
Nordiske Udkast

Tidsskrift for kritisk samfundsforskning – Årgang 54, nr. 1

Pædagogisk faglighed som situeret praksis

- om arbejdet med børns deltagelse i daginstitutioner

Cristina Munck

Docent, Ph.d., Københavns Professionshøjskole

Anja Marschall

Lektor, Ph.d., Københavns Professionshøjskole

Resume

I denne artikel analyserer vi pædagogers arbejde med børns deltagelse i børnefællesskaber i daginstitutionen som bidragende til at indkredse nuancer af pædagogisk faglighed, som et situeret fænomen. Det betyder, at faglighed undersøges som noget, der kan udvikles via pædagogers daglige og ofte modsætningsfyldte arbejde i daginstitutionen, og dermed som andet og mere end individuelle faglige kompetencer. Artiklen baserer sig på analyser af empirisk materiale fra et forskningsprojekt, hvor det pædagogiske arbejde med børns deltagelse i mindre børnegrupper blev fulgt i fire danske daginstitutioner over fire år. Artiklen konkluderer, at pædagogisk faglighed ikke kan adskilles fra det daglige pædagogiske arbejde og betingelserne herfor. Når der arbejdes med børns deltagelse, bliver dette arbejde påvirket af konkrete betingelser såsom personaleudskiftning, kollegialt samarbejde samt politiske dagsordner om fx skoleparathed og tidlig opsporing.

Nøgleord:

Pædagogisk faglighed, pædagogiske arbejdsbetingelser, børns deltagelsesmuligheder, praksisfællesskaber.

Indledning

I denne artikel undersøger vi, hvordan pædagogisk faglighed udfolder sig i daginstitutionens hverdag, når pædagoger arbejder med at skabe deltagelsesmuligheder for børn i børnefællesskaber. Artiklen tager afsæt i analyser af empirisk materiale fra et forskningsprojekt, der fulgte pædagogisk arbejde i fire danske daginstitutioner over fire år.

Vi forstår pædagogisk faglighed som et situeret fænomen, der formes i spændingsfeltet mellem pædagogiske praksisser og politiske dagsordener. Særligt dagsordener om tidlig indsats og skoleparathed præger pædagogers arbejde med at udvikle højt kvalitets læringsmiljøer (VIVE & EVA, 2023; Christoffersen et al., 2014; Lekhal et al., 2016). Samtidig viser nyere undersøgelser, at faglighed ikke alene afhænger af pædagogers individuelle kompetencer, men også af de konkrete arbejdsbetingelser, der kendetegner daginstitutionernes hverdag – herunder normeringer, tidspres og høj personaleomsætning, som kan udfordre kontinuiteten i relationer og samarbejde (EVA & VIVE, 2025; Munck, Marschall & Hermansen, 2023).

Disse betingelser har betydning for, hvordan pædagoger kan udvikle og fastholde faglige praksisser, og for hvordan børns deltagelsesmuligheder formes i hverdagen. Diskussionen om pædagogisk faglighed har i det seneste årti været tæt knyttet til kvalitetsbestrebelse på dagtilbudsområdet. Nationale og kommunale initiativer har styrket fokus på dokumentation og standardisering, hvilket har fremmet en instrumentalisering af pædagogisk praksis (fx Ahrenkiel et al., 2011; Plum, 2013; Aabro, 2021). Samtidig peger forskning på, at pædagogisk kvalitet ikke kan sikres gennem strukturelle tiltag alene, men også afhænger af relationer, kollektive refleksioner og kontekst-sensitive vurderinger i praksis (EVA & VIVE, 2025; Ahrenkiel et al., 2011; Plum, 2013). Det er i dette krydsfelt mellem politiske krav og institutionelle betingelser, at pædagogisk faglighed udvikles – og hvor pædagoger navigerer mellem styringslogikker og professionsbaserede idealer.

Artiklens ærinde er på den baggrund at indkredse, hvordan pædagogisk faglighed kommer til udtryk i arbejdet med børns deltagelse, og hvordan adgang til kollegiale praksisfællesskaber er en forudsætning for dette arbejde. Vi undersøger særligt, hvordan fagligheden formes af to centrale betingelser: Politiske dagsordener om skolepa-

rathed og tidlig indsats samt diskontinuitet i samarbejdsrelationer knyttet til høj personaleomsætning. Med dette afsæt bidrager artiklen til en nuanceret forståelse af pædagogisk faglighed som andet og mere end individuelle kompetencer – som en praksis, der udvikles i konkrete sociale og organisatoriske kontekster.

Pædagogisk faglighed i spændingsfeltet mellem styring og praksis

Over de senere år er pædagogers faglighed ofte blevet problematiseret som utilstrækkelig ift. ønsket om at skabe højere kvalitet i de danske daginstitutioner (EVA & VIVE, 2025; VIVE, 2022; Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2021; EVA, 2017). Diskussionen er senest blevet aktualiseret af den nationale kvalitetsundersøgelse fra EVA og VIVE (2025), som viser, at kvaliteten i danske dagtilbud for de 3-5-årige fortsat er lav i en betydelig del af institutionerne. Dette har affødt forskellige bud på, hvordan den pædagogiske kvalitet kan udvikles, samt på hvilken rolle den pædagogiske faglighed spiller i dette arbejde (Kampmann et al., 2019).

Diskussionen udfolder sig mellem mindst to perspektiver på kvalitet. Det ene perspektiv knytter faglighed til systematiske målinger og evidensbaserede redskaber som KIDS (Ringsmose & Kragh Müller, 2020) og ECERS-3 (Medom & Næsby, 2019; Woodcock et al., 2016; Sylva et al., 2010). Denne forskning fremhæver, at sådanne redskaber kan skabe et fælles sprog om kvalitet og understøtte systematisk refleksion. Faglighed forstås her som evnen til at anvende evidensbaserede metoder, der oprettholder former for professionalitet, der kan dokumenteres gennem standardiserede målinger og evalueringer (Næsby et al., 2023; Næsby, 2017; Ringsmose & Kragh Müller, 2020; Ringsmose & Svinth, 2019; Taggart et al., 2006). Denne tilgang er beslægtet med evidensbaseret tænkning, hvor viden om “hvad der virker” anses for at kunne forbedre praksis. I denne optik forstås faglighed som kompetencen til at anvende redskaber, tolke data og handle målrettet – og det professionelle skøn udøves inden for rammerne af kvalitets indikatorer (Ringsmose & Kragh Müller, 2020). Faglighed ses i høj grad som en individuel kapacitet, der kan styrkes gennem refleksion og læring. Samtidig risikerer det kollektive og kontekstafhængige – det, der opstår i mødet med børn, situationer og institutionskultur – at træde i baggrunden (Ahrenkiel et al., 2011; Plum, 2013; Schmidt, 2018, 2019).

I kontrast til en tilgang, hvor faglighed forstås som anvendelsen af evidensbaserede metoder, står et andet perspektiv på pædagogisk faglighed, der udspringer af pædagogers situerede viden om børns hverdagsliv (jf.; Stanek, Røn-Larsen, Mikladal, 2018; Juhl, 2014, 2021; Mardahl-Hansen & Højholt, 2024). Her anskues faglighed som knyttet til en refleksiv og kontekstsensitiv praksis, hvor pædagoger i samspil med kolleger, børn og forældre fortolker situationer og handler på baggrund af forståelser og etisk ansvar. Faglighed forstås i denne sammenhæng som noget, der udvikles gennem deltagelse i hverdagens kollektive pædagogiske arbejde og i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003). Faglighed er således ikke en statisk størrelse, men noget, der hele tiden udvikles og justeres afhængig af de konkrete sociale og organisatoriske kontekster, som pædagogerne arbejder i (Togsverd & Aabro, 2021; Madsen, 2021; Røn-Larsen & Stanek, 2016; Moos, 2013; Krejsler, 2014; Hedegaard & Edwards, 2017; Biesta, 2011, Schön, 1983).

