



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen

Kurt Bendix-Olsen

Lektor, ph.d.-studerende, UCL
kub@ucl.dk

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Resume

Artiklen diskuterer, hvordan det pædagogiske kan udvikles i dagtilbud, når det forstås som et muligt fællesgode. Med fokus på inklusion af børn med handicap illustreres det, hvordan de professionelle kan imødegå situeret ulighed ved at indgå i praksisudforskende processer med hinanden og børnene. Inklusion af børn med handicap synes at blive hjulpet på vej, når børn og voksne har mulighed for at deltage i vedvarende konfliktuel Kooperation om dagtilbuddets pædagogiske arrangementer. Gennem sådanne processer bearbejdes betingelserne for deltagelse, solidaritet og fællesskabsdannelse, og herigennem formes og vitaliseres det pædagogiske fællesgode.

Abstract

The article discusses how *the pedagogical* can emerge in day care when seen as a potential *common good*. By focusing on the inclusion of children with disabilities, it is shown how professionals can minimize situated inequality through engagements in exploratory practice. The inclusion of children with disabilities seem to be enhanced when children and professionals have opportunity for taking part in ongoing conflictual co-operation on the educational arrangements. This process allows the development of new ways of both expanding and strengthening the conditions for participation, solidarity and community building, forming the pedagogical common good along the way.

Nøgleord

Dagtilbud, pædagogisk fællesgode, deltagelse, konfliktuel koordinering, handicap, inklusion

Indledning

I artiklen diskuteres *det pædagogiske som et fællesgode* ud fra en interesse i at udforske, hvad der i vuggestuepraksis på den ene side ser ud til at bidrage til at "*sikre hinandens muligheder for deltagelse*" (Højrup & Jensen, 2010, p. 31) og på den anden side ser ud til at skabe *situeret ulighed* (Højholt, 2016a, 2016b).¹ Begrebet *situeret ulighed* betegner sociale processer, hvor børn qua deres ulige

1 Økologen Garrett Hardin bragte fællesgodebegrebet "commons" ind i videnskabelige kredse gennem en indflydelsesrig artikel fra 1968 "The tragedy of the commons". Artiklen problematiserede, hvordan befolkningstilvæksten var en trussel mod opretholdelsen af frie fællesressourcer, såsom fx græsningsarealer og fiskeriressourcer. Den enkeltes udnyttelse af fællesgodet uden hensyntagen til fællesskabets almene interesser ville true det med kollaps. Begrebet bruges her i en bredere social betydning som frie fællesressourcer, man i velfærdsstaten har kollektive interesser i at benytte og bevare som eksistensbetingelse. (Se Højrup & Jensen, 2010).

muligheder for at deltage i institutionelle arrangementer mister indflydelse på de fælles betingelser og bliver udleveret til situationens præmisser (ibid).

Til at illustrere det pædagogiske som et muligt fællesgode, trækkes på empirisk materiale, hvor børn med handicap er i centrum. Empirien er genereret som led i et igangværende ph.d.-projekt om vuggestuebørns perspektiver på inklusion. Projektet har søgt viden om hverdagen gennem brug af deltagerobservation informeret fra et kulturhistorisk udviklingsperspektiv og traditionen for kritisk psykologisk praksisforskning (Hedegaard & Fleer, 2008; Højholt, 2005, 2011; Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012) i 3 af 11 *ressourcebørnehuse*.² Fokus har særligt været på fire børn med handicap, hvis deltagelsesbetingelser er blevet udforsket i ca. 60 dage over en toårig periode. Børnenes deltagelsesbetingelser er søgt indkredset i hverdagspraksis, i tværprofessionelt møderegi og i kommunale netværksmøder for ressourcebørnehuse. De empiriske eksempler er anonymiseret og behandlet i overensstemmelse med Datatilsynets retningslinjer. Projektet er blevet til som en samfinansiering mellem UC Lillebælt, Odense Kommune og RUC, og det strækker sig frem til midten af 2017.

Der er en del socialpsykologisk forskning, der peger på, at nogle af de aktuelle samfundsmæssige problemstillinger, der søges håndteret og løst gennem pædagogisk praksis, forstås for snævert og for ensidigt. Eksempler herpå kan være de senere års fokus på inklusion og forebyggelse af sociale vanskeligheder i almene dagtilbud. Noget tyder på, at vores begreber og praksisser i arbejdet med problemstillingerne ikke i fornødent omfang anerkender børnenes personlige involvering i hverdagen og deres fælles bidrag som en grundlæggende forudsætning for *det pædagogiske* (Se Højholt, 1993, 2001; Røn Larsen, 2011; Stanek, 2011; Schwartz, 2014; Juhl, 2014).

