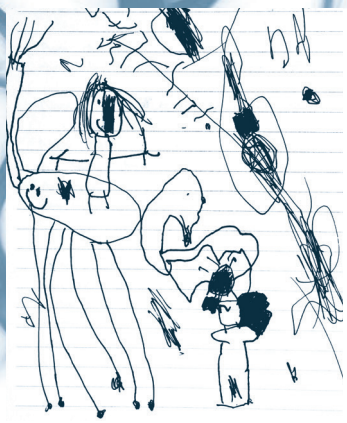
Viden der virker



En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode

Ph.d.– afhandling af
Anne Mette Buus

Aarhus Universitet

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

Vejleder: Eva Gulløv

December 2018

AARHUS UNIVERSITET

Forord

Et ph.d.-projekt er en langvarig arbejdsproces, som til tider kan synes relativt afsondret. Samtidig er det at forske en social proces, hvor ideer udvikles og skærpes i mødet med andre. Hvert eneste ord i afhandlingen er alene mit ansvar, men afhandlingens kapitler genlyder af stemmerne fra de mennesker, jeg undervejs i processen har mødt, sparret og diskuteret med. Jeg har således mange at takke for, at arbejdsprocessen også har været tilkoblet verden og derved er blevet meningsfuld, og at processen har resulteret i netop denne afhandling.

Først og fremmest vil jeg gerne takke børn og ansatte i de tre daginstitutioner, hvor jeg har gennemført hovedparten af projektets feltarbejde. Jeres imødekommenhed og åbenhed har været afgørende for afhandlingen. Også en stor tak til pædagoger, ledere, børn og forældre, jeg har mødt i andre sammenhænge, for på samme vis generøst at dele begivenheder og erfaringer med mig. Tak til forvaltningerne i de kommuner, hvor jeg har lavet feltarbejde, og for invitationer til at følge arbejdet med en specifik evidensbaseret metode i forskellige fora.

En særlig tak skylder jeg min vejleder Eva Gulløv, som kontinuerligt har mødt projektet og mig med en givende og godgørende blanding af præcision, grundighed, tiltro og ubekymrethed. Også tak til Susanne Højlund og Søren Christensen for som medvejledere at have ydet konstruktiv sparring ved henholdsvis projektets opstart og afslutning. Tak til Jan Kampmann og Charlotte Palludan for afgørende kommentarer ved mit WIP-seminar og for at være en stor inspiration i afhandlingens analyser.

Tak til alle i forskningsgruppen Børn, Unge og Institution på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet. På trods af min geografiske og organisatoriske anderledeshed har jeg oplevet at blive modtaget som en kollega i et inspirerende og udfordrende fagligt miljø, hvor jeg har følt mig hjemme. En kæmpe! tak til Ane Refshauge for skæbnefællesskab, faglige diskussioner og kloge og sjove perspektiver på, hvordan man stædigt kommer igennem et ph.d.-forløb med modet i behold.

I foråret 2016 var jeg gæsteforsker ved Norwegian Centre for Child Research, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim. Tak til Randi Dyblie Nielsen og alle andre ansatte for stor gæstfrihed og inspirerende perspektiver på børns rettigheder.

Projektet udspringer af faglige interesser, jeg har forfulgt i mange år. Blandt andet i det tidligere forskningsprojekt ”Når evidens møder den pædagogiske hverdag”, hvor jeg arbejdede sammen med Palle Rasmussen fra Aalborg Universitet og Merete Wiberg fra Aarhus Universitet. Begge skal have en stor tak for opmuntring og støtte, da jeg med afsæt i vores fælles projekt formulerede min ph.d.-projektansøgning.

Tak til min arbejdsgiver, VIA, for at støtte min projektide og skabe de organisatoriske rammer for arbejdet med projektet. VIA har som målsætning at ”udvikle viden, der er rettet mod virkelighedens udfordringer”, og projektet er motiveret af en ambition om at gøre netop dette. Jeg er glad for at være en del af et fagligt miljø med tro på, at ”virkelighedens udfordringer” har brug for forskelligartede former for pædagogisk forskning, herunder et projekt som dette.

Tak til pædagoguddannelsen i Viborg, hvor jeg er ansat som lektor i pædagogik. Den kontinuerlige nysgerrighed og interesse for projektet fra studerende og kollegaer har været inspirerende og motiverende. En varm tak til min leder, Poul Smed Folmersen, for at sikre mig ro og fleksibilitet til at gøre afhandlingen færdig.

Også tak til Randi Skovhus og Christina Poulsen, som jeg var så heldig at møde på et ph.d.-kursus. Jeres nuancerede og grundige feedback på tekstudkast og vores drøftelser af livet som ph.d.-studerende på en professionshøjskole har været meget berigende.

Tak til Cecilie Skovgaard-Petersen for grundig korrekturlæsning.

I København har min basisgruppe fra Roskilde Universitet altid været klar med husly, nysgerrighed og hep. Tak til Bente Vinge Pedersen, Jeanette Holm, Maria Rasmussen, Marie Tholund Strande og Mette Houlberg Rung for igennem mere end 20 år at udgøre den mest livlige, støttende og diskussionslystne studiegruppe, man kan ønske sig.

Endelig vil jeg takke min familie. Tak til René, Mikkel og Ingrid for masser af kærlig opbakning i en tidskrævende arbejdsproces. Tak til Pia Lange Christensen for altid at være der. Tak til hele det skønne og til tider skøre ’cirkus’, min store og forgrenede familie udgør, for at minde mig om, at der er så mange andre vigtige ting i livet end arbejdet med en afhandling. Påmindelser, som har været afgørende for processens afslutning og dermed for, at projektets indsigter og diskussioner med denne afhandling bliver delt med omverdenen.

Indhold

Kapitel 1. Hvad sker der, når pædagogik og metode mødes? ... 7
Afhandlingens fremgangsmåde og forskningsspørgsmål ... 11
Afhandlingens opbygning ... 16
Præsentation af DUÅ-institutioner ... 17
Brug af tegn og skrifttyper ... 22
Kapitel 2. Afhandlingens politiske og faglige landskab ... 24
Afhandlingens politiske landskab ... 24
Det, der virker – rationalet om evidens ... 27
Afhandlingens faglige landskab ... 31
Kulturanalytiske og barndomssociologiske inspirationer ... 34
At undersøge forbindelser mellem politik og småbørnspædagogik ... 36
Et fokus på tilblivelse og transformation – inspiration fra ANT og Latour ... 40
Afhandlingens analytiske greb ... 43
Evidens som en moderne rationalitet - purifikationer og hybriditet ... 47
Opsamling ... 53
Kapitel 3. Forskningsstrategi og produktion af empirisk materiale ... 55
Feltarbejdet som forskningsstrategi ... 55
Det empiriske materiale – oversigt over feltarbejdets sted, tid og materialetype ... 58
Forhandlinger om adgang – at komme igen som et spøgelse ... 63
Når det umiddelbart kendte er ukendt ... 67
Konflikt som praktisk og etisk udfordring ... 69
Feltarbejde i kommunale forvaltninger ... 72
Feltarbejde i konference-, undervisnings- og vejledningssammenhænge ... 73
Feltarbejde i tre daginstitutioner ... 74
En behagelig gæst ... 78
En atypisk voksen ... 82
Det generelle og det unikke børnehavebarn ... 85
Analyse ... 88
Anonymisering og fremstilling ... 91
Opsamling ... 93
Kapitel 4. De Utrolige År – indhold og organisering ... 95
The Incredible Years® ... 95
Principper og arbejdsformer ... 100

De Utrolige År i Danmark ... 102
DUÅ Dagtilbud ... 103
Organisering af DUÅ Dagtilbud i tre kommunale forvaltninger ... 105
Forskelle forvaltningerne imellem ... 108
En generaliseret evidens ... 111
To specifikke studier af effekten af DUÅ ... 116
Opsamling ... 118
Kapitel 5. Evidens i aktion – en muskuløs småbørnspædagogik ... 121
Evidens som black box ... 122
Handlingsanvisende scripts og materialitet ... 127
En synlig pædagogik ... 131
Ren handlekraft ... 134
Opsamling ... 138
Kapitel 6. En funktionel orden ... 141
Værktøj i brug ... 141
Ordenshåndhævelse som kvalitet og professionalitet ... 148
Institutionelle problemer – individuelle scripts ... 152
Opsamling ... 155
Kapitel 7. Pædagogernes translationsarbejde – Kontinuitet og legitimitet ... 157
Det positive samvær som ideologisk prioritering og evidensbaseret strategi ... 158
Anerkendelse ... 164
Børnehavens lille fællesskab – samfundets store fællesskab ... 168
Formalisering af pædagogikken som inklusion og social retfærdighed ... 172
Normativ værdighed ... 174
Opsamling ... 176
Kapitel 8. Reorganisering af arbejdet med relationer og fællesskab ... 180
Følelser som kompetencer, der kan indøves ... 182
Anvisninger på følelsesarbejde ... 187
Det sociale liv som en særlig disciplin ... 190
DINOskolen ... 192
Opsamling ... 197
Kapitel 9. Timeout – friktioner og uforudsigelighed ... 199
Timeout som hjemmearbejde ... 200
Fysisk magt og skammekrog ... 203

Skældud og *snak* ... 205
Ren regulering ... 207
Undvigende, afvigende og overrumplende translationer ... 208
Kaotisk nødløsning ... 211
Latterlig afmagt ... 215
Triviel ordenshåndhævelse ... 218
Opsamling ... 219
Kapitel 10. Børnehavebørns møde med en evidensbaseret metode ... 221
DUÅ som en del af de voksnes regler ... 223
Entydige regler i enkle sammenhænge – fleksible regler i sammensatte sammenhænge ... 225
Børns situationelle samvær ... 227
Entydigheden øger kompleksiteten ... 233
Forskellige børn – forskellige effekter ... 237
Opsamling ... 241
Kapitel 11. Konklusion ... 243
Opsummering af analyser ... 248
Viden, der virker – perspektiver og diskussion ... 252
Litteraturliste ... 257
Bilag ... 279
Resumé ... 288
Summary ... 291

Kapitel 1. Hvad sker der, når pædagogik og metode mødes?

*I børnehavens garderobe kæmper børnene Laust og Thomas med at få flyverdragter, støvler, huer og vanter på. Thomas er næsten færdig, mens Laust står med flyverdragten halvvejs på og kigger på støvlerne, der står ved siden af ham. Rundt om dem står cirka 50 andre børn mellem 3 og 6 år og arbejder på at få det besværlige vintertøj på. En høj, begejstret stemme overdøver lyden af asen og masen og børnesnak. Det er pædagogen GRETHE: Hvor **ER** det bare **FLOT,** Thomas! **PRØV** lige at kigge en gang, alle børn! Thomas, han har faktisk **HELT SELV** fået **ALT** tøjet på, og nu er han bare så **KLAR! GODT GÅET!** Hun viser thumbs-up til Thomas, der kigger ned i gulvet med et lille smil. Laust kigger på Thomas og skynder sig at få trukket flyverdragten op om skuldrene. Nu åbner en anden pædagog hoveddøren, og garderoben tømmes, mens børnene én efter én får tøjet på og forsvinder ud på legepladsen. Ane peger på et stort ur og kalder: GRETHE, GRETHE. Ane nåede at få tøj på, inden viseren havde bevæget sig hele vejen ned til nul fra ti minutter, og GRETHE sætter et klistermærke i et lille hæfte, der ligger i Anes garderoberum.*

Laust, Thomas, Ane og de andre børn går i en børnehave, der arbejder med den amerikanske evidensbaserede metode ”De Utrolige År”. Pædagogen Grethes udsagn, tonefald og gestik afspejler teknikker og scripts anvist af metodens detaljerede manual, ”på samme måde som Anes klistermærke og den specifikke form for ros, ”naboros”, Thomas får for, at Laust kan få overtøj på. Som ”evidensbaserede” er Grethes handlinger forbundet med en specifik form for viden, som tildeler dem status som sande og rigtige. Som politisk initieret er metoden forbundet til en kommunal børn og unge-politik og til brede nationale og transnationale rationaler om kvalitet og effekt. Og som en begejstret rosende stemme og klistermærker er metoden som konkrete handlingsanvisninger og materialitet en del af møder mellem voksne og børn i en institutionel sammenhæng, hvor en lang række funktionelle hensyn, pædagogiske orienteringer, politiske målsætninger og børns behov og intentioner forbindes og tilsammen udgør et hverdagsliv med mange samtidige rationaler og hensyn. Denne afhandling handler om sådanne forbindelser og møder og spørger til, hvad der sker, når en amerikansk evidensbaseret metode og en dansk småbørnspædagogik forbindes og i denne forbindelse gør noget ved hinanden. Afhandlingen vil således tage læseren med ind i et net af forbindelser mellem pædagoger og børn, flyverdragter, klistermærker og ”thumbs-up”, politik, forvaltning og en særlig forståelse af forholdet mellem viden og praksis med den ambition at tilbyde viden om, hvordan det går til, når en amerikansk evidensbaseret metode og en dansk småbørnspædagogik bliver forbundet.

Min interesse for denne tematik har afsæt i en langvarig faglig optagethed af forholdet mellem evidensbaserede metoder som en særlig form for viden og pædagogik som en social praksis. Samtidig udspringer den af en oplevelse af ikke helt at kunne forstå centrale processer eller mekanismer i dette forhold. Processer eller mekanismer, som umiddelbart forekommer både selvmodsigende og uklare og derved har vakt en undren, jeg vil udfolde i det følgende.

I 2010-2011 var jeg en del af forskningsprojektet "Når evidens møder den pædagogiske hverdag" (Buus, Grundahl, Hamilton, Rasmussen, Thomsen & Wiberg 2011, 2012a, 2012b).[1] Projektet udsprang af et behov for viden om et fænomen, som på daværende tidspunkt var nyt, nemlig arbejdet med evidens i daginstitutioner. Som undervisere på pædagoguddannelsen i Viborg oplevede mine kollegaer og jeg, hvordan flere og flere af vores studerende vendte tilbage fra deres praktik med spørgsmål til metoder med bogstavkombinationer som DUÅ, PALS, ICDP, KRAP og LP.[2] Alle metoder, som blev omtalt som evidensbaserede og dermed forbundet til et rationale om videnskabelig viden om effekt og kausale årsagsvirkningsforhold mellem en specifik indsats og et bestemt udbytte (jf. Dahler-Larsen 2015). Projektet havde til formål at kortlægge arbejdet med sådanne metoder i tre midt- og vestjyske kommuner, at undersøge evidensforståelser i de kommunale forvaltninger og at undersøge samspillet mellem forskellige vidensformer i pædagogisk praksis, herunder den viden, de evidensbaserede metoder tilbød. Ved hjælp af spørgeskemaer og interviews fandt vi, at arbejdet med evidensbaserede metoder på ganske få år var blevet etableret som et centralt element i småbørnspædagogikken og nød relativt stor tilslutning. Således angav hovedparten af de kommunale institutionsledere, at deres institution anvendte eller forventede at arbejde med én eller flere evidensbaserede metoder (Buus et al. 2012a:9-19). Ligeledes vurderede 80% af institutionslederne, at arbejdet med evidensbaserede metoder styrkede pædagogernes professionalitet (Buus et al. 2012a:18). Denne vurdering blev i udpræget grad delt i forvaltningerne, men også pædagoger og pædagogmedhjælpere gav udtryk for, at arbejdet med evidensbaserede metoder styrkede deres faglighed (Buus et al. 2012a:20-43).

[1] I projektet deltog også Trine Holck Grundahl, Ulla Nørtoft Thomasen og Stine del pin Hamilton fra VIA UC, Merete Wiberg fra Aarhus Universitet og Palle Rasmussen fra Aalborg Universitet. Projektet var delvist finansieret af Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund.

[2] Forkortelserne står for henholdsvis De Utrolige År, Positiv Adfærd i Læring og Samspil, International Child Development Programme, Kognitiv Ressourcefokuseret & Anerkendende Pædagogik og Læringsmiljø og Pædagogisk Analyse.

Samtidig med, at vi kunne konkludere, at arbejdet med evidensbaserede metoder stod stærkt, fandt vi dog også, at det kunne udlægges som porøst: Arbejdet med metoderne var ikke knyttet til en stringent forståelse af evidens, og det fremstod derfor uklart, hvordan metodernes standardiserede anvisninger præcist blev tænkt sammen med hverdagens møder mellem børn og pædagoger. Når vi talte med forvaltningsansatte og pædagoger, var denne uklarhed gennemgående, hvilket fik arbejdet med metoderne til at fremstå på en måde, som kunne udlægges som paradoksalt: Eksempelvis gav en forvaltningschef udtryk for, at arbejdet med en evidensbaseret metode krævede, at kommunens pædagoger loyalt fulgte alle metodens anvisninger, men også, at pædagoger altid skulle bruge deres professionelle dømmekraft og tilpasse deres handlinger til de konkrete situationer, de stod i (Buus et al. 2012a: 31-36). Ligeledes fortalte pædagoger, hvordan de fandt det afgørende, at deres handlinger var i overensstemmelse med deres personlige værdier og føltes rigtige, men også at de betragtede de standardiserede retningslinjer som en hensigtsmæssig sikkerhed for, at de gjorde det rigtige (Buus et al. 2012b:38-81). Det kendetegnede de evidensbaserede metoder, vi blev præsenteret for, at de beskriver pædagogens primære rolle i mødet med barnet som opdragende og anviser strategier til adfærdsregulering. Samtidig med, at vi hørte bred opbakning til autoritative og detaljerede anvisninger på adfærdsmodifikation, blev vi præsenteret for faglige idealer om ligeværdige møder mellem børn og voksne præget af indlevelse og blik for barnets hensigter og intentioner fra pædagogens side (Ibid.).

