008) Børns deltagelse og læring– på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer. *Nordiske udkast*. Nr. 1/2. 2008

Morin, A. (2007): *Børns deltagelse og læring på tværs af almenpædagogiske og specialpædagogiske lærearrangementer*. Ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet. Institut for pædagogisk psykologi.

Moos, L., Krejsler, J. & Fibæk Laursen, P. (red.) (2004) *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Motzkau, J. & Schraube, E. (2015) Kritische Psychologie: psychology from the standpoint of the subject. In: Parker, I. (2015) (eds.) *Handbook of Critical Psychology* Routledge, New York.

Munck (2016) 'Når den pædagogiske faglighed undermineres af psykologien I: *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frederiksberg C. Frydenlund Academics.

Murray, L. & Trevarthen, C. (1985) *Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers*. I T.M.

Mørck, L. L. & Hunniche, L. (2006): Critical Psychology in a Danish Context. Special Issue: *Critical Psychologies. Annual Review of Critical Psychology*, no. 5.

Mørch, L.L. & Nissen, M. (2005) Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. In: Bechmann Jensen, T. & Christensen, G. (red.) *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Roskilde Universitetsforlag.

Nielsen, H., Thorgård, T., Wang, C., Jill Mehlbye, J., Andersen, J., Gundelach, S. konsulent, Kjeld Rasmussen, K. (2008) *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner. Slutevaluering*. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.

Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011) Den pædagogisk-psykologiske rådgivning og praksis. In: *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. Samfundslitteratur

Nielsen, T.; Sommersel, H.; Tiftikci, N.; Vestergaard, S.; Larsen, M.; Ellegaard, T.; Kampmann, J. et al. (2014) *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 i institutioner for de 0-6 årige*. Clearinghouse – forskningsserien, nr. 19.

Palludan, C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*. Aarhus Universitetsforlag.

- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K (red.) (2012) *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels forlag.
- Pedersen, C. (2009) *Inklusionens pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, K. E. (2013) Små udsatte børns læring og udvikling i vuggestuen. *Tidsskrift for Socialpædagogik* nr. 2, 2013
- Petersen, K. E. (2009) *Omsorg for socialt udsatte børn : En analyse af pædagogers kompetencer og pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i daginstitutioner*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. København.
- Ploug, N. (2007) (red). *Social arv. – social ulighed*. Antologi. København: Hans Reitzels Forlag.
- Plum, M. (2013) Pædagogen dokumenteret. I: Schmidt, Ahrenkiel & Krejsler (red.) *Kampen om daginstitutionen*. Frederiksberg C. Frydenlund.
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Ph.d. afhandling ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, KU.
- Quvang, C. (2011) Inklusion – en introduktion til en måde at tænke på. *Specialpædagogik* 5/6 · 2012
- Qvortrup, L. (2009) Barndommens dilemmaer. Om forholdet mellem beskyttelse og deltagelse. I: Højlund, S. (red.) *Barndommens organisering -i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg C. Roskilde universitetsforlag
- Rasmussen, K. (2006) Steder til børn I: Kim Rasmussen (red.) *Børns steder*. Billesø og Baltzer.
- Ritchie, T. (2013) red.) *Metoder i pædagogers praksis*. Værløse. Billesø & Baltzer.
- Rogoff, B. (2003): *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., and Correa, M. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. In J. E. Grusec and P. D. Hastings. (Ed.). *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 490-515). New York, NY: The Guilford Press.

Røn Larsen, M.(2016) Drengen der ønskede sig en diagnose I: *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frederiksberg C. Frydenlund Academics.

Røn Larsen, M.(2016) May I please tell you a little anecdote? Inter-professional decision-making about inclusion in the borderland between general and special schooling. Artikel. *Ijsdr*, vol, 12, nr. 1. 2016

Røn Larsen, M. & Stanek, A.H. (2016), Demokratiske bestræbelser i den danske småbørnspædagogik, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Nr. 3.

Røn Larsen & Stanek, A.H. (2015) Young children and their conduct of everyday life. In: *Nordic Psychology*, Vol. 67, nr. 3, 195-209.

Røn Larsen, M. (2013) Diagnoser og pædagogisk arbejde I: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-94PHSW/\\$file/DiagnoserOgPaedArb.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-94PHSW/$file/DiagnoserOgPaedArb.pdf) (pp.1-9)

Røn Larsen, M. (2012) A paradox of inclusion. In: (ed.) Hedegaard, M.;Aronsson, K.;Højholt, C.; Ulvik, O.S. *Children, Childhood and Everyday Life*. Informaton Age Publishing Inc. United States of America.

