

FORPLIGTET TIL FÆLLESSKAB

Versioner af det gode fællesskab i dagtilbud og skole

NINA KRAMP

Gerda, som er børnehaveklassepædagog på en københavnsk folkeskole, bryder ud i grin, da jeg spørger ind til tankerne bag legene Ståtrold og Istap.¹ ”Fællesskab! De handler da om fællesskab,” siger hun. ”Børnene skal lære at være et fællesskab, hvor man holder øje med hinanden, uanset hvem der har brug for hjælp, ikk’?” Hun tilføjer: ”Her i 0. a er vi først og fremmest kammerater. Ikke venner fra børnehaven, ikke fodboldmakkere, ikke drenge med drenge og piger med piger. Først og fremmest er vi et klassefællesskab.” I parallelklassen 0. b fortæller børnehaveklassepædagogen Dina, at hun forsøger at skabe ”plads til børnenes forskelligheder og deres individuelle måder at være i klassen på”. ”Det kan se vidt forskelligt ud,” understreger hun, ”og det er helt okay.” Dina ser det som sin opgave ”at skabe rammer for et fællesskab, der kan rumme forskellene i børnegruppen”. Kun få minutters gang derfra på børnehavestuen Billestuen i et integreret dagtilbud fortæller pædagogerne Ada og Bo, hvordan fællesskab for dem indebærer at skabe en hverdag, hvor børnene lærer ”at give et nap med”, som Ada forklarer det. Samtidig bestræber de sig på at gøre hverdagsrutinerne så rummelige og dynamiske som muligt, så ”alle kan få noget ud af” de fælles aktiviteter.

Pædagogernes udtalelser peger på, at *fællesskab* fungerer som et gennemgående orienteringspunkt i deres arbejde i både dagtilbud og skole – en pointe, som også er blevet udfoldet i flere pædagogisk-antropologiske studier (Bach et al. 2020; Gilliam 2016; Gilliam og Gulløv 2012). Samtidig peger udtalelserne på, at fællesskab ikke udgør et entydigt fænomen i institutionshverdagen, men at pædagogerne forstår, skaber og arbejder med fællesskab på grundlæggende forskellige måder. For Gerda handler fællesskab om at lære børn at blive gode klassekammerater, for Dina om at skabe plads til alle og for Ada og Bo om at forene hensynet til individuelle og kollektive behov. Pædagogerne er således enige om, at fællesskab er vigtigt, men ikke om, hvad fællesskab er, hvordan det bør praktiseres, og hvilke forpligtelser det indebærer.

At pædagogerne fremhæver fællesskab som et centralt fokus for deres arbejde, må ses i lyset af, at børn i Danmark tilbringer en betydelig del af barndommen i dagtilbud og skole, og at barndommen dermed er præget af en gennemgribende institutionalisering (Gulløv 2009; Canger og Ellegaard 2019). Et centralt mål for denne institutionalisering er, at børn lærer at indgå i forpligtende fællesskaber som elever og kommende samfundsborgere, hvilket er indskrevet i både dagtilbuds- og folkeskoleloven. Dagtilbudsloven fastslår, at dagtilbud skal "bidrage til at udvikle børns selvstændighed" samt deres "evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund" (dagtilbudsloven 2020, § 7, stk. 4). Tilsvarende angiver folkeskolens formålsparagraf, at folkeskolen skal forberede eleverne til "medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (folkeskoleloven 2006, § 1, stk. 3). Pædagogisk arbejde i børns tidlige institutionsliv er således juridisk forpligtet af to samtidige mål: på den ene side at bidrage til udviklingen af det selvstændige barn med rettigheder og på den anden side at lære barnet at indgå i fællesskaber, der indebærer pligter og ansvar. Dette dobbelte sigte for pædagogisk arbejde er i pædagogisk teori blevet beskrevet som pædagogikkens "centrale paradoks" (Løvlie 2007) og "grundlagsproblem" (Rothuizen 2019). I forlængelse heraf argumenterer Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen (2021, 283) for, at det pædagogiske projekt netop er polyfont og modsætningsfuldt, idet værdier om selvstændighed og deltagelse i fællesskab udgør hinandens forudsætning og samtidig trækker i hver deres retning.

De forskellige måder, som pædagogerne i dagtilbud og skole praktiserer fællesskab på, og de politiske og pædagogiske spændinger mellem individ og kollektiv, som dette arbejde navigerer i, gør det således relevant at undersøge, hvordan pædagogisk personale i dagtilbud og skole forpligter børn til institutionelt samvær gennem praksisser, der orienterer sig mod fællesskab.

Med afsæt i feltarbejde i en børnehave og to børnehaveklasser samt praksisteoretiske perspektiver på pædagogisk arbejde argumenterer jeg for, at fællesskab i institutionshverdagen ikke udgør et entydigt fænomen, men udfolder sig som radikalt forskellige samværsformer, der forpligter børn på hinanden på vidt forskellige og til tider modsatrettede måder. I artiklen viser jeg således, at børn gennem deres første institutionsår bliver en del af grundlæggende forskellige fællesskaber og følgelig må håndtere meget forskellige forpligtelser. Denne pointe komplicerer den udbredte forståelse af fællesskab som et entydigt pædagogisk ideal og gode i både praksis, forskning og policy og rejser spørgsmål om, hvad vi egentlig mener med fællesskab, og hvilke former for fællesskab vi ønsker at fremme i begyndelsen af børns institutionsliv.

Pædagogisk arbejde mellem individ og fællesskab

Forholdet mellem individ og kollektiv er et centralt tema i pædagogisk-antropologisk forskning. Et godt eksempel er antropologerne Eva Gulløv og Laura Gilliam (2012), som har vist, hvordan danske institutioner for børn fungerer som civiliserende institutioner, der former børn til 'ordentlige' mennesker og medborgere. Med afsæt i Norbert Elias' (1994 [1939]) civiliseringsbegreb beskriver de, hvordan pædagogiske praksisser i dagtilbud og skole i høj grad retter sig mod at lære børn standarder for god omgang og opførsel, herunder at kontrollere sig selv, at hæmme impulser og at tage hensyn til andre. Som Eva Gulløv påpeger, udgør disse kompetencer centrale lærestykker i daginstitutioner (Gulløv 2012, 68), og som Laura Gilliam viser, er pædagogisk arbejde i skolen tilsvarende "båret af et stærkt fokus på fællesskabet" og på, at harmoni skabes gennem lighed og tilpasning til gruppen til trods for en tiltagende politisk orientering mod det enkelte barns individuelle præstation og evne til at konkurrere i en globaliseret verden (Gilliam 2016, 67). Selvom det pædagogiske arbejde også involverer hensyn til det enkelte barn, er det ifølge Gilliam fortsat gruppen, der udgør det primære pædagogiske fokus (Gilliam 2012, 131). Civiliseringsarbejdet i børneinstitutioner retter sig således ifølge Gulløv og Gilliam mod at lære børn at tage hensyn til andre ved at balancere og indordne deres egne behov og lyster i forhold til fællesskabets interesser og funktionalitet (Gilliam og Gulløv 2012, 251).

