

Det er bedst at være en sød, lyshåret pige fra middelklassen



Af Ole Henrik Hansen
*Ph.d. og lektor ved DPU,
Aarhus Universitet*

Pædagogik vil altid noget med nogen, der er altid en indbygget intention (Hansen 2013). Den vil noget særligt, den har altid et særligt perspektiv. I Danmark vil dette perspektiv som udgangspunkt skulle relatere sig det politisk bestemte lovgrundlag for landets dagtilbud. Ikke mindst til de seks læreplanstemaer, der er en del af dagtilbudsloven. Ideen med pædagogik er ikke tilfældig. Dagtilbuddene er del af det demokratiske velfærdssamfund, og det er en samfundsinstitution, der blandt andet skal sikre, at alle børn gøres skoleparate (Egelund et al. 2012).

Men i pædagogik vil der normalt også være en række andre faktorer i spil. Ikke mindst de pædagogiske ideologier, det som man kan kalde det pædagogiske grundlag, der også influerer på prioriteringen af dagtilbuddets økonomiske ramme, dets normering, dets pædagogiske organisering og ikke mindst personalets pædagogiske baggrundsholdninger. Og det er det relationelle grundlag, der er karakteren af de professionelle omsorgsgiveres relation til børnene, og rammerne for den empati, de etablerer i forhold til børnene. Dette element influeres også af pædagogernes moralbaserede værdigrundlag (Greene 2013). Disse elementer og flere til synes at være medbestemmende for kvaliteten af den pædagogiske virksomhed (Hansen 2013).

I projektet Læringsledelse i dagtilbud (Hansen, Nordahl, Hansen, & Hansen 2016), som finder sted i fem kommuner i perioden 2015-2019, har vi spurgt:

- 3228 fire-fem årige børn til deres trivsel, deres læring og deres indtryk af dagtilbuddene generelt
- 3360 kontaktpædagoger om deres indtryk af børnene på en lang række trivsels-, lærings- og udviklingsparametre
- 4451 forældre om deres tilfredshed med deres barns dagtilbud
- 1307 øvrigt personale om deres indtryk af samarbejdet generelt i dagtilbuddet, om deres indtryk af deres faglighed og deres indtryk af ledelsen
- 165 ledere om deres prioriteringer som ledelse.

I alle parametre så vi store kvalitetsvariationer fra dagtilbud til dagtilbud internt i kommunerne. Dette implicerede, at børn kan udsættes for markante forskelle i kvalitet fra dagtilbud til dagtilbud. Vi så således variationer i vilkår for fx sprogtilegnelse, social læring m.v. Disse forskelle havde samtidig slagside i forhold til børnekategorier. Det vil sige, at der er børnegrupper, der har sværere vilkår end andre. Drengene har det sværere end piger. Danske børn har det lettere end minoritetssproglige børn. Børn med forældre med lang uddannelse har det lettere end børn med forældre med kort uddannelse.

Konsekvensen af dette er, at de undersøgte dagtilbud synes at reproducere kulturelle, biologiske og sociale uligheder i livsvilkår fra det omgivne samfund. Og disse processer kunne ikke forklares med forskelle i socioøkonomiske vilkår for dagtilbuddenes børn.

Når vi diskuterede data med dagtilbuddene, synes forklaringen i højere grad at skulle findes i særligt det relationelle grundlag for børnene i dagtilbuddene; forskelle i hvordan barnesynet faciliteres, hvordan vilkårene for det empatiske arbejde faciliteres og vægtingen mellem omsorg og læring.

Spørgsmålet er: hvorfor? Det vil jeg i denne artikel forsøge at give et bud på ved kort at se på grundlaget for pædagogisk praksis i danske dagtilbud ud fra tre perspektiver:

1. Politisk grundlag
2. Pædagogisk grundlag
3. Relationelt grundlag.

Det politiske grundlag

Det politiske grundlag består først og fremmest af de overordnede politiske plantegninger, der danner grundlaget for det daglige pædagogiske arbejde i landets dagtilbud. Det rummer lovgrundlaget for dagtilbuddet, og denne lovgivning baserer sig på en kulturel og historisk udvikling, men også på intentionen om en demokratisk dannelse af alle børn (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016). Denne politiske basis er gennem årtier og endeløse debatter blevet slebet til af skiftende regeringer med forskellige uddannelsespolitiske dagsordner og forskellige pædagogiske fikspunkter i den danske og internationale uddannelsesforskning. I 2004 fik feltet sit eget curriculum; seks læreplanstemaer, der har medvirket til at etablere feltet som et professionelt, pædagogisk velfærdstilbud, der overskrider en almen pasningsordning og tilstræber at blive et dannende og uddannende tilbud for de danske børn – det første led i uddannelsessystemet. Dette tilbud skal skabe fundamentet for demokratiske, livsduelige velfærdsborgere. Dette curriculum blev revideret i 2016 med den hensigt at gøre en ekstra indsats for børn i udsatte positioner og for børns generelle læring, og så blev begrebet "dannelse" også løftet frem. Det politiske grundlag rummer desuden en lokal politisk forvalt-