De spændinger og modsætningsforhold, vi fandt i vores interviews med forvaltningsansatte og pædagoger, forstår jeg ikke som et udslag af interviewpersonernes manglende viden eller overblik over metodernes indhold – men som indbygget i mødet mellem en dansk daginstitutionspraksis og metoderne, der alle har det til fælles, at de er udviklet i andre faglige og geografiske sammenhænge. Den observation, som indledte dette kapitel, viser arbejdet med metoden De Utrolige År (herefter DUÅ). DUÅ er udviklet i USA til brug i arbejdet med adfærdsvanskelige børn og eksemplificerer således, hvordan arbejdet med evidensbaserede metoder på daginstitutionsområdet i Danmark bringer anvisninger og forståelser fra andre faglige og geografiske sammenhænge i spil. DUÅ-metodens faglige afsæt inden for det, som i Danmark

historisk er blevet kategoriseret som specialpædagogik, ses i DUÅ-materialet, når børn generaliserende beskrives som udfordrende for voksne og deres adfærd som problematisk med ord som ”impulsive, lite føyelige, aggressive eller respektløse” (Webster-Stratton 2005:65).[3] I metodens anvisninger er voksnes konsekvente og systematiske brug af adfærdsregulering således i fokus og understreges som en forudsætning for en hensigtsmæssig udvikling hos børn (Webster-Stratton 2005).

Ligeledes er metodens geografiske oprindelse tydelig, når metodens anvisninger til professionelle, der arbejder med børn fra 3-årsalderen, tager udgangspunkt i en amerikansk organisering af institutioner for mindre børn som (før)skole. Metodens anvisninger har således afsæt i en traditionel skolesammenhæng, hvor den voksne står alene i et klasselokale med en gruppe børn, der skal tilegne sig en række skolefaglige færdigheder. Dette afsæt viser sig eksempelvis, når det at indgå i leg og udvise opmærksomhed for barnets interesser beskrives som noget, der ligger langt fra ”pensum” og de gængse forventninger til den professionelle fra både børn, forældre, kollegaer og den professionelle selv (Webster- Stratton 2015: 64-65). Når leg og en interesse for barnets interesse anvises som en del af metoden, er det som en hensigtsmæssig strategi til at øge børns skolefaglige præstation: ”Når læreren leker med elevene, vil elevene få positive følelser over for læreren, noe som fører til økt motivasjon for å lære og et ønske om å tilfredsstille læreren” (Ibid.). Sådanne beskrivelser af børn og af relationer mellem børn og de professionelle, der har til opgave at varetage deres udvikling, vidner om, hvordan metoders afsæt i specifikke faglige og geografiske traditioner og organiseringer også bærer på specifikke forståelser af børn og af pædagogik. I Danmark fremhæves leg og uformelle samværsformer som helt centrale aktiviteter i den nationale lovgivning på daginstitutionsområdet, og stort set alle daginstitutioner udpeger ligeværdige møder mellem børn og voksne, præget af indlevelse og blik for barnets hensigter og intentioner fra pædagogens side, som pædagogikkens væsentligste anliggende (Dagtilbudsloven 2018, Kamp 2009). En sammenligning mellem beskrivelserne af børn og af relationen mellem børn og professionelle i DUÅ-materialet og tekster, som beskriver en dansk småbørnspædagogisk tradition, peger på, hvordan det må kræve en form for ’oversættelse’ eller transformation at

[3] Det materiale består blandt andet af en norsk oversættelse af den bog, der anvendes som manual i arbejdet med metoden i daginstitutioner i Danmark. Materialet præsenteres i kapitel 4.

bringe metodens anvisninger i brug i en dansk småbørnspædagogisk sammenhæng. Det er dette umiddelbare spændingsforhold mellem de detaljerede anvisninger, som har status af at være kontekstuafhængige, og de oversættelser eller transformationer, der må til, når anvisningerne skal blive til konkrete handlinger i en anden sammenhæng end den, de er udformet til, der har motiveret denne undersøgelse.

Selvom vi i forskningsprojektet "Når evidens møder den pædagogiske hverdag" så en række umiddelbare modsætninger og indbyggede spændinger i vores undersøgelse, så vi som beskrevet også, at metoderne vandt frem og blev tillagt værdi af forvaltninger og pædagoger. I mødet mellem metode og praksis konfronteres forståelser, som kunne forventes at være inkommensurable, men resultatet var ikke et sammenbrud eller en situation, hvor et stringent sæt forståelser blev forkastet eller overtaget til fordel for et andet. De modsætninger og uklarheder, vi fandt, når vi undersøgte arbejdet med evidensbaserede metoder som et spørgsmål om vidensformer eller pædagogiske forståelser, ser simpelthen ikke ud til at være betydningsfulde for metodernes levedygtighed eller gennemslagskraft. Tværtimod virker det til, at den måde at stille spørgsmål til forholdet mellem metode og pædagogik har svært ved at indfange centrale aspekter af dette forhold, herunder de kræfter, der gør, at de evidensbaserede metoder står så stærkt. En undren over, hvordan det egentlig går til, når anvisninger og forståelser, som umiddelbart ikke er kompatible, alligevel virker sammen og fremstår som et stærkt, solidt og virksomt fænomen, er således afsættet for denne afhandling. Tillige en lyst til at undersøge dette fænomen på en måde, som begynder ved det sammensatte og modsætningsfulde og kan rumme denne kompleksitet.

Afhandlingens fremgangsmåde og forskningsspørgsmål

Vi fandt i forskningsprojektet "Når evidens møder den pædagogiske hverdag" forventninger om at systematisere og udbygge arbejdet med evidensbaserede metoder hos de kommuner, der indgik i undersøgelsen. Disse forventninger er senere blevet indfriet, ligesom arbejdet med evidensbaserede metoder siden 2010 er blevet udbredt til flere kommuner. I 2015 fandt daginstitutionsforskeren Christian Aabro således, at stort set alle danske kommuner angiver at arbejde med en eller flere evidensbaserede metoder på det pædagogiske område (Aabro 2016:26, 170-178).

Arbejdet med evidens fremhæves også i en række forskningspublikationer som centralt for en aktuel dansk daginstitutionspædagogik (Andersen 2013, 2015, Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer & Warring 2013, Krejsler 2013b, Togsverd 2015). Peter Østergaard Andersen, der i mange år har forsket i forholdet mellem pædagogisk teori og daginstitutionspraksis, karakteriserer i 2015 evidensbaserede metoder som en af de væsentligste aktuelle tendenser på daginstitutionsområdet i Danmark (Andersen 2015:78-90). På trods af metodernes stigende udbredelse og forskningslitteraturens opmærksomhed på dem, er spørgsmålet om, hvordan arbejdet med metoderne egentlig går for sig, kun sparsomt forskningsmæssigt belyst.

Jeg redegør i kapitel 2 for de politiske rationaler og initiativer, der har været drivkraften i udbredelsen af evidensbaserede metoder på det pædagogiske område nationalt og internationalt. For nu vil jeg blot pege på, hvordan det forhold, at der er tale om en politisk initieret forandring i vidensgrundlaget for pædagogisk forskning og pædagogisk faglighed, har haft stor betydning for den måde, emnet er blevet behandlet i forskningslitteraturen. Som den norske filosof Tone Kvernbekk skriver, kendetegner det netop litteraturen om evidens på det pædagogiske område, at den diskuterer inden for en politisk kontekst og således udtrykker positioner i en debat, som kan karakteriseres som polariseret (Kvernbekk 2011). Dette gælder internationalt, men i udpræget grad også i Danmark (jf. Krogstrup 2011, Borgnakke 2015). Med inspiration fra uddannelsesforskerne Leif Moos, John Krejsler, Katrin Hjort, Per Fibæk Laursen og Karen Bønløkke Braad kan positionerne i debatten kategoriseres som henholdsvis evidensoptimistiske og evidensskeptiske (Moss et al. 2005). Optimisterne argumenter for, at en evidensbasering vil øge professionaliteten hos de faggrupper, der arbejder med pædagogik til gavn for både børn og samfundet i bred forstand (Hargreaves 1996, Konnerup 2005, Deding 2015, Qvortrup 2015). Skeptikerne argumenterer derimod for, at et fokus på forskningsmæssig viden om effekt overser, at pædagogik er en moralsk, kulturel og politisk praksis og underkender pædagogens professionelle dømmekraft, der netop inddrager viden om sådanne forhold (Hammersley 1997, Biesta 2006, 2009, Rømer, Tanggaard & Brinkmann 2011, Løvlie 2013, Tanggaard 2014, Larsen 2015, Borgnakke 2015). Uanset hvilken position, der tales fra, gælder det, at disse bidrag diskuterer betydningen af en evidensbasering med afsæt i tekster i form af hensigtserklæringer, anvisninger og forskrifter. Ligeledes gælder det, at evidensbaseringen først og fremmest diskuteres som et spørgsmål om pædagogisk faglighed og professionalitet. Undersøgelserne

indeholder således antagelser om forholdet mellem tekst og praksis som en form for nedsivning og retter ikke fokus mod spørgsmålet om, hvordan arbejdet med evidens konkret konstituerer sig.

Sådanne former for undersøgelser har været inspirerende og motiverende for denne afhandling: Fra forskellige teoretiske og erkendelsesmæssige perspektiver peger de nemlig på, hvordan arbejdet med evidens bryder med eksisterende forståelser af pædagogisk faglighed og pædagogiske traditioner. De sætter fokus på forandringer og også på småbørnspædagogik som en kampplads for forskellige rationaliteter, vidensformer og forståelser af pædagogens og pædagogikkens rolle og opgaver. Afhandlingen beskæftiger sig på linje med disse undersøgelser med forholdet mellem metode og pædagogik. Som beskrevet tager den dog fat et andet sted med afsæt i en undren over, hvordan arbejdet med evidensbaserede metoder på trods af indbyggede spændinger og modsætninger kan være stærkt og virksomt. I stedet for at undersøge forholdet mellem evidensbaserede metode og pædagogik med afsæt i definitive begreber om professionalitet, pædagogisk viden eller praksis, som udstikker bestemte forståelser af, hvordan metode og pædagogik virker sammen, vil jeg rette forskningsinteressen mod den konkrete særegenhed ved det fænomen, jeg undersøger. Med et etnografisk feltarbejde som forskningsstrategi vil jeg således tage plads i felten med en åben nysgerrighed over for, hvilke kræfter, logikker og aktører, der virker her (jf. Hastrup 2003). En sådan forskningsstrategi betyder, at jeg ikke på forhånd har bestemte modeller for, hvordan metode og pædagogik virker sammen eller har udvalgt bestemte definitive begreber til at 'se' med, men åbent må rette min forskningsmæssige opmærksomhed mod hele den sammensatte sammenhæng, der udgør det empiriske fænomen, jeg undersøger. Jeg er således optaget af forbindelser mellem evidensbaserede anvisninger og pædagoger, men som den indledende observation illustrerer, mødes disse to parter ikke i sammenhænge, hvor de er de eneste, der handler. Tværtimod mødes de i sammenhænge, hvor også børnehavebørn, hverdagslivets rutiner og uforudsigeligheder, institutionelle organiseringer og logikker, kommunale politikker og anvisninger virker med. Når undersøgelsen tager afsæt her, er det således ud fra en forståelse af, at processer, hvor metode og pædagogik forbindes, ikke kan anskues som objektive eller neutrale på den måde, at den blot afspejler målsætninger, som bliver ført ud i livet. Tværtimod mobiliseres mangfoldige aktører, som alle bringes i bevægelse, hvilket gør processen langt mere kompleks og uforudsigelig.

En sådan tilgang afspejler en teoretisk forståelse, som er ledende i afhandlingens analyser, nemlig at virkeligheden består af relationelle fænomener, som bliver til i forbindelser med hinanden. Denne forståelse finder jeg udfoldet hos den franske filosof Bruno Latour, hvis værker har inspireret til afhandlingens gennemgående analytiske greb om netværksrelationer, symmetri og translation, som udfoldes i kapitel 2. I følgeskab med en række fagfæller regnes Latour for en af ophavsmændene til Aktør-Netværk-Teori (ANT) - en ontologi og en samfundsteori, der retter blikket mod de konstruktionsprocesser, der kontinuerligt stabiliserer det moderne samfund og involverer aktører af variabel karakter i form af dokumenter, diskurser, mennesker, teknologier og materialiteter (Latour 1987, 2006, 2008). Latour og hans ANT-fagfæller argumenterer for, at verden består af netværk af hybride aktører, der gensidigt stabiliserer hinanden. I forlængelse af en sådan forståelse eksisterer fænomener som evidensbaserede metoder, pædagoger, børnehavebørn og småbørnspædagogik ikke i kraft af en iboende kvalitet eller essens, men fordi mange aktører samtidigt arbejder på at opretholde dem som fænomener, der kan afgrænses og kategoriseres. Sådanne fænomener stabiliseres, når andre aktører 'samler dem op' og forbinder sig til dem, og i denne forbindelse får de kraft og betydning. ANT-begreber ansporer således til at følge forbindelser mellem aktører af mange slags og skærper blikket for, hvordan de alle er virksomme og konstituerende. I relation til denne undersøgelses vidensambition tilbyder ANT således en mulighed for at undersøge, hvordan DUÅ og småbørnspædagogik konstitueres i mødet med hinanden, og hvordan de virker sammen. Sociologen Herbert Blumer skelner mellem definitive begreber og sensitive begreber. Om sensitive begreber skriver han, at de i stedet for at levere en klar definition "provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look". (Blumer 1954:7). Jeg forstår de begreber, jeg henter hos Latour, som sensitive og derved produktive i forhold til undersøgelsens vidensambition. Ved at arbejde med et empirisk materiale fra et omfattende etnografisk feltarbejde og analytisk rette opmærksomheden mod, hvordan en evidensbaseret metode stabiliseres af hybride aktør-netværk og efter måder, hvorpå den selv stabiliserer sådanne, får jeg mulighed for at belyse, hvordan metoden gøres og virker snarere end at fastlåse og afgrænse en forskningsgenstand på en måde, der gør, at jeg overser noget afgørende i dens processuelle, vidtrækkende og forgrenede karakter.

I mit etnografiske feltarbejde har jeg fulgt metoden DUÅ i nationale og kommunale politiske og forvaltningsmæssige sammenhænge, men især har jeg haft fokus på metoden som en del af

hverdagslivets møder mellem børn og voksne i tre børnehaver igennem et år. DUÅ anviser omfattende og detaljeret strategier og procedurer, voksne skal anvende i mødet med børn med det formål at opbygge børnenes sociale og emotionelle kompetencer og adressere og forebygge adfærdsvanskeligheder. Centrale virkemidler er ros og andre former for belønninger, ligesom en række sanktioneringsformer anvises. Metoden giver i kraft af sin vidtrækkende karakter mulighed for at undersøge dens virkning i detaljen og i mange sammenhænge. Således kan DUÅ anskues som et oplagt og interessant empirisk omdrejningspunkt, når forskningsinteressen er rettet mod, hvordan metode og småbørnspædagogik forbindes og får kraft og effekt i mange forskellige og komplekse sammenhænge. Endvidere repræsenterer metoden evidenstendensen, som den først og fremmest er kommet til daginstitutionsområdet, nemlig i form af manualbaserede metoder, der angiver specifikke handlinger, som tænkes kausalt forbundne med bestemte effekter og er importeret fra andre faglige og geografiske områder. Endelig er metoden en af de mest kendte og udbredte i danske daginstitutioner (Buus et al. 2012a, Aabro 2017).

Som en undersøgelse om evidens, om pædagogik og om forholdet mellem disse størrelser, skriver afhandlingen sig ind i et større videnøkonomisk og forskningspolitisk kredsløb. Evidensbaserede metoder er, som det uddybes i kapitel 2, forbundet til et ideal om, at forskning skal levere viden om, hvad der virker, og hermed også en viden, der kan anvendes af beslutningstagere, professionelle og borgere i bred forstand uden for forskningens eget lille kredsløb. Upåagtet, at jeg ikke beskæftiger mig med, hvordan evidens kan produceres, og at jeg ikke har ambitioner om at måle evidens i statistisk forstand, ønsker jeg at levere relevant og anvendelig viden om virkning og effekt. Med det etnografiske feltarbejde som forskningsstrategi ønsker jeg således at bidrage med en kompleksitetssensitiv viden om, hvordan en evidensbaseret metode kan virke som del af en aktuel småbørnspædagogik, hvor en lang række politiske ambitioner og initiativer, begrænsede ressourcer, specifikke materialiteter, logikker, forvaltningsansatte, pædagoger og børn forbindes og i disse forbindelser formes af og med hinanden. Således handler denne undersøgelse også om effekter. Om stærke – men også uberegnelige og derved ustyrlige – forbindelser, der virker sammen og former vilkår og muligheder for de små børn, der tilbringer en stor del af deres liv i kommunale daginstitutioner. Et sådant vidensbidrag mener jeg er væsentligt for alle med en interesse for pædagogik i en tid, hvor en lang række forskelligartede instanser og initiativer

forsøger at optimere småbørnspædagogikken med henvisninger til en forskningsbaseret viden om, hvordan specifikke indsatser kausalt er forbundet med specifikke effekter.

Mine forskningsspørgsmål lyder:

Hvordan forbindes småbørnspædagogik og evidensbaseret metode?

Hvordan formes en aktuel småbørnspædagogik i denne forbindelse?

Forskningsspørgsmålene peger ind i projektets teoretiske forståelse af pædagogik og metode som relationelle fænomener, som formes i de forbindelser, de indgår i. Pædagogik og metode er noget, der gøres og virker i sammensatte sammenhænge, hvor en lang række aktører forbindes. Hvordan sådanne forbindelser bliver til, opretholdes og får betydning, er afhandlingens fokus.