En typisk indsnævrende måde at tale om det pædagogiske på, er at gøre det til de professionelles arbejde. Det pædagogiske som *arbejde* er i velfærdsstaten blevet professionaliseret, differentieret i opgaver og fordelt i fagligheder mellem (semi)professioner (Højholt, 1993, 2010). Noget arbejde har vi anset for at være *almepædagogisk*, noget andet er bestemt som *specialpædagogisk*, noget tredje forstås som *socialpædagogisk*. Det pædagogiske er i sådanne historiske opdelinger blevet til organiseringer omkring målgruppebestemt arbejde. Det har ført til specialiseringer omkring den pædagogiske opgave med tilhørende håndteringer af praksis. Om denne opdeling leder frem til løsning af de ret komplekse samfundsmæssige problemstillinger er tvivlsom. I stedet for at få viden om det pædagogiske på nye måder, går man i stedet over tid frem og tilbage med de pædagogiske opdelinger og faglighedsforståelser, som det fx aktuelt ses i pædagoguddannelsens specialiseringer. Bagsiden, ved at megen pædagogisk praksis er differentieret efter

2 I 2013 blev 11 lokale ressourcebørnehuse etableret af Odense Kommune, som afløser for tidligere centraliserede tilbud, såkaldte "knaster", hvor børn var visiteret til på baggrund af en specialpædagogisk problemstilling. Kommunen definerer selv tilbuddene således: "*Ressourcebørnehuse kan kort defineres som et børnehus, der har ekstra ressourcer til at tage imod 2-3 børn med særlige behov*" (Kramme & Hansen, 2016, p. 3).

børneprofiler og målgrupper, er, at de professionelles fokus farves af enten det almene, det særlige eller det (a)sociale. De pædagogiske udviklingsforståelser reproduceres og isoleres fra børns komplekse og sammensatte hverdagsliv, i stedet for at blive informeret heraf (Højholt, 2011; Davis, Watson & Collinghan-Burley, 2008; Böttcher, 2012).

Set fra et *børneperspektiv* er det pædagogiske mellemværende ofte blevet arrangeret som et subjekt – objekt-forhold, snarere end som et samarbejde, som alle deltagere fælles bidrager til fra forskellige børne- og voksenpositioner i forhold til ansvar, opgaver og viden (Højholt, 2016a). Som Hundeide og også Davis et al. viser, kan manglende refleksivitet og udforskende forståelser lede til, at børn i praksis mister adgang til at blive mødt og forstået som *subjekter* i den pædagogiske opgavehåndtering (Hundeide, 2011; Davis et al., 2008). Det pædagogiske samspil mister derved fundamentale intersubjektive kvaliteter, og børns personlige udspil kan blive overset, misforstået eller underkendt.

Artiklen ønsker på denne baggrund at synliggøre, at det pædagogiske udgør mere end de professionelles opgaver og fagligheder. Det pædagogiske vil gennem artiklen blive analyseret frem som en *fælles tilvejebragt kvalitet i vuggestuens sociale sammenhænge*, der styrker børns muligheder for at tage del i livet. Gennem at få øje på det pædagogiske i hverdagslig praksis, argumenteres der for to pointer:

- 1) at det pædagogiske kan betragtes som historisk formidlet, medieret og udviklet lokalt, dvs. *arrangeret gennem deltagelse*,
- 2) at vuggestuen som arrangement for børn, familie og professionelle udgør en potentiel kilde til udvikling af gensidige, relationelle goder, som velfærdsstatens medborgerlige solidaritet og fælles forpligtelse hviler på (se Højrup & Jensen, 2010; Jensen, 1984; Hulgård, 2016).

Artiklen anvender deltagelsesbegrebet, som det er udviklet af Højholt, hvor deltagelse ses som et dialektisk forhold mellem diverse subjekter og deres ”sagslige” mellemværende: *”Begrebet deltagelse fordrer et subjekt (der er en der deltager), nogle andre (man er del af noget, hvor også andre tager del), en sag (der er noget man deltager i – man tager del i forhold til noget)”* (Højholt, 1996, p. 58).