ning af dagtilbudsloven. Her tilpasses den nationale lovgivning til lokale politiske og demografiske forhold, som svarer til kommunernes forskellige demografi, socioøkonomiske forhold og geografiske udstrækning.

Det pædagogiske grundlag

Det pædagogiske grundlag refererer til det enkelte dagtilbuds prioritering af deres rammevilkår og deres pædagogiske baggrundsholdninger. Det er tilbuddets økonomiske ramme, der er fastsat lokalt af det kommunale politiske udvalg, det er dagtilbuddets prioritering af ansatte i forhold til de børn, de har, og det er antal uddannede i forhold til uuddannede personaleenheder. Det er pædagogiske valg i forhold til, hvor mange børn og i hvilke aldre og funktionsniveauer pædagogerne vælger at arbejde med, og hvilke børn de vælger at sætte sammen på hvilke tidspunkter. Det er kriterier for, hvilken organisering de i øvrigt lægger hen over hverdagen i dagtilbuddet, og hvilke pædagogiske valg de bruger som grundlag for børnenes læreprocesser. Det er baggrundsholdninger, der medvirker til at bestemme karakteren af relationerne.

I Danmark har vi i dette felt i adskillige årtier haft en pædagogisk tradition, der var inspireret af reformbevægelsen (Jerlang et al. 1988). Karakteristisk for den tidlige pædagogiske reformbevægelse i Danmark var en forestilling om en barnecentreret, livsnær opdragelse med udgangspunkt i barnets fundamentale interesser, imødekommelse af barnets psykologiske behov og en udvikling baseret på barnets spontanitet, selvvirksomhed og frihed under ansvar. Alle disse betingelser forventedes at ville skabe det demokratiske barn. Disse forestillinger tænkes både i forhold til småbørns- og skoleområdet, men havde dog sværest ved at trænge igennem på skoleområdet (Rifbjerg 1966). Ideerne og selve reformbevægelsen var en del af den optimisme, som herskede ved indgangen til forrige århundrede. Første verdenskrig førte til internationale bestræbelser på at modvirke den

nationalisme, som udløste krigen. Et af midlerne var internationale kongresser og internationale tidsskrifter. Der blev dannet grupper i mange lande – også i Danmark (Rifbjerg 1966).

Håbet var, at barnet skulle finde sit naturlige selv, sin sande identitet. Selve opdragelsesprocessen skulle foregå så naturligt som muligt.

Andersen & Kampmann (2006) skriver i en bog om selvforvaltning om det, de kalder "bevidste" voksne, der kan have svært ved at se børns kompetencer, men målrettet ønsker at guide barnet: "Denne målrettethed i omgangen med det lille barn tenderer til, at voksne kun i begrænset omfang får øje på, hvad barnet egentlig kan, altså dets kompetencer, og også til, hvorledes det udvikler disse" (Andersen & Kampmann 2006, s. 271). Forfatterne mener, at den voksne frygt for, at barnet fejludvikles eller ikke kan "tåle skuffelser", virker indirekte som en omklamring af barnet, og at den voksne ikke kan se barnets interesse for at bemægtige sig den omgivende verden. Desuden understreger Andersen & Kampmann, at barn-barn-relationen er vigtig, hvilket forfatterne talrige gange har oplevet, at voksne har svært ved at begribe. Årsagen til vigtigheden er ifølge forfatterne, at børns indbyrdes interaktioner er et led i det enkelte barns autonomistræben og selvregulering, altså at finde sig selv, og er noget, der foregår i interaktion med andre børn. Forfatterne betragter det som vigtigt, at selv helt små børns interaktioner kan foregå uden voksenindblanding. For det første fordi en voksens blotte tilstedeværelse har indflydelse på børnenes interaktioner og således kan hæmme den optimale udvikling heraf. For det andet fordi voksne kun har få forestillinger om, efter hvilke regler samspillet forløber (Andersen & Kampmann 2006, s. 283).