Afhandlingens opbygning

I kapitel 2 uddyber og konkretiserer jeg den relevans og vidensambition, der er knyttet til afhandlingens forskningsspørgsmål. Jeg præsenterer de politiske rationaler og initiativer, som aktuelt stabiliserer evidensbaserede metoder som en del af småbørnspædagogikken. Ligeledes præsenteres en række forskningsfelter, som har inspireret afhandlingens tilgange og analyser. Især uddybes og diskuteres Aktør-Netværk-Teori som afhandlingens gennemgående teoretiske inspiration til at begrebsætte og undersøge forbindelser mellem evidensbaseret metode og småbørnspædagogik. I kapitel 3 beskriver og reflekterer jeg over produktionen af det empiriske materiale, der ligger til grund for afhandlingens analyser og konklusioner. I kapitel 4 præsenterer jeg den evidensbaserede metode, som er afhandlingens empiriske omdrejningspunkt, nemlig De Utrolige År. Metoden præsenteres som et kommercielt produkt og som en række anvisninger, der hævder en kausal virkning. Derudover beskrives metodens rejse til og organisering i Danmark og i de tre kommuner, hvor jeg har lavet feltarbejde. Endelig diskuteres den måde, hvorpå evidensrationalet tager form i forbindelser til DUÅ.

Kapitel 5, 6, 7 og 8 handler om, hvordan DUÅ stabiliseres som en muskuløs og moralsk god aktør i forbindelser til en mængde varierede aktører. I kapitel 5 stiller jeg ind på tre konkrete sammenhænge, hvor transnationale, nationale og kommunale kræfter arbejder sammen om at gøre DUÅ til en del af en dansk småbørnspædagogik. Jeg peger på, hvordan stærke handlingsanvisende scripts og en håndgribelig materialitet er med til at konstruere DUÅ som et

uideologisk værktøj med garanteret effekt. I kapitel 6 følger jeg DUÅ ud i tre børnehaver og stiller ind på, hvordan metodens som en række evidensbaserede værktøjer tages i brug til at håndhæve et institutionelt behov for orden. I Kapitel 7 er fokus på det pædagogiske personale og de veletablerede småbørnspædagogiske orienteringer og idealer, de mobiliserer i arbejdet med DUÅ. Jeg peger på, hvordan forbindelsen mellem veletablerede orienteringer og DUÅ producerer legitimitet, men også transformerer personalets arbejde med relationer og det, personalet kalder *det sociale*.I kapitel 8 følger jeg forbindelsen mellem småbørnspædagogiske orienteringer og evidensbaserede anvisninger i mødet mellem børn og pædagoger som en systematisk indsats, der anviser følelsesudtryk og sociale samhandlinger som entydige og kausale.

Kapitel 9 og 10 handler om friktioner mellem den entydighed og kausalitet, DUÅ præsenterer, og den flertydighed og ustyrlighed, der er et vilkår ved småbørnspædagogik som socialt liv. I kapitel 9 følger jeg DUÅ-strategien timeout på DUÅ-uddannelsen og i tre børnehaver og peger på, hvordan den har potentiale til mangfoldige transformationer og effekter, afhængigt af, hvilke aktører der tildeler strategien handlekraft. I Kapitel 10 beskriver jeg, hvordan DUÅ i forbindelser til børnehavebørn bliver entydige regler for både børnehavens orden og sociale samhandlinger. Regler, som insisterer på entydighed, samtidig med, at de kræver en udviklet forståelse for, hvordan regler kræver fleksible og situationelle former for tilpasning.

I kapitel 11 sammenfatter jeg afhandlingens analyser og konkluderer på mine forskningsspørgsmål.

Præsentation af DUÅ-institutioner

I det følgende præsenterer jeg de tre daginstitutioner, hvor en stor del af afhandlingens empiriske materiale er produceret. Præsentationen skal give en første viden om, hvordan de forbindelser mellem evidensbaseret metode og småbørnspædagogik, jeg i de kommende kapitler placerer i et politisk og fagligt landskab, konkret kan tage sig ud som del af hverdagslivet i en børnehave.[4] En viden, som kan fungere som baggrund under læsningen, men som også suppleres frem mod kapitel 6, hvor hverdagslivet i institutionerne kommer i forgrunden som analysernes empiriske omdrejningspunkt. Det kendetegner alle institutionerne, at de har arbejdet med DUÅ i flere år.

[4] Jeg bruger både betegnelsen daginstitution, som er den officielle betegnelse for de institutioner, jeg undersøger, og børnehave, som er den betegnelse børn og forældre bruger. Begrebet børnehave henviser desuden til institutionstypens lange historie og understreger, at jeg undersøger institutioner for børn i alderen 3 til 6 år.

Alle fastansatte har været på DUÅ-uddannelse, institutionerne arbejder alle systematisk med DUÅ på personalemøder, hvor indholdet fra uddannelsen repeteres, ligesom alle institutionerne får besøg af de kommunale DUÅ-gruppeledere som del af et opfølgende vejledningsforløb. I alle institutioner møder jeg stor opbakning til arbejdet med metoden og oplever, hvordan den på mange måder er afgørende for den måde, de voksne møder børnene. Samtidig indgår DUÅ i hverdagslivet i de tre institutioner på forskellig vis og tillægges forskellige grader af betydning.

Daginstitution Rød ligger i en større provinsby og har cirka 34 normal- og 12 specialpladser. I børnehaven er ansat 1 leder, 1 souschef, 12 pædagoger, 1 pædagogmedhjælper og 2 studerende i praktik. Børnehaven har en relativt høj normering som en konsekvens af dens specialpladser, som optages af børn med forskellige former for funktionsnedsættelse. Børnehaven ligger i en gammel administrationsbygning på to etager med flere senere tilbygninger. En del af børnehavens lokaler anvendes som base for børnene med funktionsnedsættelse. Institutionen fungerer dog i høj grad som én enhed, og alle børn færdes i hele institutionen og deltager i de samme aktiviteter. Børnehaven har et stabilt børnetal og er søgt af familier i lokalområdet. Ifølge lederen vælger forældrene typisk børnehaven, fordi de har hørt godt om den i deres netværk. Der er venteliste til børnehavens specialpladser, som tildeles børn fra hele kommunen efter en central kommunal visitation.

Børnehaven står foran en omorganisering og flytning, da der skal bygges en ny, større institution på grunden, som samler både den nuværende og en anden institution. Den kommende institution skal endvidere fysisk forbindes med en uddannelsesinstitution, der blandt andet uddanner pædagoger, og et ”Metodecenter”, som skal udvikle og kvalitetssikre nye og eksisterende velfærdsindsatser i kommune og region. Personalet er positive over for de kommende forandringer. Dels forventes forandringerne at medføre bedre fysiske rammer, dels *en masse spændende nye muligheder*, som souschefen siger. Efter feltarbejdet erfarer jeg, at lederen af institutionen er ansat som leder for den nye fusionerede institution. Med lederens ord er institutionen *et professionelt læringsmiljø*, som først og fremmest er kendetegnet af *professionalisme.* Uddybende forklarer hun, at professionalisme dækker, at personalet er bevidst om deres samfundsopgave, at de arbejder fagligt og systematisk med digitalisering og læring, og at DUÅ er en stor del af det hele. Institutionens organisering og struktur afspejler denne forståelse. Lokaler er indrettet som værksteder med hver deres læringsfokus. Strukturerede aktiviteter i

læringsgrupper har en høj prioritet, ligesom daglige samlinger er planlagt, så de dækker temaerne i de pædagogiske læreplaner. Dagene og ugerne har en fast struktur, der understøtter de mange planlagte aktiviteter.

DUÅ prioriteres højt i hverdagen og står frem som et gennemgående element i den måde, børnehavens voksne henvender sig til børnehavens børn. Lederen har været engageret i kommunens arbejde med evidensbaserede metoder på familieområdet lige siden det begyndte. Hun har med egne ord fungeret som *et link til dagtilbud i arbejdet med metoderne* og altid haft et tæt samarbejde med lederen af støttekorpset i kommunens Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, der også er ansvarlig for implementeringen af DUÅ i kommunen. Hun har derfor deltaget i en række internationale konferencer og studieture med fokus på evidensbaserede metoder, hun formidler ofte institutionens og kommunens arbejde med DUÅ, og institutionen var den første i kommunen, der påbegyndte arbejdet med DUÅ Dagtilbud. Lederen har systematiseret arbejdet med DUÅ ved eksempelvis at gøre det til et krav, at DUÅ hånddukker indgår, når personalet afholder samlinger og strukturerede aktiviteter med fokus på læring. Ligeledes er en medarbejder udpeget til DUÅ ansvarlig og har dermed til opgave at sørge for, at der altid er DUÅ materiale klar til brug.

Daginstitution Gul ligger i en mindre by på en egn med få landsbyer og langt til kommunens hovedby. Institutionen er normeret til 104 børnehavebørn og 12 vuggestuebørn, og personalet består af 1 leder, 1 souschef, 6 pædagoger, 4 pædagogmedhjælpere og 2 studerende. Under en del af feltarbejdet er lederen sygemeldt, ligesom der er sygemeldinger blandt personalet. Børnehavens børn kommer både fra byen og fra oplandet, hvor der ikke længere findes pasningsmuligheder. Institutionens geografiske placering langt fra rådhuset og egnens vækstcentre opleves af personalet som en trussel, der kontinuerligt kræver agtpågivenhed. Som lederen siger: *Vi bliver hele tiden nødt til at klø på, hvis vi skal følge med herude. Og det vil vi. Og det skal vi, hvis vi skal bestå, som vi er nu.* Der er således en gennemgående opmærksomhed på, hvordan institutionen må fremvise en kvalitet og en udviklingsvillighed, som forvaltningen kan genkende i en tid præget af konkurrence mellem institutioner og forandringer i måden, hvorpå institutionerne og deres ledelse organiseres. I den periode, jeg er på feltarbejde i daginstitutionen, deltager denne således – både på eget initiativ og som et krav fra forvaltningen – i flere nationale og kommunale initiativer, som kræver, at personalet omlægger arbejdsgange og anvender deres

tid på en særlig måde, blandt andet et stort nationalt udviklingsprogram på daginstitutionsområdet igangsat af Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold.

At institutionen er involveret i flere store projekter, som kræver personalets tid og opmærksomhed, er gennemgående, når jeg spørger til, hvad der kendetegner hverdagen. *At det går stærkt, at der er mange ting vi skal, og mange ting, vi vil* fortæller en pædagog, da jeg spørger, hvad der kendetegner institutionen. Svaret illustrerer en oplevelse af travlhed og af at måtte prioritere mellem hensyn, som alle tillægges værdi, men som der ikke er ressourcer til at imødekomme alle sammen. Nærvær og omsorg er kvaliteter, både pædagoger og ledelse fremhæver som grundlæggende i institutionen, men samtidig også oplever som pressede, når tiden i hverdagen er knap. Et fokus på nærvær og omsorg afspejles i institutionens organisering med grupper af børn, der hver især hører hjemme på deres egen stue med egen garderobe og badeværelse. Her modtages børnene, leger, spiser, har samling og siger farvel. Til hver gruppe er tilknyttet to primære ansatte, og det tillægges stor værdi, at denne organisering understøtter en tæt kontakt mellem ansatte og børn samt mellem ansatte og forældre.

DUÅ-begreber og strategier er gennemgående i hverdagens rutiner, ved samlinger og særlige DUÅ aktiviteter med fokus på sociale og emotionelle kompetencer. Alle ansatte giver udtryk for, at metoden tilbyder en række relevante scripts med fokus på relationer, og fremhæver metoden som et kendetegn ved institutionen og som noget, de er gode til. Arbejdet med DUÅ fremhæves i institutionens skriftlige præsentation og formidles til forældrene. Generelt hører jeg, at personalet efterlyser mere tid til DUÅ i hverdagen, og til deres møder og ærgrer de sig over, at tiden til DUÅ bliver presset, når andre projekter og nationale og kommunale initiativer skal have plads. Ledelsen mener især, at DUÅ har forandret institutionens samarbejde med forvaltningen. Dels er institutionen blevet i stand til at løse nogle problemstillinger omkring børn eller forældresamarbejde selv, hvor de før ville have henvendt sig til forvaltningen med behov for støtte fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Dels bevirker DUÅ som et *fælles sprog* ifølge lederen, at institutionen og forvaltningen mødes i et reelt og ligeværdigt samarbejde og ikke som før, hvor forvaltningens råd virkede som diktater afkoblet virkeligheden. *DUÅ, det ejer vi,* siger lederen for at understrege, hvordan hun oplever, at metoden gør samarbejdet med forvaltningen ligeværdigt.

Daginstitution Blå ligger i en lille landsby og har plads til cirka 55 børn i alderen 2,9 til cirka 10 år. Institutionen fungerer således som børnehave, men også som skolefritidsordning for cirka en tredjedel af børnene, der om morgenen tager afsted med skolebus og vender tilbage til institutionen om eftermiddagen. I institutionen er ansat 1 leder, 1 souschef, 2 pædagoger, 4 pædagogmedhjælpere og 2 fleksjobbere. Jeg møder under mit ophold også løbende ansatte i form af kvinder i kortere arbejdsprøvningsforløb. Børnehaven har et faldende børnetal som en konsekvens af fraflytning fra lokalområdet. Fraflytningen præger området med mange tomme og misvedligeholdte huse. Yderligere vælger flere forældre SFO-pladser fra som en konsekvens af længere skoledage efter den nationale skolereform i 2014, hvilket også betyder, at institutionen mister en del af betalingen for de resterende SFO-pladser. Samlet skaber disse forandringer bekymringer for afskedigelser blandt personalet. Under feltarbejdet er børnehaven en del af en kommunal omorganisering af daginstitutionerne i området, hvor tre mindre daginstitutioner sammenlægges til én organisatorisk enhed med én overordnet ledelse. Konsekvenserne af processen er uklare for personalet, da jeg først møder dem, men i løbet af perioden bliver det klart, at en leder fra en anden institution bliver øverste leder i den nye institution, mens institutionens leder bliver afdelingsansvarlig, og souschefen overgår til en stilling som pædagog. En pædagogmedhjælper erstattes ikke, da hun går på efterløn.

I forbindelse med omorganiseringen er personalet nervøse for, hvorvidt institutionen kan opretholde en række kendetegn, som de vurderer er med til at skabe et stærkt fællesskab i institutionen. Personalet fremhæver især, hvordan en fleksibel tidsmæssig organisering og et fokus på børns egne initiativer giver dem mulighed for at skabe aktiviteter og situationer, hvor alle børn kan deltage. Da jeg spørger lederen, hvad der kendetegner institutionen, fremhæver hun også fællesskabsfølelsen og peger på, hvordan institutionen skaber sammenhæng og tilbyder ressourcer i børns liv ved at være et samlingspunkt for børnenes familier, men også for lokalområdet generelt: *Det vigtigste er at arbejde med den der fællesskabsfølelse, vi har herude. Vi er en stor familie*. Institutionens organisering og struktur afspejler sådanne forståelser. Et stort fællesrum udgør institutionens centrum, hvor der altid findes voksne, ofte i gang med at bage eller lave mad. Her spiser alle, når de har lyst, og her holder personalet middagspauser og møder. SFO-delen betyder, at børn, personale og forældre typisk følger med i hinandens liv gennem syv år og

ofte længere på grund af søskenderelationer. Forældresamarbejde, hjemmebesøg og besøg af forældre og bedsteforældre prioriteres højt. Grænserne mellem institutionens fællesskab, lokalsamfundets fællesskaber og familiære relationer er utydelige og i flere henseende ikkeeksisterende. En pædagog er mor til to af institutionens børn og en anden ansat bedstemor til et barn. Hun tiltales *bedstemor* af mange børn og omtaler sig selv med sit navn og endelsen mor: *Ja nu kommer Bentemor*. Ligeledes er en række børn i familie med hinanden, børn og voksne er naboer, kender hinandens familier og låner og køber ting og ydelser af hinanden.

DUÅ er tilstede i hverdagen som en række begreber og teknikker, de fleste ansatte anvender og fremhæver som kendetegnende for deres måde at møde institutionens børn på. Samtidig tildeles DUÅ ikke nogen privilegeret status af leder eller personale, som samstemmigt peger på, at hverdagen først og fremmest afsejler institutionens egen kultur. *Vi tog programmet til os i stedet for at programmet tog os til sig*, opsummerer lederen, da jeg spørger til forbindelsen mellem DUÅ og institutionen. DUÅ formidles til forældre og på institutionens hjemmeside, men tildeles ikke meget plads i sammenligning med tekst og billeder, som formidler institutionens fokus på fællesskab, leg og udeliv. Ifølge lederen meldte institutionen sig til pilotprojektet, fordi de ønskede *at løfte deres faglighed i arbejdet med inklusion*. Samstemmigt peger de ansatte på, at DUÅ især har bidraget til fælles forståelser og et fælles sprog i personalegruppen.

Brug af tegn og skrifttyper

Jeg markerer afhandlingen igennem specifikke stykker tekst, som har en særlig karakter. Følgende liste forklarer, hvilke tegn og skrifttyper jeg anvender, og hvilken type tekst, disse angiver:

Al tekst i kursiv stammer fra felten. Det kan være et uddrag af mine observationsnoter, et udsagn eller et begreb, jeg citerer fra mit empiriske materiale.

Dobbelt anførselstegn anvendes ved begreber eller tekst fra den litteratur, jeg inddrager.

Enkelt anførselstegn anvendes ved ord eller begreber, jeg ikke bruger i gængs forstand.

Navne gengivet med versaler i uddrag af observationer angiver, at bæreren af navnet er en ansat og ikke et børnehavebarn.

Ord gengivet med versaler og fremhævet med fed i citater fra mit empiriske materiale angiver, at ordet betones af udsigeren.

Tre prikker i en parentes i et citat angiver, at jeg har bortredigeret dele af den empiri eller litteratur, jeg citerer, som ikke er relevant i den sammenhæng, citatet indgår i.