Det pædagogiske fællesgode

At betragte det pædagogiske som et fællesgode, betyder i denne sammenhæng, at vuggestuepraksis ses i lyset af en universalistisk velfærdsstatslig etik og politik, hvor vuggestuens hverdagspraksis kan forstås som bidragende til at levendegøre børnenes juridiske og politiske rettigheder som medborgere og deltagere i samfundslivet (Højrup & Jensen, 2010).

Gennem at deltage i vuggestuens hverdagsliv, får børn konkrete erfaringer med aktivt at indgå i fællesskaber, opleve samspil, være i konflikt og mærke gensidighed som personer for hinanden. *”Fællesgoder bliver til gennem kollektiv praksis”*, påpeger Højrup & Jensen (ibid., p. 32), så i denne forståelse kan det

pædagogiske ikke patenteres eller gøres til en metode. Det pædagogiske fællesgode må møjsommeligt oparbejdes gennem en særlig slags social praksis:

... som ikke bare tjener til at imødekomme den enkeltes ønsker og behov, men som derimod er udtryk for en gensidig omsorg for den andens eller de andres ønsker og behov, og dermed også for videreførelsen af den fælles relation og deres fælles praksis (Højrup & Jensen, 2010, p. 31).

Det pædagogiske fællesgode skal forstås som knyttet til en vedvarende fælles praksis, som alle vuggestuens deltagere principielt bidrager til. Et deltagelsesforhold, der naturligvis også har ”eksterne kræfter” som betingelser på godt og ondt, såsom politik, lovgivning, økonomi, forvaltningsmæssige organiseringer, diskursivt og historisk forankrede forståelser af børn og pædagogik osv.

Det pædagogiske som konfliktuelt

Erik Axel er inde på lignende betragtninger som Højrup & Jensen (2010), når han i en kritisk psykologisk optik beskriver dynamikker og samarbejdsprocesser omkring *en fælles sag* (Axel, 2009). Empirisk tager Axel afsæt i projekteringen af et hus, men i denne kontekst overfører jeg Axels tænkning til det pædagogiske praksisfællesskab i vuggestuen (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004). Vuggestuens praksisfællesskab opretholdes gennem deltagernes fælles engagementer, som dagligt producerer vuggestuen som social kontekst. Vuggestuen skabes således gennem en varieret social praksis, som forandres, udvikles og genskabes gennem børns og voksnes deltagelse i fælles anliggender. Sagt med Axels ord omfatter vuggestuens sociale praksis *kooperation omkring fælles sager*, som deltagerne tager del i gennem deres involvering i og subjektive perspektiver på at indgå i hverdagen (Axel, 2009). Social deltagelse i en fælles sag involverer ifølge Axel *konfliktuel cooperation*, da samfundsmæssig praksis i sin natur er modsætningsfuld og har mange sider. Deltagerne i en given situation indtager forskellige positioner og vægter forskellige standpunkter i forhold til aspekter af den sag, de indgår i:

Da mennesker samarbejder om fælles sager, om ting, og da disse er sammensatte og modsigelsesfyldte, er der mange perspektiver på samarbejdet. Modsigelser fremtræder ud fra, hvad samarbejdet i dette tilfælde går ud på, og samarbejdet må arrangeres på modsigelsernes betingelser. Vi må derfor forstå sammenhænge fra sag til sag. Desuden, alt efter hvordan modsigelserne håndteres, kan de føre til koordinering af perspektiverne eller konflikter.
(Axel, 2009, p. 98)

Axel påpeger her, at modsigelserne kan bearbejdes eller få en mere blivende karakter, alt efter hvordan deltagerne koopererer omkring deres betingelser. Deltagerne kan gennem deres cooperation arbejde for at udvide de kollektive handlemuligheder, eller de kan handle efter mere snævre interesser og egennyttemotiver. I sidste ende vil en for ensidig og fastlåsende håndtering med mangel på netop

koordinering blokere for udvikling af den fælles rådighed over betingelserne med en indsnævring af det fælles handlerum til følge.

Bleskift som konfliktuel Kooperation, der udvikler det pædagogiske fællesgode

Denne indledende bestemmelse af det pædagogiske som et fællesgode og som fælles sag, kalder på et eksempel til at illustrere, hvorfor det er frugtbart at få øje på det pædagogiske med disse begreber:

Eks. 1:

Det er efter frokost og en af pædagogerne er på badeværelset i vuggestuens store-gruppe, hvor børnene er omkring 2 - 3 år. Pædagogen er i færd med at skifte ble på nogle af børnene. Pædagogen kalder på Dina, en blind pige, som befinder sig i det tilstødende grupperum. Dina kommer umiddelbart ikke. Amalie, en pige, der er med på badeværelset, kalder også på Dina, mens hun slår på vasken, så Dina kan følge lyden.