Røn Larsen, M. (2011a): *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Roskilde: Ph.d.-afhandling ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet.

Røn Larsen, M. (2011b) Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse I: (Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på Tværs*. Dansk Psykologisk Forlag

Ollman, B. (2003) *Dance of The Dialectic*. University of Illinois Press. Urbana, Chicago, and Springfield.

Olsen, H. (2003): Veje til kvalitativ kvalitet? I: *Nordisk Pædagogik*, vol. 23, nr.1.

Osterkamp-Holzkamp, U. (1979): Erkendelse, emotionalitet, handleevne. I: Dreier, O. (red.): *Den kritiske psykologi*. København: Rhodos.

*Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Verdenskonference om Specialundervisning: Adgang og Kvalitet Salamanca, Spanien, 7.-10. juni 1994 <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf> (besøgt 7/2, 2017)

- Schaffer, R. (1993) *Beslutninger om børn*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, C. (2013a) I: Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual I: Schmidt, Ahrenkiel & Krejsler (red.) *Kampen om daginstitutionen*. Frederiksberg. Frydenlund.
- Schmidt, L. S.K. (2013) Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1, 2013.
- Schmidt, S.K.; Krabbe, J. Grith Kofoed, K. (2015) Hvis konsultation er svaret på tværfaglige samarbejder, hvad er så spørgsmålet? Gjallerhorn, *Tidsskrift for professionsstudier*, nr. 21. 'Temanummer 'Ledelse, Magt og Styring'.
- Schraube, E. (2015) Why theory matters; Analytical strategies af Critical Psychology. *Estudos de Psicologia. Campinas*. 32(3). (pp. 533-545).
- Schraube, E. (2014) Conduct of everyday Life in: Teo, T. (ed.) *Encyclopedia of Critical Psychology*,. New York : Springer.
- Schraube, E., & Højholt, C. (ed.), (2016) *Psychology and the conduct of everyday life*. United Kingdom: Routledge.
- Schraube, E. and Osterkamp, U. (2013): *Psychology from the Standpoint of the subject. Selected writings of Klaus Holzkamp*. Palgrave Macmillan.
- Schwartz, I. (2014) *Hverdagsliv og livsforløb. Tværprofessionelt samarbejde om støtte til børns og unges livsførelse*. Klim. Århus.
- Schwartz, I. (2007): *Børneliv på døgninstitution. Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Ph.d. afhandling indleveret ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet. *Early Childhood* 39 (1), 11-38. Stockholm: Liber.
- Singer, E. (2005) The liberation of the child: a recurrent theme in the history of education in western societies. In: *Early Child Development and Care*, 175:6, 611-620, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430500131395>
- Singer, E.(1993) Shared Care for Children In: *Theory & Psychology*. 1993. Sage. Vol. 3(4): (pp. 429-449).

Skjold; Krøigaard, P. (2017) (in press.) Bound to remember: Infants show superior memory for objects presented at event boundaries. In: *Scandinavian Journal of Psychology*.

Skånfors, L. (2013) *Barns sociala vardagsliv i förskolan* PhD afhandling. Institutionen för pedagogiska studier. Karlstads universitet.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.

Smith, D.E. (2005) *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. AltaMira Press. Rowman & Littlefield Publishers, INC. Lanham. New York, Toronto, Oxford.

Smith, D. E. (2006) *Introduction In: Institutional Ethnography as Practice*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Oxford.

Solberg, A. (1997). "Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children" in James, A .& A.Prout (ed.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. ISBN: 0-7507-0703-8. 260 s. Falmer Press

Solberg, A. (1994). *Negotiating Childhood. Empirical Investigations and Textual Representations of Children's Work and Everyday Life*. Doktorafhandling, Nordplan, Stockholm

Sommer, Dion (2014) Pas på prestationsbarnet, *Vera, Tidsskrift for pædagoger*, no.66

Sommer, D. (2003) Børnesyn i udviklingspsykologien. Er et børneperspektiv muligt? *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003 årg 8 nr 1–2, issn 1401-6788, (pp. 85–100) .

Sommer, D. (1996) *Barndomspsykologi*. Hans Reitzels Forlag.