En firkantet parentes i et citat angiver, at parentesen indeholder mine forklarende kommentarer.

Kapitel 2. Afhandlingens politiske og faglige landskab

Børnehaveområdet har altid rummet spændinger og diskussioner om pædagogikkens form og indhold. Ligeledes har mere eller mindre systematiske pædagogiske metoder og forskrifter gennem tiden afløst hinanden som en del af hverdagen i mange daginstitutioner. De evidensbaserede metoder er dog forbundet til politiske initiativer og styringsbestræbelser, som giver dem en autoritet, som er ny. Samtidig bliver den politiske styring af småbørnspædagogikkens form og indhold meget direkte, når den som en evidensbaseret metode får form af vidtrækkende og detaljerede anvisninger. Afhandlingens forskningsspørgsmål er således forankret i et specifikt politisk landskab, og en præsentation af dette med særligt fokus på et rationale om evidens udgør første del af dette kapitel. I takt med, at den politiske styring af daginstitutionsområdet er øget, er der vokset et forskningsfelt frem, som forsøger at belyse, hvordan disse nye former for styring får betydning for småbørnspædagogikken som social praksis. Afhandlingen deler fokus med dette forskningsfelt, ligesom den trækker på forskning i børns institutionsliv med afsæt i antropologiske og kulturanalytiske tilgange, som har bidraget med væsentlige indsigter i, hvordan hverdagslivet i småbørnsinstitutioner udspiller sig. Afhandlingens inspirationer fra disse forskningsfelter fremlægges derfor også. Endelig præsenteres og diskuteres afhandlingens teoretiske tilgange og analytiske greb. Den måde, forholdet mellem metode og pædagogik undersøges, er først og fremmest inspireret af den franske antropolog og sociolog Bruno Latour, og denne inspiration begrundes, ligesom dens betydning for afhandlingens analyser reflekteres.

Afhandlingens politiske landskab

Arbejdet med evidensbaserede metoder på daginstitutionsområdet kan anskues som del af en forøget politisk og administrativ interesse for 0-6-årsområdet og som del af ændringer i måden, den offentlige sektor organiseres og styres på (Moos et al. 2005, Bhatti, Rieper & Foss Hansen 2006, Kampmann 2008, Krogstrup 2011, Hjort 2012, Krejsler 2013a, Aabro 2016). Historisk har daginstitutioner i Danmark været præget af en høj grad af autonomi, der betød, at de enkelte institutioner kunne bestemme indhold og form i det pædagogiske arbejde lokalt (Kampmann 2014:18). Da daginstitutionsområdet blev udbygget op igennem 60'erne og 70'erne, var den politiske opmærksomhed således rettet mod at etablere institutionspladser som en foranstaltning, der kunne frigøre arbejdskraft til arbejdsmarkedet. Dette fokus på kapacitet fortsatte helt op i 90'erne, hvor udbygningen af området var så omfattende, at stort set samtlige børn var indskrevet

i offentligt regulerede pasningstilbud. I hele denne periode blev den politiske opmærksomhed på daginstitutionsområdet som en arbejdsmarkedsforanstaltning ikke fulgt af en tilsvarende interesse for institutionernes indholdsmæssige styring. De sidste 10-15 år har dette dog ændret sig markant. Området har aktuelt en stor og intensiv politisk bevågenhed. Både nationalt og kommunalt og er det omdrejningspunkt for en række reformer og initiativer, som kraftigt øger den politiske styring af småbørnspædagogikkens organisering og indhold. Et centralt element heri er den nationale lovgivning om pædagogiske læreplaner i institutioner for børn i alderen 0-6 år, som blev indført i 2004 og er revideret og udbygget i henholdsvis 2007 og 2017. Heri opstilles formål og målsætninger i en langt mere ekspliciteret grad end tidligere, og 0-6-årsområdet forbindes, via et fokus på læring og lige muligheder for alle børn ved skolestart, til uddannelsesområdet og til en samfundsmæssig målsætning om at bryde negativ social arv. Nationalt har læreplanslovgivningen følgeskab af lovgivning om sprogvurdering af alle børn fra 2007 og af et krav til landets kommuner om at formulere en sammenhængende politik for 0-18-årsområdet, som vedtages i 2006. Desuden er daginstitutionsområdet politisk blevet forbundet til omfattende initiativer og reformer på skoleområdet, som netop udpeger børns første leveår som de mest afgørende og økonomisk effektive første led i børns uddannelse (Krejsler 2013a, Togsverd 2015). Det politiske fokus på at reformere og effektivisere det småbørnspædagogiske område er ikke et dansk fænomen, men i høj grad forbundet med, hvad der ligner et globalt fokus på de 0-6-åriges udvikling og læring som en ressource i en global vidensøkonomi. En række transnationale politiske institutioner som OECD og EU har været centrale motorer i denne udvikling med en række anbefalinger og opfordringer til øget politisk fokus og styring på dette område - herunder opfordringer til at arbejde evidensbaseret (Krejsler & Ahrenkiel 2013:8, Ball 2012). Overordnet kan de politiske ambitioner beskrives som et ønske om at indskrive og målrette det småbørnspædagogiske område i et samlet uddannelsessystem, men også som et ønske om at bruge daginstitutionsområdet som en robusthedsopbyggende foranstaltning, der kan bryde negativ social arv og forebygge mistrivsel og eksklusion (Moss et al. 2013, Andersen 2013, Krejsler 2013a, Krejsler 2013b).

Den intensiverede politiske styring kan med barndomsforskeren Jan Kampmanns ord beskrives som en øget rationalisering af det småbørnspædagogiske område, som sætter sig igennem på flere indbyrdes forbundne måder (Kampmann 2008:370). Der ses en økonomisk rationalisering, der øger opmærksomheden på anvendelsen og styringen af de økonomiske midler, der tildeles

området (Ibid.). Som en del af dette ses et øget pres for at få centralt formulerede og fastlagte mål for arbejdet i daginstitutioner, hvilket også involverer ekspliciterede forventninger til, hvilke typer af processer og initiativer der skal føre frem til disse mål (Kampmann 2008:371). Dette øger en tendens til at etablere mål for, hvilke kompetencer børnene forventes at tilegne sig i daginstitutionen og derved besidde ved overgangen til deres kommende skolegang (Ibid.). Der er således i højere grad end tidligere fokus på børns tilegnelse af specifikke kompetencer og på daginstitutionen som leverandør af børn, der har udviklet en passende mængde parathed og mestring i forhold til skolens krav, men også bredere i forhold til børnenes videre integration i samfundet (Ibid., se også Pettersvold & Østrem 2012). Endelig peger Kampmann på, hvordan det øgede fokus på børns udvikling af parathed og specifikke kompetencer knyttes til systematiske tilrettelagte pædagogiske initiativer, som i stigende grad ønskes rationaliseret og effektiviseret gennem stærk indflydelse og vejledning fra ekspertviden, der hentes hos forvaltning eller forskning (Kampmann 2008:372).

Den politiske interesse for daginstitutionsområdet og den måde, der nationalt og kommunalt etableres målsætninger og standarder for ønsket output, er forbundet til bredere nationale og transnationale forandringer i måder, hvorpå samfundet forvaltes (Andersen 2013, Krejsler 2013a, Moss et al. 2013). Centralt i disse forandringer er et økonomisk rationale om at effektivisere de offentlige ydelser og derved nedbringe, eller som minimum stoppe stigningen i, de offentlige udgifter. Offentlige udgifter til eksempelvis daginstitutioner anskues, som en del af dette rationale, som en investering, og kan derfor legitimeres i kraft af at den kan betale sig. (Hjort 2012:27-29). Tillige er et politisk rationale med fokus på systematisering og kvalitetssikring af de offentlige ydelser centralt. Dette kommer både til udtryk i en national og transnational centralisering af politiske beslutningsprocesser og målsætninger og en sideløbende øget selvforvaltning, som blandt andet er tydelig i kommunernes måder at agere inden for børne- og ungeområdet. Her kan forvaltningerne selv prioritere midler og indsatser, men skal til gengæld kunne dokumentere, at de leverer en kvalitet, som lever op til nationale og transnationale kvalitetsparametre (Ibid.). Sådanne former for kontraktstyring kræver, at institutioner og kommuner kan udpege kvalitet og effekt, hvilket øger kravet om fastsatte standarder, metoder, dokumentation og evaluering. Samfundets institutioner skal altså kunne fremlægge et ansvarligt økonomisk, men også fagligt regnskab, der viser, hvordan de indholdsmæssigt bidrager til samfundsmæssige målsætninger (Togsverd 2015).

En sådan regnskabspligt kræver, at også småbørnspædagogikken kan begrundes og legitimeres i forhold til en ønsket effekt på måder, som kan genkendes og accepteres også uden for det pædagogiske område. Dette forudsætter derfor, at pædagogikkens indhold og dens virkemidler formuleres på måder og henviser til viden, der har legitimitet inden for de her skitserede politiske og økonomiske rationaler.

Den intensive politiske interesse for daginstitutionsområdet og de forandringer i måden, samfundet styres på, er tendenser, som er sammenvævede og trækker i samme retning. Det aktuelle fokus på, at småbørnspædagogikken skal kunne fremvise en synlig og bredt accepteret form for effekt i forhold til en række ambitiøse målsætninger, kan således anskues som en konsekvens af en lang række af faktorer, som kan siges gensidigt at forstærke hinanden. Resultatet er en efterspørgsel på viden, der udpeger bestemte metoder og tiltag som de mest effektive og på den måde gør det muligt at rationalisere og operationalisere det pædagogiske arbejde. Samtidig giver dette mulighed for, at en række private og offentlige institutioner, forskere og kommercielle aktører kan byde ind med specifikke metoder og redskaber, der lover at gøre netop dette.

Det, der virker – rationalet om evidens

Som det fremgår, er rationalet om evidens del af et politisk og forvaltningsmæssigt ønske om, at politikere, ledere og professionelle kan træffe beslutninger baseret på forskning, der udpeger bestemte metoder og tiltag som de mest effektive og kvalificerede. Det var således politiske styrelser, ministerier – og forskningsmiljøer, der betjener disse – som midt i 00'erne satte evidensbegrebet på dagsordenen i Danmark, og det skete på en måde, der slagkraftigt udtrykte store ambitioner for en evidensbasering af den offentlige sektor og samtidig en hård kritik af den hidtidige praksis (Borgnakke 2015). I en dansk kortlægning af arbejdsformer og organiseringer i arbejdet med evidens anvendes begrebet "Evidensbevægelsen" til at pege på, hvordan en række væsentlige politiske institutioner og aktører på systemniveau arbejdede sammen om at udbrede evidensrationalet (Bhatti et al. 2010).

Evidensbegrebet har sin oprindelse inden for lægevidenskaben, og det var netop med reference til dette område, at evidensbevægelsen argumenterede for en evidensbasering af den offentlige sektor (Kongsted & Konnerup 2011:11-12, Mandag Morgen 2004). At det er muligt at måle, hvorvidt én medicinsk intervention virker bedre end en anden i forhold til behandlingen af et

specifikt problem, og efterfølgende at anvise denne intervention ved behandlingen af sammenlignelige tilfælde, er et veletableret rationale. Evidens har således i mange år været afgørende for den måde, læger praktiserer på, og nyder en bred accept som den mest hensigtsmæssige måde at sikre den bedste medicinske behandling. Arbejdet med evidens udspringer fra den medicinske profession, da det var læger, der tog initiativ til at samle og efterfølgende dele viden, der var produceret via systematiske forsøg, hvor observationer blev fastholdt i en reproducerbar form. Denne bestræbelse er videreudviklet inden for lægevidenskaben med store forskningsinstitutioner, der indsamler forskningsresultater, kvalitetsvurderer dem og laver store metastudier med det formål at levere en stærk evidens. Arbejdet med evidens i det medicinske felt indeholder således et videnshierarki, hvor den bedste viden udledes af metastudier af randomiserede, kontrollerede forsøg (RCT-studier), hvor en indsats bliver afprøvet på en måde, der gør det muligt efterfølgende at udlede en kausalitet i forhold til, hvilken effekt en specifik indsats har (Thomas 2004:10, Krejsler 2013a:18-19).

Evidensbevægelsens argumenter for evidens henter også inspiration fra USA og England, hvor evidensbegrebet op igennem 90'erne blev knyttet til et bredt politisk ideal om, at samfundsmæssige indsatser og investeringer skal være baseret på forskning om, hvad der virker (Nutley et al. 2007, Kornerup 2011). I USA fik dette ideal stor betydning på det pædagogiske og sociale område, og et af de mest omfattende og udgiftstunge eksempler på en sådan evidensbaseret politik blev skolereformen "No Child Left Behind Act" fra 2001. Reformen havde det eksplicitte formål at gøre undervisning evidensbaseret og indeholdt flere initiativer med stor betydning for, hvordan arbejdet med evidens på det pædagogiske område i USA sidenhen har formet sig (Hopmann 2008, Krejsler 2013a). Dels blev der etableret en forskningsinstitution, "What Works Clearinghouse", som fik til opgave at udarbejde en form for 'mærkeordning' for kvaliteten af forskning på uddannelsesområdet. Denne kvalitet blev vurderet med afsæt i det videnshierarki, der kendetegnede arbejdet med evidens inden for det medicinske område, og som derfor havde det randomiserede kontrollerede forsøg som højeste status. Dels blev det et krav til de projekter, der ønskede del i de mange økonomiske midler til pædagogisk forskning, der var en del af reformen, at de anvendte forskningsdesign, der kunne måle effekt og derved producere evidens i tråd med den, der blev anvendt inden for det medicinske område. I England blev også etableret en forskningsinstitution, "Evidence for Policy and Practice Information Coordination

Centre" (EPPI), som især foretager systematiske reviews af uddannelsesforskning. EPPI-centeret opererer også med et videnshierarki, når de udarbejder forskningsoversigter, men anerkender også andre former for forskningsdesign end RCT-studier (Krejsler 2013a).

Uddannelsesområdet bliver i særlig grad berørt af evidensrationalet, fordi idealet om evidensbaseret politik får fodfæste i transnationale organisationer som OECD, UNESCO, WTO og EU på et tidspunkt, hvor de har et stort fokus på læring, vidensøkonomi og uddannelse (Krejsler 2013a:21). Således rejser evidensrationalet via sådanne transnationale organisationer fra USA og England til blandt andet Danmark, hvor OECD i 2004 evaluerede den danske uddannelsesforskning og fandt, at den var for distanceret fra den pædagogiske praksis og de politiske beslutningstagere, den burde servicere (ibid.). I forlængelse af denne kritik anbefalede Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), at der blev etableret en institution, som kunne producere viden om, hvad der virker på det pædagogiske område i Danmark, med What Works-centeret i USA og EPPI-centeret i England som forbilleder (Ibid.). Som en meget direkte imødekommelse af OECDs kritik blev Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning etableret ved Aarhus Universitet i 2006. Generelt er der i Danmark kommet et langt større fokus på, at den pædagogiske forskning skal kunne udstikke retningslinjer for pædagogisk arbejde, og en hensigt om at udvikle viden om, hvad der virker på det pædagogiske område, er blevet indskrevet i grundlaget for en række statslige og private forskningspuljer og initiativer. Ligeledes har et politisk fokus på, at pædagoger skal kende og anvende viden om, hvad der virker, haft betydning for udformningen af en række efteruddannelsesaktiviteter for pædagoger og er skrevet ind i lovgrundlaget for pædagoguddannelsen i 2014 (Servicestyrelsen u.å., Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014)

Sideløbende med indsatser for at udpege og udvikle viden om evidens til det pædagogiske område i Danmark, har især Socialstyrelsen[5] under Socialministeriet været fortaler for at hente metoder ind fra udlandet i mangel på danske effektmålinger. En sådan praksis har i udpræget grad kendetegnet arbejdet med evidens på daginstitutionsområdet, hvor en række især jyske kommuner som de første på egen hånd, og senere i samarbejde med Socialstyrelsen, rettede opmærksomheden mod udlandet og her fandt metoder, der var deklarerede som evidensbaserede. Disse metoder stammer typisk fra USA eller Norge og er kendetegnet ved at

[5] Tidligere Servicestyrelsen. Jeg benytter konsekvent navnet Socialstyrelsen i teksten af hensyn til læserens overblik, men gengiver referencer i deres originale form.

være udformet til det socialpædagogiske område eller til brug i skolesammenhænge (Buus & Rasmussen 2015:124, Buus et al. 2011).[6]

Aabro har i 2015 undersøgt de seks mest udbredte metoder, som danske kommuner anvender i deres daginstitutioner med fokus på deres formål, oprindelse, teoretiske afsæt, organisering og studier af deres effekt. Han peger på en række karakteristika, som de seks metoder – herunder DUÅ – deler. De bygger på et eklektisk teorigrundlag; de er oversat fra et anvendelsesområde til et andet og fra en anden national kontekst til den danske; evidensbegrebet fremstår uklart; metodernes bagvedliggende referencer fremstår slørede og er ikke tilgængelige; metoderne distribueres via en kommerciel organisationsstruktur og er typisk igangsat i et krydsfelt mellem offentlige og private aktører (Aabro 2016). Disse karakteristika, mener jeg, afspejler, hvordan arbejdet med evidens på daginstitutionsområdet især er formet af kommunale aktører. De kommunale forvaltninger har haft fokus på evidensdistribution – altså spørgsmål om, hvordan evidensen kan komme 'ud' og blive anvendt – frem for på evidensproduktion – altså spørgsmål om, hvordan evidensen kan samles 'ind', hvilket i højere grad har været centralt i statslige initiativer og forskningsmiljøer. Som vi skal se i kapitel 4 og 5, er arbejdet med evidensbaserede metoder forbundet til kommunale re- og omorganiseringer på børne- og ungeområdet og får fylde i de kommunale forvaltninger som et spørgsmål om fælles systematik og 'fodslag'. Derved bliver evidensrationalet i de kommunale forvaltninger i høj grad et spørgsmål om organisering og implementering frem for forskningsdesign og mere grundlæggende diskussioner af forholdet mellem viden og praktik.