Eksemplet skal illustrere, at både børn og voksne er med til at skabe forudsætninger for deltagelse i hverdagen ved at koordinere deres fælles sager. De er deltager med hinanden og samtidig betingelser for hinanden. Pædagogen vil gerne skifte ble på Dina og kan ikke umiddelbart bevæge sig ud af rummet og hente hende, da hun er i færd med at skifte et barn, og der er flere andre børn til stede på badeværelset, som hun hjælper til at tage del i *bleskift med andre børn*. Måske tænker pædagogen, at det er en udviklingsmulighed for Dina selv at skulle orientere sig og finde vej fra grupperummet til badeværelset? Amalie tager på en særlig måde del i bleskiftpraksissen, ved at hun aktivt følger op på pædagogens handling. Amalies handling kan siges at udvide Dinas (og pædagogens) deltagelsesmuligheder, dels ved at hun kalder på sin ven og inviterer til deltagelse, og dels ved at hun bruger vasken til at guide og give retning til Dina. En pædagogisk handling børnene i vuggestuen har set de voksne gøre på andre måder og i andre af hverdagens sammenhænge, som hjælp til Dinas rumlige orientering. Situationens forløb kan ses som bidragende til det pædagogiske fællesgode, da deltagerne har omsorg for hinanden og kollektivt er med til at sikre hinandens deltagelse fremadrettet. Alle parter tager del i videreførelsen og også i udviklingen af praksis. Af Amalies deltagelse kan vi se, at hun både kender bleskiftningssituationen og Dinas deltagelsesbetingelser. Begge dele indgår i hendes deltagelsesrepertoire, som er udviklet gennem vuggestuens praksisfællesskab, som hun samtidig er med til at udvikle (Wenger, 2004). Amalies bidrag til bleskiftningssituationen skaber på kreativ vis kongruens (passende overensstemmelse) mellem Dinas deltagelsesbetingelser og kravene i den aktuelle situation (Bøttcher & Dammeyer, 2016).

Situationen informerer os om børnefællesskabets bidrag til situationer, som ellers kan anses for meget voksenstyrede. Nogle vil måske indvende, at situatio-

nen netop viser voksenstyring, og at Amalie ”retter ind på den voksnes kanal” og bistår pædagogen i dennes forehavende. At pædagogen og Amalie måske endda indskrænker Dinas engagementer på stuen, ved at de begge opfordrer Dina til deltagelse i bleskift lige nu, måske uden at vide, hvad Dina foretager sig i grupperummet. Denne indvending peger på vigtigheden af, at et pædagogisk fællesgode ikke alene kan forstås ud fra, om praksis opretholdes kollektivt, men også må vurderes fra deltagernes perspektiver på situationen og ud fra deres deltagelse over tid, dvs. i relation til deres handlegrunde, selvforståelse og rådighed (Dreier, 2008, 2009).

Når jeg vil argumentere for, at bleskiftningssituationen leder til styrkelse af det pædagogiske fællesgode, er det fordi børn og voksne virker sammen og får koordineret det nødvendige, samtidig med at deres praksis bidrager til at sikre fremtidig fælles deltagelse. Axel (Axel, 2016, upubliceret oplæg) påpeger, at fælles løsninger ofte kommer af *nødvendigheder*, hvor nøden vendes, dvs. hvor sagens modsatrettede aspekter og deltagerperspektiver vendes og drejes, hvorigennem betingelserne forsøges bearbejdet, så der kan findes et nyt *mulighedsrum*. I situationen bearbejdes betingelserne kollektivt, og bleskiftet finder sted, endda i en fornyet variation, der stiller deltagerne på nye mulighedsskabende måder.

Gennem eksemplet er det søgt illustreret, at det pædagogiske finder sted i en modsætningsfyldt social praksis, og at deltagerne må *arrangeret sig med arrangementerne*, så de kan deltage i det, de har for med hinanden (Dreier, 2008).