Civiliseringsbegrebet rummer et stort analytisk potentiale, fordi det kan bruges til at fremdrage de normative idealer for passende adfærd, selvkontrol og social tilpasning, der præger pædagogisk praksis. Som Gulløv og Gilliam imidlertid påpeger, kræver dette fokus på normer en særlig opmærksomhed på normernes empiriske relativitet (Gilliam og Gulløv 2012, 17) – at normer for adfærd altid er situerede og historisk foranderlige og praktiseres forskelligt i konkrete, herunder institutionelle og sociale, sammenhænge. Når normer er empirisk relative, følger det også, at pædagogisk praksis ikke kan forstås ud fra én stabil normativ orden, men derimod som et felt, hvor forskellige normative idealer sameksisterer, kolliderer og forhandles i konkrete situationer. Min forskning peger netop på, at pædagogisk arbejde med fællesskab lader til at være spændt ud mellem flere modsatrettede hensyn og i praksis indbefatter forskellige normative orienteringer i institutionshverdagen. Med afsæt i en ontologi, hvor virkeligheden betragtes som sammensat og 'rodet' (*messy*) (Seaman et al. 2019),² anlægger jeg i denne artikel et praksisanalytisk perspektiv på pædagogisk arbejde med fællesskab. Mit udgangspunkt er således, at fællesskab – socialt samvær – udgør et komplekst, ustabilt og ambivalent fænomen, der kontinuerligt og forsøgsvist ordnes gennem praksisser, der trækker på forskellige – og til tider

modsatrettede – normative orienteringer (Law 1994; Mol 2013). Ved at undersøge de mange måder, børn sættes i relation til hinanden og forpligtes på institutionelt samvær, bliver det muligt at vise, hvordan det, pædagogerne betegner som fællesskab, i hverdagen består af multiple samtidige samværsformer, som forpligter børnene på markant forskellige måder.

Felt, metode og analytiske perspektiver

Artiklen bygger på to måneders feltarbejde i en børnehave i København og fire måneders feltarbejde på en nærliggende folkeskole.³ I børnehaven deltog jeg tre dage ugentligt i hverdagen på Billestuen sammen med pædagogerne Bo, Ada og Tine og stuens 22 børn i alderen 3-6 år. Da de ældste børn på stuen i maj begyndte i en førskoleordning i en skolefritidsordning (SFO) og efter sommerferien startede i folkeskolen, fulgte jeg en gruppe af dem videre; først i SFO'en og siden i to børnehaveklasser. I 0. a var der 20 elever med børnehaveklassepædagog Gerda og pædagogisk assistent Mette, mens der i 0. b var 21 elever med børnehaveklassepædagog Dina og pædagogisk assistent Peter. Jeg deltog typisk to hele skoledage om ugen i hver klasse.

Feltarbejdet begge steder bestod primært af deltagerobservation i institutionshverdagen (Hammersley og Atkinson 2019; Madden 2017). I børnehavens Billestue deltog jeg fra morgenstunden i dagens aktiviteter – samlinger, måltider, ture ud af huset, leg på legepladsen og den daglige afslapningsrutine – og i de mange hverdagssituationer, hvor børn legede, ryddede op og trak sig tilbage. I skolen fulgte jeg tilsvarende hverdagen i børnehaveklasserne, herunder undervisning, klassemøder, frikvarterer, ture ud af huset og de små mellemrum, hvor børn bevægede sig mellem rum og aktiviteter. Feltarbejdet omfattede også løbende, ofte afbrudte og senere genoptagne uformelle samtaler med pædagoger, lærere, forældre, ledelse og børn, suppleret med kvalitative interviews og gruppeinterviews (Bundgaard et al. 2025) samt inddragende metoder som tegning og leg (Barker og Weller 2003; Driessnack og Furukawa 2012). Begge steder deltog jeg desuden i møder, hvor det pædagogiske personale drøftede børnenes trivsel og udvikling.

Under feltarbejdet var jeg særligt optaget af de praksisser, hvorigennem institutionelt samvær formedes i hverdagen – det, pædagogerne på både børnehavestuen og i skolens børnehaveklasser betegnede som fællesskab. Jeg rettede derfor opmærksomheden mod, hvordan fællesskab blev gjort i praksis, ikke kun gennem sprog, men også gennem de måder, kroppe, materialiteter og relationer blev håndteret og arrangeret i tid og rum på. Konkret undersøgte jeg, hvordan børn og børns kroppe blev sat til at påvirke hinanden på bestemte måder (Despret

2004), og hvordan materialiteter som møbler, rum og legetøj blev aktiveret eller begrænset af pædagogerne (Marres 2012) og dermed understøttede bestemte former for samvær (Kramp et al. 2025). Inspireret af John Laws (1994) forståelse af 'det sociale' som en momentan infrastruktur, der opstår i relationen mellem flere samtidige ordnende processer (*modes of ordering*) og derfor ikke lader sig forklare gennem ét samlende princip, rettede jeg både under og efter feltarbejdet opmærksomheden mod de situationer og interaktioner, hvori institutionelt samvær blev praktiseret forskelligt i og på tværs af institutionelle kontekster. Jeg fik derved blik for de mange "uregelmæssigheder" (*irregularities*) i praksisserne, som ofte afskrives som ustabile, usammenhængende eller som idiosynkrasier i videnskabelige studier (Law og Mol 2020, 268), og valgte ikke at behandle dem som fejlskud, men som empiriske spor på, hvordan fællesskab i institutionshverdagen kan tage flere forskellige former.

I det analytiske arbejde med at udfolde forskellene i fællesskabspraksisserne gav Annemarie Mols praksiografiske tilgang mig et greb til at undersøge, hvordan disse praksisser medvirker til at producere bestemte institutionelle virkeligheder og normativiteter. Centralt hos Mol er pointen om, at fænomener ikke eksisterer som stabile størrelser forud for praksis, men derimod bliver til gennem de måder, de håndteres, vurderes og gøres på – det vil sige 'enactes' – i konkrete sammenhænge (Mol 1999, 2002, 2013; Mol et al. 2010). Ifølge Mol er praksisserne således ikke neutrale, men bærer forskellige normative orienteringer med sig, der ordner virkeligheden på bestemte måder. For at indfange denne sammenhæng udvikler Mol begrebet 'ontonormer', som hun beskriver som et metodologisk værktøj, der kan skærpe opmærksomheden på, hvordan praksisser på en og samme tid producerer bestemte virkeligheder (ontologier) og bestemte forestillinger om, hvad der er godt eller skidt, rigtigt eller forkert (normer) (Mol 2013). Hvad der tæller som 'det gode', er ifølge Mol – i tråd med Laws pointe om, at det sociale ikke kan forklares ud fra ét altoverskyggende princip – ikke en værdisætning, der bestemmes udefra, men noget, der bliver til i og gennem praksis. Mol understreger, at hun bevidst lader begrebet ontonormer forblive analytisk åbent frem for at give det en klar og entydig definition og understreger endda, at hun "næsten ikke [har] brugt begrebet" i sin analyse (Mol 2013, 390). I stedet anvender hun det som et produktivt metodologisk fokus til at undersøge, hvordan forskellige praksisser skaber forskellige virkeligheder og forskellige forestillinger om det gode. I denne artikel bruger jeg på lignende vis ontonormer til at give analysen af, hvordan pædagoger i praksis former fællesskab, en retning snarere end som et udtømmende teoretisk begreb for derved at skærpe min opmærksomhed over for "materialiteter og spørgsmål om godt og skidt på én og samme tid" (Mol 2013, 381).