Som det fremgår af ovenstående, er evidensrationalet båret ind på det pædagogiske område af stærke politiske kræfter med store ambitioner og forhåbninger om, hvad videnskabelig viden om

[6] Der er i perioden, hvor jeg har arbejdet med dette projekt, sket en forandring i begrebsbrugen hos en del af de aktører, der arbejder med at udbrede rationalet om evidens og evidensbaserede metoder på det pædagogiske område i Danmark. Eksempelvis har Socialstyrelsen ændret betegnelsen "evidensbaserede metoder" til "dokumenterbare metoder". Sådanne ændringer afspejler forandringer i begrebsbrugen hos internationale institutioner, som udbreder evidens, og kan anskues som en måde at imødekomme en kritik af, at de former for forskning, der er forbundet med de forskellige metoder, ikke lever op til standarden for forskning, som kan levere egentlig evidens. På trods af den ændrede begrebsbrug hos eksempelvis Socialstyrelsen, er evidensrationalet intakt på den måde, at metoderne præsenteres som en systematisk indsats med en dokumenteret virkning. Jeg fastholder begrebet "evidensbaserede" og betegner DUÅ som en evidensbaseret metode, dels fordi det er sådan, metoden blev betegnet, da jeg indsamlede afhandlingens empiriske materiale, dels fordi det er sådan, metodens udbyder betegner metoden, og dels fordi denne betegnelse tydeliggør det rationale om sand, kontekstuafhængig viden og kausale sammenhænge, som er indskrevet i metoden.

effekt kan få af betydning for en pædagogisk praksis. Evidensrationalet indebærer således en forestilling om, at videnskaben kan tilvejebringe en sikker viden om, hvad der virker, og derved levere anbefalinger, som kan anvendes generelt. Det er som beskrevet et omstridt spørgsmål, hvorvidt det er muligt at tilvejebringe og efterfølgende anvende en viden om, hvad der virker inden for det pædagogiske område. Ligeledes findes evidensrationalet i variationer på et kontinuum, der strækker sig fra kun at acceptere RCT-studier til at kunne rumme flere former for forskningsdesign. Evalueringsforskeren Dahler-Larsen karakteriserer "argumentlandskabet om evidens" som særdeles broget og peger på, at det ofte er uigennemskueligt, præcist hvilke forståelser af viden og anvendelighed, der tages udgangspunkt i (Dahler-Larsen 2015:46). Som analyserne vil vise, har evidensrationalet betydning for den legitimitet og styrke, DUÅ tildeles uagtet, hvilken forståelse af evidensbegrebet eller grad af evidens der foreligger. Med denne konstatering er mit ærinde ikke at pege på, at evidensen skal præciseres, men at vise, hvordan der er tale om et 'muskuløst' rationale, og det er som sådan, det er virksomt og i denne afhandling undersøges.

Denne komprimerede gennemgang af evidensbevægelsen, evidensrationalet og arbejdet med evidens på daginstitutionsområdet understreger, hvordan arbejdet med en evidensbaseret metode i daginstitutioner er nyt og nyskabende. Samtidig peger den på, hvordan den politiske og videnskabelige ambition om viden, der virker, rækker langt ud over afhandlingens empiriske fokus på DUÅ og daginstitutionsområdet. Afhandlingen beskæftiger sig således med en udbredt og gennemgående tendens inden for de såkaldte bløde velfærdsområder med fokus på uddannelse, omsorg og rehabilitering. En tendens, som jeg i det foregående med en samlebetegnelse har benævnt evidensrationalet, men som også rummer initiativer og tilgange, som benævnes anderledes, men indeholder samme ambition om at styre praksis ved at udpege bestemte handlinger som sande og samtidig forbundet med en kausalitet, som gør deres effekt overførbar med henvisning til en bestemt, privilegeret viden.

Afhandlingens faglige landskab

Der er de seneste år kommet flere forskningsbidrag, der følger forbindelser mellem nye og ambitiøse former for politisk styring af daginstitutionsområdet ud i daginstitutionerne (Ellegard 2004, Olesen 2007, Gitz-Johansen 2009, Seland 2009, Plum 2011, 2017, Pettervold & Østrem 2012, Ahrenkiel et al. 2013, Schmidt 2014, Togsverd 2015, Aabro, Larsen & Pedersen 2017, Holm 2017).

En række forskellige politiske initiativer undersøges i disse bidrag med det formål at blive klogere på, hvordan sådanne initiativer gøres, og hvilken betydning de får for pædagogisk faglighed og organisering af et daginstitutionelt hverdagsliv. Lene Schmidt undersøger i sin ph.d.-afhandling, hvordan standardiserede sprogtest får betydning for den sociale og materielle organisering af daginstitutionen og for pædagogers kategoriseringer af børnehavebørn (Schmidt 2014). Maja Plum peger i sin ph.d.-afhandling på, hvordan arbejdet med dokumentation, som er skrevet ind i lovgivningen om pædagogiske læreplaner, muliggør, at bestemte dele af det pædagogiske arbejde indhegnes som pædagogisk faglighed, hvorimod andre dele ignoreres og underkendes (Plum 2011). Daginstitutionsforsker Annegrethe Ahrenkiel har med en gruppe kollegaer undersøgt, hvordan en gennemgribende neoliberal forandring af velfærdsstaten betyder, at daginstitutioner først og fremmest bliver skoleforberedende og serviceorienterede. Hermed bliver store dele af den pædagogiske faglighed upåagtet, ligesom det pædagogiske arbejdes kollektive og personlige karakter underkendes (Ahrenkiel et al. 2013). Monica Seland har undersøgt, hvordan brede politiske diskurser om en effektiv offentlig sektor med fokus på borgenes fleksibilitet og valgfrihed får betydning for den måde, småbørnspædagogikken udformes. Med en analyse af, hvordan disse diskurser i følgeskab med en presset kommunal økonomi får materielle og organisatoriske konsekvenser, peger hun i sin ph.d.-afhandling på, hvordan børnehaven afprofessionaliseres og børns muligheder for medbestemmelse begrænses, som en utilsigtet konsekvens af en særlig form for politisk styring (Seland 2009). Samlet gælder det, at disse undersøgelser, med afsæt i sociologiske perspektiver og etnografisk inspirerede forskningsmetoder, peger på, hvordan politisk initierede reformer og målsætninger ikke blot kan anskues som neutrale rationelle måder at løse småbørnspædagogiske opgaver, men i sig selv er produktive. De får bred betydning for, hvordan småbørnspædagogikken anskues og varetages, og hvordan de involverede forstår deres opgave og sig selv.

Tiden, hvor jeg har arbejdet med denne afhandling, har budt på undersøgelser, som med forskellige teoretiske afsæt undersøger aspekter af arbejdet med evidens i danske daginstitutioner. Aabro, Larsen og Petersen har undersøgt pædagogers meningsdannelser og professionelle skøn i arbejdet med evidensbaserede metoder (Aabro, Larsen & Petersen 2017:55). Plum har undersøgt, hvorledes en evidensbaseret metode til at understøtte børns sprogtilegnelse stabiliseres, og hvordan den mobiliserer bestemte dele af pædagogens virke som udtryk for

pædagogisk faglighed, mens andre afgrænses (Plum 2017). Sådanne undersøgelser med fokus på pædagogisk faglighed har følgeskab af undersøgelser om standardiserede metoder og programmer som en normaliseringsbestræbelse. Sociologerne Oline Pedersen og Julie Laursen har undersøgt nye statslige krav til den kompetente borger med afsæt i adfærdsregulerende metoder til brug i blandt andet børnehaver (Pedersen & Laursen 2016). I Sverige har de pædagogiske forskere Åsa Bartholdsson, Johanna Gustafsson Lundberg og Eva Hultin undersøgt børnehavebørns, skoleelevers og læreres erfaringer med metoder rettet mod at udvikle børns sociale og emotionelle kompetencer. De udlægger programmerne som et udtryk for normalisering, men spørger også til, hvilke professionsfaglige og etiske implikationer sådanne programmer har for pædagogikken (Bartholdsson, Lundberg & Hultin 2014). Sådanne spørgsmål er ligeledes omdrejningspunkt i børnehaveforskerne Mari Pettersvold og Solveig Østrems bog "Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet". Heri diskuterer de, hvordan pædagogiske programmer og kortlægningsværktøjer fører til et snævert ideal om normalitet og krænker børns ret til privatliv. Endvidere peger de på, hvordan metoder og programmer udviklet af kommercielle aktører truer børnehavens etos som et sted, hvor børn mødes med respekt og tillid (Pettersvold & Østrem 2012:162). Studier som disse peger alle på, hvordan de evidensbaserede metoder har en produktiv kraft, der retter sig i mange retninger. Dermed peger de også på relevansen af empirisk at undersøge metodernes transformative kraft på tværs af forskellige sammenhænge og med blik for, hvordan disse sammenhænge virker sammen.

Afhandlingen er et bidrag til forskningen i nye former for politisk styring af daginstitutionsområdet. Med en institutionsomfattende og meget detaljeret, evidensbaseret metode som empirisk omdrejningspunkt bidrager afhandlingen med analyser, der følger en politisk styring helt ud i hverdagslivets mindste detaljer som ordvalg og gestik. Arbejdet med DUÅ er i kraft af sine entydige scripts og sin særegne materialitet muligt at indfange empirisk i forbindelser mellem børn og voksne på en anden måde end eksempelvis kvalitetsrapportering eller dokumentation. Derved bliver det muligt at følge forbindelser mellem styring og småbørnspædagogik, også som en del af børns erfaringer og refleksioner over deres børnehaveliv. Det krav om loyalitet over for metodens anvisninger, som er en del af evidensrationalet, betyder desuden, at den politiske styring er massiv, og at forholdet mellem politisk initierede anvisninger og pædagogers handlinger i udpræget grad er spændingsfyldt. Jeg bidrager således til forskningen

i forholdet mellem pædagogik og politik ved at undersøge en historisk ny form for styringspraksis, som i kraft af sin udstrækning og detaljeringsgrad og sit krav om loyalitet udgør en politisk styring af småbørnspædagogikken af hidtil uset karakter.

Kulturanalytiske og barndomssociologiske inspirationer

I sin måde at undersøge evidensrationalitet som en hverdagslig institutionel praksis blandt børn og pædagogisk personale henter projektet inspiration fra en række danske og nordiske forskere, der med kultursociologiske og antropologiske tilgange har beskæftiget sig med børns daginstitutionsliv (Andersen & Kampmann 1988, Strandell 1994, Kampmann & Andersen 1996, Gulløv 1999, Dencik 1999, Ellegaard 2000, Nilsen 2000, Palludan 2005, Gulløv & Bundgaard 2008). I en række undersøgelser har forskere vist, hvordan børns liv i daginstitutioner ikke kan begribes alene med afsæt i faglige målsætninger og intentioner eller i psykologiske eller pædagogiske teorier, men kræver empirisk viden om børns erfaringer og ageren, den kontekst, de erfarer og agerer i, og ikke mindst forholdet mellem erfaringer og kontekst (James, Jenks & Prout 1998, Højlund 2002). Et klassisk studie inden for forskningsfeltet er etnologen Billy Ehns "Skal vi lege Tiger – Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel", som udkom første gang i Sverige i 1983. Som titlen signalerer, undersøger Ehn børnehavelivet i et kulturelt perspektiv, det vil sige som vaner, sammenhænge og mønstre, som ikke er ekspliciterede og måske heller ikke erkendt af de ansatte, der planlægger og opstiller formål. Ehn betragter børnehaven som et kulturelt rum præget af både en grundlæggende samfundsmæssig tvivlrådighed om opdragelsens retning og legitimitet og en gennemgribende bestræbelse på orden. Han inddrager materialiteten, hverdagens rutiner, udvekslinger mellem børn og voksne og forskelle mellem børns og voksnes ordenslogikker, når han viser, hvordan tvivlrådighed og orden kontinuerligt mødes og udfordrer hinanden, og derved peger han på børnehavelivet som sammensat og modsætningsfyldt (Ehn 2004). Den måde, Ehn i sine analyser tager afsæt i det nære daglige liv, og de overordnede kulturelle tematikker, han belyser, er karakteristisk for den etnografiske børnehaveforskning, denne afhandlingen skriver sig ind i. Centrale danske studier er antropologen Eva Gulløvs analyser af børnehavebørns betydningsdannelse (Gulløv 1999) og af børnehaven som et sted for institutionalisering og civilisering (Gulløv 2004, Gulløv & Bundgaard 2008, Gilliam & Gulløv 2012) og kultursociologen Charlotte Palludans analyser af, hvordan sociokulturelle forskelle produceres og reproduceres i børnehavens hverdagsliv (Palludan 2005). Som eksemplerne lader ane, tager de afsæt i varierende

teoretiske perspektiver, og forskellige tematikker sættes i forgrunden, men samlet gælder, at småbørnspædagogik anskues som et situationelt og kontekstuelt fænomen og undersøges som et sådant. Den etnografiske børnehaveforskning kan indskrives i "The New Sociology of Childhood" eller på dansk "barndomssociologien" (Kampmann 2003:86, Corsaro 1997, James & Prout 2004). Barndomssociologien er op igennem 90'erne internationalt blevet etableret som et tværfagligt forskningsmiljø bundet sammen af et brud med en hidtidig forskning i børn båret af udviklingspsykologiske forståelser af barnet som et universelt væsen på vej mod et foruddiskonteret endemål. Frem for at undersøge børn som "becomings" har barndomssociologien som ambition at undersøge børn som "beings", hvorved den anskuer børns handlinger, hverdagsliv og sociale positioner som væsentlige at undersøge i deres egen ret (Kampmann 2003:83, James et al. 1998).

Afhandlingen er et bidrag til den etnografiske børnehaveforskning. Kendetegnende for de nævnte studier er, at de tager afsæt i empiri fra daginstitutioner, som er kendetegnet af pædagogiske idealer om anerkendelse og selvrealisering (Gulløv 1999, Ellegaard 2000, Ehn 2004, Palludan 2005, Højlund 2009). Sådanne kendetegn kan relateres til både kulturelle, historiske og politiske forhold, men som et led heri også et fagligt vidensgrundlag, som bredt kan betegnes som reformpædagogisk (Kampmann 2007:401-404, Gilliam & Gulløv 2012:47-50). Reformpædagogikken har historisk præget småbørnspædagogikken i Danmark som en antiautoritær vision om pædagogik som et middel til individuel frigørelse, mellemmenneskelig tolerance og demokratisk deltagelse (Ibid.).[7] Som beskrevet kendetegner det de evidensbaserede metoder på daginstitutionsområdet, at de er hentet fra andre faglige og geografiske sammenhænge, og projektet vil derfor have fokus på møder mellem pædagoger og børn, som mødes i aktuelle sammenhænge, hvor nye idealer og forståelser af pædagogikkens indhold og form (også) gør sig gældende.

Når jeg skelner mellem et forskningsfelt med fokus på politisk styring af daginstitutionsområdet og et forskningsfelt med fokus på børnehaven som et kulturelt og socialt rum for børns hverdagsliv og erfaringsdannelse, kan det siges at være en tilsnigelse. Den politiske styring undersøges netop med en interesse for, hvordan den former småbørnspædagogikkens indhold og organisering, og

[7] Se Nørgaard 2005 og Øland 2011 for en uddybning af reformpædagogikkens grundlag og udvikling.

børnehaveforskningen spørger også til, hvordan politiske og økonomiske organiseringer og rationaliseringer af småbørnspædagogikken får betydning for børns hverdagsliv (Kampmann 2003, James & James 2004, Højlund 2009). Således overlapper forskningsinteresser ligesom undersøgelsesstrategier med mulighed for at fange det processuelle, det sammensatte og relationelle. Når jeg præsenterer to forskningsfelter, er det således en pragmatisk opdeling, der kan fremhæve, hvordan en undersøgelse af forbindelser mellem evidensbaseret metode og småbørnspædagogik især kan have fokus på metoden som politisk styring eller som del af et sammensat daginstitutionelt hverdagsliv. Afhandlingen skriver sig ind i begge felter, men har med sin interesse for småbørnspædagogik som en hverdagslig og institutionel praksis en solid inspiration fra den etnografiske børnehaveforskning.

I de følgende afsnit vil jeg konkretisere, hvordan undersøgelsen skriver sig ind i det faglige landskab, jeg i det foregående har lagt frem. Her vil afhandlingens gennemgående teoretiske og analytiske tilgange således blive præsenteret.

At undersøge forbindelser mellem politik og småbørnspædagogik

Min interesse for, hvordan småbørnspædagogik tager form i mødet med en politisk initieret evidensbaseret metode, gør spørgsmål om, hvordan man kan begrebssætte og undersøge forholdet mellem politik og pædagogik, helt centrale. I takt med, at min forskningsproces har fundet form og retning, har jeg valgt en række teoretiske og analytiske greb, som jeg finder relevante og frugtbare til at folde kompleksiteten i mødet ud. I de følgende afsnit redegør jeg for disse greb og begrunder og diskuterer, hvordan de bidrager til at belyse projektets forskningsspørgsmål. Jeg har prioriteret indledningsvis at udfolde min forståelse af forholdet mellem 'politik' og 'praksis', da denne er en afgørende præmis for undersøgelsens design, analyser og konklusioner. Samtidig bryder denne forståelse feltens selvforståelser og de selvfølgeligheder, der er indlejret i sproget som hverdagslige forståelser af, hvordan politik, en metode som DUÅ og pædagoger som 'praktikere' relaterer sig til hinanden. Sådanne forståelser og selvfølgeligheder byder sig ivrigt til i en undersøgelse af evidens og småbørnspædagogik, og netop derfor zoomer jeg i det følgende ind på, hvordan jeg forstår DUÅ som 'politik' og på implikationerne af denne politikforståelse, før jeg nærmere konkretiserer undersøgelsens analytiske greb.