*Standard for tværfagligt samarbejde*. X kommune. Bilag 5, Standarder for tværfagligt samarbejde. Kommunalt dokument.

Stanek, A.H. (2011) *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Ph.d. afhandling indleveret ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

Strand, H (2003). Konsultativt arbejde. I: *Psykologisk pædagogisk rådgivning*. Årg. 40, nr. 6, (pp. 733-753)

Strandell, H. 1999, Hvad foregår der i samværet mellem børn? Børnehaven som eksempel I: (red.) Dencik, L. & Schultz Jørgensen, P. *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København. Hans Reitzels forlag.

Stern, D. (2000): *Barnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.

Stetsenko, A. (2008): From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. I: *Cultural Studies of Science Education*. 3, (pp. 471-491).

Stetsenko, A. (2005) Activity as Object-Related: Resolving the Dichotomy of Individual and Collective Planes of Activity. In: *Mind, Culture and Activity*, 12 (1), (pp. 70-88.)

Stetsenko & Arievidtch (2004) The Self in Cultural-Historical Activity Theory, In: *Theory & Psychology*, 2004., vol. 14 (4), (pp. 475-503). Sage Publications.

Stetsenko, A. & Ho Grace, Pi-Chun (2015) The serious Joy and the Joyful Work of Play: Children Becoming Agentive Actors in Co-Authoring Themselves and Their World Through Play. *IJEC*. 47:221-234. DOI 10.1007/s13158-015-0141-1.

Svinth, L. (2013) Pædagogers åbenhed for børneperspektiver og børns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. *Psyke og Logos* . 34, (pp. 83-105).

Tanggard, L. (2012) Validitet i forbindelse med deltagerobservation I: *Deltagerobservation. En undersøgelse af psykologiske fænomener*. (red.) Pedersen, M.; Klitmøller, J.; Nilesen, K. København. Hans Retizels Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010) Interviewet: Samtalen som forskningsmetode . I: Brinkmann, s. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder -en grundbog* s. 29-54. København: Hans Reitzels Forlag.

*Task Force for Fremtidens Dagtilbud* (2012): Baggrundsrapport fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud (3). Ministeriet for Børn og Undervisning.

Temahæfte 3: *Tidlig indsats og tværfagligt samarbejde*. KL, marts 2012. Kommuneforlaget A/S.

Tetler, S. (2011): "Inkluderende specialpædagogik." *Specialpædagogik*, Vol. 31, Nr. 3, (pp. 3-14).

Tetler, S. & Hedegaard-Sørensen, L. (2011): "Situational Professionalism in Special Education Practice: Educating preservice teachers for special education/inclusive education." In: M. Mattsson, T. Vidar Eilertsen, D. Rorrison. (ed.) *A Practicum Turn in Teacher Education* (Pedagogy, Education & Praxis). Rotterdam. Sense Publishers.

Thorne, B. (1993) *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

Thyssen, S. (1995) *Omsorg og småbørns udvikling i daginstitutionen*. Systime.

Togsverd, L. (2015). *Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitutionerne.: Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Ph.d. afhandling ved Forskerskolen i Livslang læring, RUC.

Trygfondens Børneforskningscenter. Aarhus Universitet, Syddansk Universitet & Rambøll. (2016) Notat: *Vi lærersprog i vuggestuen og dagplejen*.  
[http://econ.au.dk/fileadmin/Economics\\_Business/Research/Tryg/Kort\\_projektbeskrivelse\\_final.pdf](http://econ.au.dk/fileadmin/Economics_Business/Research/Tryg/Kort_projektbeskrivelse_final.pdf)

Ulvik, O.S. Talking with children; professional conversations in a participation perspective' In: *Qualitative social work*, 2015, vol. 14 (2) (pp. 193-208).

Ulvik, O. S. Gulbrandsen, M.L. (2015) Exploring children's everyday life: An examination of professional practices *Nordic Psychology*, 2015, Vol. 67, No. 3, (pp. 210–224), <http://dx.doi.org/10.1080/19012276.2015.1062257>

Valsiner, J. (1997): *Culture and the Development of Children's Actions*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Vedeler, L. (2008). *Social mestring i børnegrupper*. Kbh.: Akademisk.

Vygotsky, L. (1982) *Tænkning og Sprog*. Hans Reitzels Forlag. København.