For at indfange det fleksible arbejde, hvorved pædagoger navigerer de ofte modsattede hensyn og normer som forskellige sameksisterende fællesskabspraksisser i hverdagen bærer med sig, trækker analysen desuden på begrebet 'filen' (*tinkering*) fra Mol og hendes medforfattere til bogen *Care in Practice* (2010). Filen betegner det kontinuerlige, ofte improviserende arbejde med at justere, afprøve, eksperimentere med og tilpasse forskellige hensyn, normer og materialiteter i praksis (Mol et al. 2010, 14). Begrebet bruges særligt i artiklens første analyse til at fremanalysere, hvordan børnehavepædagogerne løbende arbejder med at ordne institutionelt samvær på bestemte måder, samtidig med at de løbende håndterer de normative ambivalenser, som opstår, når forskellige versioner af fællesskab skal fungere side om side i hverdagen på stuen.

Tilsammen giver Mols begreber ontologier og filen mig et praksisanalytisk greb til at undersøge, hvordan forskellige versioner af og normer for det gode fællesskab produceres og stabiliseres i og gennem pædagogisk arbejde i børnehaver og skole. Som jeg viser i de følgende to analyser, udbreder dette arbejde flere normative orienteringer – herunder normer for deling, solidaritet, lighed, autonomi og individualitet – som på hver sin måde former, hvad fællesskab er, og hvilke forpligtelser det indebærer for børn.

Pædagogiske fællesskabspraksisser i børnehaven

Den følgende etnografiske fortælling skildrer situationer med socialt samvær på børnehavestuen Billestuen, og de efterfølgende analyser viser, hvordan pædagogerne Bo, Ada og Tine ordner samværet på stuen gennem både forskels- og lighedsorienterede fællesskabspraksisser.

En tirsdag morgen i marts sidder 22 børnehavebørn i alderen 3-6 år spredt ud på Billestuens gulv til den daglige morgensamling. Midt på gulvet sidder pædagogen Bo på en lav skammel og læser op fra en digtsamling, mens han fører sin venstre hånd gennem luften foran sig og tegner solopgange, blæsevej og edderkoppespind. Børnene og de to andre pædagoger, Ada og Tine, efterligner bevægelserne på hinandens rygge. Efter et par minutter, hvor treårige Ea har holdt sig på afstand på sofaen, vinker Tine hende ind. Hun skubber blidt femårige Pelle lidt frem, så Ea kan få hans plads. Pelle rykker sig og lader Ea tegne på hans ryg. Senere under frokosten sidder yngre og ældre børn blandet i bordgrupper, og femårige Alma hjælper treårige Felix med en madkasse, der ikke vil åbne, mens Pelle peger på en snack, som den yngre Ea kæmper med, mens han fanger mit blik som for at sikre hende hjælp. Ada ser det og bemærker smilende, at de store børn er gode til 'at give et nap med' i hverdagen. Efter frokosten samles børnene til hvilestund i en mørklagt del af stuen. Ifølge pædagogerne er hvilestunden tilrettelagt for at imødekomme de yngstes behov på et tidspunkt, hvor de ældre børn hellere vil lege, men organiseret sådan, at alle 'kan få noget ud af en fælles

afslappende aktivitet', som Ada siger. Under hvilestunden sidder femårige Fie med treårige Livs hoved i sit skød, mens hun aer hende i håret, og Ea ligger tæt op ad Ada, mens Alma nusser hendes ryg.

Efter hvilestunden bevæger børnene sig rundt mellem Billestuens forskellige områder: kreaområdet, læsehjørnet, tumleområdet samt legekøkkenet. Jeg bemærker, at det oftest er piger, der leger i legekøkkenet, og nævner det for pædagogen Tine. Med en vis ærgrelse forklarer hun, at hun godt er klar over det, og at netop kønsopdelingen er noget, personalet forsøger at modarbejde ved bevidst at sætte 'alle mulige slags lege' i gang i køkkenet, så det ikke automatisk bliver rammen om 'mor, far og børn-lege'. Hun peger på gryderne og forklæderne og forklarer, at tingene er valgt, fordi de kan bruges på mange måder og ikke lægger op til én bestemt type leg.

På stuemødet dagen efter fortæller Bo, at legetøjet på stuen er blevet udvalgt, så det 'ikke tilhører nogen og derfor tilhører alle', og at børnene som udgangspunkt derfor ikke må tage legetøj med hjemmefra. Under feltarbejdet oplever jeg dog gentagne gange, at reglen praktiseres mere fleksibelt, som når Alma en morgen går ind på stuen med et hvidt filtdyr hjemmefra, der forestiller en tand, og Ada og Tine kort udveksler et blik og lader hende gå videre, eller når fireårige Ejner har sin store, grønne krammeslange med på stuen. Pædagogerne understreger, at det i nogle tilfælde kan være rart for børn at have genstande med, som gør dem glade og trygge, særligt når de har behov, der 'presser sig på'. Almas filttand sættes i forbindelse med, at hun for nylig har skullet vænne sig til at have to hjem. De fortæller, at filttanden er fra tandfeen, som kom på besøg hjemme hos Almas mor, og at hun har filttanden med for at vise den til sin far. På lignende vis får Ejners store, grønne slange lov til at snige sig med ind på stuen, da de vurderer, at han for tiden 'har det lidt svært'. Samtidig siger Tine, at ting hjemmefra stadig er 'problematiske'. Hun fortæller, at nogle drenge er begyndt at medbringe superheltefigurer, som de bruger i lege, der ifølge drengene 'ikke er for piger', men hun understreger samtidig, at hun det til trods ikke ønsker 'laminerede regler på døren', der forbyder ting hjemmefra, da det ville gøre det vanskeligt at håndtere situationer som dem med Alma og Ejner på en fleksibel måde.

"At give et nap med": forskelsorienterede fællesskabspraksisser i børnehaven

Den første halvdel af den etnografiske fortælling skildrer, hvordan pædagogerne ordner børnenes samvær under morgensamlingen, frokosten og hvilestunden på måder, der orienterer sig mod aldersforskelle, og som forpligter børn forskelligt. At blive ældre her indebærer således gradvist at lære "at give et nap med", som Ada forklarer det om de situationer, hvor ældre børn hjælper yngre.

Denne form for forpligtelse kan udfoldes med afsæt i Thomas Widloks begreb 'deling', som betegner en situeret praksis, hvori relationer organiseres omkring konkrete anledninger til at bede om, respondere på og give afkald (Widlok

2016, 76-80). Delingssamvær er ifølge Widlok ikke baseret på reciprocitet, men på asymmetriske relationer, hvor forskelle i evner og ressourcer indebærer et 'stille krav' (Løgstrup 1997; Widlok 2016) om at dele med hinanden, uden at det nødvendigvis kommer med en forventning om gengældelse. Med deling bliver det analytisk muligt at udfolde, hvordan nogle fællesskabspraksisser på stuen positionerer børn forskelligt i kraft af alder og kunnen, og hvordan disse forskelle gøres relevante som grundlag for samvær.

Gennem konkrete sociomaterielle arrangementer – aldersblandede bordgrupper og makkerpar under morgensamlingen samt madrasser, der indbyder til distribueret omsorg under hvilestunden – organiserer pædagogerne hverdagsrutiner, der bringer børn i relation til hinandens forskellige behov og evner og giver mulighed for at deltage på forskellige måder. Dette ses, når treårige Ea observerer fra sofaen, og pædagogen Tine opfanger hendes 'stille krav' om deltagelse og gennem blik, bevægelse og berøring ordner situationen, så Ea kan træde ind, og femårige Pelle må give plads. For Pelle indebærer situationen ikke kun en mulighed for at respondere på Eas behov, men også et afkald, da han derved må opgive sin plads og tætte kontakt med Tine; for Ea indebærer den en mulighed for at træde ind i fællesskabet i sit eget tempo. Et lignende mønster viser sig omkring frokostbordet, hvor de ældre børn Alma og Pelle under måltidet hjælper de yngre Ea og Felix, og under hvilestunden, som er baseret på de yngste børns behov for hvile og således igen indebærer, at de ældre børn må give afkald på deres lyst til at lege og udfolde sig i det tidsrum. Når Ada alligevel understreger, at alle børn det til trods "kan få noget ud af" aktiviteten, viser det, at hun ikke forstår de ældre børns hjælp og afkald som noget, der skal udlignes, men tværtimod opfatter hjælpen og afkaldet som en naturligt forpligtende og berigende del af det fælles liv på stuen.

