

Anja Hvidtfeldt Stanek

Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning

Resumé

Denne artikel er en omskrivning af den forsvarede jeg holdt ved mit Ph.d. forsvar d. 30. Maj 2011. Afhandlingen beskæftiger sig med at udvikle teori om, hvordan børns sociale liv ser ud til at have betydning samt om børns subjektive orienteringer i overgangen fra børnehave til skole. Afhandlingen underbygger udviklingen af teoretiske begreber for, hvordan vi må forstå børn – fra analyser af empiri omhandlende børnenes subjektive perspektiver på det liv de lever og tager del i. Sagt på en anden måde: Hvis vi vil forstå børn og børns handlinger, må vi også forsøge at begribe den verden børn lever i, netop sådan som verden stiller sig for børnene, der hvor børnene befinder sig og tager del.

Denne artikel rummer dels præsentationer af hovedpointerne i min afhandling og dels præciseringer af fællesskabsbegrebet, herunder bestemmelser af hvad det er børnene har med hinanden og hvordan det børnene har med hinanden hænger sammen med det, de voksne arrangerer for dem, samt argumentationer for hvorfor en social tilgang til børns problematikker åbner for mere produktive foranstaltninger, end den individualiserede tilgang.

Nøgleord: Børnefællesskaber, børneperspektiver, social praksis, deltagelse, skolestart, overgange

Introduktion

Afhandlingen er blevet til i en tid, hvor børns skolestart har været til politisk debat. I en tid hvor der har været rettet stærkt fokus på, at børn ikke lærte at læse hurtigt nok og godt nok – sammenlignet med børn fra andre lande. I en tid hvor der, med afsæt i netop disse debatter, er blevet indført læreplaner i dagtilbud og er blevet strammet op om kravene til fagligt indhold i indskolingsklasserne – og måske særligt i børnehaveklassen, som nu er blevet gjort obligatorisk for alle børn (Ekholm, Mortimore, David-Evans, Laukkanen, & Valijarvi, 2004; Ellegaard & Stanek, 2004; Haarder, 2005; Skolestartsudvalget, 2006).

Tiden kan karakteriseres ved et stort både fagligt og politisk fokus på hvad *voksne* mener, at børn skal i- og med deres børnehave og indskoling. Jeg har med min afhandling valgt at kaste lys over feltet fra en anden vinkel – uden at det skal forstås som adskilt fra hverken den politiske debat eller voksnes ønsker til børnene. Jeg har valgt at se nærmere på overgangen fra børnehave til skole *fra børnenes perspektiv* og udforske og undersøge *hvordan* denne over-

gang stiller sig for børnene og *hvad* i denne indskoling, der ser ud til at være betydningsfuldt for børnene. Fokus rettes mod, hvad børn som subjekter ser ud til at være rettede imod og optagede af, med afsæt i en tro på at viden om, hvad børn er optagede af, er relevant viden for voksne, der gerne vil noget bestemt med børn – som fx at nå højere faglige niveauer.

Empirien

Afhandlingens empiriske materiale er blevet til ved at følge en konkret flok af børn fra deres forskellige børnehaver ind i den samme børnehaveklasse og SFO og videre ind i 1. Klasse. Udgangspunktet for afhandlingens empiriske materiale er taget i en bestemt børnehaveklasse, der startede i august mdr. 2005. Med afsæt i denne skole og den kommende børnehaveklasse, fandt jeg frem til de børnehaver, der potentielt ville afgive børn til denne skole. Konkret startede der 21 børn i den klasse jeg fulgte og disse børn gik i 8 forskellige børnehaver. Det lykkedes mig at observere 15 af de 21 børn i fire forskellige børnehaver i løbet af foråret, altså det sidste halve år af deres børnehavetid. Herefter fulgte jeg børnegruppen de første tre måneder af deres børnehaveklassetid, både i klassen, i frikvartererne og om eftermiddagen i deres SFO, og igen på samme måde de første tre mdr. af 1. klasse.

Den primære forskningsmetode har været at observere børnene, og derudover at interviewe nogle af børnene, samt alle de primære professionelle voksne omkring børnene – altså pædagogerne i børnehaveklassen og klassens primærpædagog i SFO'en, samt klasselæren i 1. klasse og lederen af indskolingsafdelingen. Derudover har jeg deltaget i nogle af de møder som de professionelle har holdt om børnene, og haft adgang til referater fra andre møder.

Det teoretiske udgangspunkt

Fokus i afhandlingen og de forskningsspørgsmål jeg har forfulgt er teoretisk informerede.

Afhandlingen tager afsæt i en række forstå-

elser af social praksis, som særligt er inspireret af social praksisteori (Chaiklin & Lave, 1993; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999) og den kritiske psykologi eller subjektvidenskaben (Dreier, 1979, 1997b, 2008; Klaus Holzkamp, 1985; Tolman, 1994), som igen grundlæggende er inspireret af en marxistisk filosofi og en dialektisk materialisme. Dette teoretiske grundlag er i dansk sammenhæng bragt med ind i børneforskningen og videreudviklet af Højholt (Højholt, 1999, 2000, 2001), Kousholt (Kousholt, 2006), Schwartz (Schwartz, 2007), Morin (Morin, 2007) og senest Røn Larsen (Røn Larsen, 2011).

Det teoretiske afsæt for afhandlingen forstår grundlæggende mennesket som aktivt handlende *sociale* væsner, hvilket blandt andet betyder, at når vi i børneforskningen vil forstå et enkelt barns handlinger, må vi forstå handlingerne ud fra, hvad andre børn og voksne omkring barnet gør. Det er med dette afsæt, at det bliver relevant at rejse forskningsspørgsmål om fællesskaber, for selvom afsættet er teori om mennesket som socialt væsen, mangler vi viden om- og begreber for børns deltagelse i og på tværs af deres forskellige institutionelle sammenhænge. Vi mangler "begreber til at fokusere på *hvordan* de deltager og *forbinder* deres deltagelse forskellige steder – og hvordan de gennem forløb *udvikler* deres måde at deltage på" (Højholt, 2000, p. 44), og det er netop hvad denne afhandling har forsøgt at bidrage med viden til. Spørgsmålet er altså ikke *om* børn er social væsner, men *hvordan* det sociale gøres og har betydning.

Børns historie

Når jeg har været optaget af børns fællesskaber så knytter det sig til pointen om, at vi ved for lidt om den betydning børn har for hinanden, samtidig med at vi i høj grad har indrettet vores samfund på, at børn lever meget store dele af deres liv i og på tværs af institutioner – sammen med andre børn. En anden vinkel på forståelsen af børn som

mine forskningsspørgsmål retter sig mod er, at vi må forstå børnene som nogle, der har en historie med sig når de starter i nye institutioner. Her er det væsentligt at holde fast i, at det er en særlig vinkel på deres historie jeg gerne vil skabe blik for. Traditionelt har vi i psykologien været optagede af menneskets barndoms- eller tidlige familiehistorie. Historier der groft sagt knytter sig til psykodynamiske tilknytningsteorier og mor-barnrelationer (Bowlby, 1969; Bowlby & World Health Organization, 1964; Mahler, Pine, & Bergman, 1975; Stern, 2001). Jeg har gennem min afhandling bestræbt mig på at udvide blikket for menneskets 'historie' og kaster i afhandlingens analyser lys over betydningen af børns institutionshistorie og den historie, der knytter sig til livet med og blandt mange andre børn. At afhandlingen retter fokus på 'de andre børns betydning' skal ikke forstås derhen, hvor jeg plæderer for at familien er uden betydning – men forstås som en udpegning af oversete betydninger i institutionshistorien som udfordrer en *ensidig* fokusering på familiehistorien.

Når børnene starter i skole og SFO har de en børnehavehistorie med sig og denne personlige historie, har betydning for hvordan de handler i forhold til de børn, de møder i både skolen og i SFO'en. Så når vi skal forstå børn, og deres handlinger i skolen må vi altså forsøge at få et indblik i hvilke sammenhænge de indgår i på tværs af steder i deres hverdagsliv. Med denne pointe in mente, vil jeg nu præsentere et empirisk eksempel fra afhandlingen – et eksempel, der ud over at præsentere teoretiske pointer fra afhandlingen også kan vise, hvordan jeg er gået på tværs af institutioner – sammen med børnene – i genereringen af empiri og hvordan analyserne er blevet til ved at trække forbindelser på kryds og tværs af børnenes livsførelse (Dreier, 1997a, 1999b) gennem institutionslivet efterfølgende.

Empirisk eksempel

Gennem følgende analyse, vil jeg vise, hvordan en flok af de drenge jeg har fulgt gennem arbejdet med afhandlingen, ser ud til deltage forskelligt i børnefællesskabet, og hvordan de ser ud til at skabe *betingelser* for hinandens deltagelse. En af pointerne med at fokusere på børnefællesskaberne har netop været at analysere, *hvordan* børnene er *medskabere* af hinandens *deltagelsesmuligheder*. I analysen stiller jeg skarpt på to af drengene. I skal først præsenteres for drengene i børnehaven – på børnehavens fodboldbane:

Fem drenge befinder sig på børnehavens fodboldbane. Fire af de fem drenge spiller fodboldkampen, mens én dreng har dommerfløjten. Peter er en af de fire fodboldspillere. Han ser ud til at være "anfører" for det ene hold – ja, faktisk kunne man foranlediges til at se ham som anfører for begge hold, det er nemlig ham der leder og fordeler alle spilleropgaver. Han bestemmer hvem der er på hold med hvem, hvem der skal stå på mål og hvem der skal spille i marken. Selv om det er en anden dreng, der holder dommerfløjten og de røde og gule kort, så er det Peter der fortæller, hvornår dommeren skal fløjte. Han bestemmer reglerne for spillet og omstøder tidligere regler undervejs i spillet og ændrer på holdsammensætninger når det passer ham. En sjette dreng William befinder sig uden for fodboldbanen og er derfor heller ikke deltager i det egentlige fodboldspil. Han prøver en gang i mellem at bevæge sig ind på asfalten, men bliver hver gang sendt ud af banen og hans opgavetildeling er, at hente fodbolden hver gang de andre sparket bolden uden for banen.

Drengenes deltagelsesmuligheder i drengefællesskabet ser nogenlunde ens ud, lige meget hvor jeg møder dem henne i børnehaven – hver gang den samme "anfører" og den samme "boldhenter". Disse forskellige positioner i børnefællesskabet har mange forskellige betydninger, som et andet analyseeksempel fra børnehaven kan være med til at illustrere.

I en situation hvor den samme drengegruppe igen befinder sig på børnehavens legeplads, men denne

gang ikke på fodboldbanen, bliver Peter tørstig på et tidspunkt hvor børnene ikke må komme indenfor. Peter går alligevel ind under påskud af at han skal tisse, og tager sig en tår vand, men forsøger også at få båret noget vand med ud på legepladsen. Pædagogerne opdager hans forsøg på at hente vand med ud og stopper det. Tilbage på legepladsen udvikler vandhenteriet sig til en leg eller fælles udfordring for drengene – altså at finde ud af, hvordan de skal få hentet vand ud fra toiletet. Et par af de andre 'fodboldspillere' forsøger sig også med at få hentet vand, men bliver ligesom Peter "opdaget" og forhindret i at få vandet med ud. Til sidst tilbyder William at prøve – og det lykkes ham at slippe af sted med at komme ind på toiletet og hente vand i et krus som han bærer ud til Peter under trøjen.

Pædagogerne ser Peter og de andre 'fodboldspillere' som, dem der 'triller kuglerne' om man så kan sige – det er nødvendigt at holde lidt øje med dem, for de kan finde på ting 'man ikke må' – som fx at hente vand på toiletterne. William er det derimod ikke helt lige så nødvendigt at holde øje med, han gør ikke så mange 'frække ting'. William beskrives af pædagogerne som lidt for tilbageholdende. I et dokument fra et overleveringsmøde mellem børnehaven og skolen står anført at børnehavepædagogerne bruger et begreb som *gen-nemsigtig* til at beskrive ham. Jeg skal ikke i denne artikel gå nærmere ind i analyser af pædagogernes beskrivelser af børnene. Pointen her er at pege på, at der tilsyneladende kan spores en gensidighed mellem måderne drengene deltager i børnefællesskaberne med hinanden på og den måde de voksne i institutionen tænker og beskriver børnene på, som igen får betydning for de *muligheder* som børnene har for at handle både bemærket og ubemærket i det institutionelle rum. På den måde knyttes der forbindelser mellem det drengene gør ud fra deres deltagelsesmuligheder i børnefællesskabet, drengenes muligheder for at handle i forhold til de institutionelle rammer og regler og 'de voksnes' forståelser af drengenes potentielle handlinger.

Fællesskabsbegrebet

Mit forskningsmæssige fokus på børnefællesskaber knytter an til forskellige kroge for det teoretiske udgangspunkt. Dorte Kousholt anvender fællesskabsbegrebet som en specificering af praksisbegrebet og beskriver sin anvendelse af begrebet på følgende måde:

“Det er et perspektiv på deltagerne som betingelser for hinanden og medskabere af hinandens muligheder. Det skal forstås både i 'positiv' og 'negativ' forstand – deltagerne i et fællesskab kan bidrage både udvidende og begrænsende til hinandens muligheder. Fællesskabsbegrebet kan ses som et analytisk perspektiv på menneskers fælles liv med hinanden, der retter fokus mod, hvordan dette 'fælles' organiseres og genskabes gennem menneskers konkrete handlinger sammen og i forhold til hinanden. Det indebærer på den ene side en opmærksomhed på, hvad 'det fælles' er, hvordan det organiseres og strukturerer deltagerens muligheder, og på den anden side en opmærksomhed på hvordan 'det fælles' ser forskelligt ud og får forskellige betydninger for deltagerne i fællesskaber.” (Kousholt, 2006, p. 32)

I fællesskab strukturerer vi altså hinandens muligheder, og samtidig ser 'det fælles' både forskelligt ud og får forskellige betydninger. Pointen med anvendelsen af fællesskabsbegrebet er at understrege pointen om at mennesker handler sammen, at vi både skaber betingelser for os selv og for hinanden og har mulighed for at ændre på de fælles betingelser, som stiller sig forskelligt for os selv og for andre. Det er altså et begreb, der kan understrege og synliggøre *sammenhænge*. Pointen er, at på trods af kompleksitet, modsatrettede rationaler og konflikter, så handles der fælles.

Praksisfællesskabsbegrebet er hentet fra den danske oversættelse af Jean Lave og Etienne Wengers begreb “Community of practice” (Lave & Wenger, 1991), som peger mod forståelsen af samfundsmæssighedens betydning for subjektets handlinger. Jeg ser en pointe i at understrege netop denne forståelse gennem praksisfællesskabsbegrebet. Samfundsmæssig-

heden må forstås som allestedsnærværende og ikke noget, der 'svæver foroven' eller 'et sted derude'. De samfundsmæssige strukturer må ses gennem deltagernes produktion og reproduktion af de samfundsmæssige institutionelle arrangementer (Dreier, 2006).

Mørck kritiserer forskning, der inkluderer lærere og elever som deltagere i samme praksisfællesskab (Mørck, 2006, p. 39). Mørcks argumentation er, at lærere og elevers positioner og deres grunde til at deltage i handlesammenhængen typisk vil være meget forskellige, jf. mine ovenstående bemærkninger om handlesammenhænges kompleksitet. Hendes forståelse af praksisfællesskaber knytter sig til Lave og Wengers fællesudlægning af begrebet, hvori det formuleres, at:

“deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver og hvad det betyder for deres liv og for deres fællesskaber” (Mørck, 2006, p. 38).

Pædagoger, lærere og elever deltager indlysende nok i social institutionspraksis fra forskellige positioner og af forskellige grunde, men mine analyser viser samtidig, at hvis man kigger på kategorierne hver for sig, så vil fx kategorien elever, det vil sige børnene, heller ikke deltage i social praksis fra en og samme position. Børn udviser bestemt ikke altid fælles forståelse af, hvad de laver. Ofte ser børns lege ud til at være en lang forhandling om netop den fælles forståelse af legens indhold og omdrejningspunkt. At børn og voksne ikke indgår i social praksis af samme grunde og med forskellige forståelser af, hvad praksis skal dreje sig om, ændrer ikke ved, at de indgår som gensidige betingelser for hinandens deltagelse i den sociale praksis. Min anvendelse af begrebet praksisfællesskaber skal skærpe analyserne af deltagerne som betingelser for hinanden og medskabere af hinandens muligheder i både udvidende og begrænsende forstand i den vedvarende samfundsmæssige reproduktion. Og her ser

jeg bestemt bidrag fra både lærere og elever til den fælles praksis.

Her er det væsentligt at pointere, at jeg begrebsmæssigt skelner mellem børnefællesskaber og børns praksisfællesskaber ved at inkludere voksne i børns praksisfællesskaber, mens børnefællesskaber konnoterer det børneliv, som børn en stor del af deres institutionstid tager del i, uden voksnes direkte deltagelse. Og her vil jeg igen understrege, at voksne selvfølgelig stadig er en form for deltagere i børnefællesskaberne, også når de ikke er fysisk tilstede, ligesom “de andre børn” har betydning på tidspunkter og steder, hvor de ikke er fysisk repræsenteret. Det er vigtigt at understrege at der er tale om en begrebsmæssig og teoretisk opsplitning. Med ovenstående analyseeksempler om fodboldspil og vand-bæring illustreres, hvordan børnefællesskaber og børns praksisfællesskaber ikke må forstås som adskilte, men netop tæt forbundne og gensidigt medkonstituerende. Enkeltbørns handlemuligheder er forbundet i et net af komplekse forbindelser til andre menneskers handlinger, handlemuligheder og tænkemåder. Med min afhandlings analyser har det netop været en pointe at vise, hvor vigtigt det er, at børns voksne har et tæt indblik i og forståelse af, hvad der er på spil for de enkelte børn i det børnefællesskab, de voksne ikke er direkte involveret i. Derfor har jeg haft brug for ovennævnte begreber, der kan rette særskilt fokus mod disse situationer.

Børn som hinandens betingelser

Lad os fortsætte lidt med det empiriske eksempel: I slutningen af foråret er de store børn fra den pågældende børnehave på besøg på den skole de skal starte på efter sommerferien. Drengene fra denne børnehave skal alle sammen starte på den samme skole, men de bliver delt i tre forskellige klasser. På skolebesøget møder børnene deres kommende klassekammerater og på dette besøg går det op for Peter, at han skal gå i klasse med William efter

sommerferien. Da drengene vender tilbage til børnehaven senere samme dag observerer jeg, at Peter en stor del af tiden går rundt med den ene arm om skuldrene på William og da de spiller fodbold om eftermiddagen er William pludselig med inde på fodboldbanen.

Det som denne del af en større analyse blandt andet er illustrativ i forhold til, er en pointe om at vi må forstå børn (og mennesker i al bred almindelighed) som *betingelser* for hinandens deltagelsesmuligheder. I ovenfor præsenterede delanalyse er det blandt andet, hvordan Peter er med til at skabe betingelser for Williams deltagelsesmuligheder i drengefællesskabet i børnehaven, der træder frem. Men samtidig gælder betingelsessiden også den anden vej rundt: Peter kan ikke deltage fra den position han deltager, hvis de andre drenge ikke stiller særlige betingelser for dette til rådighed for ham. Men det som analysen særligt har været med til at kaste lys over i min refleksionsproces gennem afhandlingen har været: hvordan samfundsmæssige voksenstrukturerede betingelser skabt i et helt andet rum, langt væk fra børnehavebørnenes liv på fodboldbanen, kan få konkret betydning for børnenes deltagelse. At nogle voksne på den nærliggende skole opdeler børnene i forskellige klasser og præsenterer børnene for opdelingen ser ud til at kunne få stor betydning for børnenes videre deltagelsesmuligheder.

Strukturer som betingelser for børns deltagelse

Ifølge mine observationer og analyser er det hverken noget tilfældigt eller noget individuelt, der sker "inden i" William, der giver ham en ny og mere central plads i fællesskabet, men derimod et *samspil* mellem de her *struktureringer i skoleklasser*, og *det* de struktureringer sætter i gang mellem drengene i hele drengegruppen – altså hvad drengene vælger at gøre med udsigten til de nye strukturer. Formuleret i et mere teoretisk sprog: så er det netop dialektikken imellem strukturerne og de subjektive

handlinger som fremanalyses i ovenstående konkrete eksempel – eksemplificeret gennem William og Peter. Strukturbegrebet bliver her til et begreb, der er anvendeligt til at begribe enkeltindividens *konkrete* liv i samfundsmæssige sammenhænge (Dreier, 2006).

Følger vi med William og Peter ind i skolens 'børnehaveklasse', ser vi dem sammen med vennerne fra børnehaven i hvert eneste frikvarter. Også selvom drengegruppen er havnet i 3 forskellige SFO'er finder de sammen på skift hos hinanden i de forskellige SFO'er. I starten af skoletiden er det at kende hinanden fra børnehaven en stærk faktor for 'hvem man er sammen med' – et billede der tegner sig for alle de børn, der starter i den klasse jeg følger. De gensidige relationer fra tidligere kontekster – dvs. børnenes institutionshistorier – bringes med ind i det nye praksisfællesskab. Ofte kan Peter observeres siddende og kigge ud af vinduet når de andre klasser befinder sig ude på legepladsen. Han sidder ofte og sender signaler gennem vinduerne til de andre drenge fra børnehaven og når der er åbne døre mellem klasserne, sender han signaler til de andre både ved hjælp af diverse fagter og nogen gange også ved at råbe ind til dem. Dem han signalerer til er på samme vis fokuserede på og rettede mod børnehavefællesskabet. I frikvartererne kommer de ind i klassen til ham eller venter på ham ude på legepladsen. Selvom de andre drenge også er rettede mod at samle børnene fra børnehaven, så ser det alligevel ud til at give Peter vanskeligheder ved skolestarten, at hans børnefællesskab fra børnehaven bliver splittet op. Det blev en vanskeligere opgave at være "anfører" for et børnefællesskab, han ikke er tæt på hele tiden.

Her peger analysen af Peter som subjekt netop på pointer om at indblik i både børns personlige historie og engagement og rettet er betydningsfuldt. Peter fremstod ikke som uinteresseret i skolen og de opgaver som lærerne forsøger at inddrage og engagere ham

i, men man kunne måske karakterisere hans subjektive deltagelse som splittet op mellem skolens dagsorden og det store arbejde med betingelsessiden for hans deltagelsesmuligheder i børnefællesskabet. Hans opmærksomhed blev primært reserveret til at forsøge at få styr på det sociale liv, som er blevet splittet op og stykkes sammen på nye måder i kraft af de samfundsmæssige voksenstrukturerede beslutninger om børns placeringer i forskellige skoler og klasser. Det er et livsvilkår alle ny-startede skolebørn står midt i og må finde deres personlige veje ind i og ud af. Samtidig stiller betingelserne for de personlige veje sig forskelligt for forskellige børn. Peter som person og hans subjektive intentionalitet ser ud til at være rettet mod at samle en større flok af drenge, så der fx kan spilles fodboldkampe. Hans subjektive intentionalitet ser ud til at knytte sig til hans erfaringer med hvornår børnelivet i institutioner er sjovt, men hans betingelser for at samle en større flok af drenge ændrer sig i skiftet fra børnehave til skolestarten.

I Peters konkrete eksempel kom han til at fremstå som ukoncentreret for hans børnehaveklasselærere. På et møde mellem forskellige professionelle omkring børnene har en talepædagog og børnehaveklasselederen følgende udveksling om Peter:

BHKL: Han ved ikke hvad det er vi skal lave, han forstår ikke opgaverne, han falder ud. Han sidder somme tider og kigger ud af vinduerne. Så kan han, altså hvis man spørger ham præcist – fx i den der rime-ting vi lige har lavet – så spurgte jeg ham på et tidspunkt præcist “hvad øh har du et forslag?”, og der kom han bare med et svar! Men det virker som om han keder sig. Altså sådan en blanding af at han keder sig og udfald og
TP: Sådan lidt rastløshed ik’

BHKL: Jo, det har han også. Han sidder sådan lidt og nulre med ting hele tiden. Hans hænder skal helst placeres på lårene eller hvor man nu kan få dem placeret hvis man gerne vil have hans opmærksomhed.

TP: jeg tænker på ham som en dreng, der er meget motiveret for at lære noget hvis han får den der ro og ramme omkring sig.

BHKL: Det tror jeg også.

I denne bid af en længere samtale hæfter jeg mig dels ved at børnehaveklasselederen fortæller at Peter godt kan svare på hendes spørgsmål, når hun spørger ham direkte, samt at talepædagogen vurderer at Peter er ‘motiveret for at lære noget’. Talepædagogen er opmærksom på at strukturer skaber betingelser for børns udvikling og læring. Hun vurderer at Peter har brug for “den der ro og ramme omkring sig”. For talepædagogen handler ro og ramme om flytning af Peter fra hans nye klasse ind en specialklasse med færre børn, hvilket kan forstås som udtryk for en forståelse af, at koncentration vil opstå, hvis bare Peter ikke kan se så mange andre børn – en forståelse som er meget almindelig i arbejdet med “børn med særlige behov” (Morin, 2007; Røn Larsen, 2011).

Pointen i analysen er, at det ser ud til, at Peter bliver mest ukoncentreret, når han *mister overblikket* over de andre børn. Med den optik jeg har valgt for analyserne af mine observationer, ser det ud til at “ro og rammer” skal findes fx ved dels at hjælpe Peter og hans børnehavevenner til at finde steder og måder at få aftalt det, de gerne vil aftale med hinanden – altså støtte dem i det, der ser ud til at være vigtigt for dem. Dels ved at tage udgangspunkt i det børneliv de befinder sig midt i – en periode hvor børnefællesskaber bliver splittede mellem steder og vanskeliggere at opretholde.

Men det handler ikke kun om at kigge tilbage i børns liv, men netop også om at forholde sig konkret og situeret til børnelivet. Det ser også ud til at være relevant at se nærmere på, hvad der udspiller sig for Peter inden for den nye klasses rammer – hvad er det han bliver ‘ukoncentereret’ i?

Hvis vi skal forstå det, der kan ligne Peters “koncentrations-besvær” – altså den særlige

måde Peter vælger at deltage i skolens timer på i starten af hans børnehaveklassetid, må vi prøve at forstå hans *grunde* til at handle som han gør. Hans grunde til at handle som han gør må netop ses situeret og konkret. Det er nødvendigt at se nærmere på, hvad det er for en sammenhæng Peter befinder sig i, når han bliver mere koncentreret om at lave aftaler med børnene fra hans børnehave, end om at følge med i den dagsorden som hans børnehaveklasselærere forsøger at inddrage ham i.

Grunde til handlinger

I Peters møde med sine nye klassekammerater møder han blandt andet Patrick. Patrick og Peter skal fra første skoledag være sidekammerater, hvilket betyder, at de skal holde hinanden i hånden, hver gang klassen skal gå nogle steder hen, fx på rundvisning på skolen, t/r til gymnastiksalen og biblioteket, eller når de skal på udflugt. Det betyder også, at de to er de nærmeste til at hjælpe hinanden med at løse diverse skoleopgaver.

Patrick er startet i samme klasse som to af hans bedste venner fra børnehaven, Tobias og Michael. Tobias og Michael er blevet sat ved siden af hinanden og skal derfor, ligesom Peter og Patrick, holde hinanden i hånden ved gåture uden for klasserummet og er hinandens nærmeste ved løsningen af skoleopgaver. For Patrick ser det ud til at blive meget vigtigt at signalere til Tobias og Michael, at han rigtig gerne vil fortsætte med at være 'bedste venner' med dem. Han bruger meget energi på at forsøge at følge med i deres samtaler og på at hægte sig på deres lege i frikvartererne og i SFO'en. Tobias og Michael udelukker ikke Patrick, men det ser ikke ud til at være lige så betydningsfuldt for dem, at signalere tydeligt bekræftende overfor Patrick.

I børnehaven observerede jeg oftest drengene sammen fra morgen til eftermiddag og hvis de ikke var sammen, var det yderst sjældent en voksenstruktureret adskillelse, de skulle håndtere. I skolen ser voksenkontrollerede struk-

turelle betingelser – i ovennævnte eksempel, hvem man skal sidde ved siden af ved – ud til at stille børnene overfor ulige muligheder og begrænsninger. Det ser ud til at Patrick, Tobias og Michaels bord-placering, kan se ud til at være grunden til, at det bliver meget vigtigt for Patrick *ikke* at samarbejde med Peter. Hver gang klassen skal gå tur, observerer jeg Peter række hånden frem mod Patrick, og Patrick der gemmer hænderne af vejen og nægter at tage ham i hånden. Ved løsning af skoleopgaver vender Patrick som oftest ryggen til Peter og signalerer på forskellig vis, at han ikke er interesseret i at samarbejde, sammenholdt med at han ved en hver given lejlighed sætter sig over ved siden af Tobias og Michael i stedet. Lærerne påpeger ofte overfor Peter og Patrick, at de skal holde hinanden i hånden eller hjælpe hinanden og være søde, men det ændrer ikke på Patricks modvilje.

Peters placering ved siden af Patrick ser fra mit perspektiv ud til at være en medvirkende begrundelse for, at Peter bruger så meget energi i skolestarten på at opretholde sit børnefællesskab fra børnehaven. Børn har forskellige grunde til at handle, som de gør, *begrundelser* som spiller ind på måderne, der deltages i strukturer og handles på betingelser. Der er grunde til at børns fællesskaber udvikles som de gør. Og her er det min analytiske pointe at Peters placering ved siden af Patrick – set i forbindelse med Patricks handlinger – er med til at styrke, at Peter fortsat retter sig mod det børnefællesskab som for en stor dels vedkommende ligger uden for klasserummet.

Vanskeligheder i én sammenhæng forbinder sig til andre sammenhænge

Vanskeligheder i børnefællesskaberne i skolen ser ud til at forbinde sig til både børnehavelivet og SFO-livet. Williams erfaringer med at være positioneret i periferien af drengenes fællesskab det meste af sin børnehavetid, ser fx ud til at få den betydning for ham, at han gennem sin ny-erhvervede adgang til at være centralt

placeret i forhold til Peter, bliver langt mere optaget af at bevare denne sociale position, end han bliver af at deltage i skolens dagsorden. Mere bekymrende for William er, at det i løbet af 1. klasse ser ud til at William – af forskellige grunde som uddybes i afhandlingen (Stanek, 2011b) – skal bruge mere energi på at fastholde Peters opmærksomhed, og en af de måder som William finder ud af, og faktisk allerede i børnehaven har erfaring med ‘virker’, er at være ‘den der gør noget man ikke må’, som i det tidligere vandbærer-eksempel. Når han er ‘fræk’, ‘svarer lærerne igen’ og ‘ikke gør det han bliver bedt om’, griner Peter og de leger sammen i frikvartererne.

Konflikter, udfordringer og positioneringer der udspiller sig mellem børn i børnehaven forsvinder ikke fordi børnene rykker til skole og SFO – tværtimod ser de ud til at flytte med – ikke nødvendigvis i entydig og direkte form, men som historiske erfaringer med deltagelsesmåder og –muligheder, som får subjektive betydninger i mødet med nye fællesskabs-konstellationer. Børnefællesskaberne ser ud til at få stor betydning for hvordan børnene dels selvfølgelig trives i skolen, men også for hvordan de har mulighed for at deltage i skolens dagsorden. Fra det perspektiv kan der dels åbnes op for diskussioner af, hvordan børnehaven løser den ‘skoleforberedende’ opgave bedst muligt. Dels kan der åbnes op for diskussioner af det professionelle fokus på børns sociale liv i skolen, når det teoretiske bud er at ‘læring’ ikke kan skilles fra ‘det sociale’, men at læring netop må begribes som noget der sker gennem deltagelse, hvorfor det netop bliver vigtig, også at arbejde med det der deltages i (Stanek, 2011a, 2011c).

Deltagelsesvanskeligheder

Lad mig gå videre med endnu et analyseeksempel, der er anvendeligt til at illustrere pointen om vigtigheden af at inddrage viden om børns fællesskaber i det professionelle arbejde omkring børns læring i folkeskolen og et analy-

tisk eksempel der kan skærpe vores blik for betydningen af deltagelsesbegrebet og ikke mindst den dobbelte betydning af begrebet. Eksemplet handler om pigen Marie der fagligt sakker bagud i forhold til de fleste af hendes klassekammerater gennem børnehaveklassen og særligt i 1. Klasse.

Marie starter i børnehaveklasse med sin bedste veninde fra børnehaven; Frida. Frida og Marie startede i vuggestue sammen da de var 1 år gamle og har fulgtes ad lige siden. Pigerne har været meget tæt knyttet til hinanden, har leget sammen dagligt både i institutionen og med jævne mellemrum privat siden vuggestuetiden, men deres samvær har indimellem også været meget konfliktfyldt – især fra slutningen af børnehavetiden og i starten af skolen – hvor Frida indimellem forsøger at trække sig væk fra Marie.

Oplysninger om pigernes meget fælles og til tider konfliktuelle forløb, bliver ikke i mit materiale givet videre til skolen, formentlig blandt andet fordi de konfliktuelle udviklinger i pigernes fællesskab ikke tages alvorligt i pigernes børnehave og ikke anses for oplysninger, der er relevante for skolen at få. Samtidig kigger skolen ikke selv efter den type oplysninger. Men netop i Frida og Maries tilfælde ser det ud til, at konflikterne får rigtig stor betydning for især Marie. Konflikterne ser ud til at handle om, at pigerne ikke er enige om hvor tit og med hvem der skal leges. Frida er, udover med Marie, startet i skole sammen med sin nabo, som ikke kender andre børn i skolen. Frida føler en vis forpligtelse overfor- og interesse i at lege med denne nabo. Samtidig kender hun også et par af de andre piger, som hun har gået til gymnastik med. Marie derimod kender primært Frida og ønsker at bevare børnehavevenskabet med hende. Konflikterne opstår når Frida beslutter at hun vil lege med nogle af de andre piger hun kender og ikke vil have Marie med i legen. Marie bliver ked af det og frustreret over Fridas beslutning, og har ikke på samme

måde som Frida, andre børn der står og venter på at komme til at lege med hende. Når Marie bliver ked af det og frustreret, ender hun ofte med også at blive meget vred – ofte på måder, hvor der ryger en del grimme gløser ud af munden på hende. Både voksne og andre børn bliver som regel først inddraget i konflikterne mellem pigerne, når Marie er blevet vred, og det -udefra- ser ganske forståeligt ud, at Frida ikke vil lege med Marie. Den sociale situation omkring Marie udvikler sig gennem børnehaveklassen til, at der opstår en form for konsensus mellem både børn og voksne om, at det egentlig er ganske forståeligt, hvis det generelt er lidt vanskeligt for Marie at finde nogen at lege med. Konflikten mellem Marie og Frida, ser altså ud til at brede sig til at være en konflikt mellem Marie og alle klassens piger, hvor det ofte bliver helt legalt, at Marie ikke kan være med i de andre børns lege og hvor det bliver et helt velkendt billede, at se Marie komme trampende med næsen i sky, nedadvendte mundvige og armene over kors.

Maries mor forsøger flere gange at bringe på banen over for både børnehaveklasse- og SFO-pædagoger, at Marie er ked af at komme i skole og Maries vanskeligheder bliver også diskuteret ved flere lejligheder både mellem de to børnehaveklasselærere, i SFO'en og på teammøder på tværs af børnehaveklassen og SFO, men uden at der bliver fundet nogle løsninger (Se også Heins forskning om forældres vanskeligheder med at komme deres børn til undsætning i skolesammenhæng i: Hein, 2009).

Forbindelsen mellem Maries sociale vanskeligheder og Maries læringsvanskeligheder findes i mine analyser, dér hvor Marie bruger mere af tiden i undervisningen på at bekymre sig om sine potentielle legemuligheder i frikvartererne end på at følge med i timen, og når hun bruger timerne på at forhandle sig til adgang til det kommende frikvarterets lege.

Jeg observerer en hel del undervisning – særligt i første klasse, tilrettelagt i forhold til

børns muligheder for at lære gennem det, der ofte kaldes 'aktiv deltagelse' som står i modsætning til traditionel tavleundervisning, hvor elever deltager 'passivt'. Et eksempel er, når der i matematikundervisningen tilrettelægges undervisning efter forskellige "matematikværksteder", hvor børnene skal bevæge sig rundt i klassen og spille forskellige matematikspil. Udfordringen for Maries 'aktive deltagelse' i denne type af matematikundervisning er, at matematikspillene skal spilles *sammen* med andre børn. I den type af undervisningstilrettelæggelse, benytter Marie stort set hele undervisningstiden på at forsøge at finde nogen hun kan spille *sammen med*. Hun når derfor sjældent til at gennemføre de egentlige matematikopgaver (se flere analyser omkring Marie i Stanek, 2010a).

Tre måneder inde i 1. klasse begynder det at blive synligt, at Marie ikke hægter sig på den øvrige klasses faglige udvikling, og det bliver nærliggende at overveje ekstraundervisning eller en særlige specialpædagogisk indsats i forhold til det, der kan ligne "Maries indlæringsvanskeligheder".

Deltagelsesbegrebet

Gennem ovenstående analyser bliver betydningen af deltagelsesbegrebet skærpet som et velegnet begreb til at rette fokus mod det komplekse ved børns læringsprocesser. Dreier formulerer, at deltagelsesbegrebet fra begyndelsen af forsøget på at forstå børn (mennesket) retter opmærksomheden mod måder at fungere og udvikle sig på, ud fra det som personen er del af, og ud fra den måde personen tager del heri (Dreier, 1999a, p. 78). Med deltagelsesbegrebet stræbes der efter at begrebssætte den enkelte ud fra dennes personlige delagtighed i en samfundsmæssig praksis. Deltagelsesbegrebet er altså et begreb, der sætter fokus på konteksten for læring: både på den enkeltes egen aktive deltagelse i forhold til læring, og på den kontekst som læringen og deltagelsen finder sted i. Der ligger altså en *dobbelthed* i

deltagelsesbegrebet, hvori der både er fokus på børnenes deltagelse i relation til skolens dagsorden og på den kontekst som deltagelsen finder sted i – det praksisfællesskab som skolens faglige dagsorden er en del af. I analyserne af Marias deltagelse bliver det tydeligt at Marias deltagelsesvanskeligheder i børnefællesskabet i frikvartererne og i SFO'en – deltagelsesvanskeligheder der begyndte at spire allerede i børnehaven – får stor betydning for hendes deltagelsesvanskeligheder i skolens undervisningspraksis, som igen ender med at få betydning for Marias læringsvanskeligheder. I den almene undervisningspraksis er det almindeligt at være opmærksom på, at børn lærer mest, når de selv er aktivt deltagende i forhold til undervisningen. Men dobbeltheden i deltagelsen overses ofte, hvorved vi overser betydningen af, hvad børn deltager i. Der er en tendens til, at jo mere vi bekymrer os for hvorvidt børnene lærer det, vi ønsker de skal lære, jo mindre ser vi på de sammenhænge, de skal forsøge at lære i. I Marias tilfælde ville et sådan fokus betyde et skærpet blik og formodentlig en skærpet indsats i forhold til hendes "læringsvanskeligheder", muligvis i form af special- eller ekstraundervisning uden for almenklassen.

Det decentrerede blik

Hvor skal vi kigge hen for at komme til at forstå forskellige børns forskellige vanskeligheder med at deltage i skolens undervisningspraksis? Hvorfor opstår vanskelighederne? Hvad forbinder vanskelighederne sig til og hvordan kan vi bedst muligt handle i forhold til disse vanskeligheder? For at kunne komme nærmere en besvarelse af disse spørgsmål, er det nødvendigt at se på børnenes deltagelsesmåder og –engagementer i skolen – fra deres førstepersonsperspektiv; hvad er børnenes begrundelser for at tage del i skolens praksis som de gør? Vi må kigge decentreret på den undervisningspraksis, som vi indimellem oplever, at børnene har vanskeligheder med at

deltage i på hensigtsmæssig vis. Vi må kigge ud over lærerens opgave med børnene og selve undervisningen og gå på udkig efter børnene og børnenes læringspraksis.

Det decentrerede blik knytter an til den kritik, som blandt andre Holzkamp har rejst. Han har kaldt den for den psykologiske forsknings 'kortslutningen mellem undervisning og læring' (Lehr-Lern-Kurzschluss, K. Holzkamp, 1995, p. 395). Der er tale om en kritik af den generelle tendens inden for forskningen til at studere læring (og læringsvanskeligheder), som en direkte følgevirkning af undervisningen, hvorigennem løsningen på læringsvanskeligheder til stadighed søges gennem ny (specialpædagogisk) undervisning. Generelt overses læringsprocessernes kompleksitet og forbundenheden til den sociale praksis, læringen finder sted i. Med det decentrerede blik bliver det relevant at kigge på den sociale praksis, læringen finder sted i, for herigennem at finde mulige løsninger på læringsvanskeligheder, uhensigtsmæssige handlinger hhv. – deltagelsesmåder i undervisningspraksissen.

Som Jean Lave og Etienne Wenger påpegede med deres teori om situeret læring, så må læring begribes som et aspekt ved personers deltagelse i samfundsmæssig praksis (Lave & Wenger, 1991). Med afsæt i denne teoretiske forståelse, kan læring ikke forstås udelukkende som individuel kundskabstilegnelse. I stedet må læring begribes som situeret i særlige kontekster og knyttet til de betingelser, muligheder og begrænsninger, der er til stede her. Læring forstås i denne teoretiske ramme som udvikling af deltagelse i særlige fællesskaber (Dreier, 1999a; Højholt, 2008; Morin, 2008; Stanek, 2010b). Herved bliver det relevant både at se nærmere på børns fællesskaber og dermed på den dobbelte betydning i deltagelsesbegrebet – at børnene både selv er aktivt deltagende, men samtidig netop tager *del i noget*. Børn skal forstås i den sammenhæng de befinder sig i og ud fra den historie og de erfaringer de bringer med sig ind

i sammenhængen. Den professionelle opgave i forhold til arbejdet med børn må ikke alene handle om instruktioner i forhold til skolefaglighed. Børn må hjælpes på vej ind i det nye, og ikke alene ved at vise dem rundt i de fysiske rammer. Frida skal guides i hendes nye sociale udfordring. Hun mangler erfaringer med at håndtere situationer, hvor forhenværende forskellige handlesammenhænge pludselig bliver til en og samme handlesammenhæng. Frida håndterer den nye situation ved fortsat at forsøge at holde handlesammenhænge adskilte, ved at sige at Marie ikke må være med i legene, når hun skal lege med de andre piger hun kender. Pigerne skal guides til at deltage i den nye sammenhæng *sammen* (Rogoff, 2008). På samme vis må Marie omsorgsfuldt hjælpes ind i andre nye fællesskabskonstellationer. Det er ikke hjælpsomt eller produktivt at tænke at Marie er iboende socialt inkompetent, fordi hun med afsæt i en institutionel strukturel ændring lander i en vanskelig relation til en veninde, der begynder at afvise hende. Man kan spørge hvorfor Marie skulle forstå, hvad der er på spil og være i stand til at handle fornuftigt og rationelt, i en situation, hvor end ikke de voksne, der skal tage sig af hende, forstår hvad der er på spil? Ved at tænke Maries udfordringer individuelt, bliver løsningerne til symptombehandlinger. Det skal ikke forstås som en negligering af indlæringsvanskeligheders potentielle eksistens, men som en insisteren på mennesket som grundlæggende socialt. Herfra må også menneskelige læringsvanskeligheder begribes i sin sociale kontekst.

Jeg har nu brugt en hel del spalteplass på at vise og argumentere for at vi må se på børns fællesskaber for at forstå børns handlinger. Afslutningsvis vil jeg/artiklen vise hvordan det at tænke i børnefællesskabernes betydning udfordrer endnu en version af den efterhånden traditionelle måde at tænke om børn på.

Om tænkemåder og deres betydninger

Det teoretiske blik jeg præsenterer gennem min afhandling er en anderledes måde at kigge på og forstå det der sker for børnene end den forståelsesramme som de konkrete børn faktisk blev mødt med. Som jeg allerede har vist, blev Peter forstået som en der nok havde brug for et lidt mindre og mere roligt forum for at kunne følge med i skolens dagsorden, mens Patrick blev forstået som lidt umoden og der blev gættet på at skolestarten nok var lidt for overvældende for ham.

I afhandlingen og igennem præsentationerne af analyserne her i artiklen har jeg valgt et særligt formidlingsgreb, i forsøget på at fastholde fokus i analyserne på 'det sociale'. Hvis jeg løfter sløret for at Peter ville have været mere "korrekt" illustreret i det analytiske eksempel, hvis jeg fx havde kaldt ham Hassan, så åbner der sig forklaringsmodeller som peger i andre retninger end ud i drengenes sociale liv. Når Peters baggrund bliver en anden end en etnisk dansk, bliver hans koncentrationsvanskeligheder forklaret som sproglige og kulturelle vanskeligheder og ikke som knyttet til de sociale fællesskabsudfordringer han er placeret midt i. Det er netop 'Hassans' sproglige vanskeligheder talepædagogen vil have fat i, mens de sociale vanskeligheder der udspiller sig mellem Peter og Patrick bliver forstået som vanskeligheder der handler om kulturelle forskelle.

En væsentlig pointe for arbejdet med min afhandling har været at pege på at vi må forstå børn historisk, konkret og situeret, fremfor abstrakt og gennem på forhånd fastlagte kategorier. Det er meget svært at navigere i verden uden at have nogle kategorier at tænke i, men vi skal passe på ikke at tvinge børnene ind i vores stive kategoriseringer, frem for at lade vores kategorier være åbne og bevægelige nok til at gribe de konkrete børn.

Mit bud er, at vi må forstå børnene ud fra det liv de lever sammen med andre børn og som børn der har en historie med sig. Vi må

forstå dem ud fra det liv de lever på tværs og det uanset børnenes etniske baggrund, deres køn eller sociale klassebaggrund. Det betyder ikke at vi skal overse eller negligere hverken sprogets, kønnets eller kulturens betydning, men at vi skal få blik for den bredere sociale sammenhæng som børns sprog, køn og forskellige kulturelle baggrunde bidrager til. Vi må få blik for at der er meget andet der også har betydning end børns sprog eller kulturelle baggrund. Her er min konklusion at børns historiske institutionelle deltagelsesbaner i børnefællesskaber, ser ud til at have større betydning end vi traditionelt har været opmærksomme på.

Litteratur

- Bowlby. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, & World Health Organization. (1964). *Maternal care and mental health*. Geneva.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (1993). *Understanding practice*. Camb. U. P.
- Dreier, O. (1979). *Den kritiske psykologi*. [Kbh.]: [Rhodos].
- Dreier, O. (1997a). Personal Trajectories of Participation across Context of Social Practice. In O. Dreier (Ed.), *Subjectivity and Social Practice*: Center for Health, Humanity, and Culture, University of Aarhus.
- Dreier, O. (1997b). *Subjectivity and social practice*. Århus: Center for Health, Humanity and Culture, Department of Philosophy, University of @ Århus.
- Dreier, O. (1999a). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mestrelære*: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (1999b). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines*, 1, 5-32.
- Dreier, O. (2006). Mod abstraktionen af strukturer. *Nordiske Udkast*, 1.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday life. Learning in doing: Social, Cognitive, & Computational Perspectives*: Cambridge University Press.
- Ekholm, M., Mortimore, P., David-Evans, M., Laukkanen, R., & Valijarvi, J. (2004). OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004 *Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5*. København.
- Ellegaard, T., & Stanek, A. H. (Eds.). (2004). *Læreplaner i børnehaven*: Samfundslitteratur.
- Haarder, B. (2005). *Verdens bedste folkeskole?* [Kbh.]: Gyldendal.
- Hein, N. (2009). Forældrepositioner i elevmobning – afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning – sociale processer på afveje*: Hans Reitzels Forlag.
- Holzkamp, K. (1985). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Udgivet af Kommunistiske studenter på Psykologi ved Københavns Universitet*, 42.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Højholt, C. (1999). *Samarbejde om børns udvikling – subjekter i praksisser*. (Ph.d), Københavns Universitet Amager.
- Højholt, C. (2000). Børns udvikling og deltagelse. *Nordiske Udkast*(nr. 2).
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal.
- Højholt, C. (2008). Development through participation in social communities. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 15(1).
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv*. (Ph.d), Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahler, Pine, & Bergman. (1975). *The psycho-logical birth of the human infant*. New York: Basic Books.
- Morin. (2007). *Børns deltagelse og læring*. [Kbh.]: Institut for Pædagogisk Psykologi.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. (Ph.D Ph.d. afhandling), Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, København.
- Morin, A. (2008). Learning Together – a Child perspective on educational arrangements of

- special education. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 15(1).
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory appropriation, Guided participation, and apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*: SAGE Publications Ltd.
- Røn Larsen, M. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder*. Roskilde: Skolen i Livslang Læring og Hverdagens Socialpsykologi, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.
- Schwartz, I. (2007). *Børneliv på døgninstitution – Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. (Ph.d. afhandling Ph.d afhandling), Syddansk Universitet.
- Skolestartsudvalget. (2006). En god skolestart. Undervisningsministeriet.
- Stanek, A. H. (2010a). Børneperspektiver på den SFO-pædagogiske praksis. In T. Ankerstjerne (Ed.), *SFO- og fritidspædagogik – før, nu og i fremtiden*: Dafolo A/S.
- Stanek, A. H. (2010b). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – studeret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO*. (Ph.d. Monografi), Roskilde Universitet.
- Stanek, A. H. (2011a). Børnefællesskabers betydning for børns læring. In V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (Eds.), *Specialpædagogik – teori og praksis*. Århus: KvaN.
- Stanek, A. H. (2011b). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – studeret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO [Children's communities and their meaning – studied in the transition from kindergarten to second grade and after-school centre]*. (Ph.d. Monografi), Roskilde Universitet.
- Stanek, A. H. (2011c). *Theorizing Children's Communities – Conceptualizing Children's Learning-Composure as Connected to Social Life*. Paper presented at the the 14th Biennial Conference of the International Society for Theoretical Psychology, Thessaloniki, Greece.
- Stern. (2001). *Spædbarnets interpersonelle verden på dansk ved Bjørn Nake* (3. nyoversatte udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Tolman, C. W. (1994). *Psychology, society, and subjectivity*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.