Med afsæt i disse perspektiver er artiklens ærinde at indkredse og begrebsliggøre pædagogisk faglighed i et krydsfelt mellem politiske dagsordener, styringsstrategier og pædagogers kontekstsensitive vurderinger. Fokus er særligt rettet mod, hvordan fagligheden kommer til udtryk i arbejdet med at udvikle børns deltagelsesmuligheder i daginstitutionen – og hvordan adgang til faglige praksisfællesskaber er en forudsætning for dette arbejde.

Baggrund, undersøgelsesdesign og metode

Det empiriske materiale, der ligger til grund for denne artikel, er fra projektet *Mindre børnegrupper – højere kvalitet* (Munck, Marschall & Hermansen, 2023), der er etableret i et samarbejde med en kommune¹. De fire deltagende daginstitutioner – to børnehaver og to vuggestuer – lå i såkaldte udsatte boligområder med en svag socioøkonomi², og var af kommunen udvalgt på baggrund af, at de alle var på pædagogisk

¹ Evaluering af projektet kan læses i rapporten ”Mindre børnegrupper – Højere kvalitet” (Munck, Marschall & Hermansen, 2023)

² Jf. Social- og Boligministeriets liste over udsatte boligområder fra 2019 der defineres som boligområder med høj arbejdsløshed, lav indkomst, lavt uddannelsesniveau og forhøjet kriminalitet, som kræver særlige sociale indsatser. [Definitioner og lister | Social- og Boligstyrelsen](#).

handleplan grundet skærpet pædagogiske tilsyn³ ved projektets opstart. I tillæg hertil var der i tre af de deltagende daginstitutioner en stor personaleomsætning, hvor mellem en fjerdedel og halvdelen af stillingerne blev besat af nye medarbejdere i løbet af et enkelt kalenderår. På den baggrund ønskede kommunen at undersøge, hvorvidt og hvordan det pædagogiske arbejde med børns deltagelse i mindre børnegrupper kunne skabe bedre udviklings- og læringsbetingelser for børn i udsatte positioner. Projektet blev formuleret som et fireårigt følgeforskningsprojekt fra 2019-2022, hvor hver af de fire deltagende daginstitutioner fik økonomiske midler til ansættelse af et ekstra årsværk per daginstitution til at reducere børnetallet pr. voksen på en måde, den enkelte institution fandt bedst.

Projektets empiri

Samlet set består projektets empiri af ca. 150 timers deltagerobservation af personalets arbejde i de fire deltagende daginstitutioner over fire år. Fokus for observationerne var samspillet mellem børn og voksne og børnene imellem. Der blev observeret både formiddage og eftermiddage. Udover observationerne blev der gennemført 19 interviews med pædagogisk personale, 11 fokusgruppeinterviews med pædagoger, 4 interviews med pædagogiske ledere, 3 interviews med forældre og 5 interviews med de ældste børn i daginstitutionerne. Temaerne for interviewene var orienteret mod forskellige aspekter af det pædagogiske arbejde med børns deltagelse i børnefællesskaberne og erfaringer med at støtte børn i udsatte positioner til at deltage i aktiviteter med de andre børn. Der blev desuden afholdt situerede hverdagssamtaler med børn, pædagoger og forældre (Tanggaard & Brinkmann, 2010) samt månedlige refleksionsmøder og workshops med personalet i daginstitutionerne.

Forskningssamarbejdet har været orienteret ift. at skabe mest muligt transparens via kontinuerlig dialog mellem forskerne, kommunen og personalet. Gennem statusmøder med forvaltningen og månedlige refleksionsmøder med personalet, blev der arbejdet på at sikre en balance mellem de krav og forventninger, der blev stillet til institutionerne, og den kompleksitet, der ligger i det pædagogiske arbejde med børn i udsatte positioner.

Etiske overvejelser

Etiske overvejelser omkring magtforhold og stigmatisering har været afgørende for at sikre, at projektet ikke blot fremhævede ønskede resultater, men også tog højde for de

³ Et skærpet tilsyn handler om at daginstitutionen har fået flere anmærkninger i den kommunale kvalitetsvurdering og skal arbejde målrettet på at løfte kvaliteten indenfor bestemte områder ift. det pædagogiske arbejde via udarbejdelse af konkrete handleplaner (KL, 2022)

mange udfordringer og hensyn, som pædagogerne står overfor dagligt. De etiske overvejelser i forskningssamarbejdet forstås her som en løbende relationel forhandling (Kousholt & Juhl, 2024) snarere end som et sæt faste procedurer. Disse forhandlinger udspillede sig både mellem forskere og praktikere, hvor nye deltagere og organisatoriske forandringer løbende udfordrede aftaler om adgang, fortrolighed og repræsentation⁴. Forskernes position måtte derfor gentænkes i takt med personaleudskiftning og ændrede relationer. Forskningsetikken handlede dermed mindre om at opnå formelt samtykke og mere om at opretholde tillid og et kontinuerligt arbejde med at balancere respekt for pædagogernes arbejdsvilkår med ønsket om at skabe forskningsmæssig indsigt. Etikken blev således en integreret del af undersøgelsesprocessen og et vilkår for at forstå pædagogisk faglighed i sin situerede, relationelle form. (Kousholt & Juhl, 2024; Chimirri, 2019; Hilppö et al., 2019; Kofoed & Kousholt, 2011).

Analysestrategi

Analyserne, der ligger til grund for denne artikel, er blevet til på baggrund af en praksisteoretisk analysestrategi (Kousholt, 2018; Kousholt & Juhl, 2021), hvor vi har arbejdet med at skabe nye videns-sammenhænge ved at lade de empiriske materialer stille spørgsmål til de teoretiske perspektiver og omvendt (Kousholt, 2018). Analysetematikkerne i denne artikel er udvalgt på baggrund af gennemlæsning af materialet med et fokus på at forstå, hvordan det pædagogiske arbejde med børns deltagelse i børnefællesskaber er informeret af arbejdets betingelser herunder personaleudskiftning og opgaver med fx skoleforberedelse og opsporing af børn, der potentielt er bagud i udvikling. De to empiriske eksempler er udvalgt i analysen, fordi de hver især udgør et eksempel på det Flyvbjerg kalder ”cases med maksimal variation” (Flyvbjerg, 2010, s. 475). Hermed viser de to eksempler *forskellene*, hvormed personalet arbejder med børns deltagelse i børnefællesskaber og arbejder med at med at strukturere de pædagogiske indsatser og samtidig honorere krav om at skoleforberede og styrke børns læring og samtidig være nysgerrige på børnenes perspektiver. De to cases viser således, hvordan pædagogisk faglighed er påvirket af både politiske dagsordener og samarbejde med ledelse, kolleger og forældre. Det får betydning for den hverdag som børnene i de to daginstitutioner deltager i.

Teoretisk afsæt

Teoretisk trækker artiklen på begreber fra kritisk psykologi (Holzkamp, 2013; Dreier, 2008; Højholt & Schraube, 2016.) og social praksisteori (Lave, 2019; Juul Jensen,

⁴ Både børn og voksnes navne er anonymiseret i materialet i henhold til gældende forskningsetiske retningslinjer.