Warming, H. (2016) Playing with Socially Constructed Identity Positions Accessing and reconstructing children's perspectives and positions through ethnographic fieldwork and creative workshops. In: Esser, F. Meike S. B., Tanja, B.,Hungerland, B (ed) *Reconceptualising Agency and Childhood : New perspectives in Childhood Studies*. Routledge. London & New York.

Warming, H. (2011): *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i pædagogisk og socialt arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Warming, H. N. (2007): Diskussioner om børneperspektiv og inddragelse af børn – er barnet på vej ud med badevandet? I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1, (pp. 4-14).

Warming, H. N. (2001): *Børn i medvind og modvind: en relationel analyse af børns livtag med livet i det reflekserne moderne*. Ph.d. afhandling, Institut for samfundsvidenskab og erhvervsøkonomi, Roskilde Universitetscenter.

Wartofsky, M. (1983). The child's construction of the world and the world's construction of the child: From historical epistemology to historical psychology. In F. S. Kessel & A. W. Siegel (ed.), *The child and other cultural inventions* (pp. 188-215). New York: Praeger.

Vassing, C. (2011) *Developing the practice of educational psychology consultation in schools to become supportive to the development of children in difficulties*. Ph.d. afhandling ved Institut for psykologi, KU.

Villumsen, A.M., Lund, J., Viskum, U., & Skytte Jakobsen, I. (2015) *Tværfagligt samarbejde om udsatthed hos børn og unge – et kort over landskabet af forskningsbaseret viden*. Udarbejdet for uddannelses- og forskningsministeriet. Udgivet på [www.nubupt.dk](http://www.nubupt.dk)

Woodhead, M. (1997) Psychology and the cultural construction of children's needs. In: A. James and A. Prout, Lewes (ed.): *Constructing and Reconstructing Childhood* London, Washington DC. Falmer Press. Second edition.

Ytterhus, B. (2003) *Socialt samvær mellem børn – inklusion og eksklusion i børnehaven*. Hans Reitzels Forlag.

Ohman, M. (2011). *Ma' jeg være med?: relationsarbejde i daginstitutionen*. København. Hans Reitzel.



# Resumé

Afhandlingen handler om hvordan små børns fællesskabelse muliggøres i vuggestuen, hvor inklusionsbestræbelser og tidlig opsporing er et vilkår i det pædagogiske arbejde.

Denne problemstilling udspringer af, at der de sidste 10-15 år i bestræbelsen på at 'kvalitetsløfte' daginstitutionerne har været fokus på såvel inklusion som opsporing af bekymringsvækkende børneliv (fx Salamanca-erklæringen 1994; dagtilbudsloven 2007) medfølgende en række udviklingsprojekter rettet mod at udvikle en inkluderende pædagogik i daginstitutionerne (Madsen, 2009).

Samtidig har en del forskning omhandlende inklusion i daginstitutioner været rettet mod inklusion som forebyggelse og mod udvikling af indsatser, som kan 'løfte' daginstitutionens læringsmiljø (Jensen, 2009). Denne forskning har været rettet mod at undersøge børns vanskeligheder i det almene daginstitutionsliv, samtidig med at forebyggelsesbestræbelserne har trukket forskningen i retning af at udpege og udskille det bekymringsvækkende børneliv (tidlig indsats). I forlængelse heraf bliver inklusion knyttet til at opspore børn med særlige forudsætninger, fremfor at arbejde med det almene børneliv som mangfoldigt. Inklusion i daginstitutionerne er således et flertydigt fænomen.

I afhandlingen er jeg optaget af at forstå det, som børn gør med hinanden som fællesskabelse. Jeg har derfor udforsket de aktiviteter, som børnene deltager i, i vuggestuen, og hvordan børnene kæmper med og aktivt bidrager transformerende til det, de deltager i. Børnene deltager i pædagogiske arrangementer i vuggestuen, som er forbundet med forskellige deltagelseskrav, og hvor børns fællesskabelse muliggøres og vanskeliggøres forskelligt.

Deltagelseskravene er knyttet til ideologiske udviklingsdualismer samt historiske og samfundsmæssige krav til de professionelle om at inkludere såvel som opspore de børn, hvis deltagelse bekymrer.