Disse holdninger peger pædagogens faglighed et andet sted hen, end hvad vi kender fra nyere forskning i kvalitet i almen pædagogisk virksomhed for

de 0-6-årige børn. Her viser det sig, at pædagogisk kvalitet i det enkelte dagtilbud hænger sammen med, hvordan kontekstuelle faktorer i læringsmiljøet håndteres.

Kontekstuelle faktorer er eksempelvis relationen mellem barn og voksen og mellem børn, dagtilbuddets inklusionsstrategier, dagtilbuddenes evne til at koble omsorg og læring, interaktionernes karakter (evnen til empati), forældrenes syn på dagtilbuddet, læringsmålrettethed, pædagogikkens indhold og pædagogiske strategier, ledelsesforhold og det pædagogiske personales syn på fx læring.

Pædagogisk kvalitet kan beskrives som karakteren af, hvordan disse kontekstuelle forhold håndteres (Hansen 2015; Nordahl et al. 2012; Sylva et al. 2004). Disse elementer er gensidigt afhængige af hinanden. I den forstand forstås kvalitet som det, der konstituerer læringsmiljøet. Ikke et udkomme af pædagogik – men forudsætningen. Sylva et al. (2004) beskriver pædagogisk kvalitet som:

1. Et læringsmiljø, der er udfordrende og er planlagt som et intentionelt miljø med opsatte læringsmål og planlagte trin, der må formodes at bringe barnet til målet.
2. Et læringsmiljø, hvor den professionelle voksne leder børnenes læring. Hun synliggør læreprocesserne, og hun sikrer, at børnene når det planlagte mål, at børnene kommer igennem de nødvendige trin i den rigtige rækkefølge.
3. Et læringsmiljø præget af varme interaktioner. Hvor den professionelle voksne næres ved samværet og det pædagogiske arbejde. Hvor kommunikationen, interaktionerne og de intersubjektive episoder er præget af følelsen af nærvær, interesse, nysgerrighed og delte hensigter.
4. Et læringsmiljø, der forstår, at omsorg aldrig alene er omsorg, og læring aldrig alene er læring. Begge processer hænger uløseligt sammen og formidles i ét og samme moment. Det er netop evnen til at

forstå disse elementer som ét, der gør, at læringen bliver meningskabende, og at omsorgen danner grundlag for barnets stadige overskridelser og tilblivelser.

5. Et læringsmiljø, der støtter børns sociale læring, fx konfliktløsning og inkluderende miljøer.
6. Et læringsmiljø, der indregner og støtter forældre i forhold til børns læring i hjemmet.

Det relationelle grundlag del 1: Det moralske grundlag og kløften mellem "os" og "dem"

Det er et alment menneskeligt vilkår, at vi som individer i det samme samfund rummer store variationer imellem, hvad vi forstår ved rigtigt og forkert; at det vi anser for det gode og det knap så gode adskiller sig fra menneske til menneske, og ikke mindst fra kultur til kultur både mellem folkeslag og mellem religioner, men også i de tættere sociale arenaer, mellem familier. Variationer mellem det, der giver mening i én kultur, og det, der giver mening i en anden kultur. Én moral der danner baggrund for ét værdisæt i én kultur og et andet sæt i en anden kultur (Greene 2013; Tomasello 2014, 2015; Tomasello et al. 2009).

Spørgsmålet er, hvilken betydning disse variationer kan have i en pædagogisk sammenhæng? I den nyere historie er ytringsfrihed et begreb, som har opdelt os både internt i landet, men også adskilt os som land fra andre kulturer og andre lande. De værdibaserede variationer er ikke bare et spørgsmål om retten til at udtrykke sig, det er også en værdi-diskussion om, hvorvidt én kultur kan tillade sig at kalde en anden kulturs syn på ytringsfrihed forkert. Det kan også være forskelle i moralbegreber, der ytrer sig i politiske regimer, som i sidste ende betyder liv eller død. I nogle samfund er der fx ingen offentlig sygesikring, hvilket betyder, at hvis man får en behandlingskrævende sygdom, skal man være forsikret som individ. Hvis man ikke er det, og samtidig ikke har råd til hospitalsbehandling, så er man overladt til familie og venners hjælp eller hjælpeorganisationer eller må-

ske en kirkes. Hvis ikke det er en mulighed, så er ingen behandling mulig. Det er som nævnt et politisk spørgsmål, men det er politiske holdninger og værdier, der bygger på et bestemt moralbegreb, og for de behandlende læger, der må afvise en sådan patient, bliver det et moralsk dilemma.