Det pædagogiske som institutionelt arrangeret praksis

Vuggestuens sociale praksis står i forhold til og er en del af et større forbundet kompleks af strukturelle arrangementer på tværs af tid og rum. Når man teoretisk forstår det pædagogiske som arrangeret, trækkes der på en forståelse af subjekt og samfund som forbundet gennem deltagelse i hverdagslivets aktiviteter og processer (Højholt, 2016a; Dreier, 2008). At tage del i hverdagslivet involverer, at subjekter indgår i og bidrager til sociale praksisser situeret, dvs. i en given lokal kontekst her og nu, men også at subjekter baner sig vej gennem hverdagslivet på tværs af livssammenhænge som led i deres daglige livsførelse (Dreier, 2008, 2009; Lave, 2012). Vuggestuepraksis er således arrangeret af gårsdagens sociale praksisser, og den skal produceres, koordineres og re-arrangeres i nuet, der samtidig peger fremad, som det ses i eksemplet med Dina, Amalie og pædagogen.

Vuggestuens aktuelle udformning har af samme grund historiske rødder. Ikke rødder der determinerer, hvad der er mulig praksis i vuggestuen i dag, men som dog udgør en betingelse for nutidens praksis i kraft af *begreber, forståelser, traditioner og værdier* for praksis i samfundsmæssige institutioner (Hedegaard, 2008; Jensen, 1999). Hvis man kigger på vuggestuens historiske opkomst, må den forstås i lyset af udviklingen på arbejdsmarkedet i 1960'erne, men som pasningsarrangement kan vuggestuen ledes tilbage til tidligere former for arrangeret ”børneophold” uden for hjemmet, f.eks. børneasylet i 1800-tallet. De historiske

småbørnsarrangementer var før velfærdsstatens fremvækst i 1950'erne og 60'erne typisk af socialpolitisk art. Af navnet på lovgivningen for statsstøttede vuggestuer og børnehaver fra 1919, *Den forebyggende børneomsorg*, fremgår den socialpolitiske motivering således tydeligt (Enoksen, Hagemann, Pedersen, Jensen & Mathiasen, 2003).

I dag er vuggestuen et *pædagogisk* tilbud, som den reformpædagogiske bevægelse i høj grad har skabt betingelser for. Det, som tidligere i historien blev forstået som et spørgsmål om statslig opretholdelse af offentlig ro og orden, kristen næstekærlighed og borgerlig filantropi og senere igen som et spørgsmål om medicinsk informeret barnepleje, er nu endt som en pædagogisk, velfærdsstatslig praksis. Der er dog lighedspunkter mellem før og nu. Vuggestuen kan i dag ses som både et socialpolitisk og pædagogisk led i det velfærdsstatslige arrangement, hvor vuggestuen er det første i et kontinuum af institutionelle arrangementer. Dette korte tilbageblik skal vise, at pædagogiske arrangementer, førhen som i dag, er udviklet med henblik på at håndtere konfliktuelle samfundsmæssige opgaver, og at processen fortsætter. Aktuelt angår nutidens brydninger de internationale, neoliberale strømninger og politiske kampe om velfærdsstatens udformning i en globaliseret tidsalder (Højrup & Jensen, 2010; Arenkiel, 2012; Goodley, 2014; Hulgård, 2016).

Selv om vuggestuen har socialpolitiske rødder, vil vuggestuen i vore dage almindeligvis blive forstået som et almenpædagogisk tilbud. Kigger man på dagtilbudslovens §1, så er brugergruppen imidlertid blevet udvidet til at omfatte principielt *alle børn*, også børn med handicap. Af dagtilbudslovens ordlyd kan det udledes, at vuggestuen har til formål at være et arrangement for børns trivsel, udvikling og læring, en arbejdsmarkeds- og familiesensitiv pasningsordning, et forebyggelses- og inklusionsarrangement, og et arrangement, der forbereder og understøtter overgange til andre institutionelle arrangementer. Dermed er vuggestuen i politisk og praktisk henseende en mangesidet sag, der kan arrangeres med mere eller mindre vægt på et neoliberalt ideal om entreprenante, arbejdsduelige kroppe (Goodley, 2014, p. 29) eller på udviklingen af kollektivt, mulighedsskabende fællesgoder, som alle børn må nyde adgang til at deltage i udviklingen af.

Inden diskussionen af, hvordan børn med handicap gives adgang til udvikling af vuggestuens pædagogiske fællesgode, skal *almen-handicapdikotomien* først berøres.

Børn med handicap som almindelige deltagere?