Med dette afsæt er følgende forskningsspørgsmål formuleret:

## **Hvordan muliggøres børns fællesskabelse i vuggestuen, hvor inklusionsbestræbelser og tidlig opsporing udgør et vilkår i det pædagogiske arbejde?**

Afhandlingen har arbejdet med tre hjælpespørgsmål (der adresseres i de tre analysedele)

- *Hvordan kan vi forstå betydninger af vuggestuens historiske og modstridende betingelser rettet mod inklusion, kompetenceudvikling og udpegning af bekymringsvækkende børneliv?*
- *Hvordan understøtter og udfordrer de pædagogiske arrangementer børnenes fællesskabelse?*

- *Hvordan skaber det tværfaglige samarbejde betingelser for det pædagogiske opsporings- og vurderingsarbejde med børn, hvis deltagelse bekymrer?*

Disse spørgsmål har jeg udforsket med afsæt i subjektvidenskab (Holzkamp, 2013; Osterkamp-Holzkamp, 1979; Dreier, 2008; Højholt, 2001; Kousholt, 2011 m. fl.), hvor fokus rettes mod, hvordan subjektet og verden er i et gensidigt udvekslende forhold, og hvordan subjektet tager del i sociale praksisser fra forskellige ståsteder.

Subjektivitet kobles til deltagelse, og i den sammenhæng har jeg udforsket børns deltagelse som fællesskabelse og dermed fokuseret på børnenes fælles transformative praksisser (Stetsenko, 2008; Stetsenko & Grace Ho, 2015). Jeg har således været optaget af at lære om, hvordan børn fælles skaber aktiviteter og aktivt transformerer det, som de er en del af med de voksne. Det er således en optagethed af børns og voksnes engagementer som gensidige og sammenhængende i vuggestuens sociale praksis, der er udforsket.

Jeg har gennemført deltagerobservationer i to vuggestuegrupper i 10 mdr., hvor jeg har fulgt børnenes liv med hinanden og de voksne i forskellige pædagogiske arrangementer. Undervejs har jeg afholdt 5 refleksionsrum med de professionelle, hvor udvalgte deltagerobservationer er drøftet. Endvidere har jeg interviewet udvalgte professionelle, som jeg har fulgt i hverdagen med børnene. Som en del af mit feltarbejde har jeg også deltaget i tværfaglige mødefora over 8 mdr., hvor bekymringsvækkende børneliv er drøftet. Endelig har jeg læst lovgivning på børneområdet, herunder kommunale dokumenter og retningslinjer, for derigennem at få en viden om forståelser af børnelivet samt institutionelle organiseringer af dette børneliv.

Analysen er struktureret i tre analysedele i henhold til de tre hjælpespørgsmål.

I besvarelsen af første spørgsmål peges der på, hvordan vuggestuen historisk og samfundsmæssigt er en foranstaltning, der både hjælper og forebygger og samtidig kontrollerer og begrænser (Qvortrup, 2009). Vuggestuepædagogikken har været influeret af historisk funderede udviklingsdualismer, hvor barnets 'naturlige' udvikling udspringer af det tilrettelagte (Højholt, 2001). Disse dualismer ser aktuelt ud til at få betydning i vuggestuens hverdagspraksis, hvor børn skal udfolde sig aktivt, væk fra de voksne, og børn skal være disciplinerede og dialogorienterede.

For de professionelle stiller dualismene sig som krav om, at børn skal beskyttes og selvstændiggøres, og aktuelt at børn skal inkluderes og opspores. I besvarelsen af første spørgsmål peges der på, hvordan den pædagogiske praksis, influeret af opmærksomheden på at kvalitetssikre daginstitutionerne, er rettet mod børns kompetenceudvikling og deraf en skærpet opmærksomhed på de børn, der vurderes at have behov for en tidlig indsats. Aktuelt er vuggestuepraksis influeret af samtidige bestræbelser på at inkludere alle børn og samtidig opspore og udpege de børn, der skal have mere stimulering og hjælp, hvilket stiller sig som dilemmaer i hverdagen for de professionelle.

Hvor analysen af det første spørgsmål peger på vuggestuen som en historisk og samfundsmæssig modsætningsfyldt praksis, peger analysen af det andet spørgsmål på, hvordan børnenes fællesskabelse (Stetsenko, 2008; Stetsenko & Grace Ho, 2015) konkret muliggøres og vanskeliggøres i de forskellige pædagogiske arrangementer.