Flere af de ældre børn beskriver i den forbindelse, hvordan de husker selv at have været "de små", der blev passet på af "de store" børn, for eksempel når de blev trøstet eller legede med dem på legepladsen. Seksårige Olivia fortæller blandt andet, hvordan hun "elsker at passe på de små", og hun knytter denne følelse til erfaringer med selv at have været den, der blev "passet på" af ældre børn. Flere fortæller også, at de stadig savner de ældre børn, som nu går i skole. Samtidig giver de udtryk for glæde ved nu selv at være "de store" og hjælpe de yngre børn i hverdagen, for eksempel som "gåmakker", eller når de af pædagogerne bliver bedt om at vise, hvordan man tager jakke på "på en smart måde". Forpligtelser, der knytter sig til samværsformer, hvor forskelle i evner og behov aktiveres af pædagogerne, ser således ud til at blive etableret over tid, i takt med at børnene både deler hverdagsliv på stuen og bevæger sig gennem forskellige positioner i fællesskabet, efterhånden som de bliver ældre. Pædagogerne til-

skynder aktivt til denne hjælp og fremhæver den som en naturlig og forventet del af fællesskabet, hvor aldersforskelle ikke udlignes, men derimod aktiveres som grundlag for relationer og forpligtelser mellem børnene.

Samvær, som baseres på, at ældre børn ”giver et nap med”, er imidlertid ikke friktionsløst og udfordres, når ældre børn ikke begrænser sig under fællesaktiviteter. Det ses blandt andet, når seksårige Noah gentagne gange afbryder andres fortællinger under morgensamlingen, eller når femårige Luna danser så vildt under fællesoprydningen, at hun kommer til at ramme de yngre børn. I sådanne situationer griber pædagogerne ind gennem små kropslige justeringer: en hånd på skulderen, en placering tæt på barnet eller en guidet bevægelse i dansen. Gennem utallige situerede hverdagshandlinger som disse støttes ældre børn som Noah og Luna i at forblive inden for fællesskabets rammer, også når de bryder med normen om at ”give et nap med”.

Legetøj, der ”ikke tilhører nogen og derfor tilhører alle”: lighedsorienterede fællesskabspraksisser i børnehaven

Samtidig med at pædagogerne ordner samværet gennem praksisser, der betoner forskelle i alder, ordnes det også gennem praksisser, der orienterer sig mod lighed, og som søger at udligne andre forskelle mellem børnene. Når pædagogerne således gennem regler mod medbragt legetøj hjemmefra samt indretningen af stuens legemiljøer sørger for, at materialiteter på stuen ”ikke tilhører nogen og derfor tilhører alle”, som Bo siger, etableres lighedsorienterede rammer for samvær, hvor især kønsforskelle bevidst nedtones for at understøtte lege på tværs.

Denne pædagogiske orientering kan udfoldes med afsæt i den norske antropolog Marianne Gullestad's hverdagslivsanalyser. Gullestad fremhæver, at lighed i en skandinavisk kontekst ikke alene handler om lige rettigheder, men også om en form for enshed, hvor deltagelse i fællesskab indebærer, at forskelle – i for eksempel økonomi, status eller tilhørsforhold – nedtones (Gullestad 1992). Det hænger sammen med, at synlige forskelle ifølge Gullestad risikerer at true den sociale nærhed, som fællesskab her bygger på. Med begrebet ’lighed som enshed’ beskriver hun således, hvordan deltagere i fællesskaber lærer at minimere det, der kan få dem til at fremstå anderledes.

Med begrebet bliver det muligt at undersøge, hvordan pædagogernes indretning af legemiljøerne afspejler en pædagogisk orientering, der særligt handler om at nedtone forskelle i køn og de materialiteter, som i pædagogernes optik kan lægge op til kønsstereotype lege. Denne kommer blandt andet til udtryk i indretningen af legekøkkenet, som ifølge Tine bevidst er sammensat af gryder, forklæder og andre genstande, der kan bruges på mange måder. Intentionen er, at køkkenet

skal lægge op til ”alle mulige slags lege” og ikke automatisk blive rammen om de ”mor, far og børn-lege”, som hun ellers oplever, at pigerne hurtigt trækker legen i retning af.

Når Tine samtidig peger på at lege, hvori nogle drenge egne superheltefigurer indgår, ofte er ekskluderende over for piger, fremstår børnenes eget legetøj i pædagogernes optik som noget, der kan synliggøre de forskelle, præferencer og kønnede interesser, som de i deres indretning af stuen netop forsøger at nedtone. Bos kommentar om, at legetøjet på stuen ”ikke tilhører nogen og derfor tilhører alle”, indfanger denne orientering og sætter ord på pædagogernes bestræbelser på at skabe et legemiljø, hvor ejerskab, præferencer og kønnede forskelle ikke får lov til at strukturere samværet.

”At tage skyklapper på”: børnehavepædagogernes fleksible praksis i en spændingsfyldt institutionshverdag

Samtidig med at pædagogerne søger at modvirke, at børnene medbringer ting eller tager ejerskab over bestemte ting, tillader de, at nogle børn, som Alma og Ejner, tager ting med hjemmefra ind på stuen. På den måde bryder de med deres egen regel om, at stuens ting skal tilhøre alle. Denne fleksibilitet hænger sammen med, at pædagogerne i de konkrete tilfælde vurderer, at børnene har behov for ekstra tryghed og støtte. Almas filttand knyttes til forældrenes nylige skilsmisse og til, at hun skal vænne sig til at have to hjem, og filttanden – som repræsenterer en betydningsfuld hændelse i hendes liv – følger hende derfor ikke blot mellem hjemmene, men også med ind på stuen, der netop i denne periode forbinder dem. Tilsvarende forklares Ejners store, grønne krammeslange med, at han befinder sig i en periode, hvor han er ekstra sårbar og ”har det svært”. Her træder individuelle behov frem som noget, der ikke altid kan eller skal harmoniseres gennem formaliserede regler, som beror på normer om lighed, hvilket Tines bemærkning om, at hun ikke ønsker ”laminerede regler på døren”, understreger. Hun og de to andre pædagoger insisterer således på en fleksibel praksis i arbejdet med at navigere mellem kollektive hensyn og individuelle behov.

Denne slags situerede prioriteringer ses også under de forskelsorienterede fællesskabspraksisser, når for eksempel ældre børn som Noah og Luna bryder med forventningerne om, at de kan ”give et nap med”, og hvor pædagogerne hverken italesætter normbruddet eller tager dem ud af aktiviteten, men i stedet guider deres deltagelse kropsligt.