Selv om det pædagogiske tager mange former i vuggestuer, er der en vis grundforståelse af børn og pædagogik, der ser ud til at have stor indflydelse på hverdagen, nemlig forståelsen af *det almene* og *det særlige*. Til at illustrere denne påstand, bringes her et eksempel fra en evalueringsrapport udarbejdet af Odense Kommune. I Odense Kommune er de dagtilbud, som er etableret med en inkluderende praksis for øje, *ressourcebørnehuse*, i diskussion med sig selv og hinanden

om, hvordan man skal vise ansigt udadtil mod omverdenen, og også indadtil mod ressourcebørnehusenes deltagere. I en evalueringsrapport beskrives problemstillingen således:

Pædagogerne giver udtryk for forskellige strategier til, om det italesættes, at børnehuset er et ressourcebørnehus, og hvem der er ressourcebørn... Nogle børnehuse undgår at italesætte eller udpege, hvem der er ressourcebørn. Dette gælder både over for børn og forældre ...

I andre ressourcebørnehuse er det i udgangspunktet ikke fortroligt, hvilke børn der er på ressourcepladser. Det handler for ressourcebørnehuse om, at børn og forældre har mulighed for at forholde sig til barnet og de behov, som barnet har. Ressourcebørnehuse fortæller, at det i nogle tilfælde har været en lettelse for forældrene at kunne fortælle, om deres barn til de øvrige forældre i ressourcebørnehuset. I nogle børnehuse er der (efter aftale med forældrene) stor åbenhed omkring, hvem der er ressourcebørn. De forskellige tilgange illustrerer to grundlæggende forskellige strategier til, hvordan man forholder sig til det at være et ressourcebørnehus.

(Kramme & Hansen, 2016, p. 17)

Det ses af citatet, at tilstedeværelsen af børn med handicap (som rapporten benævner ressourcebørn) udfordrer eller ”skubber” til de professionelle forståelse af, hvad der er brug for pædagogisk set.

Handicaphistorikeren Stiker viser i sit klassiske studie af handicap gennem tiderne, at der til stadighed optræder en differentiering mellem det almene og det handicappede op igennem historien på trods af epokale skift i håndteringen af handicap (Stiker, 1999). I den forbindelse inviterer Stikers arbejde til spørgsmål, som knytter an til ressourcebørnehusenes ”tavse” eller ”åbenmandede” strategier: Er børn med handicap et fremmed og exceptionelt fænomen, der fremstår udsat på vuggestuens almene baggrund og derfor har behov for beskyttelse? Kan et barn med handicap forstås som en almen og uendelig variation af menneskelig væren i verden, således at det ikke kan opfattes som andet end helt almindeligt? Er handicap at betragte som en grundlæggende menneskelig og processuel tilstand, som kendes af alle i livets begyndelse, i dets afslutning og i perioder med sygdom? Bør handicap forstås som en potentiel mulighed og begrænsning for endnu ikke-handicappede, da menneskets krop og sind er sårbart?³ Det er store og svære spørgsmål, som ressourcebørnehuse deltager i den praktiske udforskning af. Hvis man antager, at handicap som fænomen potentielt og relativt set altid allerede er flyttet ind i alle menneskers hverdagsliv, er der pædagogisk set brug for begreber og perspektiver, der synliggør børn med handicap som *almindelige* børn (Grue, 2010). Ligeledes er der brug for mere indsigt i de dynamikker, der afstedkommer ulighedsskabende betingelser og erodering af det pædagogiske fællesgode i inkluderende dagtilbud.

3 Se Kristeva & Engebretsen, (2010) for en udfoldet teoretisk afsøgning af begrebet anderledeshed i pædagogiske kontekster.

Situeret ulighed i overgange mellem institutionelle arrangementer

Lad os igen vende blikket mod børnelivet, for at komme tættere på processer, hvor situeret ulighed er på spil.

Eks 2:

Dina (pigen som er blind) skal snart starte i børnehaven. Vuggestuen samarbejder med børnehaven om pigens overgang, og for at lette denne er Dina på besøg i børnehaven sammen med andre børn fra hendes vuggestue og to voksne. Dina er mest på legepladsen, men da jeg er inde i børnehaven, hører jeg en medarbejder snakke med to drenge om det at være blind. De får fortalt, at det er som at have lukkede øjne hele tiden. Drengene lukker øjnene hårdt i og åbner dem så igen. "Det er bare hele tiden", siger den voksne.

Eks 3:

En pige med Downs går i en vuggestuegruppe og hendes bror går i en børnehavegruppe i samme integrerede institution. Forældrene afleverer broren i storegruppen først, og lillesøster er med. De andre børn spørger personalet, hvorfor pigens har så stor en tunge. Medarbejderne hører børnenes udsagn, men følger ikke aktivt op på dem.