2001; Axel 2020). Den kritiske psykologis subjektvidenskabelige afsæt retter fokus mod, hvordan mennesker er medskaber af eget liv, og hvordan de hele tiden er i gang med at reflektere, handle og udvikle egen og fælles praksis. Dette teoretiske perspektiv retter fokus på børn og voksnes *deltagelse* som et teoretisk begreb og forstår menneskelig udvikling og læring knyttet til deltagelse i sociale kontekster med andre (Holzkamp, 2013; Dreier, 2008). I vores analyser er vi derfor optagede af, hvordan børnene konkret deltager i børnefællesskaberne, og hvordan de i fællesskab med de voksne bidrager til at udvikle det fælles hverdagsliv (jf. Røn-Larsen & Stanek, 2024; Munck, 2017; Juhl, 2014). Men også hvordan arbejdet med børns deltagelse, når dette foregår i kontekster præget af stor grad af personaleudskiftning, som det gør i vores materiale, i nogen grad informeres af manualiserede forløb fremfor fælles refleksioner over og erfaringer med, hvad der er betydningsfuldt for hvilke børn.

Begrebet praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003; Axel & Tanggaard, 2010) anvendes her til at rette blikket mod de lokale fællesskaber blandt personalet i de enkelte institutioner og deres fælles forståelser af, hvad der er godt pædagogisk arbejde. Det er bl.a. i disse fællesskaber, at pædagogisk faglighed udvikles, forhandles og formes i takt med daglige erfaringer og samarbejde. De fælles forståelser, der udvikles i praksis, danner grundlag for, hvordan personalet fortolker og varetager den pædagogiske opgave med børnene. Lave & Wenger skriver følgende om praksisfællesskaber:

(..) det betyder deltagelse i et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder for deres liv og for deres fællesskaber (Lave & Wenger, 2023: 83)

Praksisfællesskaber handler således om mere og andet, end at pædagogerne på stuen er sammen om noget. I forhold til pædagogisk faglighed handler det om pædagogernes gensidige involvering i den pædagogiske opgave. Her fremhæves særligt koblingen mellem homogenitet og diversitet, der gør et praksisfællesskab fagligt produktivt.

Denne diversitet fordrer dog, at alle pædagoger har reel adgang til kollegiale praksisfællesskaber. Deltagelse i praksisfællesskaber er afgørende for læring, da det er gennem engagement i fælles praksis, at faglig identitet og kompetence udvikles. Læring sker i samspillet mellem deltagelse og fælles meningskabelse, hvor individet gradvist bliver en del af det sociale og faglige fællesskab (Lave & Wenger, 2003). Hvis adgangen til hinandens erfaringer og vurderinger bliver vanskelig, for eksempel fordi personalegruppen skifter hyppigt, kan der opstå perioder med brud i kontinuiteten. Personalemæssige skift er i sig selv en indbygget præmis i daginstitutionsarbejdet, men når udskiftningen bliver så omfattende, at fælles orienteringer og rutiner ikke når at

udvikles, udfordres fællesskabets mulighed for at dele viden og udvikle en sammenhængende praksis.

I det følgende rettes opmærksomheden mod, hvordan pædagogisk faglighed udfolder sig og forhandles i samspillet mellem kolleger, ledelse, børn og forældre – og hvordan denne faglighed samtidig formes af politiske dagsordener om skoleparathed og af konkrete arbejdsbetingelser som diskontinuitet i personalegruppen og dermed manglende adgang til praksisfællesskaber.

Faglighed under pres: Personaleudskiftningens betydning for pædagogisk praksis

Som udfoldet i artiklens begyndelse bliver forståelser af pædagogisk faglighed udviklet i spændingsfeltet mellem standardiserede styringslogikker og professionsbaserede idealer og praksisnære skøn. For at forstå, hvordan faglighed udvikles i praksis, er det nødvendigt at se nærmere på de konkrete vilkår og hverdagsbetingelser, som pædagoger arbejder i og med. I det følgende afsnit zoomes der derfor ind på to specifikke pædagogiske praksisser, hvor politiske ambitioner om skoleparathed og tidlig indsats spiller en central rolle. Her bliver det tydeligt, hvordan samfundsmæssige og institutionelle forventninger – om at opspore og intervenere tidligt i børns udvikling og trivsel – påvirker både indholdet af det pædagogiske arbejde med børns deltagelse i børnefællesskaber og den pædagogiske faglighed.

I den ene daginstitution, en børnehave, fortæller lederen om, hvordan det pædagogiske arbejde handler om at skabe bedre fremtidsmuligheder for børnene. Hun fortæller:

”Arbejdet er jo at sikre, at de [børnene] får muligheder. At de har så meget som muligt med, der gør, at de kan klare sig, når de kommer i skole, fordi vi ved jo, at de her børn er bagud på point, allerede når de starter i børnehaveklasse. Og jo færre point de er bagud med, når de starter, jo bedre. Formålet med alt det, vi laver, er, at de kan sidde ned; indgå i en social relation; lytte efter, hvad den voksne siger og have en basis danskundskab til at kunne forstå og afkode andre mennesker, både sprogligt og socialt. (..) Vi skal sikre, at vores børn kan klare sig eller har muligheder for i hvert fald at tilegne sig det, de skal kunne, når de kommer i skole” (pædagogisk leder)

Forståelsen af den pædagogiske opgave knytter sig her til sikre, at alle børn får en god start på livet, hvilket i denne sammenhæng bl.a. rettes mod at paratgøre til skole (jf. Rådet for Børns læring, 2019; Bach et al., 2020;). I praksis betyder det, at pædago-

gerne arbejder med at udvikle målrettede læringsforløb i daginstitutionen (fx skolegrupper), der sigter mod at styrke børnenes læring, så de kan blive rustet til at håndtere kommende udfordringer i deres liv (Munck & Kirkeby, 2021; Munck & Marschall, 2023, a, b; Juhl, 2014, 2016).

Denne forståelse af den pædagogiske opgave og indholdet af pædagogisk faglighed trådte særligt frem i denne daginstitution og blev samtidig formet af, at der var en stor grad af personaleudskiftning.

Denne problematik genfindes i nationale opgørelser hvor uddannede pædagoger udgør knap halvdelen af medarbejderne i daginstitutioner, mens omkring en tredjedel er pædagogmedhjælpere og en mindre del pædagogiske assistenter (VIVE & EVA, 2023). Samtidig præges pædagogisk praksis af høj personaleomsætning på landsplan hvor mellem en femtedel og en fjerdedel af personalet er nyansat årligt, mens 13-16 procent stopper (Brogaard & Petersen, 2020). En så stor personaleudskiftning gør det vanskeligt at opbygge og fastholde stabile faglige fællesskaber og mange ledere vurderer, at de sjældent kan få uddannede vikarer, og at budgetrammerne ikke rækker til at dække fraværet (Rambøll for FOA, 2025).