Men pædagogik vil ofte stræbe efter en generaliseret moral (Schmidt 2006; Ussing-Nielsen 2008), der baserer sig på landets grundlæggende, politisk vedtagne værdisæt. Moral søger i den forbindelse at lyse op i mørket, at lave guidelines i kaos – denne øvelse kan skabe mening for os i den konkrete kultur og producere mennesker, der agerer hensigtsmæssigt i forhold til fællesskabet (Greene 2013). En sådan generaliseret moral bygger i Danmark på livsduelighed og solidaritet med barnet i den forstand, at barnet skal dannes, det skal være i trivsel, det skal have det godt, og det skal have udviklet sit potentiale via deltagelse og læring. Pædagogen er som offentlig ansat interPELLERET til at sikre dette, og pædagogen er interPELLERET til at tilstræbe dette for alle børn (Højrup 2003).

Greene (2013) sammenligner moral med altruisme; viljen til at ofre noget af sig selv, af sit eget, for at gavne den anden. Det, du ofrer, er i sin natur mindre end det, den anden modtager. Hvis den anden og de andre er villige til at gøre det samme, så bliver det et mere kontingent samfund med færre uligheder. Men det ville forde, at vi kunne overskride variationerne i vores forskellige moralsæt.

Greene (2013) giver eksemplet med en gruppe fårehyrder. De passer deres får på en stor hede med store græsningsmuligheder. Rundt om heden er flere grupper af hyrder, der lever i forskellige hyrdefællesskaber eller hyrdestammer. I den ene ende holder den kristne stamme til. De definerer sig som protestanter. I den anden ende holder den demokratiske stamme til. De definerer sig som ateister og solidariske demokratiske mennesker, men det er også en

stamme, hvor både enighed og retten til at være uenig er afgørende. Der er også en kommunistisk stamme, der ligeledes definerer sig som demokratisk. Men her gør de en særlig indsats for at dele alt overskud og på den måde sikre hinanden og sikre alle familiers velfærd. Ved siden af dem er den muslimske stamme, hvor alle enes om islam og dertilhørende værdier. Ved siden af dem er stammen, der identificerer sig som stammen med de frie markeds kræfter. Her deler man græsningsarealet op i mindre dele, og hvert stammemedlem har sit eget lille areal. Grundtanken er her, modsat socialisterne, at alle har ret til at sikre sig selv.

Således er der forskellige guder, forskellige moralsæt, forskellige værdier, forskellige politiske ideer. I nogle stammer vil de kun have hvide får, andre vil blande de sorte og hvide får. I nogle stammer kan både kvinder og mænd være hyrder, og andre steder er det kun mænd. Der er stammen, hvor kvinder ejer får, og der er stammen, hvor det kun er mænd, der ejer får. De synes ikke, det er en passende beskæftigelse for kvinder. Alle har deres egne værdier, som bygger på deres tilpassede moralkodeks.

Så bliver det en meget varm sommer, og det meste af græsset forsvinder. Undtagen inde i midten, hvor jorden er fugtig. Her er der et stykke med frisk, saftigt græs. Alle flytter deres hjord derind. De medbringer alle deres moralkodeks. Alle har klare ideer om, hvad der er rigtigt og forkert. Alle strømmer ind i det mindre areal og bliver et større fællesskab. Dette fællesskab beskriver Greene som den moderne verden – vores civilisation.

I sådan et multimoralsk samfund vil børn således blive passet af pædagoger fra en anden stamme, end den de selv tilhører. Det vil sige pædagoger med et andet moralbegreb og andre værdier, end børnene er indkultureret i.

Spørgsmålet er, hvordan det fungerer for børnene? Man skulle tro, at forskelle i menneskers kulturelle, moralske og sociale baggrund ikke betød noget for, hvordan professionelle omsorgsgivere skabte pædagogisk kvalitet for alle slags børn, og at alle børn opnåede den samme kvalitet af omsorg, den samme læringskvalitet, den samme kvalitet relation til de voksne, den samme grad af empati.

Det processuelle grundlag del 2: Det empatiske grundlag og kløften mellem "os" og "dem"

Empati er ifølge Tomasello et al. (2009) også altruisme. Altruisme beskrives af Tomasello et al. som en biologisk disposition, der ses i barnets adfærd som det modsatte af egoisme. Det er karakteriseret ved en medfødt evne til at være opmærksom på andres ve og vel uafhængigt af, om det fremmer ens egne interesser.