Som eksemplerne viser, er børn nysgerrige over for forskelle, og mødet med børn med handicap udløser spørgelyst. Børnene ønsker sig svar på det, de endnu ikke kender og har ringe erfaringer med. De to situationer kan begge ses som eksempler på praksisfællesskaber, hvor repertoiret omkring at *praktisere* børnehaven hvor *børn med handicap er deltagere* kalder på udvikling. I eksempel 2 er børnene i gang med at eksperimentere og forsøge at forstå, hvad det vil sige at være blind hjulpet på vej af en voksen. I eksempel 3 synes de professionelle mindre involverede i børnefællesskabets reaktioner, og børnenes spørgelyst har karakter af "sådan noget lidt uheldigt der sker". Der løber her en sag om *det almene og det særliges stilling i hverdagen*, som børnene i begge eksempler går ind i, men som de professionelle i eks. 3 synes at vige uden om. Sagen forbliver en sag mellem børnene. Formodentlig kunne børnenes engagement i mangfoldige kropsudtryk blive til en fælles *pædagogisk* sag, hvis personalet fulgte børnenes optagetheder og aktivt bidrog til, at sagen ikke (kun) handlede om afvigelse, men snarere var et spørgsmål om at udforske kropsforskelle og deltagemåder i et almindeliggørende perspektiv.

En betingelse for at børn med handicap kan få adgang til det pædagogiske fællesgode, ser således ud til at være, at børnenes handlemuligheder bliver forstået som knyttet til de andre børns perspektiver, deltagelse og sammenhænge (Bøttcher, 2012). De professionelles forståelse og fornemmelse for at arrangere og kooperere i praksis er afgørende, hvis de skal styrke det pædagogiske som et

fællesgode for alle børn. Derfor er fænomenet ”handicap” noget de professionelle situeret må arbejde sammen med børnene om at forstå de sociale betydninger af.

Konklusion

Artiklen har analyseret det pædagogiske som et muligt fællesgode i vuggestuen som praksisfællesskab. I det perspektiv fremtræder det pædagogiske som en deltagelsesbaseret, distribueret ressource, der tilvejebringes gennem vedvarende, fælles engagementer i udformningen de institutionelle arrangementer og således også af hverdagens mulighedsrum.

I diskussionen af det pædagogiske som et fællesgode, er det søgt illustreret, at det pædagogiske kan have kvaliteter som fællesgode:

- 1) når hverdagspraksis arrangeres i et samarbejde *med* børn som subjekter og deltagere
- 2) når hverdagspraksis udvikles igennem konfliktuel koordinering af fælles sager
- 3) når hverdagspraksis arrangeres, så alle børn bidrager til skabelsen af mulighedsrum, hvor de kan udvikle rådighed i kraft af hinanden, om det de er engagerede i
- 4) når forskelle ikke essentialiseres og personliggøres, men udforskes solidarisk og almindeliggende
- 5) når pædagogiske praksisser og begrebsdannelser ikke stivner og mister kobling med betingelserne i den situerede praksis

Det pædagogiske kan gribes situeret og mange steder fra, når man som studerende, professionel eller forsker vil udforske, om udformningen af hverdagen kan give adgang til udvikling af det pædagogisk fællesgode for de aktuelle deltagere. Indkredsningen af situerede ulighedsprocesser kan paradoksalt nok ses som en betydningsfuld praksis til styrkelse af fællesgodet, da den situerede ulighed på konkret vis udfordrer de pædagogiske arrangementer og kalder på fælles praksisudvikling.

Litteratur

- Arenkiel, A. (2012). Daginstitutioner som fællesgode? Mod et nyt velfærdsparadigme. In: A. Arenkiel, B.S. Nielsen, Smidt, C., Sommer, F., Warring, N. *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed* (p. 285-314). Århus: Frydenlund.
- Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske Udkast nr. 1/2*, (p. 97-118).
- Axel, E. (2016). Hvad er dialektik? Upubliceret manuskript. IMT. RUC, den 05.10.2016.
- Böttcher, L. (2012). Using the Child Perspective to Support Children with Severe Impairments in Becoming Active Subjects. In: M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt & O. S. Ulvik (red.). *Children, Childhood and Everyday Life. Children's Perspectives* (p. 161-178). Charlotte: Information Age Publishing