Eksemplerne viser, hvordan pædagogerne formår at håndtere værdier, der både knytter sig til det værdifulde individ og det værdifulde fællesskab (Aabro og Togsverd 2020, 51), gennem en fleksibel og omsorgsfuld praksis, der med Annemarie

Mol, Ingunn Moser og Jeannette Pols' ord indebærer en "vedholdende fiflen i en verden fuld af kompleks ambivalens og skiftende spændinger" (Mol et al. 2010, 14). Personalet beskriver selv dette situerede arbejde som nødvendigt og omtaler det som at "tage skyklapper på" – en emisk metafor, der indfanger, hvordan de i praksis midlertidigt ser bort fra én pædagogisk orientering for at fastholde fokuset på en anden. At pædagogerne i hverdagen "tager skyklapper på", indfanger deres kontinuerlige arbejde med at navigere de normative spændinger, som praksisserne bærer med sig, og som rummer ambivalenser om, hvornår og hvorvidt lighed eller forskellighed skal vægtes, og om individuelle behov skal gives forrang frem for kollektive hensyn. Det er netop i disse spændinger – mellem harmonisering og differentiering, mellem regler og undtagelser – at fællesskabet eller rettere fællesskaberne på Billestuen udfolder sig.

Pædagogiske fællesskabspraksisser i folkeskolens børnehaveklasser

Den følgende etnografiske fortælling skildrer hverdagen i to børnehaveklasser på en københavnsk folkeskole. I det efterfølgende analyseafsnit viser jeg, hvordan pædagoger i de to klasser ordner socialt samvær forskelligt gennem fællesskabspraksisser, der enten betoner forskelle eller ligheder mellem børnene.

En grå himmel uden for de store vinduer indrammer 0. a's klasseværelse en tirsdag morgen i september. Børnene sidder ved deres borde med arbejdsark og blyanter, og børnehaveklasselederen Gerda og den pædagogiske assistent Mette bevæger sig rundt mellem dem. De minder løbende børnene om, at de skal forsøge at løse opgaverne sammen ved at 'holde øje med deres sidemakker' og ikke 'skynde sig videre'. Ved et af bordene bliver Ali færdig før Asger og vender sig mod ham: 'Skal jeg vise dig, hvordan jeg gjorde?' Gerda står i nærheden og siger: 'Godt, Ali. Det er en god måde at være sidemakker på. Vi skal hjælpe hinanden med at blive dygtige.' Senere samme formiddag samler Gerda klassen efter et frikvarter, hvor to drenge har skændtes under fodboldkampen. Hun spørger ikke, hvem der gjorde hvad, men henvender sig til hele klassen: 'Hvad kunne man gøre næste gang, så begge får en god pause?'

Samme dag i idrætstimen forklarer Gerda reglerne til fangelegen Ståtrold. Når et barn bliver fanget af fangerne Ida og Oscar, skal det stå stille, indtil et andet barn befrier det ved at krybe mellem dets ben. Allerede i de første runder bliver det tydeligt, at Ida befrier pigerne, Oscar drengene, og at nogle børn som Emma og Sebastian hurtigt bliver befriet, mens andre børn som Sofie og Amir må vente i længere tid. Gerda stopper ofte legen og minder børnene om, at legen ikke handler om, 'hvem der er venner i fritiden', men at den derimod handler om at 'hjælpe dem, der har brug for det'. Senere, da Emma stopper ved siden af Malthe, der står fanget, spørger hun Gerda, hvorfor hun skal redde ham, når han ikke befriede hende lidt tidligere. Gerda svarer: 'Fordi han nu engang er tættest

på, og fordi vi ikke vælger mellem hinanden.' Emma tøver et øjeblik, før hun befrier ham.

Over for 0. a's klasseværelse ligger 0. b's. Selvom klasserne er næsten ens i størrelse, folder hverdagen sig dog anderledes ud her. En torsdag morgen et par måneder inde i skoleåret kommer Mira ind sammen med sin mor, som bliver stående ved katederet og taler med børnehaveklasselederen Dina, mens Theo hurtigt siger farvel til sin far ved døren. I garderoben hjælper Yrsa og hendes mor hinanden med at pakke tasken ud, mens de småsludrer med den pædagogiske assistent Peter, samtidig med at Oliver går direkte ind i klasseværelset og lægger sig i pudehjørnet. Senere fortæller Dina, at nogle børn har brug for, at forældrene følger dem helt ind, mens andre er klar til at sige farvel ved døren. 'Det er okay. Vi møder dem hver især dér, hvor de er,' siger hun.

Lidt senere på formiddagen i en matematiklektion sidder Lea koncentreret med sine plusopgaver, mens sidemakkeren Osvald farvelægger tallene i sin bog. I den anden ende af lokalet er Marcus færdig med sin opgave og bladrer videre, mens sidemakkeren Sofie sidder med blyanten hvilende på papiret og kigger ud ad vinduet. På tavlen hænger piktogrammer, som viser, hvad børnene kan gå i gang med, når de er færdige. Dina går rundt mellem bordene og stopper kort ved flere børn. Hun lægger hånden på Osvalds bog og siger: 'De farver bliver så flotte.' Derefter siger hun til Lea: 'Du kan godt prøve de næste opgaver, dem med minus.' Senere samme dag i en dansktime sidder Victor med et kopiark, hvorpå han langsomt følger de stiplede linjer til bogstavet K med blyanten, mens Naja, som sidder ved siden af ham, skriver små ord, der starter med K, i sit hæfte. Victor sukker, kaster blyanten fra sig og læner sig tilbage i stolen. Naja kigger kort over på ham, men fortsætter sit arbejde. Da jeg senere spørger ind til situationen, siger Dina: 'Victor skal lære at spørge, hvis han har brug for hjælp. Og Naja skal koncentrere sig om sin egen læring.' Og hun fortsætter: 'Først skal de hver især finde deres egne ben at stå på. De andre kan komme senere.'

"Her vælger vi ikke mellem hinanden": lighedsorienterede fællesskabspraksisser i 0. a

Den første del af den etnografiske fortælling skildrer, hvordan pædagogerne Gerda og Mette ordner det sociale samvær i 0. a gennem praksisser, der orienterer børnene mod gruppen. Når Gerda således pointerer over for børnene, at "her vælger vi ikke mellem hinanden", sætter hun ord på, hvordan pædagogerne ordner socialt samvær med *klassen* og *klassekammeratskab* som det centrale referencepunkt for børnenes handlinger og forpligtelser.

For at udforske denne form for forpligtelse inddrager jeg Barbara Prainsack og Alena Buyx' solidaritetsbegreb, som de definerer som praksisser, der afspejler en kollektiv forpligtelse til at bære omkostninger – økonomiske, sociale, følelsesmæssige eller andre – for at hjælpe andre (Prainsack og Buyx 2012, 346-38). Solidaritet forstås her ikke som en indre følelse, men som handlinger,

der bygger på gensidig anerkendelse af en delt lighed (*sameness*), og som indebærer at hjælpe andre, på trods af at det har en pris – i form af tid, anstrengelse, følelsesmæssig investering eller sociale afkald. Prainsack og Buyx fremhæver, hvordan bestemte solidariske handlinger over tid kan blive så indlejrede, at de fremstår som både gode og forventelige, fordi de producerer kollektive værdier og principper, som deles af gruppens deltagere.