Spørgsmålet er, hvad det er, der kan få en pædagog til at undlade at handle empatisk – eller at acceptere en praksis, der inderst inde kan opleves som forkert? Er det en manglende evne til at udvise empati eller manglende trang til altruisme? Hvis det er mangel på altruisme, er der tale om manglende tilskyndelse til at agere på sin emotionelle intention og dermed også en mangel på empati. Fænomenet kan måske skyldes en ureflekteret eller uhensigtsmæssig pædagogisk kultur, manglende uddannelse eller en snæver forståelse af "rigtigt og forkert". Under alle omstændigheder vil barnet opleve det som ondt (Baron-Cohen 2012). At være en uempatisk pædagog vil indebære, at man behandler børn som objekter og ikke som børn med følelser og tanker. Pædagoger med en sådan attitude vil i nogen grad kunne være overfladiske over for børnenes trivsel, med deres læring og deres udvikling. Spørgsmålet er, hvordan det kan lade sig gøre at være eller blive uempatisk over for børn?

Ifølge Baron-Cohen fordrer empati både en genkendelse (anerkendelse) af barnets tanker og følelser og en tilbøjelighed til at reagere på en passende måde. Trangen til at gøre noget for barnet skal være til stede (altruisme). Ellers er det, ifølge Baron-Cohen, ikke en fuldt udviklet form for empati.

I det almene sociale dagligliv er empati et afgørende element. At være empatisk over for andre mennesker vil betyde, at disse mennesker oplever, at de bliver set, at deres emotionelle intentioner bliver delt, at deres tanker bliver forstået, og at de oplever sig som en anerkendt del af fællesskabet – det er kernen i fælles opmærksomhed og delt intentionalitet. Empati er således et væsentligt element i børns venskaber og tilsvarende nære relationer mellem børn og voksne. Hvis man er empatisk, oplever man færre misforståelser, og risikoen for utilsigtet at fornærme eller krænke andre bliver mindre.

Baron-Cohens forskning i empati viser, at mennesker er forskellige i forhold til, hvor meget eller hvor lidt empati-evne de besidder. Han har screenet en større population, og for hver informant har han via en lang række spørgsmål fastslået en såkaldt empatikvotient (EQ). Informanternes EQ indplaceres på et empatispektrum, hvor nogle få scorer meget lavt i empati, mange scorer medium, og nogle få scorer meget højt. Resultatet er en normalfordelingskurve over fordelingen af empati i en normalbefolkning. Længst ude til venstre på kurven finder vi dem, der i særlig grad lider af en permanent mangel på empati. Og når han undersøger årsagerne til, at de befinder sig der, er der i første omgang to forhold, der kan forårsage dette; der kan være tale om tidlige udviklingsmæssige forstyrrelser, der har forårsaget en mangel på empati, eller der kan være tale om neurologiske og genetiske forhold, der har forstyrret den normale udvikling af empati.

Empatien har ifølge Baron-Cohen et bestemt neurologisk grundlag. Han beskriver et specifikt empatisystem

i hjernen. Han nævner i alt 10 centre og strukturer i hjernen, der alle er involveret i empati. Hvis et eller flere ikke er aktive, vil det påvirke graden af empati. Det afgørende er, at aktiviteten i dette neurale system ifølge Baron-Cohen varierer fra menneske til menneske, og at nogle scorer særligt lavt i evnen til at udvise empati.

Baron-Cohen nævner imidlertid også, at mennesker, der har større empatisk formåen, kan udføre uempatiske handlinger. Det kan skyldes, at bestemte livsvilkår, livssituationer eller tilstande (raseri, had, afsky, stress, alkoholindtagelse, psykose m.m.) gør, at de midlertidigt har slukket for deres empathiske evne. Vi kender alle situationer, hvor vi har mistet besindelsen og udvist en adfærd, der af andre vil opleves som ond, og herefter har fortrudt det, vi har gjort eller sagt. Også pædagogen kan ligge højt i empatispektret og alligevel formå at udvise uempatisk adfærd, fordi hun på arbejdspladsen formår at lukke ned for sin evne til at udvise empati. Det kan skyldes flere forhold, eksempelvis en institutionskultur, hvor man generelt ser børnene som objekter. Eller at der er en faglig forståelse, hvor relationen ikke er relevant.