Der peges på, hvordan børnene bidrager i fælles aktiviteter med de voksne ved samling, og hvordan disse bidrag muliggøres og vanskeliggøres på forskellig vis. Endvidere peges der på, hvordan børnenes fællesskabelse ikke er harmonisk, men derimod konfliktuel, og hvordan børnene har brug for de voksne i mingelering af konflikter. Analysedelen peger samtidig på, hvordan de voksne gerne vil etablere fælles aktiviteter med børnene, og hvordan skabelsen af de fælles aktiviteter vanskeliggøres, når pædagogerne samtidig skal evaluere og dokumentere børns deltagelse. Hvad børnene kan komme til at gøre med hinanden er således forbundet med de voksne og de pædagogiske arrangementer, lige såvel som de voksnes etablering af fælles aktiviteter er forbundet med børnenes samarbejde og bidrag.

Analyserne af tredje spørgsmål peger, i forlængelse af analyserne af andet spørgsmål, på, hvordan vurdering af børns bekymringsvækkende deltagelse vanskeliggør en fleksibel mingelering af praksis.

I denne analyse peges der på, hvordan kravet til pædagogerne om at opspore og udpege bekymringsvækkende børneliv konkret håndteres i vuggestuens hverdag. Der peges på, hvordan pædagogerne er optaget af at inkludere og tilrettelægge praksis for at understøtte et barns deltagelse, samtidig med at pædagogerne også skal vurdere, om der skal igangsættes andre indsatser. I forlængelse heraf tipper praksis mellem almengørende og særliggørende processer. Analysen peger også på, hvordan pædagogerne står med et vurderingsansvar, som medvirker til at gøre praksis mindre fleksibel, og hvordan pædagogerne efterspørger hjælp til at håndtere vurderingsansvaret via et tværfagligt samarbejde.

Endvidere peger analysen på, hvordan pædagogerne stræber efter at etablere vurderingsansvaret som et fælles anliggende via det tværfaglige samarbejde. Analysen peger ligeledes på, hvordan det tværfaglige samarbejde konkretiserer de historisk og samfundsmæssige modstridende krav om både at inkludere og udpege børn, der samtidig stiller sig vanskeligt for pædagoger såvel som PPR-psykologen i det tværfaglige samarbejde.

Samlet set peger analyserne på, at inddragelsen af børneperspektiver og børns fællesskabelse vanskeliggøres, når pædagoger skal evaluere og vurdere børns deltagelse og dermed ansvarliggøres for børns (kompetence)udvikling.

# Abstract

This dissertation aims at exploring how we can come to understand very young children's participation and co-creation in the day nursery as part of the professionals' arrangements. The professionals' arrangements are influenced by contradictory agendas of inclusion and preventative and compensatory interventions.

The research interest emanates from the political efforts to 'secure' the quality of day cares in Denmark within the last 10-15 years (e.g. the Danish Day Care Act, 2007 (dagtilbudsloven) and the Declaration of Salamanca, 1994). In continuation of this, a number of projects focused on developing an inclusive pedagogy (Madsen, 2009) have been launched.

Furthermore, part of the research on inclusion in Danish day cares has focused on developing preventative interventions and, as part of this, learning environments (Jensen, 2009).

Following this research, identifying children's individual and special needs becomes foregrounded, and the children as individuals taking part with other children in daily activities becomes backgrounded.

However, as will be argued, inclusion in day cares seems to be an ambiguous phenomenon.

In this dissertation, I try to understand how children engage in co-creation in day nurseries. As a part of this, I have explored how children participate with each other in activities, how they pursue things and transform the daily practices that they take part in.

The young children take part in pedagogical arrangements and are met with demands regarding how to participate. When children take part in these different arrangements in the day nursery, they have different possibilities for actively transforming and influencing the activities. The different demands that the children are met with are connected to historical and societal agendas, among others, inclusion and agendas connected to preventative and compensative interventions.