Med solidaritet som analytisk optik bliver det muligt at få blik for, hvordan pædagogerne i 0. a ordner samværet på måder, hvor sociale markører som køn, status og venskaber systematisk nedtones. I stedet betones det at være klassekammerat som den centrale og forpligtende lighed, som børnene trænes i at anerkende, og som Gerda og Mette i hverdagen gør handlingsforpligtende. Selvom pædagogerne ofte henvender sig til enkelte børn og anerkender deres handlinger, sker det således oftest med klassen og klassefællesskabet som mere eller mindre implicit reference. Dette kommer til udtryk, når Gerda og Mette minder børnene om at vente på deres sidemakker frem for at skynde sig videre med egne opgaver. Det ses også, når de – som i situationen mellem Ali og Asger – højlydt roser denne adfærd, når de inddrager klassen i konfliktløsning mellem enkelte børn, og når de træner lege, der grundlæggende har til formål at lære børnene, at ”her vælger vi ikke mellem hinanden”. Med disse pædagogiske interventioner forskyder pædagogerne socialt samvær i 0. a fra børnenes individuelle orienteringer mod reciprocitet (”jeg hjælper, hvis du hjælper mig”) og affinitet (”jeg hjælper, fordi du er som mig”) til en gruppesolidarisk orientering, hvor hjælpen gives, fordi man er klassekammerater. Den form for hjælpsomhed fremhæves af pædagogerne som den rigtige måde at være sammen på, hvor børnene primært forpligtes på kollektive værdier, behov og principper, der gives forrang frem for individuelle præferencer og relationer.

Spændingerne i denne lighedsorienterede fællesskabspraksis bliver synlige, når børnenes handlinger bryder med den gruppesolidariske norm i klassen, som når børn løber forbi kammerater, der står fanget, eller når Emma protesterer mod at hjælpe Malthé. Her bliver det tydeligt, at gruppesolidariteten løbende skal etableres og vedligeholdes gennem pædagogernes kommentarer og interventioner, som fastholder gruppen som det centrale referencepunkt for børnenes handlinger.

”Vi møder dem hver især dér, hvor de er”: forskelsorienterede fællesskabspraksisser i 0. b

Mens Gerda og Mette således ordner samværet i 0. a gennem lighedsorienterede praksisser, der betoner kollektive hensyn i hverdagen, ordner Dina og Peter samværet i parallelklassen 0. b gennem praksisser, der i højere grad betoner

børnenes individuelle forskelle og behov. Når Dina siger, at ”vi møder dem dér, hvor de er”, fremhæver hun *det enkelte barn* som det primære referencepunkt for pædagogiske handlinger snarere end klassen som kollektiv.

I et pædagogisk-antropologisk studie af to børnehaveklasser har Laura Gilliam vist, hvordan hensynet til det enkelte barn typisk indgår i et større hensyn til at forme det civiliserede fællesskab (Gilliam 2012, 129-30). Den form for individualitet, der gives plads til, er ifølge Gilliam én, der kan forenes med kravene til gruppen. De netop udfoldede fællesskabspraksisser i 0. a kan i høj grad forstås i forlængelse heraf, idet Gerda og Mette gennem makkerarbejde, fælles konfliktløsning og solidarisk hjælp i lege lærer børnene at underordne sig kollektive behov og krav.

I 0. b træder imidlertid en anden konfiguration af forholdet mellem individ og fællesskab frem. Her prioriterer Dina, at børnene først ”hver især skal finde deres egne ben at stå på”, og at ”de andre kan komme senere”, som hun formulerer det. Det ses i undervisningssituationer, hvor børnene sættes til at arbejde med forskellige opgaver og i forskellige tempi uden pædagogiske opfordringer til at hjælpe hinanden, som når Naja ikke forventes at hjælpe Victor, men derimod at fastholde fokusset på sin egen læring. Tilsvarende håndterer pædagogerne forskelle i børnenes morgenrutiner, hvor nogle følges ind af forældre, mens andre siger farvel ved døren, som individuelle variationer snarere end som forhold, der kalder på pædagogisk udligning eller fælles trit.

Således ordner pædagogerne samværet i 0. b gennem sociomaterielle praksisser, der bærer på en norm om forskellighed som en slags individuel autonomi. Herved vendes det pædagogiske fokus på det sociale – som er velbeskrevet i pædagogisk-antropologisk litteratur (Bach et al. 2020; Gilliam og Gulløv 2012), og som Laura Gilliam (2016) har beskrevet som et pædagogisk værn mod individualisering og konkurrence i folkeskolen – i vid udstrækning på hovedet. Frem for at se hensynet til den enkelte som en potentiel trussel mod fællesskabet betragter Dina og Peter det tværtimod som en slags beskyttelse mod for tidlige og stærke krav om social tilpasning. Et godt fællesskab forudsætter her, at det enkelte barn først får mulighed for at blive selvstændigt og ’sig selv’, og hvor forpligtelsen først og fremmest retter sig indad mod barnets egen udvikling og først senere udad mod andre.

Én klasse, ét fællesskab: hvordan skolens organisering i klasser holder versioner af fællesskab adskilt

Som de forskellige institutionelle fællesskabsformer i børnehaven udgør skolefællesskaber altså også forskelligartede, normativt orienterede samværsfor-

mer, der forpligter børn på forskellige måder. Hvor fællesskab i 0. a ordnes gennem praksisser, der betoner kollektiv forpligtelse og gensidig hensyntagen, ordnes det i 0. b gennem praksisser, der prioriterer individuel autonomi og forskellighed. Praksisforskellene etablerer således to mere eller mindre adskilte fællesskabsvirkeligheder for børnene i de to børnehaveklasser, som muliggøres af skolens organisering i klasser, hvor forskellige versioner af fællesskab kan udfolde sig mere eller mindre uforstyrret inden for hver classes sociomaterielle ramme. Hvor børnehavepædagogerne således kontinuerligt må håndtere sameksisterende ligheds- og forskelsorienterede hensyn gennem fleksible og situerede praksisser på stuen – herunder løbende afgøre, hvilke hensyn der skal gives forrang, og hvornår det er nødvendigt at tage ”skyklapper på” – behøver børnehaveklassepædagogerne i skolen i mindre grad at foretage sådanne ’skæringer’ (*cuts*) (Bellacasa 2012) mellem forskellige normative fællesskabsorienteringer.

De normative spændinger forsvinder imidlertid ikke, men forskydes til skolens fælles rum såsom garderoben, skolegården og trappeopgangen samt fælles aktiviteter såsom morgensamling, frikvarter og temadage, hvor børn mødes på tværs af klasser. En observation fra november 2024 illustrerer dette. Ida fra 0. a står tøvende uden for klassedøren efter et tandlægebesøg, vant til at vente og følge Gerdas og Mettes faste rutiner, alt imens børn fra parallelklassen 0. b gentagne gange går ind og ud af deres klasselokale for at hente drikkedunke, penalhuse og andre ting i garderoben. Hvor det for Ida fremstår rigtigt at vente, er det for børnene fra 0. b rigtigt at handle selv. Her bliver det tydeligt, at hvor arbejdet med at navigere mellem forskellige fællesskabsorienteringer i børnehaven primært varetages af pædagogerne, placeres det i skolen i højere grad hos børnene selv, når de bevæger sig uden for deres egen classes rammer.