I denne daginstitution betød det konkret at der var en del nye vikarer og pædagogmedhjælpere, der arbejdede med børnefællesskaberne og med skolegrupperne. Pædagogen, Annelise, fortæller her om sin oplevelse af personaleudskiftningen:

” Vi har haft mange sygdommeldinger, og det stresser mig, når der hele tiden kommer nye voksne. Også på børnenes vegne, fordi jeg synes sgu ikke, det er okay overfor børnene, når der er så meget ustabilitet på personalefronten. Og når vi får en kollega tilbage fra sygdommelding, skal hun ind i det hele igen. Det er som at starte forfra. Du kan godt være ti voksne, men hvis de ti voksne ikke samarbejder, så er det fuldstændig pisse lige meget (...) Nu havde vi endnu en fra vikarbureauet som sikkert er dygtig, men børnene kender hende jo ikke. Så de vil ikke være med i hendes aktiviteter, og det er jo helt fair, at de ikke vil det. De kender hende ikke. Jeg får helt ondt i maven af at tænke på det. Så nu håber jeg fandme, vi kan få en pædagog, som bliver her” (Pædagog, Annelise)

Annelise peger her på, hvordan en stor grad af personaleudskiftning både stresser børn og voksne. I personalegruppen bliver det vanskeligt at skabe et praksisfællesskab med mulighed for at lære af hinanden, og hvor kolleger over tid kan udvikle en kollektiv forståelse af de pædagogiske opgaver baseret på viden og erfaringer (Lave & Wenger, 1991). Med en stor personaleudskiftning bliver det vanskeligere at opbygge fælles

erfaringer med at håndtere og koordinere de modsætningsfyldte hensyn, der præger arbejdet med børnene. For at personalegruppen kan fungere som et praksisfællesskab, fordrer det mulighed for at opbygge tillid og dele viden over tid (Mardahl-Hansen & Højholt, 2024). En stor grad af personaleudskiftning kan medføre tab af viden, der kan være svær at erstatte, samtidig med at det tager tid for nye personaler at blive en del af praksisfællesskabet og lære hverdagens rutiner og børnenes rytmer at kende. Når personale ofte udskiftes, griber det ind i de løbende koordineringer, hvor personalet opbygger kendskab til børnene og finder måder at håndtere hverdagens modsætningsfyldte hensyn på.

I det følgende eksempel møder vi Else, der er sprogpædagog i børnehaven. Else har i en længere periode været sygemeldt og er vendt tilbage nogle uger tidligere. Hun har ikke haft skolegruppen før, men kender nogle af børnene fra den sprogcafé, hun afholder en gang ugentligt for de børn, der har brug for sprogstøtte. Den pædagogiske leder har forklaret Else, hvordan hun kan strukturere skolegruppen og dermed øve børnene i de tids-skift, der kendetegner en skoledag. Else har ikke sparret med den pædagog, der plejer at holde skolegruppe, da hun også er sygemeldt, og hun kender ikke de nyansatte pædagogmedhjælpere i børnehaven.

Netop fordi der, som Annelise fortæller om i citatet, er mange sygemeldinger i daginstitutionen, vurderer den pædagogiske leder, at det er nødvendigt med en tydelig organisering af hverdagen både for børn og voksne. Else er derfor optaget af at følge den manual, der ligger for dagens skolegruppe, hvor alle aktiviteter og pauser er beskrevet. En sådan struktur får betydning for, hvilke muligheder der skabes for børnenes deltagelse.

Faglighed og deltagelsesmuligheder i arbejdet med skoleforberedelse

I skolegruppen er børnene delt op i mindre grupper. Anders (5,5 år), Sophie (5,4 år), Mustafa (5,7 år) og Noah (5,1 år). Der er et helt program, børnene skal igennem, der ligner et rigtigt skoleskema. Først er der 'time', hvor børnene skal lære om forholdsord, så er der 'frikvarter', hvor der ringes med en klokke, og så er der 'time' igen. Mustafa prøver at række ud efter Noah, der sidder med en lille Dino fra morgensamlingen. Noah vender ryggen til Mustafa. Han må ikke låne hans Dino-figur lige nu. Pædagogen Else går i gang med at vise børnene laminerede billeder med rime-ord. Anders og Sofie sidder ved siden af hinanden og griner, mens de skubber til hinandens fødder. Anders begynder at æle Sofie på ryggen, og Sofie ser ud til at nyde det. Hun læner sig ind mod Anders. Else kigger på dem og tysser og fortsætter med at vise laminerede billeder med rime-

ord. Det er nu Anders' tur til at pege på to billeder, der passer sammen. Han gør det hurtigt og retter hurtigt sin opmærksomhed mod Sofie, hvor de fortsætter deres samspil. Mustafa bliver nu spurgt, om han kan matche billeder og udtale rime-ordene. Han prøver, men det lykkes ikke helt. Else opfordrer til, at han prøver igen. Mustafa sidder tavs. Anders sidder uroligt og prøver at pege på det rigtige billede og få øjenkontakt til Else. Else kigger på Mustafa og smiler, men Mustafa ser det ikke. Han stirrer ned i gulvet og er fortsat tavs. "Prøv at gætte" siger Else opmuntrende. Mustafa kigger hen mod døren. "Okay, nu må vi hellere få frikvarter" siger Else. Børnene guides ind på nabo-stuen. Anders og Sofie går målrettet mod dukkekøkkenet og går hurtigt i gang med at lave mad og dække bord. Mustafa sidder for sig i et hjørne med noget Lego. Noah sidder med Else ved et bord og laver Memory. Else giver tegn til Mustafa om, at han skal komme op og spille Memory, men han bliver siddende med sit Lego. Så kommer Javed og Khalil fra den anden lille skolegruppe. De har også frikvarter og bygger en togbane der fylder det meste af gulvet. Mustafa sidder i vejen for deres togbane, og de prøver at få ham til at flytte sig ved at lægge togskiner hen over hans Legoklodser. Mustafa rykker sig væk fra stedet og efterlader Lego'et. Så 'ringer klokken'. Nu skal der ryddes op.

Mustafa kan bruge timer på at bygge med Lego og konstruere tårne og bygninger, når han har mulighed for det. Nogle dage lykkedes det at få Khalil og Javed med i Lego-legen, men i dag deltager de i en anden skolegruppe, og de har aftalt at lege med tog. Andre dage har Mustafa gode lege med Noah, ikke mindst når de har været i Else's sprogcafe sammen. Else reflekterer her over dagens aktivitet i skolegruppen:

"Ja, som du så, var det ikke så let for Mustafa at være med i skolegruppen i dag. Jeg synes ellers, det plejer at gå lettere i sprogcafeen, også når Noah er med. Han er særligt optaget af Kaj-bøgerne og er ved at udvikle et godt sprog, og de har altså rigtig hygget sig derinde. Så jeg håbede, det havde været en anden oplevelse for Mustafa i dag" (Else, pædagog)

Analytisk peger situationen på, hvordan organiseringen af skolegruppen samt børnenes indbyrdes samspil åbner og lukker for deres deltagelsesmuligheder, bidrag og indflydelse på aktiviteten (Munck, 2017; Røn-Larsen & Stanek, 2015). Situationen synliggør, hvordan børnenes deltagelse formes af de relationelle og erfaringsmæssige betingelser. Når den voksne, som her, ikke tidligere har afholdt skolegruppe, er samspillet endnu ikke gensidigt afstemt, hvilket ser ud til at begrænse nogle børns mulighed for at deltage. Børnene er således vidt forskelligt stillet i den konkrete aktivitet og har

forskellige muligheder for at gøre det, de gerne vil og bidrage til det fælles (Juhl, 2014).