Overall, the dissertation investigates the following research questions:

**How is children's co-creation made possible in the day nurseries, where efforts of inclusion as well as efforts of identifying children's potentially 'deviant' behaviour are part of the pedagogical work?**

The research question is supported by three sub-questions:

- *How can we understand the social practice in the day nursery as influenced by historical and contradictory agendas about inclusion, identification of 'deviant' behaviour and compensatory interventions?*
- *How do the pedagogical arrangements support and challenge the children's co-creation?*
- *How does the interdisciplinary co-operation create conditions for the pedagogical work of evaluating and identifying children whose behaviour 'deviates'?*

My research project is theoretically inspired by the German-Danish version of critical psychology – a 'psychology from the standpoint of the subject' (Osterkamp & Schraube, 2013; Dreier, 2008; Højholt, 2001; Kousholt, 2011 a.o.). This theoretical framework provides basic theoretical assumptions about how subjects mutually interact with the world in which they participate. Subjectivity is conceptualized as participation. This dissertation builds on and expands the key concept of participation as co-creation – especially children's co-creation. Co-creation is to be understood as the collaborative purposeful transformation (Stetsenko, 2008) of activities that children engage in with each other. This concept illuminates children's common daily efforts in order to change and negotiate the pedagogical arrangements in the day nursery.

Children are not 'just' objects neither in relation to pedagogical practice nor research, but they are co-creators, as they elaborate their possibilities for pursuing what they want in relation to others. The social practice in the day nursery is thereby co-created as a common matter, and to understand this practice we need to seek knowledge about practice from many different perspectives. In continuation of this, children and adults' engagements are understood as both interwoven and interdependent.

The research that serves as the basis for this dissertation has been conducted over a period of 10 months in two public day cares, more specifically in the day nurseries. I conducted participant observations and followed two groups of children. In addition, I had planned dialogues with a variety of professionals. Also, I participated in interdisciplinary meetings with professionals about children that professionals worry about.

The analysis of the three supporting questions is divided into three parts (part I, II and III) of the dissertation.

The analysis of the first research question indicates how contradictions are embedded in the social practice of the day nursery as an institutional arrangement that historically is directed at helping and controlling children's development (Qvortrup, 2009).

The pedagogical practice in the day nursery is influenced by dualisms of development, where children's natural course of development has to be carefully monitored and even corrected (Burman, 2008). The analysis also suggests that political and societal demands influence the daily institutional life with the children, where the professionals are expected to include children as wells as identify children whose behaviour deviates.

Where the analysis of the first question highlights how the day nursery is a historically and societally contradictory practice, the analysis of the second question indicates how children's co-creation (Stetsenko, 2008; Stetsenko & Grace Ho, 2015) is made possible in different pedagogical arrangements.

Children's possibilities for co-creation vary between the different pedagogical arrangements. Due to this focus, children's co-creation is not harmonious, but conflictual, and the children need the professionals to be involved in the children's activities in different ways.

The professionals seem to make efforts to create opportunities for children to participate and transform the everyday activities. However, it seems to be a complex effort to support many children's co-creation and at the same time be aware of children that might need special attention – as well as evaluate children's development of skills. In situations where the professionals are expected to document and evaluate children, children and adults' engagements are separated.

The analysis of the third question indicates how difficult it is to maintain an exploratory and flexible practice, when situations emerge, where professionals are supposed to evaluate children's development, especially when the professionals worry about a child's development. In these situations, the professionals seem to have limited influence on the conditions.

The analysis suggests how the professionals explore how to support children's participation that worries in ways that are flexible and mindful of the children's wellbeing. Also, the analysis points to situations, where this flexibility of practice is set aside due to the professionals' responsibility of evaluating the children's development of skills.

In an effort to legitimize the pedagogical evaluations, and in order to get help from professionals that are specialized in children's development, the professionals in the day nursery seek interdisciplinary co-operation.

A pivotal issue, which appears throughout the entire dissertation, is how professionals try to arrange children's co-creation and children's explorations in a flexible way and at the same time document and evaluate children's participation and development of skills. Despite efforts to share the pressure to evaluate children's development, the professionals are left alone with the evaluation task. When the professionals are occupied with processes of documenting and evaluating, children's co-creation as well as children's influence on everyday life in the day nurseries seem to diminish.

# Bilag a – Informationspjece til forældre

## Hvad handler projektet om?

Projektet handler om børnefællesskaber i vuggestuen, herunder dynamikker i børnenes samspil.

- Jeg er optaget af at undersøge:
- Hvad er børnene sammen om?
- Hvad er betydningsfuldt for børnene i mødet med de andre børn?
- Hvad engagerer børnene sig i- hvordan og med hvem?
- Hvordan har børnene forskellige muligheder for at øve indflydelse på det fælles?

Jeg arbejder med børneperspektiver, hvilket betyder at jeg sidder sammen med børnene – jeg vil 'stå i lære hos børnene'.