Overordnet trækker jeg, i min undersøgelse af forholdet mellem småbørnspædagogik og en politisk initieret evidensbaseret metode, på inspiration fra en række forskere, der undersøger politik og styring ud fra et antropologisk perspektiv. Et sådant perspektiv eller faglig tradition kan samles under betegnelsen "policy-antropologi" og er kendetegnet ved at forstå den måde, politik bliver til og virker, som sammensatte sociale processer, som må studeres konkret og specifikt (Levinson & Sutton 2001:1, Wedel et al. 2005:30-39). Uddannelsesforskerne Bradley Levison og Margaret Sutton karakteriserer fra et antropologisk perspektiv politik som en kompleks, social praksis: *"an ongoing process of normative cultural production constituted by diverse actors across diverse social and institutional contexts"* (Levinson & Sutton 2001:1).[8] Hermed peger de på en forståelse af politik som et fænomen, der rækker ud over, hvad vi i dagligdags tale på dansk forstår som politik, og som sætter fokus på, hvordan en lang række aktører, aktiviteter, påvirkninger, fortolkninger og virkninger må medregnes som en del af politiske (eller "policy") processer. Policyantropologien interesserer sig for beslutningstagere, institutioner og dokumenter med eksplicit politisk magt, men også for de redskaber eller teknologier, der anvendes i arbejdet med at bringe politiske beslutninger til live, og som har form af mere uofficielle og også spontane eller tilfældige normative retningslinjer, som udvikles i en række sociale sammenhænge (Levinson & Sutton 2001:2). Videre argumenterer Levinson og Sutton for, at politiske beslutnings- og implementeringsprocesser og deres effekter ikke kan betragtes som adskilte, men som noget, der må undersøges som dynamiske, sammenvævede processer over tid. Endelig er en antropologisk undersøgelse af policy optaget af den betydning og mening, en given policy bliver tillagt og får – det vil sige, hvad folk siger og tænker om den, og hvad de gør med den i deres hverdag (Levinson & Sutton 2001). At undersøge forholdet mellem politik og hverdagsliv med en sådan tilgang handler således ikke kun om at undersøge, hvordan en bestemt politik 'sætter sig igennem' og

[8] Policyantropologien er ikke ene om at tilbyde et alternativ til en klassisk forståelse af, hvordan politik virker og derved må undersøges. Michel Foucaults begreb om governmentality har de seneste år inspireret en lang række studier, som gør op med forestillingen om statsapparatet som et center, hvorfra styringen af samfundet kommer, og i stedet retter blikket mod "de diskurser, som italesætter magtudøvelse – dens målsætninger, dens objekt og dens midler (…) og de praktikker, metoder og teknikker, der bringes i anvendelse for at styre diverse sociale domæner" (Villadsen 2006:78). Et andet bud kommer fra nyinstitutionel teori, som gør op med en forståelse af policy som udtryk for processer styret af rationalitet og effektivitet, og retter blikket mod, hvordan et behov for legitimitet i omgivelserne er afgørende for, hvordan politiske institutioner og processer virker (Meyer & Rowan 1977).

påvirker livet for dem, den er rettet mod. I dette perspektiv er politik noget, der er virksomt og skaber langt mere og måske noget helt andet end den intenderede effekt.

En sådan forståelse af forholdet mellem politik, metode og pædagogik skriver sig meget direkte op imod det rationale om implementering, som er indeholdt i DUÅ som en evidensbaseret metode. Når der i mit empiriske materiale tales og skrives om, at DUÅ er viden, der kan anvendes, afspejler det en forståelse af, at politiske beslutninger baseret på evidens kan gøres til praksis, og at denne 'gøren', der forbinder målsætningen og gennemførelsen heraf, er en neutral og kontrollerbar proces. I en sådan klassisk forståelse af politik og politiske processer dækker implementering en lineær nedsivningsproces, hvor praksis optager og efterfølgende afspejler politiske målsætninger (Wedel et al. 2005:37). Evidensrationalet eksemplificerer således meget præcist den "autoritative instrumentalisme" (Colebatch I: Shore & Wright 1997:5), der præger en sådan klassisk politikforståelse. Ifølge en sådan forståelse kan implementeringsprocesser opdeles i to faser. I fase ét identificeres et problem, og der træffes en politisk beslutning på baggrund af en proces, som kan udpege den bedste måde at løse dette problem på - "the best policy". I fase to implementeres denne "best policy" eller "best practice" og leder frem mod et "outcome", som efterfølgende kan evalueres, hvilket kan informere en ny beslutningsproces, der så kan tage sin begyndelse (ibid.).

I en sådan forståelse ville overnationale, nationale eller kommunale politikere være dem, der identificerer et problem og på baggrund af en analyseproces kan udpege den bedste måde at løse dette problem. Denne måde formidles til en række praktikere, som via uddannelse, certificering og så videre bliver klædt på til at forstå selve implementeringsprocessen. Denne vil medføre en forandring i praksis og derved ændre effekten af denne for den målgruppe, praksis er rettet mod. En sådan forståelse forudsætter ikke blot, at et politisk initiativ kan anskues som 'en enhed', der uforandret kan bevæge sig igennem en række ganske forskellige sammenhænge eller kontekster, men forstår også entydigt problemidentifikation, analyse, initiativ og beslutning som noget, der optræder i begyndelsen, hvorimod konsekvens og effekt er noget, der viser sig i slutningen af denne lineære proces. I en sådan forståelse er et politisk eller forvaltningsmæssigt niveau 'ejere',

der tager initiativ og handler, pædagogerne er dem, der med vejledning oppefra udfører eller implementerer en politik, og børnehavens børn er målgruppen, der forandrer sig.[9]

Begrebet appropriering benyttes inden for antropologien til at betegne en proces, hvor individer og grupper tilegner sig elementer fra en anden kulturel kontekst ved at oversætte eller tilpasse dem til deres egen kontekst eller meningssammenhæng. En analyse af forbindelsen mellem politik og praksis som appropriering anskuer således alle involverede som aktive aktører, der kreativt analyserer, fortolker, tager initiativer og handler med afsæt i deres ståsted og meningssammenhæng. Levinson og Sutton peger på, hvordan appropriering i en policysammenhæng handler om, hvordan de mennesker, der er involverede i en policyproces, tager de initiativer, som er rettet mod dem, og på kreativ vis bearbejder dem, så de bliver deres egne. Appropriering handler i en policysammenhæng således om"*the way creative agents"take in" elements of policy, thereby incorporating these discursive and institutional resources into their own schem*es *of interest, motivation, and action. Appropriation is a kind of taking a policy and making it one's own"* (Levinson & Sutton2001:3). Et antropologisk perspektiv på policy retter opmærksomheden mod, hvordan policyprocesser både reflekterer og producerer kulturel mening. Det er den rettethed, approprieringsbegrebet understreger. Implementeringsperspektivet understreger, hvordan en policy som et initiativ eller teknik kan anskues som noget, der blot flyttes fra A til B og ankommer i præcis samme stand, som den blev sendt af sted. Approprieringsperspektivet understreger derimod, hvordan policyanalyser må interessere sig for de 'rejser', policy gør, og undervejs i denne proces have øje for, hvordan 'det rejsende' undergår en forandring, når individer eller grupper af individer undervejs fortolker, forhandler og giver mening og forståelse til beslutninger og teknikker ud fra deres forskellige positioner og livssituationer. Approprieringsbegrebet kan dog kritiseres for at underspille det procesuelle og multidimensionelle i sådanne processer.

Som antropologen Gritt B. Nielsen skriver: "the notion of appropriation tends to work as a retrospective concept in that it implicitly presents policy as a "thing" for someone to react to and

[9] Nogle kritiske analyser af den politiske styring på daginstitutionsområdet og af evidensbaseringen af det sociale og pædagogiske område kan kritiseres for at videreføre denne forestilling, når analyser af policytekster bliver udgangspunkt for kritiske diskussioner af 'praksis'. Blandt andet peger ANT-teoretikeren John Law (1994) på, hvordan governmentality-inspirerede analyser har en tendens til at fokusere på dokumentanalyser og ikke tildeler diskursernes tilblivelse og fortolkning opmærksomhed.

thereby (tacitly) presupposes a given character of political programmes" (Nielsen 2015:16). En forestilling om policy som noget, man kan 'reagere på' og 'gøre til sit eget' indebærer, at der er tale om et fænomen, som kan afgrænses og fastholdes.

Et fokus på tilblivelse og transformation – inspiration fra ANT og Latour

Forskellen mellem et implementerings- og et approprieringsperspektiv drejer sig især om agens, ejerskab og oprindelse. Begge perspektiver kan siges at indeholde en forestilling om policyprocesser som møder mellem nogle relativt afgrænsede enheder. Om det er en politisk beslutning, der uforandret vandrer ned gennem et system eller en forestilling om et initiativ, som i mødet med en række aktører eller institutioner fortolkes eller oversættes, så giver sådanne forestillinger umiddelbart indtryk af processen som møder mellem forskellige parter, der i mødet reagerer på hinanden. I relation til denne afhandlings analyser er det blevet tydeligt, at sådanne forestillinger dermed indeholder en fare for at overse, at både DUÅ og småbørnspædagogik ikke, eller i hvert fald kun delvist, kan forstås som afgrænsede enheder eller parter, der mødes. Begge dele kan i forskellige sammenhænge antage forskellige former og være del af forskellige rationaler, ligesom de mødes i sammenhænge, som også er befolket af andre initiativer, rationaler, traditioner og forståelser, som har betydning for de møder, der finder sted. Samtidig er det også tydeligt, at møderne er midlertidige og empirisk må anskues som nedslag i processer frem for statiske konsekvenser.

Afgørende for mine valg af analytiske greb har således været muligheden for at finde et alternativ til politik som noget, der sætter sig igennem, oversættes eller gøres modstand mod i mødet med en kontekst, en kreativ aktør eller institution. I stedet har jeg derfor søgt efter perspektiver, der retter blikket mod, hvordan noget bliver til og tager form i nogle ganske sammensatte sammenhænge, hvor mange kræfter arbejder samtidigt, sammenvævet og også modsætningsfyldt. En metafor og et begreb, som indfanger og konkretiserer netop sådanne bevægelser, er assemblage. Assemblagebegrebet anvendes af den franske filosof og sociolog Bruno Latour til at beskrive, hvorledes det sociale må undersøges som sammensat, strittende og relationelt (Latour 2006, 2008). Oprindeligt er begrebet blevet brugt inden for billedkunsten til at betegne et værk, hvor en række – i en kunstsammenhæng – fremmede materialetyper og genstande organiseres, sammenføjes og bearbejdes, så de tilsammen udgør en tredimensionel figur, der i sin sammensathed oftest fremstår relativt grov og strittende. Når assemblagebegrebet

bliver brugt af Latour og andre, der arbejder inden for samme faglige traditioner som ham, henviser det således til tilblivelsesprocesser, hvor en række elementer (diskurser, begreber, teknologier, traditioner, praksisser og så videre) forbindes på nye måder og danner nye figurer.[10] En assemblage kræver, at elementer tages ud af en sammenhæng og sættes ind i en ny. Derved er der tale om processer, som både bryder forbindelser og skaber nye. Når elementerne indgår i nye forbindelser, danner de ikke bare en ny figur tilsammen – hver især kan de også siges at få en ny funktion og en ny betydning som del af denne nye sammenhæng (Wright 2011:30). Med Latours ord refererer assemblagebegrebet ikke bare til, at et eller flere elementer mødes og sammenføjes eller tilføres en allerede eksisterende kontekst, men at både ”element” og ”kontekst” forandres i disse møder: ”We are not to follow a given statement through a context. We are to follow the simultaneous production of a “text” and a”context”” (Latour 1991:106). Netop dette dobbelte fokus på, hvordan både det “nye element”, jeg følger – DUÅ som en evidensbaseret metode – og den “kontekst”, elementet møder – småbørnspædagogik – produceres i de møder, der er afhandlingens omdrejningspunkt, er afgørende for mit valg af Latours tænkning som afhandlingens gennemgående analytiske inspiration.

At forstå møder mellem småbørnspædagogik og politik i form af en evidensbaseret metode som assemblager sætter fokus på det relationelle og transformative, hvilket matcher bestræbelserne i denne afhandling. I min empiri ser jeg, at politik og pædagogik mødes på måder, hvor de ikke bare reagerer på hinanden, men transformerer hinanden i sammenhænge, der så at sige aktiverer lange kæder eller net af individer, organisationer, betydninger, idealer. Når jeg vælger analytiske begreber, som har dette fokus, er det således, fordi det er sådan, jeg ser forbindelserne tage form i empirien.

Latour bruger assemblagebegrebet som en måde at konkretisere sin grundtanke om, hvordan verden må anskues som bestående af en række aktører i form af mennesker, ting og rationaler, som løbende forbindes og skabes i forskellige aktør-netværk. En assemblage kan således også betegnes som et netværk af aktører, som forbindes og i forbindelserne transformerer hinanden. Det er dette fokus, der har været udslagsgivende for, at de teoretiske og metodiske tilgange,

[10] Især filosoffen Gilles Deleuze er kendt for sit arbejde med assemblagebegrebet, som han definerer som mangfoldighed (se eksempelvis Krogh 2016:130), og blandt andet bruger til at understrege, hvordan diskursive og ikke-diskursive elementer virker sammen i midlertidige sammensatte konstellationer, hvor de gøres og omgøres (se eksempelvis Togsverd 2015:86).

Latour med flere har udviklet, betegnes som Aktør-Netværk-Teori (ANT). ANT anvendes som en samlebetegnelse for en række studier og teoretiske og metodiske diskussioner, der er forenet i en interesse for at forstå, hvordan virkeligheden formes gennem forbindelser, der kontinuerligt finder sted og derfor kun kan forstås via en forskningsmæssig opmærksomhed og empirisk nærhed til de mange konkrete processer, der forbinder og translaterer aktører og netværk. ANT er udviklet af en bred kreds af tænkere med tyngde i de såkaldte Science and Technology Studies (STS), men også i kontakt med andre faglige miljøer. ANT kan således siges at være en hybrid teori, som kan relateres til flere forskellige teoretiske strømninger og positioner: Kuhns brud med naturvidenskaben som objektiv erkendelse af naturen og videnskabsantropologien fra 70'erne, som undersøgte (natur)videnskabens laboratoriearbejde med antropologiske greb og tilgange kan udpeges som en væsentlig forudsætning (Elgaard Jensen 2005, Krogh 2016). En af de centrale ophavsmænd, Law, peger på, hvordan ANT trækker på en poststrukturel lingvistik med fokus på sprogets relationalisme og anti-essentialisme, men breder argumentationen ud og beskriver ANT som en form for generel materiale semiotik (Law 1999). Helt i tråd med den anti-essentialisme, ANT argumenterer for, kan positionen som teoretisk 'skole' siges at være præget af en vis uvilje mod at specificere en egen position, ligesom flere ANT-værker er kendetegnet ved selvkritik og revision af centrale begreber (Law & Hassard 1999, Law 1999, Latour 2008).[11]

Latour videreudvikler løbende sine egne begreber og argumentationer, ofte i polemiske afvisninger af dominerende sociologiske forståelser. Det gør hans tekster underholdende at læse, men også vildtvoksende, bombastiske i deres kritik af gængse dogmer for videnskabelse og inspirerende i deres opfordringer til at gå tæt på det konkrete og opgive de forudindtagede forståelser, der ligger i gængse repræsentationer af verden. Latour tilbyder både en ontologi og en samfundsteori og argumenterer for begge dele med afsæt i både trivielle detaljer som en automatisk dørlukker (Latour 1992) og abstrakte konstruktioner af en figur som "Det Moderne" (Latour 2006, 2008). Lige så bombastisk som Latour kritiserer især sociologien og forestillingen om det postmoderne, lige så indædt argumenter han for, at hans begreber og det videnskabelige felt,

[11] Således anvendes betegnelsen post-ANT eller after-ANT om videreudviklinger af ANT fra omkring årtusindskiftet i nogle opsamlende forskningspræsentationer, mens andre netop peger på, at de selvkritiske og revurderende værker er klassisk ANT, der understreger, at ANT snarere må anskues som en "praksis eller attitude end et sammenhængende system af antagelser og begreber, som kan appliceres på fænomener efter behag" (Krogh 2016:121, se også Fenwick & Edwards 2010, Gad & Jensen 2007, Latour 1999, Law & Hassard 1999).

han skriver sig ind i, ikke skal anvendes som en ny 'stor' teori. I afhandlingen trækker jeg på Latours tænkning som udtryk for en "vag teori" (Gad & Jensen 2007:97). Det vil sige, at jeg betragter de begreber, jeg i det følgende lægger frem, som åbne på den måde, at de i højere grad end at sige noget substantielt om verden kan siges at skærpe evnen til at se kompleksiteten i den (Law 1999:8). I det følgende er det sådan, jeg præsenterer begreberne - som en række forståelser og diskussioner, som tilbyder nye måder at tænke over verden på, og som tilgange, jeg har fundet analytisk velegnede og produktive til at fange de bevægelser og processer, jeg ser i mit empiriske materiale.[12]