Konkluderende bemærkninger

I den omtalte undersøgelse, Læringsledelse i dagtilbud (Hansen et al. 2016), ser vi en systematisk forskel mellem børns oplevelse af trivsel, læring og udvikling. Det kan derfor antages, at børn i de undersøgte kommuner tilbydes forskellige vilkår afhængig af deres køn, etnicitet, forældres uddannelsesniveau, og hvilket dagtilbud de går i. Ved en socioøkonomisk analyse kan det ses, at det næppe skyldes socioøkonomiske faktorer. Tilbage står kvaliteten af dagtilbuddene, og det der skabes rundt om børnene – den pædagogiske iscenesættelse. Det er kontekstuelle faktorer som relationen mellem barn og voksen, relationen mellem børnene, dagtilbuddets inklusionsstrategier, dagtilbuddenes evne til at koble omsorg og læring, interaktionernes karakter (karakteren af empati), forældrenes syn på

dagtilbuddet, læringens målrettedhed, pædagogikkens indhold og pædagogiske strategier, ledelsesforhold og det pædagogiske personales syn på fx læring.

Hvis vi antager, at børn er børn, og dagtilbuddenes opgave er at give alle børn lige muligheder, så er det en udfordring for kommunen generelt, for det politiske udvalg, for forvaltningen, for dagtilbuddene og ikke mindst for forældre og børn.

Vi ved, at dagtilbuddenes policy er statsligt baseret, men lokalt administreret. Dette kan i sig selv forklare den store forskel i kvalitet mellem dagtilbud i samme kommune. Vi kan ligeledes formode, at pædagogerne

kan have en baggrundsholdning om, at selv de yngste børn skal udforske verden selv, og at der ikke er en ensartet faglig forståelse i personalegruppen af den daglige praksis. Moralforskning og empatiforskning viser, at vi er dem, der ligner os selv, nærmest. I den forstand er det værdierne i de pædagogiske baggrundsholdninger, de menneskelige værdier, den pædagogiske kultur, der bestemmer graden af empati. Det er ikke policy – som man ellers skulle tro. Det er ikke faglighed, det er holdninger og pædagogers private kulturelle baggrund. Det er således smartest at være en sød, lyshåret pige fra middelklassen, hvis man skal tilbringe sin barndom i danske dagtilbud.

Referencer

- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (2006): "Vuggestuebørn og selvforvaltning – teori og praksis". I E. Jerlang (red.): *Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis* (s. 268-293). Hans Reitzels Forlag.
- Baron-Cohen, S. (2012): *The Science of Evil – on Empathy and the Origins of Cruelty*. Basic Books.
- Egelund, N., Hansen, O.H., Csonka, A., Sloth, L., Davidsen, I., Jakobsen, L.J., & Jørgensen, K. (2012): *Fremtidens dagtilbud – pejlemærker fra task force om Fremtidens dagtilbud*. Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Greene, J. (2013): *Moral Tribes – Emotion, reason, and the gap between them and us*. Atlantic Books.
- Hansen, O.H. (2013): *Stemmer i fællesskabet*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Hansen, O.H. (2015): *Det ved vi om betydningen af voksen-barn-kommunikation*. Dafolo.
- Hansen, O.H., Nordahl, T., Hansen, L.S., & Hansen, O. (2016): *Læringsledelse i dagtilbud – fælles rapport T1*. Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus Universitet.
- Højrup, T. (2003): *Livsformer og velfærdsstat ved en korsvej*. Museum Tusculums Forlag.
- Jerlang, E., Andersen, P., Bentzon, A., Henriksen, S., Hesselholdt, S., Kampmann, J., & Sauerberg, P. (1988): *Selvforvaltning i pædagogisk teori og praksis*. Munksgaard.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr. 748 af 20. juni 2016.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T., & Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. Resume af en forskningsrapport*. University College Nordjylland og Aalborg Universitet.
- Ribbjerg, S. (1966): *Træk af den moderne opdragelses historie*. Gyldendal.
- Schmidt, L.-H. (2006): *Om vreden*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Sylva, K., Melhuis, E.C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: The final report*. DfES/Institute of Education, University of London.
- Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2015). *A natural history of human morality*. Harvard University Press.
- Tomasello, M., Dweck, C., Silk, J., Skyrms, B., & Spelke, E. (2009): *Why We Cooperate*. MIT Press.
- Ussing-Nielsen, P. (2008): *Fra solidaritet til sammenhængskraft*. Aarhus Universitet.