Organiseringen af aktiviteten afspejler ledelsens intention om at forme børnenes læring på en bestemt måde, hvilket samtidig begrænser mulighederne for, at børnene kan tage udgangspunkt i deres egne fælles interesser. Denne manglende fleksibilitet i organiseringen kan forstås i sammenhæng med, at Else står alene i sit arbejde med skolegruppen. Else har ved andre lejligheder beskrevet sin pædagogiske opgave som at sikre, at ingen børn falder udenfor og at kunne identificere dem, der har brug for ekstra støtte. I lyset af denne forståelse kan hendes opmærksomhed tolkes som rettet mod at få alle børn til at deltage i aktiviteten.

I personalegruppen er der en del nye pædagogmedhjælpere, derfor er de vanlige stuemøder, hvor der samtales om pædagogik og børnenes fælles liv, sat på pause. Den nuværende personalegruppe har endnu ikke opbygget et kendskab til hinandens måder at vurdere, handle og tage ansvar i hverdagen på. Analytisk peger dette på, at den store diskontinuitet i personalegruppen vanskeliggør etableringen af et praksisfællesskab over tid med plads til faglig udveksling. Elses mulighed for at udvikle sin deltagelse med børnene i arbejdet med skolegruppen er derfor begrænset, samtidig med at hun forsøger at bringe erfaringer fra sprogcaféen i spil for at skabe en bedre forståelse af børnenes deltagelse i skolegruppen.

Situationen illustrerer, hvordan arbejdet med børns læring og skoleparathed risikerer at blive styret af manualiserede forløb, hvilket begrænser vurderings- og koordineringsarbejdet til de rammer, sådanne redskaber opstiller. Flere pædagoger peger på, at den høje personaleudskiftning gør det vanskeligt at skabe kontinuitet i arbejdet. Det er udfordrende at overtage kollegers opgaver og arbejde med børnegrupper, man kun kender overfladisk, og når kolleger skiftes hyppigt ud, svækkes også den indbyrdes fortrolighed og faglige sparring. I en sådan kontekst bliver manualer et nødvendigt holdepunkt – ikke fordi de opleves som pædagogisk meningsfulde, men fordi de tilbyder struktur i et ellers uforudsigeligt arbejdsliv.

I dette perspektiv fremstår faglighed primært som en individuel kompetence, og de kollektive og kontekstuelle dimensioner – herunder viden om børnenes engagementer – træder i baggrunden. Når det pædagogiske arbejde ikke kan udvikles i faglige praksisfællesskaber, hvor der er etableret tillid og betingelser for videndeling og læring via deltagelse, bliver de pædagogiske organiseringer ufleksible, og børnenes måde at deltage på kan let blive fortolket som forstyrrelser eller udtryk for manglende læring (Munck, 2017).

På tværs af observationer og interviews fra pædagoger og ledere fra de fire deltagende daginstitutioner, er der flere eksempler på, hvordan en stor personaleudskiftning spænder ben et fleksibelt pædagogisk arbejde med børnene. Det viser sig f.eks., når pædagoger på stuen bruger tid på at sætte nye pædagogmedhjælpere ind i institutionens hverdag og introducere dem til børnene. Det viser sig, når viden om børnene og deres perspektiver går tabt, når pædagoger sygemeldes eller pludseligt stopper. Og det viser sig, når et tæt samarbejde med familier i vanskeligheder stopper, fordi tillidsrelationer bliver brudt. Således ser hverdagens sammenhæng ud til at være på spil, når der ikke er stabilitet i personalegruppen og muligheden for kollegiale praksisfællesskaber vanskeliggøres.

Faglighed som fælles praksis – formet af børns engagementer og kollegiale fællesskaber

I en af de andre daginstitutioner, en vuggestue, var det kollegiale fællesskab i personalegruppen præget af kontinuitet og tillid, hvilket skabte et rum for at drøfte børnelivet med plads til uenighed. Hverdagens organisering blev løbende drøftet med en pædagogisk leder, og de havde stor rådighed over de pædagogiske tilrettelæggelser. Konkret betød det, at hverdagen var præget af eksperimenter med forskellige aktiviteter og deltagelsesmuligheder for børnene med inspiration fra deres observationer af børnelivet. På den måde blev faglighed ikke kun et individuelt ansvar, men kollektivt og kontekstuel forhandlet. Som en af pædagogerne her fortæller om betydningen af det kollegiale samarbejde:

”Jeg oplever, at vores samarbejde er virkelig godt, men vi har også samarbejdet længe efterhånden. Hver gang der opstår situationer, der kan være svære, har det jo gjort vores samarbejde meget bedre, fordi vi taler om det. Det er måske også, fordi vi ser hinandens stærke sider og svage sider eller ja, fordi det har vi jo alle, og vi tør vise dem. Det skaber tillid (...). Der er så mange ting, jeg har lært og virkelig taget til mig, fordi jeg har haft mulighed for at observere jer [de andre personaler]. Vi har mange gode snakke om børnene og vores forskellige måde at reagere og handle på.”
(Elena, pædagog)

Elena understreger i citatet, hvordan samarbejdet over tid, samtalerne og muligheden for at komme tæt på hinandens stærke og svage sider, har bidraget til at skabe tillid. Dette samarbejde er blevet styrket i arbejdet med de mindre børnegrupper, hvor personalet oplever, at de har fået mere tid til at observere børnenes deltagelse i børnefællesskaberne. Annika, en af personalerne, fortæller sådan:

”Ja, og det er interessant at opdage de der små detaljer, der er vigtigt for børnene. Der har de mindre børnegrupper, altså sådan som vi har arbejdet med dem, gjort, at vi lægger mærke til, hvad er det barnet er optaget af lige nu eller fravælger eller gerne vil. F.eks. hvad det er for en farve, de er optagede af, eller om de bedst kan lide Lego eller bøgerne eller noget helt andet. Man har virkelig mulighed for at observere, fordi man som voksen er tæt på børnenes samspil.” (Annika, pædagog)

Annika peger på, hvordan personalet bliver optaget af det, børnene er optagede af. Denne mulighed for at følge børnenes engagementer, deres præferencer for andre børn, ting og steder, skaber plads til at arbejde med børnenes deltagelsesmuligheder og styrke deres sociale tilhørsforhold (Munck, Marschall & Hermansen, 2023; Eide et al., 2019; Marschall & Munck, 2022). Netop fordi personalet, i sammenligning med den føromtalt børnehave, havde samarbejdet over tid, havde de opbyggede erfaringer med hinandens forskellige vurderinger og handlemåder. Det skabte betingelser for at håndtere modsætningsfyldte hensyn og udvikle pædagogiske handlemuligheder med en vis fleksibilitet. Hermed blev det muligt for personalet at arbejde med børnenes deltagelse i børnefællesskaber på måder, hvor de eksperimenterede med – og skubbede til normerne for børnenes deltagelse med afsæt i børnenes perspektiver. Dette kom særligt til udtryk i samarbejdet om Abbas.