Konklusion og diskussion

Denne artikel har taget udgangspunkt i spørgsmålet: Hvordan forpligter pædagogisk personale i dagtilbud og skole børn til institutionelt samvær gennem praksisser, der orienterer sig mod fællesskab? Ved at forfølge konkrete hverdags-situationer på en børnehavestue og i to børnehaveklasser, hvor praksisser, der retter sig mod institutionelt samvær, forpligter børn til at dele, vente, give afkald, tage hensyn eller klare sig selv, har analysen vist, at fællesskab i børneinstitutioner ikke udgør én sammenhængende eller stabil samværsform. Tværtimod praktiseres fællesskab som flere samtidige og delvist overlappende institutionelle virkeligheder, hvor bestemte måder at være sammen på hænger sammen med bestemte forestillinger om, hvad der tæller som et godt fællesskab. Med begrebet ontionormer (Mol 2013) bliver det således muligt at se, hvordan pædagogiske

praksisser ikke blot organiserer børns forskellige måder at være sammen på, men også producerer normative idéer om, hvad børn bør være for hinanden.

I børnehaven aktiverer pædagoger aldersforskelle i børnegruppen som grundlag for deling, asymmetrisk omsorg og gensidig afhængighed gennem forskelsorienterede fællesskabspraksisser: Her udgør et godt fællesskab et samvær, hvor børn lærer, at forskelle i evner og behov forpligter dem forskelligt. Samtidig nedtoner pædagogerne andre forskelle i børnegruppen gennem lighedsorienterede fællesskabspraksisser, hvor et godt fællesskab fremstår som et, der forudsætter ensartede rammer, krav og vilkår for deltagelse for alle børn.

I skolen praktiseres også forskellige ontologiske versioner af fællesskab: som solidarisk fællesskab i 0. a, hvor forskelle i relation til køn, status og venskaber nedtones til fordel for det at være klassekammerat, som betones som den centrale og handlingsforpligtende lighed, som børnene trænes i at anerkende; og som rummelig sameksistens i 0. b, hvor forskellighed praktiseres som et forpligtende vilkår, der håndteres gennem pædagogiske betoninger af børnenes individuelle autonomi, og hvor børn først og fremmest forpligtes til at 'være sig selv'.

Det, der i pædagogisk tale samles under betegnelsen fællesskab i og på tværs af disse institutioner for børn, viser sig således at dække over flere forskellige og samtidige former for institutionelt samvær, der ikke altid er i normativ overensstemmelse. Hvordan børn forpligtes i og til fællesskab, afhænger således af, hvilke former for ansvar og afhængighed de gennem praksis lærer at bære eller give slip på.

Artiklens indsigter er særligt relevante i en tid, hvor fællesskab i stigende grad mobiliseres som en politisk og pædagogisk løsning på en række samfundsmæssige problematikker og retorisk fremstilles som et modstykke til individualisering og hensynet til det enkelte barn. Trivselskommissionen (2025), som er nedsat af regeringen for at styrke børn og unges trivsel, peger eksempelvis på, at den stigende individualisering i samfundet bidrager til den stigende mistrivsel blandt børn og unge (Trivselskommissionen 2025, 8), og anbefaler i den forbindelse "øget brug af fællesskabsorienterede pædagogiske praksisser" i børneinstitutioner (Trivselskommissionen 2025, 105). Også daværende børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye fremhæver i forbindelse med regeringens udkast til et lovforslag om læreres mulighed for fysisk indgriben over for elever i grundskolen hensynet til fællesskabet som overordnet hensynet til individet (BUM 2025). I fagbladet *Folkeskolen* (2025) stiller han således det retoriske spørgsmål: "Skal hensynet til den enkelte være størst – eller til fællesskabet?" og svarer selv: "I min optik er svaret klart: Hensynet til fællesskabet er vigtigst." Begge eksempler illustrerer, hvordan forskellige problematikker såsom børn og unges mistrivsel og læreres autoritetstab på forskellig vis tilskrives et

for ensidigt institutionelt fokus på det enkelte barn, og hvordan fællesskab i den forbindelse fremhæves som en nødvendig modvægt.

Betoningen af fællesskab ses også på lokalt niveau. I et hyrdebrev med titlen ”Fokus på fællesskab og leg i børnehaveklassen” adresseret til folkeskolerne i Københavns Kommune i efteråret 2024 skriver kommunens børne- og ungdomsforvaltning, at betegnelsen ”0. klasse” fremover bør erstattes af ”børnehaveklasse”, og at skolestarten ikke længere primært skal ses som en indgang til faglige mål, men derimod som en tryk overgang præget af legens egenverdi og sociale fællesskaber (Københavns Kommune 2024). Brevet blev imidlertid modtaget og fortolket forskelligt af børnehaveklassespædagogerne Gerda og Dina. Gerda læste brevet betoning af ”legens egenverdi” og udviklingen af ”sociale fællesskaber” som en bekræftelse og styrkelse af hendes version af fællesskab, hvor børn lærer at forpligte sig til hinanden som klassekammerater. Dina derimod, der i sit arbejde orienterede sig mod det enkelte barns udvikling og læring, læste formuleringerne som en svækkelse af den version af fællesskab, hun praktiserede. Begge understregede dog, at et ”godt” og ”stærkt” fællesskab er afgørende for børns trivsel og læring. Brevets betoning af fællesskab anerkendes således af begge pædagoger, men samles op og fortolkes på meget forskellige måder.

Med afsæt i artiklens analyser vil jeg derfor fremhæve to forhold i relation til den aktuelle politiske og pædagogiske betoning af fællesskab som svar på samfundsmæssige udfordringer. For det første stemmer den retoriske modstilling mellem individ og fællesskab – som genfindes både i Tesfayes udtalelser og i Trivselskommissionens anbefalinger om at modvirke individualiseringstendenser gennem fællesskabsorienterede praksisser – ikke nødvendigvis overens med de mange måder, hvorved fællesskab faktisk praktiseres på i institutionelle sammenhænge. Som artiklens analyser har vist, bliver fællesskab i institutionshverdagen ikke kun formet gennem praksisser, der betoner tilpasning, gensidighed og kollektiv forpligtelse, men også gennem praksisser, der fremhæver individualitet og autonomi. Individ og fællesskab fremstår således ikke som hinandens modsætninger, men indgår i forskellige konfigurationer afhængigt af de normer, som praksisserne bærer med sig i den konkrete situation og institutionelle kontekst. Analyserne peger også på, at disse meget forskellige og til tider normativt modstridende praksisser alle samles under betegnelsen fællesskab. Når fællesskab således fremstår som en entydig og uproblematisk betegnelse for til tider meget forskellige institutionelle virkeligheder for børn, risikerer betegnelsen at sløre de meget forskellige former for ansvar, afkald og autonomi, som børn forpligtes til i fællesskabets navn i deres tidlige institutionsår.

Artiklens indsigter i fællesskabets empiriske og normative kompleksitet kan bidrage til at udfordre tendensen til at behandle fællesskab som et mere eller

mindre entydigt gode i praksis, forskning og policy. Kun med et praksisnært blik kan fællesskab blive andet og mere end en politisk pålagt forpligtelse eller et abstrakt pædagogisk ideal og i stedet træde frem som en flertydig og kompleks genstand for professionel refleksion og pædagogisk arbejde i institutioner for børn.

Noter

1. Alle navne på børn og pædagogiske medarbejdere i artiklen er pseudonymer.
2. Citater og begreber er oversat til dansk. Ved begreber er det engelske begreb anført i parentes.
3. Materialet, som denne artikel bygger på, er genereret som led i et ph.d.-projekt om pædagogisk arbejde med omsorg og fællesskab i børnehaven, SFO'en og folkeskolen. Ph.d.-projektet er forankret i forskningsprojektet *Care Across Generations*, der er finansieret af Danmarks Frie Forskningsfond (grant ID: 10.46540/2063-00050B).