- Böttcher, L. & Dammeyer, J. (2016): *Development and Learning of Young Children with Disabilities. A Vygotskyan Perspective*. Springer
- Davis, J. & Watson, N. & Cunningham-Burley, S. (2008). Disabled Children, Ethnography and Unspoken Understandings. The collaborative Construction of Diverse Identities. In P. Christensen & A. James, A. (red). *Research with Children: Perspectives and Practices* (p. 220-238). Hoboken, NY: Taylor and Frances
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2009). The Development of a Personal Conduct of Life in Childhood. In T. Teo, P. Stenner, A. Rutherford, E. Park, & C. Baerveldt (red.). *Varieties of theoretical psychology: International, philosophical and practical concerns* (p. 175-183). Toronto: Captus Press Inc.
- Enoksen, I., Hagemann, S., Pedersen, M.B., Jensen, V.B., Mathiasen, S.F. (2003): En pædagogisk historie. *Børn & Unge*, nr. 51, 18. december. Fundet den 15.12.2016: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8RQDV8/\\$file/EnPaedagogiskHistorie.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8RQDV8/$file/EnPaedagogiskHistorie.pdf)
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorizing disablism and ableism*. New York: Routledge.
- Grue, J. (2010): Annerledeshet og Identitet. Funksjonshemming og de problematiske dikotomierne. In J. Kristeva, & E. Engebretsen, (red). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (p. 84-101). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162, (p. 1243-1248).
- Hedegaard, M. (2008). A cultural-historical theory of children's development. In M. Hedegaard, & M. Fler (red.). *Studying Children. A Cultural-Historical Approach* (p. 10-29). Maidenhead: Open University Press.
- Hedegaard, M. & Fler, M. (red.). (2008). *Studying Children. A Cultural-Historical Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Hulgaard, L. (2016). Sociale interventioner mellem civilsamfund og velfærdsstat. In: *Social intervention. Meningsfuld indgriben i menneskers liv* (p. 29-50). Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Hundeide, K. (2011). Et barnperspektiv på det praktiske arbejdet inom barnomsorgen: Ett humanistiskt och tolkande synsätt. In: Samuelsson, I.P., Sommer, D. & Hundeide, K.: *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik* (p. 109-169). Stockholm: Liber.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver. Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. In C. Højholt, & G. Witt (red.). *Skolelivets socialpsykologi. Nye socialpsykologiske teorier og perspektiver* (p. 39-80). København: Unge Pædagoger.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal.
- Højholt, C. (red.). (2005) *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2010). Styringsteknologier og professionel praksis. På tværs af inklusion i folkeskolen. In K. Thorgård, M. Nissen & U.J. Jensen (red.): *Viden, virkning og virke* (p. 171-195), Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Højholt, C. (red.). (2011): *Børn i vanskeligheder*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2016a). *Fra Brugerperspektiver til Konflikter om børns skoleliv. Udkast nr. 1*, 2016.
- Højholt, C. (2016b). Situated Inequality and Conflictuality of Children's Conduct of life. In: E. Schraube & C. Højholt (red.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life* (p. 145-163). London & New York: Routledge.
- Højrup, T. & Jensen, U.J. (2010). Moderne fællesgoder eller postmoderne kynisme? Mellem velfærdsstat og konkurrencestat i teori og praksis. In K. Thorgård, M. Nissen & U.J. Jensen (red.): *Viden, virkning og virke* (p. 17-59), Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, U.J. (1984): *Moralsk ansvar og menneskesyn*. København: Munksgaard.
- Jensen, U.J. (1999). Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-time. In S. Chaiklin & M. Hedegaard & U.J. Jensen (red.), *Activity Theory and Social Practice* (p. 79-99). Aarhus: Aarhus University Press.

- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: Voksnes bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*. Ph.d.-afhandling, RUC.
- Kramme, A. & Hansen, T.H. (2016). *Evaluering af ressourcebørnehuse i Odense Kommune*. Børn og Ungeforvaltningen. Viden og Kompetence. Odense Kommune.
- Kristeva, J. & Engebretsen, E. (red.). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, M.R. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: Organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-afhandling, RUC.
- Lave, J. (2012). *Changing Practice. Mind, Culture, and Activity*. Berkeley: University of California.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). (2012). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schwartz, I. (2014). *Hverdag og livsforløb – tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*, Aarhus: Klim.
- Stanek, A.H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning*. Ph.d.-afhandling, RUC.
- Stiker, H.-J. (1999): *A history of Disability*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.