Kollegialt samarbejde om Abbas’ deltagelse

Abbas begynder i vuggestuegruppen, da han er ca. 1 år. Det er Abbas’ mor, der samarbejder med pædagogerne i hverdagen. Abbas’ far kommer kun sjældent i vuggestuen, da han arbejder mange timer hver dag. Pædagogen Laila har, sammen med kollegaen Annika, ansvaret for Abbas’ opstart. Samarbejdet har fra begyndelsen været lidt vanskeligt, fordi Abbas’ mor har været bekymret for omsorgen for Abbas, idet han har været meget syg den første tid af sit liv. Laila fortæller:

”Mor er meget opmærksom på, hvis han bliver det mindste våd, så mener hun, at han bliver syg og får feber. Vi kan jo ikke skiftet hans tøj, hvis han får en lille plet på, men selvfølgelig hvis han er våd, så skifter vi ham jo og giver ham rent og tørt tøj på, som med de andre børn. Mor har også sagt at han ikke må få hverken koldt vand eller kold mælk og han kan ikke drikke af en kop. Han må heller ikke få rugbrødsadder i tern, da mor ikke mener, han kan tygge det (...)” (Laila, pædagog)

Personalet i vuggestuen vil på den ene side gerne tage hensyn til morens ønsker, samtidig med at de mødes af en sundhedsplejerske, der understreger, at Abbas bør få den

samme kost, som de andre børn, da han skal lære at spise små rugbrødsmadder og drikke det samme. Sundhedsplejersken har generelt fokus på, om børnene drikker af kop fremfor af sutteflaske, som de forventes at gøre i vuggestuen eller om de får fast kost frem for flydende. Personalet står derfor i en situation, hvor der er flere modsatrettede hensyn at tage. De er ikke enige i, hvordan de bedst støtter Abbas indtag af mad og generelle trivsel i vuggestuen, og de bruger derfor en del tid på at drøfte deres forskellige perspektiver. Netop forskelligheden i personalets kollegiale fællesskab bidrager til, at de supplerer hinanden og udvikler nye forståelser af Abbas og hans mor. På baggrund af de fælles drøftelser prøver personalet at skabe et handlerum, hvor de fokuserer på Abbas' deltagelse med de andre børn og holder bekymringerne og opsporingskravene lidt ud i strakt arm. Ca. tre måneder efter Abbas er begyndt i vuggestue ser hverdagen således ud ved en frokost:

Ved frokosten sidder Ralf (11 mdr.) og siger flere lyde. Ralf og Abbas (1,3 år) sidder ved siden af hinanden. Ingen af dem spiser så meget. De sidder og kigger på hinanden og gemmer ansigtet i hagesmækkene og kigger frem igen. Laila siger, at det manglende madindtag nok hænger sammen med, at begge børn får flaske om natten. Annika henter en plastflaske frem, som hun har købt til Abbas, når han er i vuggestuen. "Det er for at gøre det lettere for ham at drikke vand og for at sikre, at det ikke er koldt lige fra hanen" siger Annika. Laila siger henvendt til mig (forskeren) "Ja vi må jo finde ud af, hvad der virker for Abbas". Abbas drikker lidt fra flasken og rækker den frem mod Ralf. Han piller pålægget af rugbrødet og putter det i munden. Laila skubber rugbrødet hen til Abbas, "Husk rugbrødet" siger hun og smiler. Da Abbas fortsat sidder og kigger på rugbrødet, efter de andre børn er færdige, tager Annika ham i hånden. De går ned i køkkenet og finder noget grøntsagsmos til ham.

Senere på dagen fortæller Laila, at de oplever, at Abbas spiser mere. "Faktisk spiser han mere herovre i vuggestuen end derhjemme ifølge Abbas' mor", siger Laila. Annika tilføjer "Det jo er helt normalt at børn spiser anderledes i vuggestuen, når der er andre børn, end der hjemme med forældrene. Og han spiser flere forskellige ting end i begyndelsen, måske bare ikke lige rugbrød". Personalet har endnu ikke inddraget sundhedsplejersken i deres overvejelser og arbejde med Abbas, men det mener de heller ikke er nødvendigt, da Abbas udvikler sig.

Eksemplet illustrerer, i lighed med det tidligere eksempel fra børnehaven, hvordan børn har forskellige muligheder for at deltage i institutionshverdagen. Disse muligheder hænger tæt sammen med personalets betingelser – deres langvarige samarbejde, indbyrdes kendskab og den ledelsesmæssige opbakning og fleksibilitet, de oplever i hverdagen. Personalet har observeret, at Abbas foretrækker at drikke af sutteflasken, og de beslutter, at det er i orden, fordi det giver ham ro og mulighed for at deltage i måltidet sammen med de andre børn. Hermed handler inddragelsen af sutteflasken og grøntsagsmosen ved frokosten ikke om, at personalet ikke gør deres arbejde godt nok, men om at de foretager situerede afvejninger af, hvordan Abbas' deltagelse med de andre børn bedst understøttes. Pædagogernes samarbejde og faglige dømmekraft viser sig i deres måde at forstå og understøtte Abbas' deltagelse på. De retter opmærksomheden mod den konkrete situation og det fælles med de andre børn. Gennem et fleksibelt og undersøgende samarbejde vælger de at følge Abbas' og hans mors ønsker et stykke ad vejen og sætter dermed midlertidigt deres bekymring for hans udvikling i parentes. På den måde arbejder de reflektivt med at skabe gode betingelser for Abbas' deltagelse og udvikling over tid.

Netop fordi personalet kender hinanden og har samarbejdet med hinanden over længere tid, fortæller de om, hvordan de kan følge Abbas' og hans mors ønsker uden at involvere fx sundhedsplejersken. Stuens personale indgår i et praksisfællesskab, hvor de løbende lærer og opbygger viden om børnene sammen. De observerer og drøfter hinandens samspil med børnene og bruger både stuemøder og refleksionsmøder til at dele iagttagelser, uenigheder og erfaringer. Med afsæt i refleksionslogs undersøger de børnenes hverdagsliv og drøfter, hvordan pædagogiske organiseringer både kan fremme og begrænse børnenes deltagelse i fællesskabet. Den daglige sparring medvirker, til at personalet løbende kan afstemme vurderinger, dele erfaringer og træffe beslutninger i forhold til de konkrete situationer, der opstår omkring børnene. Det synes at reducere behovet for at følge procedurer eller manualer, fx ift. hvornår sundhedsplejersken skal informeres ift. tegn på udsathed. Fokus skifter således fra formelle krav til fleksible, kontekstafhængige beslutninger, hvilket skaber et mere situations-sensitivt samarbejde og et større handlerum med bedre deltagelsesmuligheder for Abbas og hans mor.

Diskussion: Pædagogisk faglighed udvikles i praksisfællesskaber

Skoleforberedelse og tidlig indsats er to stærke politiske dagsordner, der i tiltagende grad har domineret den pædagogiske praksis over det seneste årti. Det betyder dog ikke, at sådanne dagsordner siver uhindret ned i daginstitutionernes hverdag; de fortolkes, forhandles og omsættes forskelligt alt efter lokale betingelser og faglige

fællesskaber. Særligt i daginstitutioner, hvor socioøkonomisk udsathed også er på spil, kan de politiske krav skabe et pres i den daglige praksis (Munck & Marschall, 2025; Schultz Larsen 2020, Larsen et al., 2023). Forskellene, i hvordan personalet i de to eksempler arbejder med børnenes deltagelse i fællesskaberne, hænger derfor blandt andet sammen med, hvilke betingelser de har for at samarbejde og udvikle viden om hinandens vurderinger af de pædagogiske handlemuligheder over tid. Disse betingelser påvirker, hvordan deres faglighed kan udfolde sig, da samarbejdets rammer og kontinuitet har stor indflydelse på, hvordan pædagogerne har mulighed for at forstå og praktisere deres arbejde med børnene. I sidste ende hænger disse betingelser sammen med personalets muligheder for at deltage i et praksisfællesskab, hvor viden og erfaringer deles og anvendes aktivt i tilrettelæggelsen af praksis.