Litteratur

Bach, Dil, Bjørg Kjær, Karen Ida Dannesboe, Niels Kryger og Allan Westerling. 2020. *Parate børn: forestillinger og praksis i mødet mellem familie og daginstitution*. Frydenlund Academic.

Barker, John og Susie Weller. 2003. "Is it fun?" Developing Children Centred Research Methods". *International Journal of Sociology and Social Policy* 23(1-2):33-58. <https://doi.org/10.1108/01443330310790435>.

Bellacasa, Maria Puig de la. 2012. "Nothing Comes Without Its World': Thinking with Care". *The Sociological Review* 60(2):197-216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02070.x>.

Bundgaard, Helle, Hanne Overgaard Mogensen og Cecilie Rubow (red.). 2025. *Antropologiske projekter: En grundbog*. Samfundslitteratur.

Børne- og Undervisningsministeriet. 2025. *Udkast til lovforslag om udtrykkelige bestemmelser om skolens omsorgsansvar og adgang til fysisk indgriben, herunder en udvidet hjemmel til magtanvendelse m.v.* (Lovforslag af 03/11/2025). Tilgået 10.01.2026. 03-11-2015-udkast-til-lovforslag-om-fysisk-indgriben-1.pdf.

Canger, Tekla og Thomas Ellegaard. 2019. "Overgange i lyset af det moderne institutionelle liv: Findes liminaliteten". *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2019(4):2-6. https://dpt.dk/wp-content/uploads/2020/01/dpt_4-2019.pdf.

Dagtilbudsloven. 2020. *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge* (LBK nr. 2 af 06/01/2020). Tilgået 15.06.2025. www.retsinformation.dk.

Despret, Vinciane. 2004. "The Body We Care for: Figures of Anthro-po-zoo-genesis". *Body & Society* 10(2-3):111-34. 10.1177/1357034x04042938.

Driessnack, Martha og Ryoko Furukawa. 2012. "Arts-based Data Collection Techniques Used in Child Research". *Journal for specialists in pediatric nursing* 17(1):3-9. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2011.00304.x>.

Elias, Norbert. 1994 [1939]. *The Civilizing Process*. Blackwell.

Folkeskoleloven. 2006. *Lov om folkeskolen* (BEK nr. 778 af 05/07/2006). Tilgået 02.02.2025. www.retsinformation.dk.

Gilliam, Laura. 2016. "Nødvendighedens pædagogik – optimeringskrav møder det gode fællesskab i velfærdssamfundets skole". *Tidsskriftet Antropologi* (73):59-83. <https://doi.org/10.7146/ta.v0i73.107076>.

— 2012. "Sociale børn og gode klasser: Konstruktionen af civiliserede fællesskaber i skolen". I *Civiliserende institutioner: om idealer og distinktioner i opdragelse*, redigeret af Laura Gilliam og Eva Gulløv, 119-57. Aarhus Universitetsforlag.

Gilliam, Laura og Eva Gulløv. 2012. "Civilisering. Et perspektiv på opdragelse, omgangsformer og distinktioner". I *Civiliserende institutioner: om idealer og distinktioner i opdragelse*, redigeret af Laura Gilliam og Eva Gulløv, 17-37. Aarhus Universitetsforlag.

Gulløv, Eva. 2009. "Om institutionalisering af børneopdragelse". I *Individ, institution og samfund*, redigeret af C. Aabro og S.G. Olsen. Billesø & Baltzer.

— 2012. "Den tidlige civilisering: En flertydig bestræbelse". I *Civiliserende institutioner: om idealer og distinktioner i opdragelse*, redigeret af Laura Gilliam og Eva Gulløv, 63-95. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Gullestad, Marianne. 1992. *The Art of Social Relations: Essays in Culture, Action and Everyday Life in Modern Norway*. Scandinavian University Press.

Hammersley, Martyn og Paul Atkinson. 2019. *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315146027>.

Kramp, Nina, Jonas Winther og Line Hillersdal. 2025. "Pædagogisk tilstedevær i børnehaven: omsorg for det enkelte barn og børnegruppen". *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse* 9(1):13-20. <https://doi.org/10.7146/fppu.v9i1.156765>.

Københavns Kommune. 2024. *Budget 2025 – Hyrdebrev til folkeskolerne*. (Brev fra 25/09/2024. Sagsnummer i 2024-19213). Tilgået 12.10.2024. <https://www.kk.dk/sites/default/files/agenda/acf7f4a3-1504-448e-a656-88747d102a20/52a5add0-a3a3-433d-85ce-c46ba1c38822-bilag-10.pdf>.

Law, John. 1994. *Organizing Modernity: Social Ordering and Social Theory*. Blackwell.

Law, John og Annemarie Mol. 2020. "Words to Think with: An Introduction". *The Sociological Review* 68(2):263-82. <https://doi-org.ep.fjernadgang.kb.dk/10.1177/0038026120905452>.

Løgstrup, Knud Ejler. 1997. *The Ethical Demand*. University of Notre Dame Press.

Løvlie, Lars. 2007. "Does Paradox Count in Education?" *Utbildning & Demokrati* 16(3):9-24. <https://doi.org/10.48059/uod.v16i3.860>.

Madden, Raymond. 2017. *Being Ethnographic: A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*. SAGE Publications Ltd.

Marres, Noortje. 2012. *Material Participation: Technology, the Environment and Everyday Publics*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137029669>.

Mol, Annemarie. 1999. "Ontological Politics: A Word and Some Questions". I *Actor Network Theory and After*, redigeret af J. Law og J. Hassard, 74-89. Blackwell Publishers.

- 2002. *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1177/0306312712456948>
- 2013. "Mind your plate! The ontonorms of Dutch dieting". *Social Studies of Science* 43(3):379-96. <https://doi-org.ep.fjernadgang.kb.dk/10.1177/0306312712456948>
- Mol, Annemarie, Ingunn Moser og Jeannette Pols. 2010. *Care in Practice: On Tinkering in Clinics, Homes, and Farms*. Transcript Verlag. <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839414477>.
- Pedersen, Ove Kaj. 2016. *Konkurrencestaten*. Hans Reitzel.
- Prainsack, Barbara og Alena Buyx. 2012. *A Solidarity in Biomedicine and Beyond*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139696593>.
- Rothuizen, Jan Jaap. 2019. "Om og for praksis – pædagogik som handlingsvidenskab". *Studier i Pædagogisk Filosofi* 8(2):20-43. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>.
- Seaman, Aaron T., Jessica C. Robbins og Elana D. Buch. 2019. "Beyond the Evaluative Lens: Contextual Unpredictabilities of Care". *Journal of aging studies* 51. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2019.100799>.
- Togsverd, Line og Christian Aabro. 2020. *Pædagogers faglighed – en vidensopsamling*. BUPL. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/171658664/Togsverd_Aabro_2020_P_dagogs_faglighed_en_vidensopsamling_BUPL.pdf.
- Togsverd, Line og Jan Jaap Rothuizen. 2021. "Hvordan vil du være pædagog? Et fagpersonligt dannelsesspørgsmål, som kalder på kvalificere(n)de faglige fællesskaber". *Nordic Studies in Education* 41(4):279-94. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2685>.
- Trivselskommissionen. 2025. *Et dansk svar på en vestlig udfordring: Trivselskommissionens afrapportering*. Trivselskommissionen. Tilgængeligt 01.05.2025. 250224-trivselskommissionens-afrapportering.pdf.
- Widlok, Thomas. 2016. *Anthropology and the Economy of Sharing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315671291>.