Afhandlingens analytiske greb

Som assemblagebegrebet indikerer, indebærer Latours tænkning et fokus på forbindelser og relationer. Fænomener bliver til og findes i verden i kraft af de sammenhænge, eller med Latours begreb "netværk", de indgår i. Fænomener har i sig selv ingen kraft og holder op med at eksistere, hvis der ikke er nogen, der aktivt understøtter deres eksistens. Som Latour udtrykker det, eksisterer selv det mest stabile netværk kun så længe, det har allierede, der aktivt støtter det: "The black box moves in space and becomes durable in time only through the actions of many people; if there is no one to take it up, it stops and falls apart however many people may have taken it up for however long before" (Latour 1987:137). Hos Latour er begrebet netværk langt mere åbent og vidtrækkende, end det typisk anvendes, når det bruges til at betegne forbindelser af teknisk eller organisatorisk karakter. Netværk kan antage alle former for størrelser og stabiliteter og består typisk af mange forskellige former for forbindelser (Latour 2008:155). Netværk bliver til gennem de forbindelser, der skabes mellem aktører, og det er som sådan, de kan opspores. En børnehave, en idé, en evidensbaseret metode er eksempler på netværk – de kan så at sige optrævles, når der spørges til deres stabilisering: Hvilke aktører i form af rationaler,

[12] Det er relativt nyt, at ANT anvendes som tilgang i forskning med fokus på pædagogiske fænomener (Fenwick & Edwards 2010:1-23). Fenwick og Edwards peger på, hvordan ANT anvendt i forskning med fokus på pædagogiske fænomener retter opmærksomheden andre steder hen end gængse pædagogiske teorier med fokus på det undervisende eller lærende subjekt. I stedet tilbydes et blik for pædagogik (læring, undervisning) som netværkseffekter og derved langt mere rodede, heterogene, uforudsigelige processer, som ikke bare involverer lærer og elever, men også materialiteter, dokumenter og politiske initiativer, som mødes i ganske sammensatte sammenhænge (Fenwick & Edwards 2010). Internationalt har ANT inspireret forskning i blandt andet OECDs PISA-målinger (Gorur 2012) og pædagogisk professionalitet i mødet med specifikke undervisningsstandarder (Mulcahy 2012). I Danmark har ANT blandt andet inspireret undersøgelser af inklusionsbestræbelser i skolen (Rathner 2012), dømmekraft blandt ansatte på en skole (Gulløv 2015) og pædagogisk faglighed i arbejdet med at dokumentere læringsinitiativer i daginstitutionsregi (Plum 2011).

ideer, ting, organisationer og så videre stabiliserer dem? Opretholdes et netværk af en lang række aktører, og fremstår disse aktører stabile, er det en indikator for et stærkt netværk (det vil sige et netværk, der fremstår irreversibelt og magtfuldt)? Netværksbegrebet indebærer et opgør med typiske sociologiske måder at beskrive og forstå virkeligheden på, hvilket præcist er Latours ærinde. Således skriver Latour: ”Man kan ikke beskrive moderne samfund uden at anerkende, at de har en trævlet, trådlignede, senet, strenget, reblignende, kapillær karakter, der aldrig indfanges af begreberne om niveauer, lag, territorier, sfærer, kategorier, strukturer eller systemer” (Latour 2006:209). Hermed fremhæver han dels netværksmetaforens multidimensionelle og vildtvoksende karakter, og dels begrebets afvisning af inddelinger, skalaer og skel, som typisk er centrale i repræsentationer af samfundsmæssige forhold.

I henhold til dette projekts interesser indebærer netværksbegrebet således, at jeg ikke arbejder med skalaer og skel som lokalt-globalt, nær-fjern, mikro-makro, individuelt-kollektivt eller struktur-aktør. Netværksbegrebet opløser sådanne skalaer og sætter fokus på forbindelser, der så kan være længere eller kortere, stabile eller porøse, mere eller mindre intense eller sammenvævede. Denne tænkning har jeg fundet analytisk produktiv i min bestræbelse på at forfølge DUÅ igennem det, jeg ved undersøgelsens opstart forstod som en række ’niveauer’. Ved ikke at have nogen a priori skala, men lade analyserne tage udgangspunkt i bevægelser i empirien og undersøge dem som noget mere komplekst end alene implementering eller appropriering, har jeg eksempelvis kunnet undersøge, hvad der sker, når børn, pædagoger, politiske styringsbestræbelser og en amerikansk evidensbaseret metode mødes samtidigt på den samme lokalitet. Konkret har jeg i min forskningsproces bevæget mig fra at strukturere mine analyser i forlængelse af en intention om at følge DUÅ som en enhed, der rejste fra én fjern form for pædagogisk tænkning, via transnationale videnspolitiske organisationer, gennem nationale og kommunale forvaltninger og ud i lokale daginstitutioner, til som nu, med empirisk afsæt i det lokale, at fange, hvordan mangfoldige ’niveauer’ virker samtidigt og sammenblandet.

En sådan variabel ontologi, der ikke tager udgangspunkt i nogen a priori skala, men undersøger skalaer som variabler, aktørerne selv er i gang med at stabilisere, destabilisere og transformere, er også afgørende for den måde, jeg i afhandlingen forstår fænomener som ’praksis’, ’teori’, ’metode’, ideal’, og ’effekt’. Begreber som disse anvendes ofte i litteratur, som beskæftiger sig med evidens, men er netop forbundet med en skalatænkning som beskrevet i min diskussion af

forholdet mellem politik, evidens og pædagogik som implementering og appropriering. I min brug af disse begreber er handling knyttet til alle disse fænomener – altså både til pædagogerne og børnene i institutionen, hvor pædagogisk 'praksis' typisk lokaliseres, men også til forvaltningen, til DUÅ-hovedkvarteret i USA og til tekster og rationaler om evidens, idealer om anerkendende relationer, teorier om børns behov og kritiske teorier om sådanne teorier som styringsrationalitet. Idealer, rationalitet og teorier er på samme måde som pædagoger og børn fænomener, som gør noget – altså empiriske fænomener, som kan analyseres som del af samme netværk, eller som netværk, der påvirker hinanden (jf. Latour 1987, se også Rathner 2013:55).

Hermed er vi ved det andet greb, jeg vil fremhæve fra Latours tænkning, nemlig et fokus på symmetri. Hos Latour er en aktør en hvilken som helst enhed i et netværk, som andre aktører anerkender, tager højde for eller påvirkes af (Latour 2006:215, Blok & Jensen 2009:78). Dette aktørbegreb betyder, at der ikke er nogen kerne, hvorfra handling eller agency strømmer (Blok & Jensen 2009:189). Handling må undersøges ud fra et princip om symmetri, der netop tager højde for, at en aktør kan være et menneske, men også en genstand, et ideal, en metode eller en teori (Latour 2008:86-109). I afhandlingens analyse optræder eksempelvis en global organisation, en stol, et børnehavebarn og et professionsfagligt ideal om 'anerkendelse' som aktører, der alle er med til at forme metoden DUÅ. Et sådant aktørbegreb ophæver den fortrinsret til agens, som typisk tillægges individet. Menneskers handlinger og intentioner eksisterer ikke uden for et netværk, men kan netop beskrives som netværkseffekter (Fenwick & Edwards 2010). De mobiliseres – det vil sige, de får aktørstatus – og virker stabiliserende – det vil sige, de delegerer aktørstatus til andre aktører. Når Latour opfordrer til at undersøge interobjektivitet i stedet for intersubjektivitet, er det ikke for at underkende eller ligefrem opløse mennesker som centrale aktører, men at fastholde, at mennesker ikke alene skaber virkeligheden. Især at menneskers diskurser, forståelser og idealer også har følgeskab af konkret materialitet, fysik og natur (Latour 1996). I denne afhandlings analyser vil det fremgå, hvordan møder mellem børn og pædagoger i høj grad også involverer aktører af materiel karakter. Daginstitutionens rummelige indretning er eksempelvis en aktør, der stabiliserer arbejdet med DUÅ som en metode til at fremme børns sociale kompetencer, og DUÅ som en særegen og iøjnefaldende materialitet virker mobiliserende netop i kraft af den håndgribelighed og synlighed, metoden tilbyder i kraft af denne materialitet. Således giver det symmetriske aktørbegreb, hvor handling er distribueret mellem aktører af

forskellig art, mulighed for at have konstruktionsprocesser som analysens omdrejningspunkt frem for eksempelvis pædagogen, der så at sige kun er en del af alt det, der er i spil på ”byggepladsen” (jf. Latour 200:112).

Aktører er netværk, som på et givent tidspunkt har opnået tilstrækkelig stabilitet og kraft til at blive genkendt som aktør. I det multidimensionelle netværk indgår en i teorien uendelig række aktører, som stabiliseres i netværkets mange forbindelser (Latour 2005:66-96). Hvor netværket stopper, og aktøren, som et knudepunkt i netværket, begynder, er et analytisk spørgsmål. Enhver aktør kan således også betragtes som et netværk i sig selv. En kommunal børne- og ungeforvaltning kan bruges som et eksempel til at illustrere dette. Når forvaltningen holder oplæg på en national konference om deres arbejde med evidens, agerer den som en aktør, der sammen med andre aktører forbinder sig til evidensrationalet og i disse forbindelser både får kraft som aktør og giver evidensrationalet kraft som aktør. Zoomer vi derimod udelukkende ind på forvaltningen, vil vi se, at den i sig selv udgør et netværk. Dens forskellige afdelinger, ansatte, budget, kvalitetsmodeller og politikker er alle dele af det netværk, der udgør børne- og ungeforvaltningen, ligesom kommunens daginstitutioner, en national organisation som Kommunernes Landsforening og en global leverandør af en evidensbaseret metode.

Når aktører får deres status som aktører i de forbindelser, de indgår i, betyder det også, at de forandres, når forbindelserne, de indgår i, forandres. Hermed er vi ved det tredje greb, Latour tilbyder afhandlingens analyser, nemlig et fokus på forandring eller ’translation’. Translation er det begreb, Latour anvender til at beskrive, hvad der sker, når aktører forbindes og i forbindelserne forandres (Latour 1987:117, Latour 2008:60-65). Ved forbindelsen bearbejder aktørerne hinanden, de tilfører retning, kæder af nye aktører, kraft til hinanden og forandrer eller translaterer derved hinanden i processen med at blive del af samme netværk. Translationsbegrebet indebærer således en grundlæggende afvisning af implementeringstanken, som indebærer, at eksempelvis DUÅ som et pædagogisk værktøj kan anskues som noget, der blot flyttes fra A til B og i processen fra politisk beslutning til lokal praksis indtager nøjagtig samme form. Samtidig dækker begrebet også over mere end den ’oversættelse’, der er en del af approprieringsbegrebet. Latour bruger med egne ord translationsbegrebet til at benævne en forbindelse, der ikke transporterer kausalitet, men ”transformerer, oversætter, forvrider og modificerer den betydning eller de elementer, som det er meningen, at de skal transportere” (Latour 2008:132-133). Hvis en given kausalitet ser ud til at

blive transporteret på en forudsigelig og rutinefastlagt måde, er det ifølge Latour bevis på, at andre aktører mobiliseres på en måde, så de gør en sådan deplacering glat og forudsigelig. Translationsbegrebet er således afgørende for ANT-tilgangens processuelle og relationelle karakter. Relationelle, fordi aktører bliver til i kraft af deres relationer til andre aktører, og processuelle, fordi aktører og netværk kræver konstant vedligeholdelse for at kunne opretholdes. I afhandlingen er begrebet analytisk givende, fordi det ikke alene gør det muligt at undersøge forandringsprocesser, men også at have blik for, hvor mangefacetterede, uforudsigelige og produktive disse er.

Samlet peger principperne om relationer, symmetri og translation på, hvordan fænomener, som fremstår relativt stabile som 'evidens' eller 'sociale kompetencer' ikke bare mobiliseres, men også konstant må vedligeholdes. Når aktører opnår handlekraft i kraft af de forbindelser, de indgår i, og når mobiliseringen af aktør-netværk i kraft af translationer indebærer utilsigtede effekter, må ethvert fænomen forstås som noget, det kræver løbende vedligeholdelse for at kunne bestå. Ethvert element i et aktør-netværk kan således siges at udgøre en potentielt svigtende partner. Som analyserne vil vise, fremstår bestemte rationaliteter ganske muskuløse som dele af stabile og stærke netværk, men samtidig er disse rationaliteter også en effekt af forandringer. Latour bruger det billede, at vi alle sidder oven på lækkende selvfølgeligheder (Latour 1987). Således har selv relativt stabile 'fakta' som evidens, til trods for deres succes, behov for konstant opmærksomhed på deres skrøbelighed (jf. Langstrup og Vikkelsø 2014:391).

Evidens som en moderne rationalitet - purifikationer og hybriditet

Principperne om relationer, symmetri og translationer hiver som beskrevet tæppet væk under gængse forståelser af, hvad der tæller som fakta og objektive måder at kategorisere vores repræsentationer af virkeligheden. Når noget fremstår som et faktum, er det, ifølge Latour, fordi et stærkt netværk stabiliserer det og så at sige holder det på plads som et sådant. Med begreberne om aktør, netværk og translation leverer Latour således en grundlæggende kritik af klassiske konventioner for videnskab og en bestræbelse på at formulere et mere rammende alternativ. Latour benævner selv sin tilgang som en a-moderne teori for at understrege sin kritik af "det moderne", som han forstår som en illusion (Latour 2006). Hos Latour dækker det moderne en særlig måde at forstå verden, nemlig som et sted bestående af en række 'rensede' fænomener, som entydigt kan adskilles, ordnes og kategoriseres. En sådan tænkning er tæt koblet til det

naturvidenskabelige ideal, som jeg i det foregående beskrev som et kendetegn ved evidensrationalet. Når jeg i det følgende uddyber Latours begreber om det moderne og det a-moderne, er det ikke alene, fordi disse begreber uddyber de tilgange og greb, jeg præsenterede i det foregående afsnit, men også fordi jeg har fundet dem givende til at gribe de sammensatte og paradoksale måder, evidens som en moderne rationalitet både ordner det udsnit af verden, jeg undersøger, men også bidrager til at øge kompleksitet.

I Latours tidlige forfatterskab beskæftiger han sig, med afsæt i etnografisk empiri fra naturvidenskabelige laboratorier og forskningsinstitutioner, med videnskab og vidensskabelse (Latour & Woolgar 1979, Latour 1987). I disse værker analyser han, hvordan videnskabelige fund bliver konstruerede som kendsgerninger i lange og komplekse processer, hvor en lang række aktører er aktive, virker sammen og giver netop disse fund kraft som endegyldige fakta, hvorimod andre fund mister kraft og må vige. Disse lange og komplekse processer renses dog bort, når et fund er konstitueret som et videnskabeligt fakta – nu er det alene et fakta i kraft af sig selv. Den materialitet, som har formet de naturvidenskabelige forsøg, de deadlines, de bevillinger og de politikker, som har haft indflydelse på forsøgets organisering og forløb, tænkes ikke længere som en del af fundet, og tilbage bliver et resultat, som alene er 'natur' (Latour 1987:1-17). Denne renselsesproces eller adskillelse mellem natur og kultur er en forudsætning for, at et fund overhovedet anerkendes som en kendsgerning, og er et afgørende kendetegn ved den måde, moderne videnskab fungerer på – og derved på de repræsentationer af verden, som såkaldte "moderne samfund" tænker og indretter sig med. Latour sammenfatter de principper, som ifølge ham er afgørende for, hvordan verden beskrives og forstås som "moderne", med begrebet "Den Moderne Forfatning" (Latour 2006:33). Dette begreb eller denne figur har afsæt i naturvidenskabens ideal om en opsplitning mellem natur og kultur, mellem det objektive og det subjektive, som går tilbage til naturvidenskabens opkomst i 1700-tallet. Begrebet dækker dog bredt distinktioner af mere og mere udbygget art, der som rationaler og tankefigurer er blevet afgørende for, hvordan vi forstår vores verden ved at ordne den med stadig mere udbyggede skel og kategoriseringer (Latour 2006).

Humanistiske og samfundsvidenskabelige idealer bidrager, ifølge Latour, til denne opdeling og videre kategorisering ved at benytte begreber som "den sociale orden" og "sociale konstruktioner" om fænomener, der alene handler om "kultur" eller "subjekter", og som derved

renses for materialitet og natur (Latour 2008). Disse renselsesprocesser, som er nødvendige, hvis den moderne forfatning skal opretholdes som en kollektiv mental strukturering, benævner Latour purifikationer (Latour 2006:79)**.** Purifikationer er processer, hvor en del af en større sammenhæng løftes ud af denne og bliver en objektiv repræsentation af et fænomen i verden, der i kraft af purifikationsprocessen nu kan ordnes i tråd med Den Moderne Forfatning. Evidensrationalet er som nævnt et meget rammende eksempel på, hvordan den Den Moderne Forfatning kræver og virker i kraft af purifikationsprocesser, men også "Daginstitutionen", "Det socialt kompetente barn", "Forvaltningen" og "Pædagogen" er eksempler på kategoriseringer fra empirien, som kan anskues som purifikationer, når de fremstår som samlede, genkendelige og entydige fænomener. Stærke purifikationer, der formår at repræsentere komplekse fænomener, så de fremstår som sammenhængende og entydige, benævner Latour som nævnt som black boxes (Latour 1987:3). Latour henter black box-begrebet fra tekniske tegninger, hvor en sort kasse anvendes til at angive en kompleks mekanisme, hvis indre ikke beskrives, men forbinder et bestemt input med et bestemt output. Den sorte kasse illustrerer således en transformationsproces, der er for kompleks til at kunne beskrives, men hvis input og output er kendt. Med begrebet peger Latour dermed på, hvordan et specifikt netværk fremstår som en samlet enhed og forestilles at virke som en sådan, uanset hvor mange komponenter, der indgår i den, og uanset, hvor komplekse dens mekanismer og virkninger er: "The assembly of disorderly and unreliable allies is thus slowly turned into something that closely resembles an organized whole. When such a cohesion is obtained, we at last have a black box" (Latour 1987:131). Som vi senere skal se i kapitel 4 og 5, virker evidensbegrebet som en black box, de komplekse sammenhænge, det indeholder, ikke behøver at forklares, men upåagtet accepteres.