Det handler således ikke om, at personalet i den ene daginstitution er fagligt dygtige, og at personalet i den anden daginstitution er udygtige. I børnehavegruppen var personalets praksis afhængig af forhandlinger med en ledelse og klyngeledelse med tydelige visioner og strategiske holdninger til, hvordan børns læreprocesser styrkes via fx skolegrupper. Det var samtidig en daginstitution præget af stor grad af personaleudskiftning, hvilket vanskeliggjorde udvikling af praksisfællesskaber, hvor personalet over tid kunne udvikle viden om hinandens vurderinger og måder at koordinere arbejdet med børnene på. I sådan en sammenhæng bliver pædagogisk faglighed til et spørgsmål om den enkelte pædagogs evne til at anvende metoder eller manualer effektivt. Når det fx ikke lykkes at støtte Mustafas deltagelse i skolegruppen, risikerer det at blive et spørgsmål om Elses evner til at håndtere situationen. Denne individualisering af problemet kan lægge et stort pres på pædagogen og fremhæve den *personlige kompetence* som nøglen til at "løse" problemet, i stedet for at se det som et resultat af de kontekstuelle forhold og den kollektive vidensdeling, hvor pædagogerne i fællesskab arbejder på at understøtte børns deltagelse.

I vuggestuegruppen var der et tæt samarbejde med den pædagogiske leder, og personalet havde samarbejdet over tid og havde dermed udviklet et fagligt praksisfællesskab baseret på viden om børnene og deres hverdagsliv. I arbejdet med at skabe deltagelsesmuligheder for børn, ser det altså ud til at have betydning, hvilke betingelser personalet har for at samarbejde og udvikle fælles viden via deltagelse i praksisfællesskaber over tid. Når personalet har mulighed for at udvikle viden og erfaringer, er det muligt at etablere fleksible praksisser, hvor det pædagogiske arbejde med tidlig indsats kan mingelers. Manglende adgang til deltagelse i et praksisfællesskab kan føre til, at arbejdet med børnene i højere grad formes af ydre krav som læringsdagsordener og strukturelle procedurer. Samtidig kan det fremme en forståelse af faglighed som en individuel kompetence, der bedst understøttes af bestemte metoder.

På tværs af vores empiriske materiale i projektet bliver det tydeligt, at pædagogisk faglighed må forstås som forankret i det, som pædagogerne *gør* med børnene i deres hverdagspraksisser, hvor de arrangerer og om-arrangerer betingelser for børns deltagelse, og det de forstår som deres pædagogiske opgave (Røn-Larsen & Stanek, 2024; Mardahl-Hansen & Højholt, 2024). Det betyder, at pædagogisk faglighed er knyttet til de sociale praksisser i daginstitutionerne, hvor personalet har en opgave med at skabe lærings – og omsorgsmiljøer, etablere fællesskaber med deltagelsesmuligheder for alle børn (jf. Dagtilbudsloven, 2007) og samtidig have blik for de børn, der ”falder ud” af børnefællesskaberne. Når den pædagogiske faglighed rettes mod børns deltagelse i børnefællesskaber og ikke alene mod at kompensere for børns vanskeligheder, fordrer det, at personalet har mulighed for at balancere mellem at *tage hensyn* uden at *særliggøre*. I de situationer, hvor det lykkes at skabe denne balance, handler det også om personalets adgang til at lære via deltagelse i kollegiale praksisfællesskaber, hvor viden, uenigheder og erfaringer kan udveksles. Det handler om, hvordan personalet har mulighed for at udvikle viden om det enkelte barn i sammenhæng med de andre børn og gennem samarbejde med såvel kolleger som forældre. Det betyder, at faglighed knytter sig til, at personalet *decentrerer* deres perspektiver (Lave, 2019; Højholt & Mardahl-Hansen, 2021; Munck, 2020), undersøger og forstår, hvordan hverdagens organiseringer og aktiviteter i daginstitutionen stiller sig forskelligt for de enkelte børn afhængig af situationen og børnenes sociale position. At arbejde med decentring er en måde at forholde sig kritisk til de dominerende dagsordner og normer, der præger daginstitutioner, hvilket betyder at faglighed ikke kun forstås som noget, der er baseret på faste metoder eller teorier, men også som noget, der udvikles gennem konkrete, daglige erfaringer. Faglighed formes således hele tiden af konteksten og de børn og voksne, der er en del af denne. Dette åbner op for en mere fleksibel og dialektisk forståelse af faglighed, hvor pædagoger kan bringe deres erfaringer og vurderinger i spil i udvikling af deres praksis i forhold til de specifikke udfordringer, de møder i arbejdet med børnene.

Afrunding

I artiklen har vi analyseret, hvordan pædagogisk faglighed udvikles i det daglige arbejde med børns deltagelse i børnefællesskaber. Med udgangspunkt i to empiriske eksempler med Mustafa i børnehaven og Abbas i vuggestuen har vi vist, hvordan personalet har meget forskellige betingelser for at arrangere sig med det, de forstår som deres pædagogiske opgave knyttet til skoleforberedelse og tidlig indsats. Det er en kompleks og modsætningsfyldt opgave, hvor der arbejdes med børns deltagelse i fællesskaber, børns læring og opsporing af det potentielt bekymringsvækkende børneliv.

Den pædagogiske praksis er influeret af politiske dagsordner, der kan sætte sig igennem på måder, der skubber personalets viden om betingelserne for børnenes deltagelse til side. Særligt når personalet ikke har adgang til deltagelse i kollegiale praksisfællesskaber, hvor uenigheder undersøges og handlinger koordineres i forhold til de konkrete børn, risikerer manualer at blive styrende for arbejdet fremfor erfaringer med, hvad der er betydningsfuldt for børnene.

Når pædagoger har adgang til at udvikle deres faglighed i fællesskaber med andre pædagoger, ser det ud til, at de har bedre muligheder for at håndtere mangfoldige hensyn både i børnelivet og i mødet med forældre. I disse sammenhænge arbejder personalet med at forstå udsathed som andet end relateret til individuelle- eller familiemæssige forhold, men som relateret til børns adgang til deltagelse i fællesskaber, og som noget, de konkret kan arbejde med i hverdagens praksisser. Hermed bliver den pædagogiske faglighed knyttet til viden om børns hverdagsliv og deltagelsesmuligheder i den sociale praksis fremfor til en særlig viden, der skal kompensere for det, børn mangler at udvikle. At forstå pædagogisk faglighed som situeret er derfor knyttet til pædagogers betingelser for at samarbejde og udvikle viden forankret i kompleksiteten af den pædagogiske praksis og i praksisfællesskaber.