## Hvem er jeg?

Jeg er uddannet cand.mag i pædagogik fra Københavns Universitet i 2003. Efterfølgende har jeg været ansat som underviser og lektor i pædagogik på Gladsaxe seminarieret og i Professionshøjskolen UCC, Pædagoguddannelsen Strandvejen.

Jeg bor sammen med min kæreste og har 3 børn i alderen 14 år, 9 år og 1 år.

Mine kontaktoplysninger er:  
Roskilde Universitet  
Institut for Psykologi og  
Uddannelsesforskning – PAES  
Hverdagslivets Socialpsykologi  
Universitetsvej 1, bygning 30  
Postboks 260, 4000 Roskilde  
Tlf.: +45 46 74 27 37 eller 51 94 43 55  
E-mail: [cccm@ruc.dk](mailto:cccm@ruc.dk)

I er velkomne til at kontakte mig hvis I har brug herfor.

## Praksisforskning, hvad er det?

Projektet er et praksisforsknings projekt. Det betyder at forskning anskues som sammenhængende med praksis, hvor teori og praksis er gensidigt udviklende.

Som forsker vil jeg indgå i et samarbejde med personalet om at udvikle viden om praksis. Den viden der udvikles baseres på en fælles nysgerrighed og bør være relevant for praksis.

Jeg indtager *ikke* en typisk voksenrolle overfor børnene eller overfor jer som forældre. Det betyder at det *ikke* er mig der kan fortælle om børnenes hverdag eller kan være behjælpelig med andet praktisk i hverdagen.

## Hvad er tidsplanen?

Jeg vil påbegynde deltagerobservationer af børn og voksne i efteråret 2014 i begyndelsen af september måned. I alt vil jeg foretage deltagerobservationer over ca. to måneder i efteråret 2014 og igen i foråret 2015 over ca. to måneder.

Jeg vil være tilstede i vuggestuen 3-4 dage i hver uge den første måned. Herefter vil jeg komme tilbage i intervaller på ca. to uger af gangen og observe.

Jeg vil lave konkrete aftaler med personalet om hvornår jeg er tilbage i vuggestuen og hvor lang tid jeg er i vuggestuen.

Mellem deltagerobservationerne bliver der løbende etableret refleksions- og dialogrum med personalet hvor børnelivet drøftes. Intervallerne i mine observationer er begrundet i at jeg samtidig også laver deltagerobservationer i en anden vuggestue i København.

## De flertydige børnefællesskaber – deltagelsesmuligheder i børnehøjde

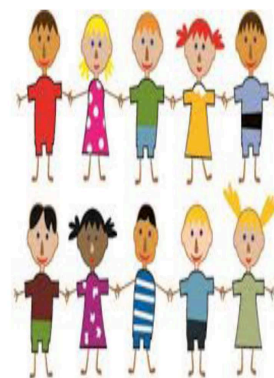
### Informationsfolder om forskningsprojekt-

### børneliv i vuggestuen



## Rammen om projektet?

Projektet er et samfinansieret ph.d. projekt mellem Professionshøjskolen UCC og Roskilde Universitet. Jeg er p.t. ansat som ph.d. studerende på Roskilde Universitet og har orlov fra min stilling som lektor i pædagogik i UCC.



## Bilag b – Informeret samtykke

Deltagelse i forskningsprojekt om børnefællesskaber i vuggestuen.

Kære forældre i vuggestuen.

Jeg påbegynder mine deltagerobservationer her i begyndelsen af september måned.

Hvis der skulle være nogle af jer der ikke ønsker at jeres børn er en del af projektet har

I hermed mulighed for at give udtryk herfor.

I er velkomne til at tage en uformel snak med mig når vi ses i hverdagen.

Hører jeg ikke fra jer formoder jeg, at jeres børn må deltage i projektet og bidrage til at vi alle kan blive klogere på små børns hverdagsliv i vuggestuen.

Jeg ønsker ikke at:

Barnets navn:

må observeres af ph.d. studerende Crisstina Munck i samspil med de andre børn i vuggestuen, i perioden efterår 2014 til og med 2015. Observationerne bliver anvendt som forskningsviden om små børns liv i vuggestuen.

Alle observationer af børn og voksne bliver anonymiseret og behandlet etisk forsvarligt i henhold til videnskabelig redelighed. Genkendelig viden om konkrete børns livs i vuggestuen vil derfor ikke være genkendelig for andre udenforstående.

Forældre underskrift: