

Af Cristina Munck

Når vurderinger af børneliv mindsker børns og professionelles fælles rådighed

Resume

Denne artikel er en revideret udgave af mit Ph.d. forsvar afholdt 20. juni 2017.

Artiklen er baseret på analyser fra min Ph.d. Afhandling, hvor jeg har undersøgt:

‘Hvordan muliggøres børns fællesskabelse i vuggestuen, hvor inklusionsbestræbelser og tidlig opsporing udgør et vilkår i det pædagogiske arbejde?’

Den pædagogiske praksis i vuggestuen er præget af bestræbelser på at inkludere samt opspore vanskeligheder i børns liv så tidligt som muligt. Disse bestræbelser stiller sig som konkrete udfordringer for de professionelle i hverdagen, hvor de både skal arbejde med børns forskellige bidrag som ressourcer og samtidig opspore børns ‘mangler’.

Udgangspunktet for artiklen er en optagethed af at forstå, hvad vuggestuebørn er fælles om, – hvordan vuggestuebørn bidrager transformerende til udvikling af den pædagogiske praksis samt hvordan børns bidrag får betydning i sammenhæng med de voksnes bestræbelser på at inkludere og opspore bekymringsvækkende børneliv. Med et fokus på børns bidrag som transformerende peges der på hvordan børn og voksnes engagementer må forstås i sammenhæng med hinanden og hvordan børn og voksne er hinandens

betingelser. Artiklens analyser baserer sig på et subjektvidenskabeligt perspektiv og en forståelse af at børn og voksne lærer og udvikler sig via deltagelse i sociale praksisser. Via deltagelse kan børn bidrage transformerende til eksisterende praksisser fra forskellige ståsteder. I nogle situationer mødes børnenes bidrag som forstyrrelser fremfor som transformerende bidrag til det fælles vuggestueliv, hvilket må forstås i sammenhæng med børn og voksnes deltagelsesbetingelser samt, hvordan disse betingelser gribes og får konkret betydning. Artiklen peger på hvordan børnenes indflydelse og bidrag i vuggestuens hverdagsarrangementer begrænses og bliver til forstyrrelser i situationer, hvor de professionelle skal evaluere og vurdere børnenes deltagelse. Denne problemstilling skærpes i forbindelse med et vuggestuebarns overgang til børnehave, hvor de professionelle tvivl skal overkommes i bestræbelsen på at skabe ‘sikker viden’. Det tværfaglige samarbejde der opsøges i bestræbelsen på at få hjælp til pædagogernes vurderingsarbejde, synes ikke at bidrage med udvikling af rådighed i dette vurderingsarbejde.

Analyserne i artiklen er baseret på deltagerobservationer over ca. 10 mdr. af vuggestuebørns fælles liv med hinanden og med de professionelle. Projektet er arrangeret som

et praksisforskningsprojekt (Dreier, 1996) med fokus på forskning som gensidige læreprocesser (Højholt & Koussholt, 2011). En del af forsknings Samarbejdet har derfor bestået af refleksionsrum afholdt med professionelle, hvor fælles problemstillinger i hverdagen er diskuteret. Endvidere er der foretaget kvalitative interviews med udvalgte professionelle, som har været en stor del af børnenes hverdagsliv i vuggestuen. Som en væsentlig del af projektet er de professionelle tværfaglige samarbejde om bekymringsvækkende børneliv blevet fulgt.

Introduktion

Vuggestuen har historisk haft en funktion af at være forebyggende af forskellige problematikker, fra forebyggelse af manglende opsyn med børnene til forebyggelse af negative følger ved en manglende modertilknytning og videre til forebyggelse af børns manglende læring (Munck, 2017; Grumløse, 2014; Qvortrup, 2009). Læreplansarbejdet i vuggestuen kan således betragtes som en del af forebyggelsesarbejdet og kvalitetsarbejdet med børnene (Andersen, 2015, 2011; Kampmann, 2015; Arhenkiel, 2014; Plum, 2011). Med vuggestuen som en velfærdsstatlig foranstaltning og senere som en investering i en global uddannelseskonkurrence retter forebyggelsen sig både imod at 'løfte' den almene børnegruppes kompetenceudvikling og have en skærpet opmærksomhed på de børn, der vurderes at have behov for en tidlig indsats (Juhl, 2014).

I vuggestuens daglige praksis er inklusionsbestræbelser og tidlig indsats, viklet ind i hinanden, og stiller sig i den konkrete vuggestuehverdag som modsætningsfyldte. De professionelle skal både arbejde med børns forskellige deltagelse som ressourcefuld og som noget, der skal 'afhjælpes' via tidlig indsats og kompetenceudvikling. Hermed bliver den pædagogiske praksis udfordret på at skabe fleksible deltagelsesmuligheder for alle børn og opspore enkelte børn, hvis mangelfulde kompetencer må udvikles.

Dilemmaerne viser sig i vuggestuehverdagen, eksempelvis ved en morgensamling hvor pædagogen, Ruth, vil igangsætte en læringsaktivitet med udgangspunkt i dialogisk læsning. Ruth læser højt fra en børnebog der hedder 'Kaj er farlig'. Børnene forventes undervejs at svare på de spørgsmål, som Ruth stiller, men under oplæsningen prøver børnene at svare på Ruth's spørgsmål inden de er stillet. Børnene kender nemlig historien fra tidligere oplæsninger.

'Arghhh,' siger Marco (1,9 år), (han brøler som en tiger). Kevin (2,5 år) prøver også at sige som en tiger, og det gør Anders også. RUTH beder børnene om at være stille. RUTH læser videre. 'Og hvad siger tigreren,' spørger RUTH, 'Arghhh,' siger flere af børnene og laver brølelyde. 'Ja, men I skal vente til I får lov,' (med brølelydene) siger RUTH og kigger på Marco.

Ruth prøver på forskelligvis at opretholde en vis ro således, at den dialogiske rytme med spørgsmål og svar bevares, men det lykkes ikke. Marco, en af børnene som ofte sidder uroligt ved morgensamlingen, prøver også denne morgen at komme i kontakt med sidemanden ved bordet.

Marco bliver optaget af Andreas (1,9 år), der sidder ved siden af ham. Marco holder fast i Andreas. RUTH beder Marco om at slippe Andreas, men Marco holder fast. Kort efter rejser RUTH sig og hjælper Marco med at slippe grebet i Andreas. 'Jeg vil have, at du stopper' siger RUTH med højere stemmeføring. Kort efter stopper RUTH sin oplæsning. Marco peger op på bogreolen og viser, at han gerne vil høre mere, 'Nej, vi skal ikke læse flere bøger, det var rigeligt med en bog,' siger RUTH.

Morgensamlingen bliver her organiseret med en læringsdagsorden, hvor børnene skal vise, at de kan lytte og svare i en bestemt rækkefølge. Når børnene bryder denne rækkefølge, eller når Marco bliver mere optaget af Andreas end at svare på Ruths spørgsmål, bliver børnenes bidrag til *forstyrrelser* af læringsaktiviteten.

Børnenes og særligt Marcos bidrag bliver noget, der skal passiviseres således, at læringsdagsordenen kan gennemføres. Marcos deltagelse kan ses som en måde, hvorpå han griber sine deltagelsesbetingelser og bidrager til det fælles på en anden måde end pædagogerne forventer. Marcos bidrag til at udvikle den fælles morgensamling lykkes imidlertid ikke, hvilket kan ses i sammenhæng med pædagogernes betingelser for at afvikle morgensamling som en dokumentarbar læringsaktivitet. Pædagogernes betingelser handler altså også om, hvordan de politiske dagsordner gribes i den daglige praksis. I mødet med disse dagsordner bliver Marcos bidrag til en forstyrrelse, der påkalder sig regulering og styring.

Det er ikke i sig selv problematisk, at der er en læringsdagsorden i spil i samlingen, men problematikken opstår, når samlingen bliver uflexibel og afvikles som en struktur, der ikke justeres til den konkrete situation og ikke inddrager børnenes engagementer som en del af læringsaktiviteten. I et forsøg på at opretholde en struktur og en rytme uden bevægelighed ender samlingen, som en fællesskabende aktivitet, med at opløses.

Denne situation peger på en *almen* problemstilling, der omhandler, at når *læring* gøres til *indlæring*, forsvinder fleksibiliteten og børns deltagelse i den fælles aktivitet kan let blive til forstyrrelser fremfor til bidrag til det fælles.

Når læring arrangeres med en 'spørgsmål-svar-feedback' struktur' (Svinth, 2013), synes børnenes deltagelse og bidrag til den fælles aktivitet at vanskeliggøres. Læring gøres hermed til en individuel tilegnelse af viden baseret på en faglig indlæring, der skal forberede børnene til det videre liv i børnehaven og på sigt skolen (Plum, 2011). Med en sådan læringsforståelse begrænses børns udvikling af muligheder for at deltage og transformere den fælles aktivitet.

Børns læreprocesser kan imidlertid også forstås som knyttet til situationer i børns hverdagsliv og med inddragelse af børns perspektiver (Højholt & Røn Larsen, 2014, Lave

& Wenger, 1991). Hermed bliver læring ikke alene noget, der foregår i særligt tilrettelagte praksisser med særlige læringsformål eller målbare pædagogikker, men læring handler om børns deltagelse og børns *udvikling af deltagelse* i praksis (Dreier, 1999). I vuggestuen lærer børn ved at gribe deres deltagelsesbetingelser på *forskellige* måder og bidrage transformerende til aktiviteter i hverdagen. Lige såvel som de voksne vil noget med børnene, vil børnene også noget med hinanden og med de voksne. At arbejde med børns læring handler derfor også om at komme på sporet af, hvad børnene er optaget af, og hvad de vil med hinanden. Hvis børns læring arrangeres som indlæringsarrangementer, som eksempelvis spørgsmål-svar-feedback sekvenser, risikerer vi at overse og vanskeliggøre børns forskellige deltagelse og transformerende bidrag, og dermed begrænses børn og voksnes fælles handlemuligheder.

For at vende tilbage til morgensamlingen er denne pædagogiske aktivitet netop et af de steder, hvor børns deltagelse kan træde frem som bekymringsvækkende og dermed som et sted, hvor børns 'manglende kompetencer' skal afhjælpes via kompetenceudvikling. I løbet af den tid, hvor jeg følger børnene, vælger pædagogerne, der bekymrer sig om Marcos uro, at inddrage en kuglepude til Marco som hjælp til at skabe mere ro ved samlingerne.

Kuglepuden er et hjælperedskab, som samtidig understøtter en forståelse af, at Marco har en indre uro, der kan afhjælpes fysisk. Når Marco sidder på kuglepuden til samling, bliver Marcos mulighed for at opnå kontakt med Andreas eller de andre børn vanskeliggjort, fordi Marco skal bruge energi på ikke at falde ned af kuglepuden. Kuglepuden medvirker samtidig til at skabe mere ro omkring Marco, og dermed muliggøres dialogisk læsning, der fordrer ro i børnegruppen. Kuglepuden får hermed en funktion af at hjælpe de voksne med deres problem med, at Marco er urolig og forstyrrer læringsaktiviteterne. Men Marcos problem

med at komme i kontakt med Andreas eller de andre børn, hjælpes han ikke med.

Inklusionsbestræbelserne i vuggestuen retter sig altså mod en forståelse af, at børn har forskellige forudsætninger, og at de børn, hvis forudsætninger ikke er så gode, skal hjælpes således, at de får lige så gode forudsætninger som de andre børn. Lige såvel som inklusionsbestræbelserne også retter sig mod at inddrage barnets betingelser og fællesskaber i udforskningen af børns vanskeligheder for at undgå at placere vanskelighederne i barnet (Pedersen, 2009; Madsen, 2005).

Med et fokus på at hjælpe de børn, hvis forudsætninger ikke er så gode, gøres den 'tidlige indsats' aktuel, idet det pædagogiske arbejde rettes mod at opspore børns manglende kompetencer og mangelfulde sproglige udvikling, således, at der kan kompenseres herfor (Melbye, 2013). Bestræbelsen, på at gribe tidligt og forebyggende ind i små børns liv, har medført krav om at inddrage flere metoder i tilrettelæggelsen og vurderingen af de mindste børns institutionelle hverdagsliv, hvilket synes at have skabt et øget handlepres på de professionelle og en mere *bekymringsorienteret hverdagspraksis* i vuggestuen.

De professionelle arbejder med børnene i vuggestuen udfoldes dermed i et spændingsfelt, hvor de professionelle løbende justerer og modificerer deres praksis på nuanceret vis for at muliggøre børnenes forskelligartede deltagelse, samtidig med, at de forventes at vurdere børnenes udvikling, for dermed at kunne igangsætte tidlige indsatser, når børns deltagelse bekymrer.

Flere professionelle påpeger det som dilemmafyldt i hverdagen at vurdere, hvornår de skal se tiden an, og hvornår de skal iværksætte indsatser omkring børn, hvis deltagelse og udvikling bekymrer.

Denne problematik udforskes i denne artikel ved at tage afsæt i:

1. Børn og voksnes engagementer som sammenhængende
2. Vuggestuens sammensatte og historiske praksis (med fokus på legepladsliv) som betingelse for børns transformerende bidrag
3. Det tværfaglige samarbejde som betingelse for pædagogernes vurderingsarbejde

Børn og voksnes engagementer som sammenhængende

Ph.d. projektet, som artiklen er skrevet på baggrund af, er inspireret af den kritiske psykologi (Holzkamp, 1998; Holzkamp in: Schraube & Osterkamp, 2013; Motzkau & Schraube, 2015; Dreier, 1979, 2008, 2009a & 2009b, 2013, 2016) og af en praksisfilosofi, hvor viden forstås som socialt og historisk situeret (Lave, 2011, 2002) og dermed som forankret i praksis (Juul Jensen, 1986).

Med et subjektvidenskabeligt udgangspunkt rettes opmærksomheden mod sociale og samfundsmæssige forhold, fra subjektets perspektiv, samt hvordan disse forhold stiller sig på forskellig måde for forskellige subjekter, alt efter deres konkrete position i en praksisstruktur. Det er således en orientering mod, hvordan den sociale verden stiller sig for den enkelte, og hvordan den enkelte involverer sig i og udvikler perspektiver på det, der sker (Lave & Wenger, 1991; Højholt, 2005; Kousholt, 2011).

Med udgangspunkt i at den sociale verden stiller sig forskelligt for forskellige subjekter, må *forskellige perspektiver* inddrages. I dette projekt er der arbejdet med børns såvel som forskellige professionelle perspektiver.

Børnenes perspektiver anskues ikke som et særegent perspektiv i modsætning til de voksnes perspektiv, men forstås som forskellige perspektiver, der informerer om, hvordan det der sker, ser ud fra børnenes konkrete ståsted.

At arbejde med børns perspektiver kan anskues som en *analytisk bestræbelse*, hvor børnenes handlinger analyseres som sammen-

hængende med børnenes deltagelsesbetingelser og muligheder i den konkrete situation (Højholt, 2005; Røn Larsen, 2011; Stanek, 2011; Kousholt, 2011). Det er således et arbejde med at analysere børnenes deltagelse som sammenhængende med børnenes deltagelsesbetingelser i vuggestuens historiske praksis og som sammenhængende med de professionelle deltagelse.

Børn udforsker verden og udvikler nye forståelser via involvering med den sociale verden. Dette medfører, at børns engagementer udvikles ved, at børnene bliver en del af de voksnes tilrettelæggelse og udforsker, hvad de kan komme til at gøre og bidrage med i denne tilrettelæggelse. Med udgangspunkt i, at børns engagementer er sammenhængende med den sociale verden, har jeg arbejdet med børns deltagelse som *fællesskabelse*. I mit arbejde med fællesskabelse som begreb er jeg inspireret af Anna Stetsenkos' begreb *collaborative purposeful transformation*¹ (Stetsenko, 2008) der peger på, hvordan fællesskabelse både kan forstås som en ontologisk præmis, hvor al menneskelig handlen anskues som *transformerende og aktivt skabende* og samtidig peger på at arrangeren af betingelser kan muliggøre fællesskabelse (Stetsenko & Grace Ho, 2015). I forlængelse heraf kan *børns bidrag, som transformerende*, ikke defineres abstrakt, men må derimod fremanalyseres konkret og situeret knyttet til deltagelsesbetingelserne samt knyttet til børn og voksnes positioner i vuggestuens praksis. Med fællesskabelse er 'sagen' – det, at der skabes noget mellem flere deltagere – en del af processen. Fællesskabelse vil dermed ikke være harmonisk, men konfliktuel, idet børnene, så vel som de voksne står forskelligt i det fælles vuggestueliv og vil noget forskel-

ligt. Det fælles mellem børn og mellem børn og voksne udvikler sig således via *forskelle* og ved, at forskelle forstås som bidragende og transformerende af det fælles.

Når børns forskellige bidrag muliggøres som transformerende, handler det også om, at de professionelle får hjælp til at arbejde med praksis på fleksible måder, hvor nysgerrighed og undersøgelse af forskellige perspektiver bliver en drivkraft.

Børns bidrag bliver altså ikke automatisk transformerende, men kan også forstås og modtages som uro, der 'kalder' på mere regulering og styring af børns deltagelse. Når de professionelle bliver optaget af at styre børns deltagelse, kan det forstås som måder, de professionelle griber de politiske dagsordner og deres deltagelsesbetingelser på i det daglige. For at børns transformerende bidrag ikke bliver 'truende', har de professionelle brug for støtte til at handle fleksibelt med deres betingelser og udvikle *fælles rådighed* over fælles betingelser i vuggestuens hverdag. Udvikling af fælles rådighed fordrer, at strukturerne mingeleres, – at der *praksismingeleres*.

Vuggestuens sammensatte og flertydige praksis

Vuggestuen som en institutionaliseret samfundsmæssig praksis for de mange børn (og ikke alene for de få) – har historisk været influeret af ideologiske, udviklingspsykologiske og pædagogiske kampe. Disse kampe er bl.a. knyttet til modsætningsfulde forståelser af børns 'naturgivne' behov for tilknytning, – børns ret til samvær med jævnaldrene, og børns ret til det 'naturligt' legende børneliv og til det voksentilrettede børneliv (Qvortrup, 2009; Højholt, 2001; Munck, 2017). Hermed kan vuggestuen forstås som en *mangesidet og sammensat praksis*, hvor pædagerne må tage mange forskellige hensyn, når de tilrettelægger hverdagen for at skabe mulighed for, at alle børn kan udforske og bidrage til de fælles aktiviteter.

1 Begrebet fællesskabelse er inspireret af Anna Stetsenkos arbejde med "collaborative purposeful transformation" (Stetsenko, 471, 2008) som en del af arbejdet med 'Transformative Activist Stance' (TAS), der peger på hvordan mennesker transformerer og overskrider eksisterende praksisser.

For, at børn såvel som voksne kan deltage i de fælles aktiviteter, må modsætningsfulde hensyn og dilemmaer mingeleres i hverdagen. De iboende modsætninger i vuggestuens praksis, hvor vuggestuen både skal muliggøre børns sociale hensyntagen og børns selvstændiggørelse, rummer mulighed for konflikt (Axel & Højholt, 2019, "in prep."), lige såvel som modsætninger rummer mulighed for at skabe noget fælles.

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

De voksne tilrettelægger fælles aktiviteter med børnene og prøver samtidig at skabe plads til børnenes forskellige deltagelse og bidrag til den fælles aktivitet.

Børnene tager del i de tilrettede aktiviteter hen over dagen, og de prøver samtidig at udvikle rådighed over, hvordan disse aktiviteter, som eksempelvis samling gøres. Konkret betyder det, at børnene både *tilpasser* sig og *udfordrer* de logikker og deltagelseskrav, som de mødes med på en måde, hvor tilpasningen bliver en del af udfordringen. Hermed deltager børnene i at *arrangere arrangementerne* (Dreier, 2011) og indgår samtidig i *forhandling* med de voksne om, hvordan hverdagen skal arrangeres (jf. samlingen med den dialogiske læsning).

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

At ville deltage i fælles aktiviteter med hinanden er dermed konfliktfyldt og fordrer en indsats fra børnene og de voksne, hvis de vil noget fælles med hinanden. Det betyder, at børns engagementer med hinanden ikke forløber i et 'frirum' væk fra verden, men børns

engagementer er viklet ind i verden og dens sociale regler og normer, der kan forhandles, og som også muliggør, at det fælles kan skabes.

Legeplads som deltagelsesbetingelse for fælles koordineringsarbejde og dokumentation

Via deltagelse i vuggestuens hverdag udvikler børnene forudsætninger for at deltage i de fælles aktiviteter. Samtidig er der forskellige betingelser for børnenes fællesskabelse i de forskellige socio-materielle rum. Hvad der særligt kendetegner legepladsen som socio-materielt arrangement, er at børns engagementer i nogle situationer forsøges 'styret' ved, at de professionelle konkret tilrettelægger bestemte aktiviteter som børnene skal deltage i på bestemte måder. I andre situationer bliver børnenes engagementer 'styrket' ved, at børnene 'frit' kan igangsætte aktiviteter og udforske ting og hinanden, mens de professionelle iagttager børnene og koordinerer resten af dagen med de andre voksne.

Denne mingelering mellem at styre og styrke børnenes engagementer udfoldede sig, eksempelvis en dag på legepladsen, hvor læreplanstemmet 'Kulturelle udtryksformer' var udgangspunktet for en aktivitet. På legepladsen fik børnene at vide, at de skulle finde skovle og spande med forskellige former og farver, der var spredt ud på legepladsen. Ude på legepladsen blev børnene optaget af at hoppe i en nyopstået vandpyt, hvilket imidlertid stred imod den planlagte læreplansaktivitet. De voksne prøvede adskillige gange at hjælpe børnene væk fra vandpytten uden held. Flere af børnene lykkedes i deres fælles udforskning af vandpytten med plasken og hoppen til følge. Situationen fortsatte med, at børnene hoppede i vandpytten og de voksne iagttog børnenes aktivitet med gentagne opfordringer til, at børnene deltog i andre aktiviteter. En af pædagogerne henvendte sig til en undrende pædagogstuderende ude på legepladsen, og begrundede, hvorfor børnene ikke skulle hoppe i vandpytten den dag

“I næste uge skal vi have om natur og naturfænomener, og der må de gerne hoppe i vandet og lære, at de er tørre, når de går ud, og at de er våde, når de kommer ind igen. Men i dag handler det om former og farver, og så må vi sige stop – ikke mere hoppen i vandet”

I situationen er de professionelle optaget af at afvikle læreplansmål, hvor børnene skal identificere former og farver, således, at målet for denne læringsperiode kan evalueres. Samtidig har de professionelle vanskeligt ved at ‘styre’ børnenes deltagelse på legepladsen.

Situationen peger på, at når der skal afvikles ‘læresituationer’, der skal være dokumenterbare, så er der bestemte sammenhænge, der fremskrives og opprioriteres, og andre der nedprioriteres (Andersen, 2014). Denne problemstilling er pædagogerne opmærksomme på og ved et efterfølgende refleksionsrum² reflekterer en af pædagogerne, Ruth, om situationen på legepladsen med vandpytten.

“(…)Det fortæller bare, hvor meget målet fylder. I stedet for, at man faktisk kigger på børnene og siger, fedt, lad os snakke om vandpytten, den har en form, og den har en farve (...) man bliver så låst fast. For nu er vi sidst på måneden, og vi er ved at skulle afslutte det, så vi skal lige ... Der er faktisk nogle mål, vi ikke har nået endnu, og der er nogle aktiviteter, som vi lige skal have nået at have brændt af, og det skygger jo for, at man kan få øje på de der børneperspektiver ... hvor det bare er fantastisk, og selvfølgelig skal vi hoppe i en vandpyt, der er jo ikke noget bedre.”

Vuggestuens samfundsmæssige funktion som et sted, hvor børn skal beskyttes, skal udfolde sig og eksperimentere og samtidig skal til egne sig færdigheder til det kommende liv i børnehaven og videre i skolen, træder frem som *dobbeltheder* i hverdagens praksis. De professionelle viser i flere sammenhænge,

2 Refleksionsrum er rum hvor hverdagssituationer blev drøftet med pædagogerne. Arrangering af refleksionsrum var en del af forskningsprojektets bestræbelse på at arbejde med de professionelle med medforskere (Munck, 2017)

hvordan de reflekterer over læreplansarbejdets målstyring, som både synes at blive *be-grænsende og muliggørende* i hverdagen med børnene. Som pædagogen, Ruth påpeger, kan læreplansarbejdet også understøtte det pædagogiske arbejde

(...) vores TPL'er (Tegn På Læring) er et rigtig godt redskab, så man ligesom ved, nu har vi planlagt, og vi skal ikke bare stikke en finger i jorden, og hvad har vi lige lyst til. Men at man skal noget (...) vi har nogle mål (...) og hvordan kan vi se, at vi når i mål, at børnene viser tegn på, at de har lært de her ting (...).”

I forlængelse heraf er det at *ville noget med børnene* og have intentioner på børnenes vegne ikke i sig selv problematisk, så længe, at det som de professionelle vil, forbindes med det som børnene vil (Røn Larsen, 2013).

Det centrale er således, hvordan børnenes perspektiver og optagetheder *forbindes* med det som de professionelle gerne vil med børnene. Dette relevantgør *praksismingelering* som et gode, der er nødvendig for at etablere læringsituationer, hvor børnenes engagementer bliver en del af læringsituationen.

Praksismingelering handler netop om at tilrettelægge og organisere børnenes deltagelse på måder, hvor de professionelle har en idé om, hvad de gerne vil med børnene, samtidig med, at der må etableres en vis åbenhed, således, at de muligheder, der byder sig i situationen, såsom børnenes bidrag, kan gribes. Praksismingelering handler dermed ikke alene om at navigere i strukturer, men også om at *mingelere strukturer*.

Både i de professionelles praksisbestræbelser samt i deres udsagn om læreplansarbejdet, eksisterer læringsforståelser af mere indlæringsmæssig karakter, hvor læring primært foregår, når denne er intenderet pædagogisk, drevet frem af en voksen til et barn. Samtidig hermed eksisterer mere dynamiske læringsforståelser, hvor læring er allestedsnærværende (Dencik, 2004) og fordrer barnets

aktive deltagelse og bidrag. Med sidstnævnte læringsforståelse tydeliggøres det, at læring er noget, der fletter sig ind i hverdagens andre aktiviteter og dermed ikke foregår adskilt fra disse (Højholt, 1996).

Der er således flere forskellige læringsforståelser ude at gå i den pædagogiske praksis samtidig med at læring, når denne kobles til dokumentation, evaluering og vurdering af trivsel, individualiseres og skubbes i en mere curriculumorienteret retning.

Det ser altså ud til, at når de professionelle bliver optaget af børns *kompetenceudvikling* rettet mod *evaluering* af børns færdigheder, reduceres kompleksiteten af det arbejde som de professionelle gør og praksis gøres entydig. Hermed erstattes praksismingeleringen af *styring* og *kontrol* af individuelle børns engagementer og der skygges for, at børnene kan bidrage til de fælles aktiviteter.

For at vende tilbage til legepladsarrangementet som betingelse for børnenes fælleskab, er legepladsliv ikke alene pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Legepladsen er også et sted, hvor børnene forventes at udfolde sig, uden nævneværdig voksen regulering. De voksnes tilbagetrukne position på legepladsen synes på den ene side at blive begrundet i forhold til, at de ikke vil stille sig hindrende i vejen for børnenes udfoldelse. På den anden side vanskeliggør børnenes hurtige bevægelser rundt på legepladsen, at de voksne kan komme tæt på børnene og forstå, hvad børnene er optaget af.

Børnenes deltagelse på legepladsen knytter sig til at være i bevægelse, gerne 'på hjul' og have et højt tempo. De børn, der ikke får fat på den ønskede cykel eller scooter, kan have svært ved at få kontakt med de andre børn, der kører rundt i høj fart. Nogle børn kan bruge det meste af en formiddag på at koble sig på andre børns aktiviteter, og det lykkes ind imellem. Andre børn lykkes ikke i deres bestræbelse på at koble sig på aktiviteterne og går derfor rundt

for sig selv mere eller mindre ubemærket³.

Det fælles børnene imellem er således ikke noget, der automatisk er tilstede, men der er betingelser tilstede for, at det fælles mellem børnene kan skabes. Børnene kan blive hæftet af det fælles og/eller være med i det fælles, og det fælles mellem børnene udvikler sig vedvarende. De enkelte børns muligheder for at bidrage ind i det fælles på legepladsen er dermed foranderlig, hvilket også betyder, at det fælles, som børnene er sammen om ude på legepladsen, ikke er entydigt for børnene, men børnene har forskellige perspektiver på det, de er sammen om (Kousholt, 2011). Hvem der er fælles om hvad, ser således ud til at være i forandring, og det at blive 'hæftet af' det fælles ser ud til at være omskifteligt.

Med afsæt i dette perspektiv henledes opmærksomheden på, at også børn i vuggestuen må holde øje med, hvad de andre børn laver og prøve at placere sig på måder, hvor deres muligheder for at deltage og bidrage er størst mulig. Dette koordineringsarbejde er til tider vanskeligt.

De professionelle dilemmaer – når tvivl muliggør udforskning og når tvivl bliver truende

Hvordan børnenes koordineringsarbejde på legepladsen var vanskeligt og genererede en del bekymringer fra pædagogerne, kom jeg på sporet af i mødet med pigen Ella.

Ella (2,0 år) møder jeg første gang på legepladsen, hvor en af de voksne, Ursula gør mig opmærksom på, at de er bekymrede for Ellas passive og tilbageholdende deltagelse, som de forstår som utryk.

Ellas anderledes deltagelse på legepladsen understreger, hvordan der er forventninger til børnene om at være fysisk aktive – væk fra

3 Anja Hvidtfelt Stanek har i sin Ph.d afhandling (2011) betegnet børn, der går rundt for sig selv over længere perioder uden at koble sig på andre børns leg og uden at blive set af hverken børn eller voksne, som spøgelsesbørn.

de voksne. Børn, hvis deltagelse bryder med denne forventning 'kalder' på vokseninvolvering og 'igangsættelse'. Hermed ser det ud til, at det gode børneliv på legepladsen også er det *ubekymrede legende børneliv* adskilt fra de voksne.

Ved at følge Ellas deltagelse og de professionelles bekymringer for Ellas deltagelse, blev jeg informeret om, hvordan pædagogerne var optagede af at tilrettelægge omsorgsarrangementer omkring Ella – og hvordan det blev vanskeligere for de professionelle at opretholde en fleksibel og udforskende tilgang, efterhånden som Ellas overgang til børnehaven nærmede sig.

Pædagogerne havde en skærpet opmærksomhed på, at Ella burde deltage på bestemte måder, hvilket kunne ses i sammenhæng med, at pædagogernes arbejde med tidlig indsats forstærkede blikket på Ella som et barn, der skulle *kompetenceudvikles*.

I begyndelsen af de måneder, hvor jeg følger Ella sammen med de andre børn i vuggestuen, synes de professionelle tvivl om, 'hvad der er med Ella' at være en dynamo for undersøgelse og udforskning af Ellas deltagelse.

Pædagogerne er optagede af at støtte Ellas udvikling og deltagelse, og samtidig er de usikre på, hvordan dette gøres bedst. I den forbindelse mingleres de pædagogiske arrangementer i en bestræbelse på at tage hensyn til Ella og undgå at særliggøre Ella.

Der bøvles med, hvordan Ella kan udvikle sine muligheder for at deltage med de andre børn, og hvordan de andre børn kan 'opdage' Ella som legekammerat.

Fra Ellas perspektiv ligner det, at Ella også bøvler med, hvordan hun kan deltage i og bidrage til aktiviteterne med de andre børn. Ella ser ud til at være optaget af de større piger på stuen og prøver at koble sig på aktiviteter med pigerne, men har vanskeligt ved at bidrage på relevante måder. Ella har mere held med at koble sig på cykelaktiviteter med en anden pige, Selma, ude på legepladsen, hvor de to

piger ofte cykler efter hinanden og koordinerer deres ture rundt på legepladsen, både med og uden inddragelse af de voksne. Undervejs mens jeg følger Ellas hverdagsliv i vuggestuen, bliver Ella mere motorisk sikker og tiltagende gladere for motoriske aktiviteter, hvilket de professionelle, trods deres bekymringer, ser ud til at forstå som tegn på at Ella udvikler sig.

Ella ser altså ud til at være optaget af de andre børn, og de professionelle er optaget af, hvordan de kan understøtte Ellas bestræbelser på at deltage i – og bidrage til aktiviteterne med de andre børn.

De professionelle bestræbelser kan fremanalyseres som et *flertydigt omsorgsarrangement*, der vedvarende omkonstitueres og bevæger sig imellem en fleksibel udforskning af Ellas deltagelse og særliggørende processer, hvilket må forstås i sammenhæng med de modstridende krav, som de professionelle skal håndtere med både at inkludere og opspore bekymringsvækkende børneliv.

Pædagogerne er opmærksomme på, at Ellas deltagelse udvikler sig – hvilket muliggør, at den pædagogiske praksis bevares *åben* og *nysgerrig* for at bevæge sig i nye retninger.

Efterhånden bliver åbenheden imidlertid til en *tvivl*, som virker *truende*, når tiden går og Ellas børnehavenovergang nærmer sig.

Overgangen til børnehaven ser ud til at reaktualisere ideen om, at børn skal udvikle bestemte kompetencer i bestemte aldre (en funktionaliseret udviklingspsykologi) (Andersen, 1995, 66). Dette understøttes endvidere af måderne, som daginstitutionen er tilrettelagt med dertil definerede *institutionelle deltagerbaner* (Dreier, 2009a), hvor børn er opdelt på stuer i henhold til alder med dertil knyttede deltagelsesforventninger og 'udviklingsmål'.

At pædagogerne orienterer sig efter mere hierarkiske udviklingsforståelser er ikke nødvendigvis problematisk, men de hierarkiske udviklingsforståelser får en særlig betydning i overgangen til børnehaven, hvor disse ud-

viklingsforståelser ser ud til at indsnævre de pædagogiske handlemuligheder.

Den kommende overgang til børnehaven skaber et vurderings- og handlepres på pædagogerne, idet de skal beslutte, hvorvidt Ellas deltagelse er tilstrækkeligt bekymringsvækkende til, at der skal søges hjælp i form af tværfagligt samarbejde.

Betydningen af at opspore børns vanskeligheder så tidligt som muligt, understreges af pædagog, Ruth:

“(...) der er jo de her mål, de skal jo kunne det ene og det andet og det tredje og det fjerde... inden man starter i børnehaveklassen (...). Vi er jo med til i vuggestuen at lægge de her grundsten og ligesom sikre anlægget til, at de faktisk kan de ting... hvis vi bliver bekymret om noget, så er det jo det, der følger med op i børnehaven (...).”

Der er således nogle forventninger til at pædagogerne opsporer mulige problemstillinger tidligst muligt, således, at problemerne ikke ‘rejser med’ børnene op i børnehaven og videre i skolen. Til dette opsporings- og vurderingsarbejde bliver det tværfaglige samarbejde i form af et ressource-team gjort relevant.

Det tværfaglige samarbejde som en hjælp til at overkomme tvivlen

Ved ressource-team møderne er pædagogerne optaget af, at få hjælp til at overkomme den tvivl, der er forbundet med at skulle vurdere børns deltagelse og udvikling. Hermed bliver pædagogernes henvendelse til ressource-teamet en måde at søge hjælp til *vurderingerne af børnene* hos dem, der samfundsmæssigt har ret til at foretage disse vurderinger, – PPR psykologerne. Pædagogerne efterspørger særligt råd og handleanvisninger, hvilket imidlertid opleves som vanskeligt at opnå.

“Ingen lytter til os i vuggestuen (...) vi skal give tid. Det er bare en udviklingsfase, og det er først, når børnene når børnehaven, at der kan inddrages anden ekspertise.” (pædagog, Line)

En anden pædagog, Karen, fortæller om de problemstillinger flere pædagoger oplever, de kan drøfte tværfagligt

“(...)mange føler, at det skal være svære emner med meget guf på...og samtidig bliver der lagt op til, at alt er muligt at bringe op. Så er der nogle (pædagoger), der er kommet med småting og så ikke har følt, at det var nok...”

Pædagogerne skal således både *opspore, inkludere og give tid* i vuggestuen.

Flere pædagoger forklarer, at de vanskeligheder, som de står i med børnene i hverdagen, vurderes som ‘for’ almene. Disse oplevelser ser ud til at skabe en forståelse hos pædagogerne af, at det tværfaglige samarbejde *ikke* imødekommer børns almene udviklingsudfordringer, men primært relaterer sig til børns ‘særlige’ udviklingsudfordringer. Hermed ligner det, at organiseringen af det tværfaglige samarbejde opretholder differentieringer mellem ‘almen’ og ‘special’ pædagogik, trods inklusionsbestrebelsene.

Der synes således at være nogle deltagelsesbarrierer i det tværfaglige samarbejde, som er relateret til, at det er pædagogerne, der skal igangsætte og arbejde med den tidlige indsats i hverdagen, og det er også dem, der *ansvarliggøres*, hvis det ikke lykkes. PPR psykologerne er særligt optaget af inklusionsopgaven, og den opgave er pædagogerne også optaget af, men det er ikke den opgave, de søger hjælp til, men derimod opsporings- og vurderingsopgaven. Hermed får pædagogerne ikke hjælp med at håndtere vurderings- og opsporingspresset – eller til at overkomme tvivlen om, hvorvidt de vurderer ‘rigtigt’.

I løbet af de måneder, hvor jeg følger det tværfaglige samarbejde i ressource-teamet, bliver jeg optaget af, hvordan pædagogerne taler vanskeligheder i børnenes liv frem som *kontekstfrie beskrivelser*. Disse kontekstfrie beskrivelser ser ud til at *skygge* for at udforske sammenhænge mellem det pædagogiske

arbejde og børnenes hverdagsliv med de andre børn.

Dette bortfald af børnelivets hverdag og mangfoldighed, undrede mig, og jeg talte efterfølgende med en af pædagogerne, Ursula, der reflekterede over de individualiserede børnebeskrivelser.

“(...)... vi tænker, at vi skal vide noget fagligt, og vi skal bruge nogle ord, og så forsvinder det simpelthen ... (...) men jeg tror i virkeligheden, at der er en følelse af, at det ikke er fagligt nok at lave de der små fortællinger fra hverdagen...”
(Ursula, pædagog, Kastaniehøj)

Ursula peger her på, hvordan faglighed opleves som noget andet end det, der handler om små fortællinger i hverdagen. Den praksisfølsomhed og viden om børns hverdagsliv, som pædagogerne varetager i det daglige arbejde, træder dermed i baggrunden, idet denne viden om børnenes hverdagsliv vurderes som *ikke-faglig* af pædagogerne selv. Det medfører, at pædagogerne ikke bærer barnets perspektiv med ind i det tværfaglige samarbejde.

Det synes således at være vanskeligt at undersøge problemer som noget, der knytter sig til hverdagslivet, hvilket medfører, at når problemer skal undersøges fagligt sker det med inddragelse af perspektiver, der ligger *udenfor* hverdagslivet.

Når faglighed primært genkendes som faglighed i det omfang, at der inddrages særlige metoder eller beskrivelser af børn i de kontekstualiserede ‘neutrale vendinger’ underkendes den pædagogiske faglighed som knyttet til børns hverdagsliv og som informerende om børns deltagelsesbetingelser og grunde (Højholt, 2011; Røn Larsen, 2011; Arhenkiel et al., 2012b).

Paradoksalt nok er det netop en udforskning af børns vanskeligheder knyttet til betingelser i hverdagslivet, som det tværfaglige samarbejde formelt set efterspørger, men som samtidig vanskeliggøres af organiseringen af samarbejdet og af de kontekstløse og individualiserende

problembeskrivelser. Hermed medvirker det tværfaglige samarbejde til at gøre problemer særlige fremfor almene, hvorved den almenpædagogiske faglighed, der knyttes til et alment hverdagsliv trues.

De konkrete dilemmaer, som der opstår i det tværfaglige samarbejde, må altså forstås som sammenhængende med de modstridende institutionelle krav og betingelser, som alle deltagerne i det tværfaglige samarbejde må forholde sig til (Munck, 2017, 2016).

Bestræbelserne på ‘tidlig indsats’ – at intervenere så tidligt og effektivt som muligt, synes således at stille sig på måder, hvor der skygges for den fælles udforskning med børnene.

Det er imidlertid hverken det tværfaglige samarbejde eller læreplansarbejdet, der i sig selv, er problematisk, men måderne som dette arbejde *struktureres og organiseres*, når de professionelle *ansvarliggøres og forpligtes* på at opspore problemer i børnelivet inden, de er blevet til problemer.

Konkret medfører disse bestræbelser, at de pædagogiske omsorgsarrangementer, som tidligere blev knyttet til en situeret udforskning af børns engagementer og grunde til at deltage, *afkobles* børns betingelser for at deltage.

Tilbage i vuggestuen med Ella har der været en personaleudskiftning. De pædagoger der tidligere var ansat på stuen har ikke drøftet Ellas bekymringsvækkende deltagelse på et ressourceteam møde. De nye pædagoger på stuen beslutter, at der skal inddrages en støttepædagog i arbejdet med Ellas deltagelse. I forbindelse med dette arbejde træder Ellas sprog frem som en central udviklingsmarkør. At Ellas sprog forstås som særligt betydningsfuldt kan ses i sammenhæng med, at udvikling af børns sprog er et dominerende fokuspunkt i det pædagogiske arbejde med børns udvikling i mange dagtilbud (jf. Beretning fra Rådet for Børns Læring, 2016; EVA-rapport, 2016).

Som en af pædagogerne peger på.

(...) med sprog kan du måle, det er svært at måle på noget andet, der har du ikke et skema, hvor du kan gå ind og krydse af, og se hvor meget kan man (...)."

Arbejdet med Ellas sprog tilbyder således metoder til at begrænse den tvivl, der har kendetegnet de professionelle arbejde med Ellas deltagelse, idet de professionelle med inddragelsen af sprogstimulering og sprogtests som udgangspunkt kan måle og dokumentere det antal ord Ella mestrer.

En af dagene følger jeg med Ella til sprogsstimulering. Ella inviteres sammen med en mindre gruppe af andre 'sprog børn' til at deltage i en dialog om bondegårdsdyr, men Ella undlader at tale i sproggruppen. Da vi går ud fra sproggruppen en halv time senere, tager Ella min hånd og siger "*Kom vi skal lege*". Ella og jeg går ind på stuen og Ella hilser på to andre børn hun ser, "*Hej*" siger hun.

Set fra observationer, der følger Ella på tværs af vuggestuearrangementerne, synes sproggruppen at have en varierende relevans for hende. Der er tidspunkter, hvor Ella er mere talende og der er tidspunkter, hvor hun, ikke ser ud til at have lyst til at deltage i sproggruppen. Sprogstimuleringen, som er udskilt fra stuens hverdagsliv ser ud til at vanskeliggøre Ellas deltagelse, og når Ellas deltagelse vanskeliggøres, vanskeliggøres sprogarbejdet også.

Ellas uforudsigelige brug af sprog bekymrer pædagogerne, fordi det vanskeliggør en dokumentation af Ellas (sprog)udvikling som fremadskridende.

Problemudforskningen i Ellas liv synes at ændre sig, jo tættere Ellas børnehaveovergang kommer. Hvor de professionelle i begyndelsen var optaget af at udforske vanskelighederne i Ellas liv knyttet til deltagelsesbetingelserne, forskydes vanskelighederne ind i Ellas sprogudvikling.

Kravet om, at de professionelle skal vurdere Ellas udvikling og dokumentere relevante og tidlige indsatser, ser ud til at medvirke til, at

(manglende) sprog gøres til det primære problem. Hermed bliver det vanskeligt at forstå Ellas deltagelse som sammenhængende med Ellas hverdagsliv. Når de professionelle presses af krav om at evaluere og vurdere børns kompetenceudvikling og dokumentere tidlige indsatser, skubbes de pædagogiske arrangementer mod mere styring og kontrol af børns deltagelse. Hermed skygges der for at inddrage børnenes perspektiver og udforske deres engagementer.

Afrunding

Med denne artikel håber jeg, at have givet et indblik i, hvordan børn og voksnes engagementer er flettet sammen som en del af en flertydig og sammensat vuggestuepraksis.

I det fælles institutionelle hverdagsliv i vuggestuen, må modsætningsfulde hensyn og dilemmaer mingelers. Vuggestuens praksis skal både være fleksibel og retningsgivende, skal muliggøre børns sociale hensyntagen og børns selvstændiggørelse, samt opspore og inkludere det bekymringsvækkende børneliv. Når disse dobbeltheder gøres til modsætninger, der ikke kan forbindes i vuggestuens hverdagsliv men derimod adskilles, lades pædagogerne alene med at *forbinde* oplevelsen af børnene med vurderingsopgaven og et medfølgende vurderingspres.

Når det pædagogiske arbejde rettes mod målorienteringer, hvor børn skal kompetenceudvikles, og hvor deres læring og udvikling skal dokumenteres og vurderes, ændres betingelserne for, at de professionelle fleksibelt kan tilrettelægge og udforske børns deltagelse med hinanden. De professionelle forventes i disse sammenhænge at levere en 'sikker viden', hvilket medfører, at tvivl og nysgerrighed bliver noget, der skal overkommes. Den pædagogiske faglighed, der knytter sig til viden om børns levede hverdagsliv, skubbes dermed til side, hvilket medfører, at pædagogerne i bestræbelsen på at levere 'faglig viden' tilsidesætter deres egen faglighed.

Den *flertydige* pædagogiske praksis, der både skal muliggøre inkluderende miljøer og opsporing af vanskeligheder i børnelivet gøres i praksis *entydig*, idet opsporingsopgaven *adskilles* fra inklusionsopgaven og efterlader pædagogerne isoleret med at håndtere presset om at være dygtige nok til at foretage vurderinger af børns potentielle 'manglende' udvikling.

Som hjælp til at håndtere vurderingspresset i opsporingsarbejdet tilbydes tværfagligt samarbejde. Dette samarbejde synes imidlertid at være organiseret på måder, hvor børns hverdagsliv præsenteres og diskuteres i løsrevne facetter.

Pædagogerne efterspørger hjælp til at håndtere vurderings- og opsporingsopgaven, således at pædagogiske 'fejlvurderinger' af børnenes udvikling kan forebygges, men i det tværfaglige samarbejde, mødes pædagogerne med tilbud om inklusionshjælp. Det ligner, at inklusion rettes mod det almene børneliv, og opsporing rettes mod det særlige børneliv, hvilket medfører, at pædagogerne i den almene pædagogiske praksis står alene med vurderingsopgaven.

I bestræbelsen på at fremstå faglige i vurderingerne af det bekymringsvækkende børneliv, skrælles viden om børns hverdagsliv væk, og dermed bliver børnenes perspektiver ikke bragt ind i det tværfaglige samarbejde.

De politiske krav om flere tidlige og dokumenterbare interventioner i vuggestuen, synes således at gøre det vanskeligt at skabe plads til udforskning af hverdagslivet, hvor der stilles spørgsmål til, hvad der er betydningsfuldt for børnene. Hvis vi ønsker at forstå vanskeligheder i små børns hverdagsliv som det opleves *fra børnene*, må vi situeret udforske børns perspektiver på deres hverdagsliv og muliggøre, at børn kan bidrage til det fælles liv. For at børns bidrag forstås og modtages som transformerende af den fælles praksis må pædagoger arbejde med *betingelserne for den pædagogiske praksis* og få støtte i dette arbejde fra andre samarbejdspartnere.

Pædagogisk praksis udvikles via forskelle og pædagoger har brug for *hjælp* til at gribe børnenes forskellige deltagelse som bidragende og transformerende fremfor som forstyrrende af det fælles.

Børns transformative bidrag handler netop om måder som børnene *griber deres betingelser* på, og måder som børnene *lærer* på. Når børn ikke lykkes i deres måder at udvikle det fælles på handler det også om, at de voksne ikke lytter til og undersøger det som børnene vil. Pædagoger skal derfor have betingelser for at lytte til og undersøge, hvad børnene vil, hvilket er vanskeligt, hvis pædagogerne skal regulere og styre børnenes deltagelse. Jo mere styringsorienteret den pædagogiske praksis bliver, jo vanskeligere bliver det at gribe børnenes bidrag for pædagogerne.

Det er således ved at gøre *vurderingskompetencen* til et *fælles anliggende* knyttet til børns konkrete hverdagsliv, at fleksible pædagogiske praksisser muliggøres, og dermed kan der skabes rum for, at børns forskellige deltagelse og bidrag kan gribes som andet end forstyrrelser.

Det pædagogiske projekt i vuggestuen må derfor rette sig mod at udvikle børns *handlekraft* i fællesskab med de voksne og give mulighed for, at børn og voksne kan udvikle *fælles rådighed* og sammen ændre på betingelserne for deres hverdagsliv i den flertydige vuggestuepraksis.

Referencer

- Andersen, P.Ø. (2015) Udvikling af selvforståelse og identitet i barndommen – individuelt og kollektivt. I: Illeris, K. (red.) *Læring i konkurrencestaten*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Andersen, P.Ø. (2011) *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ahrenkiel, A. (2014): Læreplanernes blinde vinkler. I Aabro, C. (red.): *Læring i daginstitutioner: Et erobringforsøg*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ahrenkiel, A.; Steen Nielsen, B.; Schmidt, C., Sommer, F.M. & Warring, N. (2012a) *Daginsti-*

- tutionen til hverdag – den upåagtede faglighed.* Frederiksberg. Frydenlund Academic.
- Ahrenkiel, A.; Steen Nielsen, B.; Schmidt, C. m.fl. (2012b) *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed.* Frederiksberg. Frydenlund.
- Axel E. & Højholt C. (2019) (“in prep.”). Subjectivity, conflictuality and generalization in social practice. In C. Højholt & E. Schraube (Eds.), *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life.* New York: Springer.
- Dencik, L. (2004) Alle situationer er læresituationer. I: Ellegaard, T. & Stanek, A.H. (red.) *Læreplaner i børnehaven.* Vejle. Kroghs Forlag.
- Dreier, O. (2016). Conduct of Everyday Life: Implications for Critical Psychology. In Schraube, E., & Højholt, C. (ed.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp.15-33). United Kingdom: Routledge.
- Dreier, O. (2013) Personen og hendes daglige livsførelse. *Nordiske Udkast*, årgang 41, nr. 2. (pp.4-23).
- Dreier, O. (2011): Personality and the conduct of everyday life. I: *Nordic Psychology*, vol. 63(2), (pp.4-23).
- Dreier, O. (2009a). The Development of a Personal Conduct of Life in Childhood. *Nordic Psychology* 2011, Vol. 63(2)
- Dreier, O. (2009b): Persons in Structures of Social Practice. I: *Theory & Psychology*, no. 19, (pp. 193-212).
- Dreier, O. (2008): *Psychotherapy in Everyday Life. Learning in Doing. Social, Cognitive, & Computational Perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2006). Det almene og det særlige i viden. *Nordiske Udkast*, vol. 34, nr. 2, (pp-15-24).
- Dreier, O. (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som social praksis.* København. Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (1998): Introduktion: Om Holzkamps arbejde med livsførelse. I: *Nordiske Udkast*, nr. 2, (p. 3).
- Dreier, O. (1996) Re-searching psychotherapeutic practice In: *Understanding Practice.* Chaiklin & Lave (ed.). Cambridge University Press. Cambridge. UK.
- Dreier, O. (1979) *Den kritiske psykologi.* København: Rhodos.
- EVA, (2016) *0-2-årige børns læring. Tæt på det læringsorienterede arbejde i dagtilbud.* 2016 Danmarks Evalueringsinstitut.
- Grumløse Penthin, S. (2014) *Den gode barndom – dansk familiepolitik 1960-2010 og forståelsen af småbarnets gode liv.* En Ph.d afhandling fra Ph.d programmet Hverdagslivets Socialpsykologi. RUC.
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Action in the Conduct of Everyday Life. In: Schraube, E. & Osterkamp, U. (ed.), *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp* (pp. 107-137). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holzkamp, K. (1998): Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. I: *Nordiske Udkast*, årgang 26, nr. 2, p. 3-32.
- Højholt, (2012) Communities of children and learning in school. In: Hedegaard, M.; Aronsson, K.; Højholt, C.; Ulvik, O.S. (ed.) *Children, Childhood and Everyday Life.* Informaton Age Publishing Inc. United States of America.
- Højholt (2011) (red.) *Børn i vanskeligheder, Samarbejde på Tværs.* Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2005) (red.) *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab.* København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2001): *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis.* København: Gyldendal.
- Højholt, C. (1996) Udvikling gennem deltagelse. I: Højholt, C. og Witt, G. (red.): *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver.* København: Unge Pædagoger.
- Højholt, C. og Kousholt, D. (2011): Forsknings-samarbejde og gensidige læreprocesser. I: Højholt, C. (red.): *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs.* Dansk Psykologisk Forlag, (pp. 207-238).
- Højholt, C. & Røn Larsen, M. (2014) Læring som aspekt ved børns engagementer i hverdagslivet. I: Aabro, c. (red.) *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg.* Dafolo. (pp.64-83)
- Højholt, C. & Schraube, E. (2016). Introduction: Toward a Psychology of Everyday Living. In: Schraube & Højholt (ed.), *Psychology and the*

- Conduct of Everyday Life* (pp. 145-175). United Kingdom: Routledge
- Juhl, P. (2014) *På sporet af det gode børneliv: samfundets bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*. Ph.d. afhandling, indleveret ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Juul Jensen, U. (2001) Mellem social praksis og skolebaseret fornuft. I: (red.) Myrup, J. *Temaer i nyere fransk filosofi*. Philosophia.
- Juul Jensen (1999) Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-time' in Chaiklin, S.; Hedegaard, M.; Juul Jensen, U. (ed.) *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus University Press.
- Juul Jensen, U. (1992): Humanistisk Sundhedsforskning. I: *Udkast 20:2*, (pp. 113 – 131).
- Juul Jensen, U. (1986): *Sygdomsbegreber i praksis. Det kliniske arbejdes filosofi og videnskabs-teori*. København: Munksgaard, 2. udgave, 1. udgave 1983.
- Kampmann, J. (2015) 'Moderne barndom. Forskning, profession, praksis. I: *Håndbog til pædagoguddannelsen*. 2. udgave. Hans Reitzels forlag.
- Kousholt, D. (2011): *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lave, J. (2011): *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lave, J. (2002). *Changing practice: Everyday life, learning and social change*. Unpublished manuscript.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Madsen, B. (2009) I: Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer I: Pedersen, C. (red.). *Inklusionens pædagogik* Hans Reitzels Forlag.
- Mehlbye, J. (2013) *Opkvalificering af den tidlige indsats – ved tidlig opsporing af børn i en socialt udsat position*. Forskningsrapport. Publikation kan downloades fra hjemmesiden www.kora.dk
- Mehlbye, J. og Andersen, J. (red.) (2012) *Tidlig opsporing af børn i en socialt udsat position*. Idékatalog kan downloades fra hjemmesiden www.kora.dk
- Motzkau, J. & Schraube, E. (2015) Kritische Psychologie: psychology from the standpoint of the subject. In: Parker, I. (2015) (eds.) *Handbook of Critical Psychology* Routledge, New York.
- Munck, C. (2017) *Små børns fællesskab i en flertydig vuggestuepraksis*. Ph.d Afhandling ved Ph.d programmet Hverdagslivets Socialpsykologi, Institut for Mennesker og teknologi, RUC.
- Munck (2016) 'Når den pædagogiske faglighed undermineres af psykologien I: *Inklusion, ud-sathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frederiksberg C. Frydenlund Academics.
- Pedersen, C. (2009) *Inklusionens pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Ph.d. afhandling ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, KU.
- Røn Larsen, M. (2011a): *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Roskilde: Ph.d.-afhandling ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet.
- Rådet for børns læring. Beretning fra formandskabet. 2016. <file:///Users/cristtinamunck/Downloads/160408%20RBL%20Beretning%202016%20FINAL.pdf>
- Qvortrup, L. (2009) Barndommens dilemmaer. Om forholdet mellem beskyttelse og deltagelse. I: Højlund, S. (red.) *Barndommens organisering - i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg C. Roskilde universitetsforlag
- Stanek, A.H. (2011) *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Ph.d. afhandling indleveret ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Stetsenko, A. (2008): From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. I: *Cultural Studies of Science Education*. 3, (pp. 471-491).
- Stetsenko, A. & Ho Grace, Pi-Chun (2015) The serious Joy and the Joyful Work of Play: Children Becoming Agentive Actors in Co-

Authoring Themselves and Their World Through Play. *IJEC*. 47:221-234. DOI 10.1007/s13158-015-0141-1.

Svinth, L. (2013) Pædagogers åbenhed for børnenes perspektiver og børns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. I: *Psyke & Logos*. Nr. 34, pp. 83-105.