Referencer

- Axel, E. (2020). Distributing resources in a construction project: Conflictual cooperation about a common cause and its theoretical implications. *Theory & Psychology, 30*(3), 329–348. <https://doi.org/10.1177/0959354320913152>
- Axel, E., & Tanggaard, L. (2010). En introduktion til situeret læring og praksis i forandring. *Nordiske Udkast, 1*(1).
- Bach, D., Dannesboe, I., Ellegaard, T., Kjær, B., Kryger, N., & Westerling, A. (2020). *Parate børn*. Frydenlund Academic.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Klim.
- Brogaard, L., & Petersen, O. H. (2020). Pædagogiske og fysiske rammer i offentlige, selvejende og private børnehaver i Danmark: Del-rapport 8. Roskilde Universitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2018). *Dagtilbud*. Lokaliseret den 17. april 2024 på <https://uvm.dk>
- Chimirri, N. A. (2019). Ethical-symmetrical research with children as transgenerational mutually emancipating co-exploration of the more than human world. Conference abstract CHACDOC-Bergen 2019: Exploration in Early Childhood Education - Western Norway University of Applied Sciences, Bergen, Norway, May 22 – May 24 2019
- Christoffersen, M., Højen-Sørensen, A.-K., & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling*. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI).
- Eide, B. J., Winger, N., & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen: Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning, 18*, 115.
- EVA & VIVE. (2025). *Kvalitet i dagtilbud for 3-5-årige: National undersøgelse af rammer og kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn* (ISBN 978-87-7582-465-6). Holbæk / København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hedegaard, M., & Edwards, A. (2017). *When daycare professionals' values for transition to school do not align with the educational demands from society and school: A practice developing research project for daycare professionals' support to children's transition to school*. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (Vol. 1, pp. 197–214). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_14
- Hilppö, J., Chimirri, N. A., & Rajala, A. (2019). Theorizing ethics for the study of psychological phenomena from within relational everyday life. *Human Arenas 2*(4), 405–415. (Special issue: Arenas of Ethics)
- Højholt, C., & Mardahl-Hansen, T. (2021). Observationer af skolens sociale situationer. *Unge Pædagoger, 82*(1), 29–44.

- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018). Om at forske i konflikter om børns skoleliv. I C. Højholt & D. Kousholt (Red.), *Konflikter om børns skoleliv* (s. 22-57). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Schraube, E. (2016). Introduction: Toward a psychology of everyday living. I E. Schraube & C. Højholt (Red.), *Psychology and the conduct of everyday life* (s. 145–175). Routledge.
- Juhl, P. (2016). Tidlig indsats: Policy og praksis i social intervention. I J. Krøjer & K. Dupret (Red.), *Social intervention* (s. 51-71-). Frydenlund Academics.
- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: Samfundets bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet* [Ph.d.-afhandling]. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Juul Jensen, U. (2001). Mellem social praksis og skolastisk fornuft. I J. Myrup (Red.), *Temaer i nyere fransk filosofi*. Philisophia.
- Kampmann, N. E. S., Pors, A. S., Trangbæk, L., & Kampmann, J. (2019). *Dialoger om kvalitet: Hvordan viden om kvalitet udveksles, forstås og styres i to kommuners organisering af daginstitutionsområdet*. Københavns Professionshøjskole.
- KL (2022). *Guide til implementering af nye krav til kommunal tilsynspraksis i dagtilbud*. KL 1. udgave. [Nye skærpede krav til det kommunale tilsyn i dagtilbud](#)
- Kofoed, J., & Kousholt, D. (2011). Ethiske fordringer og multiple temporaliteter. Forord. Nordiske Udkast, 39(1/2), 1–7.
- Kousholt, D. (2018). Praksisteoretisk analyse – børnefamiliers hverdagsliv som eksempel. I L. Böttcher, D. Kousholt, & D. Winther-Lindquist (Red.), *Kvalitative analyse-processer*. Samfundslitteratur.
- Kousholt, D., & Juhl, P. (2024). Ethiske fordringer og dilemmaer i forskning med børn og familier: Situeret etik i praksisforskning. Nordiske Udkast, 51(2), 32-60. <https://doi.org/10.7146/nu.v51i2.143081>
- Kousholt, D. & Juhl, P. (2021). Addressing Ethical Dilemmas in Research with Young Children and Families. Situated Ethics in Collaborative Research. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00236-9>
- Larsen, V., Tireli, Ü., Tofteng, D. M. B., & Høy-Hansen, M. M. (2023). Parents as both problem and resource: the political management of parenting in marginalised residential areas. *Qualitative studies*, 8(2), 168-193. Artikel 9. <https://doi.org/10.7146/qs.v8i2.140965>
- Lave, J. (2019). *Learning and everyday life: Access, participation, and changing practice*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Lekhal, R., Drugli, M. B., Moser, T., Solheim, E., & Zachrisson, H. D. (2016). *Det ved vi om – betydningen af kvalitet i dagtilbud*. Dafolo.

- Marschall, A., & Munck, C. (2022). Betydning af tilhør: Oversete perspektiver på ”den gode opstart” i vuggestuen. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 6(2), 12. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134271>
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8–15.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1).
- Munck, C. & Kirkeby, J. V. (2021). Udsatte børn eller udsatte miljøer – med daginstitutionslivet i fokus. Frederikshavn: Dafolo.
- Munck, C. Marschall, A., Hermansen, J. (2023). *Mindre børnegrupper – højere kvalitet*. Forskningsrapport. Københavns Professionshøjskole.
- Munck, C., & Marschall, A. (2023a). De værdigt trængende: En udforskning af det vanskelige forældresamarbejde i daginstitutionen. *Nordiske Udkast*, 51(1). Online ISSN: 2597-0690. <https://doi.org/10.7146/nu.v51i1.140387>
- Munck, C., & Marschall, A. (2023b). Omsorg og risikovurderinger i daginstitutionen: Når forældres omsorg og livsførelse tolkes som uvilje til samarbejde. *Psyke & Logos*, 44(1), 50–66.
- Munck, C., & Marschall, A. (2025). Omsorgspraksis i skyggerne: – upåagtet pædagogisk arbejde med børn og familier i udsathedsproblematikker. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 9(1), 9. <https://doi.org/10.7146/fppu.v9i1.156764>
- Næsby, T., Hvolby, A., & Holm, H. (2023). KVALid: - observation og tilsyn i dagtilbud. *CEPRA-striben*, (33), 86–109. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n33.535>
- Næsby, T. (2017). ECERS-3 og kvalitetsvurdering i dagtilbud i Danmark. *CePRA – Tidsskrift for Professionsuddannelser*, 17(2).
- Plum, M. (2013). Pædagogen dokumenteret. I T. Schmidt, A. Ahrenkiel, & J. Krejsler (Red.), *Kampen om daginstitutionen*. Frydenlund.
- Plum, M. (2013). De pædagogiske læreplaners reformering: Dokumentation, faglighed og måder at gøre pædagog. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 6. <https://doi.org/10.7577/nbf.591>
- Rambøll for FOA (2025) *Daginstitutionernes hverdag, 2025*
- Ringsmose, C., & Svinth, L. (2019). *Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet.
- Ringsmose, C. & Kragh Müller, G. (2020). *KIDS – Kvalitetsudvikling i daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M., & Stanek, A. H. (2016). Demokratiske bestræbelser i den danske småbørnspædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3.
- Schmidt, C. H. (2018). Original faglighed. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*. <https://doi.org/10.7577/nbf.2120>

- Schultz Larsen, T. (2022). Parallelsamfundets sociologi. *Dansk Sociologi*, 33(1), 33-61.
- Schön (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Stanek, A. H., Larsen, M. R., & Mikladal, S. (2018). *Små børns hverdagsliv*. Frydenlund.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project*. London. Routledge/ Taylor & Francis.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 29–54). Hans Reitzels Forlag.
- Togsverd, L. & Aabro, C. (2021). Pædagogers faglighed – fortællinger i nyere dansk forskning, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, TEMA 1 - MARTS - 2021* (s. 158 – 174).
- VIVE & EVA. (2023). *Kvalitet i dagtilbud – National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn*.
- Woodcock, J.; Williams, C.; Mathers, S. & A+ Education Team (2016). *Mapping the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) to the Early Years Foundation Stage (EYFS) 2014*. Manchester: A+ education ltd.
- Aabro, C. (2021). *Pædagogers faglighed - i lyset af en stigende ekstern regulering* [Ph.d.-afhandling]. Roskilde Universitet.