Latours grundlæggende pointe er, at opdelingen mellem et erkendende subjekt og en ydre objektiv virkelighed er en illusion. Verden består ikke af rensede fænomener, som kan begribes alene som natur eller kultur eller som objektive eller subjektive (Latour 2006). Den er derimod fuld af hybrider, det vil sige fænomener, som overskrider disse distinktioner. Verden er det modsatte af renset, den er med Latours ord messy, a-moderne, hybrid (Latour 2006:73-85). Ifølge Latour konfronteres vi kontinuerligt med verdens a-moderne karakter – en pointe, han eksemplificerer ved at beskrive, hvordan hybride fænomener vælter ud fra siderne, når vi åbner en avis: Biologi og kultur optræder sammenfiltret i en artikel om AIDS, og teknik, politik og biologi optræder

sammenfiltret i en artikel om huller i ozonlaget. De purifikationsprocesser, Latour beskriver, er således kun den ene del af den mekanisme, der opretholder Den Moderne Forfatning. De har følgeskab af helt andre processer, som arbejder parallelt og adskilt, nemlig translationsprocesser, som skaber nye blandinger, nye hybrider. Kun i kraft af, at disse processer kører parallelt og holdes adskilte, kan Den Moderne Forfatning opretholdes. Latour understreger, at translationsarbejdet ikke er skjult og også udsættes for kritik (Latour 2006:33-73). Hans pointe er, at dette translationsarbejde ikke sættes i forbindelse med dets paradoksale modsætning – purifikationsarbejdet. Eller sagt på en anden måde: Det er ikke, fordi 'de moderne' ikke ved, at AIDS eller hullet i ozonlaget ikke er fænomener, som vedrører både natur og kultur – men de opgiver ikke distinktionen mellem natur og kultur som en konsekvens af denne viden. Latour peger med sine begreber om det moderne og det a-moderne på en diskrepans mellem den måde, virkeligheden repræsenteres og ordnes i purifikationsprocesser, og den hybriditet eller den 'messiness', vi erfarer i vores omgang med verden. Med begreberne om purifikation og black box bliver det muligt at betragte forbindelser mellem en evidensbaseret metode som DUÅ og småbørnspædagogik, både med fokus på, hvordan det modernes forenklende og ordende logikker mobiliseres og stabiliseres, og på den 'messiness' og hybriditet, forbindelserne indebærer, når netværk og aktører overskrider skel og skalaer. Det er her, Latour er inspirerende og givende i forhold til at få foldet sådanne friktioner ud som produktive, hvilket leder analyserne andre steder hen end eksempelvis en analyse med afsæt i en magtoptik. Diskrepansen mellem det rene og det rodede bliver ikke til et spørgsmål om teori-praksis, struktur-aktør eller magt-modstand, men om paradoksale, sammenvævede og sammensatte produktive processer, som kontinuerligt påvirker hinanden.

Latour peger på klassiske antropologiske beskrivelser af fremmede samfund, når han skal illustrere, hvordan vores tids a-moderne samfund må undersøges og forstås (Latour 2008). Ligesom en antropolog, der forsøger at få det hele med ved at inddrage forbindelser mellem mennesker, guder, magtstrukturer, forestillingsverdner, planter, dyr, ritualer, rutiner og skik og brug i et og samme værk, må undersøgelser af det a-moderne kunne overskride Den Moderne Forfatnings kategorier og teorier. Lige så skævt, antropologen ville ramme, hvis hun udelukkende arbejder inden for Den Moderne Forfatnings kategorier og distinktioner, lige så skævt rammer vores forståelse af vores egen tid og samfund, hvis vi videreführer forenklede purifikationer. "Følg

aktørerne", lyder en central opfordring hos Latour (2008:33), der således helt kort sammenfatter både det ontologiske, sociologiske og metodologiske bidrag ved sin tænkning. Ved møjsommeligt at forfølge sammenkoblinger og forbindelser og undersøge, hvordan specifikke aktør-netværk opstår, opretholdes eller destabiliseres, er det muligt at skabe en viden, som er på højde med den måde, verden fungerer.

Latour er blevet kritiseret for at forfølge det nære med fokus på processer og hybriditet og derved ikke adressere overordnede magt- og dominansstrukturer (Fenwick & Edwards 2010:19, Vigh & Sausdal 2014). En sådan kritik er væsentlig i forhold til denne afhandlings tematikker, hvor retten til at bestemme er meget ulige distribueret mellem aktørerne. Som det vil fremgå af de kommende kapitler, ekspliciteres det af en kommunal forvaltningsansat, at opbakning til DUÅ er en forudsætning for en ansættelse i en af kommunens daginstitutioner. En sådan udtalelse vidner meget klart om, hvorfor ulighed og dominans ikke må forsvinde i et fokus på symmetri og relationer, men løbende skal præsenteres og medtænkes, hvis vi skal forstå, hvordan feltets aktører forbindes. Derfor bestræber jeg mig på i afhandlingens metodeovervejelser og analyser at skrive frem, hvordan ulige magtforhold virksomt er til stede. Som vi skal se, kommer magt ikke alene til udtryk gennem officielle beføjelser, som giver kommunen ret til at ansætte og afskedige personale, eller børnehavernes voksne til at belønne og sanktionere børnehavens børn, men det gør den i udpræget grad også.

Latour afviser enhver snak om en central magt eller struktur, men leder opmærksomheden hen på aktører, netværk og forbindelser med spørgsmål som: "How has it been compiled? Where is it? Where can I find it? What is holding it together?" (Fenwick & Edwards 2010:19). Sådanne spørgsmål peger på, at et fokus på processer og relationer ikke er det samme som at være blind for magtforhold. Kvaliteten ved Latours analytiske perspektiver ser jeg – også i forhold til magtforhold – i deres insisteren på, at analysen må starte ved det konkrete og derved ved den messiness, der, som vi skal se, er til stede i undersøgelsens empiriske materiale. En messiness, som også handler om dominans og magt, men det ville analyserne ikke kunne fange, hvis jeg ledte efter 'modstand', 'implementering' eller 'dømmekraft'. Latour kritiserer med stor energi sociologer, der arbejder med teorier om dominans og magtforhold som noget overgribende og allestedsnærværende for rent faktisk at skjule, hvad det er, de søger at afdække. Ved at henvise til social dominans eller objektive magtstrukturer indfører de "et selv-frembragt, selv-forklarende

samfund", der med Latours polemiske ord både dysser analytikerne i søvn og narkotiserer aktørerne (Latour 2008:108-109). Det er netop i forhold til studier af ulighed og dominans, det er afgørende ikke at forfalde til forhåndsantagelser, men at forfølge translationer, aktører og netværk med en ambition om at forklare, hvorledes "herredømmet er blevet så effektivt, og i kraft af hvilke forbløffende midler dette har fundet sted" (ibid.). Ulighed og dominans skal ses som effekter af translationer og aktør-netværk og skal undersøges i tråd med den relationelle og variable ontologi, Latour argumenterer for. Hvis vi skal forstå, hvordan evidensrationalet aktuelt bliver en del af småbørnspædagogikken, hvordan det bliver så stærkt, og hvordan det virker, må vi altså undersøge de netværk, der stabiliserer det. Hvilke aktører indgår? Hvor solide og stabile er de forbindelser, der tilfører rationalet agens? Hvilke forbindelser destabiliseres? Hvad tilbyder rationalet feltets aktører? Hvilken effekt har rationalet for henholdsvis den ene og den anden aktør? Sociologen Anders Blok opsummerer det kritiske potentiale i Latours tænkning således: "Kun ved at forholde os åbent, ydmygt og eksperimenterende til den sociale verdens variable ontologi, kan vi for alvor deltage i at forandre virkeligheder, hinsides en selvundergravende tro på deterministiske strukturer. For ham [Latour] handler det ikke om kritisk distance, men om kritisk nærvær, kun på nært hold får man øje på det sociales iboende usikkerheder, dets små forskydninger" (Blok 2012:258). Denne insisteren på kritisk nærvær er på linje med afhandlingens vidensinteresse, og det er som analytiske greb til at oparbejde netop dette, at Latours tænkning udgør projektets gennemgående analytiske perspektiv.

Latour har ikke beskæftiget sig med småbørnspædagogik eller evidensbaserede metoder, og mens hans perspektiver inspirerer til at undersøge konstitueringsprocesser og aktør-netværk, tilbyder de ingen hjælp til tematisk at afgrænse eller udfolde det felt, jeg undersøger. I afhandlingens analyser får ANT-inspirationer derfor også følgeskab af barndomssociologiske og kulturanalytiske undersøgelser og perspektiver, som jeg har fundet relevante og produktive til at belyse de tematikker, jeg undersøger. Fælles for disse inspirationer og ANT er en forståelse af, at virkeligheden består af fænomener, som formes kontekstuelt og således også må undersøges empirisk på måder, som kan fange virkelighedens sammensathed. Desuden deler de en forståelse af, at enhver viden om virkeligheden er en positioneret viden. Det vil sige, at de tilbyder perspektiver på verden eller inspiration til at undersøge verden, men ikke i sig selv en endelig viden om verden (jf. Hastrup 2010).

Opsamling

I dette kapitel har jeg redegjort for, hvordan afhandlingen er placeret i et specifikt politisk og fagligt landskab, og jeg har præsenteret afhandlingens centrale teoretiske inspiration. Indledningsvis har jeg sat fokus på evidensbaserede metoder i daginstitutioner som del af en intensiv politisk interesse for småbørnspædagogikken og et rationale om at basere samfundets politik og praksis på videnskabelig viden, der udpeger bestemte indsatser som de mest effektive. Denne fremskrivning af de politiske rationaler og initiativer, der er forbundet til evidensbaserede metoder i daginstitutioner tydeliggør, hvordan afhandlingen beskæftiger sig med politik og med forbindelser mellem politik og småbørnspædagogik, hvis detaljeringsgrad og styrke er historisk ny.

I kapitlet har jeg peget på, hvordan afhandlingen skriver sig ind i forskningsfelter, som beskæftiger sig med nye former for politisk styring af daginstitutioner og med småbørnspædagogikken som en kulturel, hverdagslig praksis. Et gennemgående træk ved disse forskningsfelter er en ambition om at fange det sammensatte ved de fænomener, der undersøges, ved at vægte det kontekstuelle og situationelle. Således bryder afhandlingen også med en forståelse af, at politik fungerer som noget, der rejser upåvirket fra beslutning til praksis, og med det rationale om forudsigelighed mellem en specifik indsats og effekt, som er en del af evidensbevægelsen. Med hjælp fra policyantropologien og især ANT og den franske filosof, sociolog og antropolog Bruno Latour har jeg præsenteret en række begreber, som hjælper mig med at undersøge forbindelser mellem metode og pædagogik på en måde, som kan rumme den sammensathed, der i første omgang motiverede min undersøgelse. Med perspektiver fra ANT får jeg fokus på tilblivelsesprocesser og transformationer og på både metode og pædagogik som effekter af netværksforbindelser. Jeg arbejder således med en teoretisk inspiration, der gør forbindelser mellem aktører omdrejningspunktet for afhandlingens analyser. Derved åbnes min undersøgelse, da jeg undgår overgribende og fastlåste sociologiske eller psykologiske repræsentationer, som operer med forudindtagede antagelser om, hvor en forskningsmæssig opmærksomhed skal rettes. I afhandlingens analyser inddrager jeg løbende barndomssociologiske og kulturanalytiske undersøgelser og perspektiver, som jeg har fundet relevante og produktive til at belyse de tematikker, jeg undersøger. I forlængelse af Latours pointe om at undgå overgribende og fastlåste sociologiske repræsentationer, anvendes sådan perspektiver som ”sensitiviserende forstørrelsesglas” (Kyed 2017:166) – perspektiver, der hjælper mig med at åbne og forstå mit

empiriske materiale frem for definitive forklaringer på, hvordan min undersøgelsesgenstand ’virker’ (jf. Blumer 1954). Inden vi kommer til analyserne, gælder det imidlertid produktionen af afhandlingens empiriske materiale, som jeg vil præsentere i næste kapitel.

Kapitel 3. Forskningsstrategi og produktion af empirisk materiale

Afhandlingens analyser er baseret på et empirisk materiale produceret som del af et omfattende feltarbejde, hvor jeg over en længere periode har fulgt forbindelser mellem DUÅ og småbørnspædagogik i en række forskellige sammenhænge og lokaliteter. I dette kapitel sætter jeg fokus på dette feltarbejde og beskriver tilblivelsen af det empiriske materiale. Jeg redegør for de teoretiske, metodologiske og etiske refleksioner og de praktiske afvejninger, der tilsammen har formet feltarbejdet, og jeg diskuterer de konsekvenser, feltarbejdets karakter får for min vidensproduktion. Formålet med disse beskrivelser og diskussioner er at gøre den vidensskabende proces transparent i en grad, der gør det muligt for læseren at vurdere analysernes gyldighed. Videnskabelig troværdighed kræver altid redegørelser for de overvejelser og procedurer, der har ført forskeren frem til resultatet (Hastrup 2003:30). Væsentligt for en undersøgelse som denne er spørgsmålet om, hvordan jeg er kommet 'til' mit analytiske objekt, og hvordan de fund, jeg fremlægger, rent faktisk har relation til de forhold i verden, jeg konkluderer på (Hastrup 2003). Disse grundlæggende spørgsmål adresserer jeg indledningsvis, hvor jeg redegør for feltarbejdet som min overordnede forskningsstrategi. Herefter konkretiserer jeg denne forskningsstrategi og de specifikke valg og fravalg, den har resulteret i. Først via en oversigt og gennemgang af det empiriske materiales rumlige og tidslige udstrækning og typologi, og herefter via en gennemgang af feltarbejdet som et kronologisk fremadskridende forløb. Afslutningsvis peger jeg på, hvordan den måde, jeg har grebet mine analyser an, og den måde, jeg har valgt at fremstille det empiriske materiale, også er en del af min samlede forskningsstrategi og derfor afspejler specifikke metodologiske, etiske og pragmatiske overvejelser og afvejninger.

Feltarbejdet som forskningsstrategi

Når jeg beskriver projektets empiri som resultat af et samlet feltarbejde, trækker jeg på en forståelse af feltarbejdet, som har rødder i antropologien og etnografien. I tråd med en sådan forståelse er feltarbejdet ikke alene et spørgsmål om en specifik metode, men mere overordnet en forskningsstrategi, der ved hjælp af mange varierede metodikker "stræber mod at få øje for og forstå kompleksiteten ved menneskelig sameksistens og ved relationen mellem mennesker og samfund", som antropolog Kirsten Hastrup opsummerer det (Hastrup 2003:10). Hastrups opsummering af det antropologiske feltarbejdes vidensambition er nødvendigvis meget overordnet, men peger på, hvordan feltarbejdets formål ikke er at indsamle data, der kan sige

noget om en isoleret gruppe aktører eller en afgrænset intervention, men retter sig mod at gribe gensidighederne og dynamikkerne mellem aktører og kontekster. Helt grundlæggende for feltarbejdet som forskningsstrategi er, at undersøgelsens genstand studeres 'på stedet', hvor forskeren gør ophold og gennem længere tid gør sig bekendt med det liv, der udspiller sig (Hastrup 2010:57). At få adgang til dette sted og indtage en position, der gør det muligt at blive bekendt med det, er således en grundlæggende del af feltarbejdet, men gør det ikke alene, da formålet er at tilbyde nye fortolkninger af de fænomener, der undersøges, og ikke blot videreformidle feltets selvforståelse. Udgangspunktet er således en unik og konkret praksis, som den udspiller sig i mødet med forskeren, men vidensambitionen rækker ud over det konkrete. Antropologerne Susanne Højlund og Eva Gulløv udtrykker det således: "Metode er således ikke en række teknikker, som tages i anvendelse for at 'afsløre' virkeligheden, men snarere en forskningsstrategi, der i samspil med teoretisk inspirerede, analytiske overvejelser danner grundlag for at konstruere – ikke et spejlbillede – men nye fortolkninger af betydningsfulde sammenhænge" (Gulløv & Højlund 2003:16).

Socialantropolog Cato Wadel fremhæver på samme vis det analytiske og fortolkende aspekt af feltarbejdet, når han understreger, hvordan feltarbejdet foruden at være en metodisk praksis også er en teoretisk praksis i den forstand, at begreber og teoretiske forståelser udvikles undervejs: "I teoretisk praksis legger jeg, at feltarbeidet innebærer mer enn dataindsamling – det innebærer i like høy grad datautvikling. Og denne datautvikling skjer ofte parallellt med, at feltarbeideren utvikler nye begreper, hypoteser og teorier. (Wadel 1991:23) Som forskningsstrategi indebærer feltarbejdet således en dobbelt bestræbelse. Dels en nærhed til andre menneskers hverdagsliv, der gør det muligt at få viden om kompleksiteten i møderne mellem mennesker og den verden, de færdes i. Dels en distance til dette hverdagsliv, så undersøgelsen ikke stopper ved det umiddelbart genkendelige og åbenlyse, men giver sig i kast med det, som ikke allerede er konfigureret i feltens selvforståelse og -fremstilling. Når jeg gennem afhandlingen anvender betegnelserne empirisk materiale frem for data, og produktion frem for indsamling, er det for at understrege, hvordan jeg forstår min vidensproduktion i tråd med den her skitserede vidensforståelse.

Netop vedkendelsen af den subjektive mellemkomst som den eneste vej til at begribe den virkelighed, forskeren ønsker at undersøge, kendetegner antropologien og etnografiens vidensskabelse (Gulløv & Højlund 2003:26). Det er som følge heraf, at feltarbejdet som

forskningsstrategi er karakteriseret ved krav om en metodologisk, metodisk og etisk refleksivitet, som meget direkte adresserer, hvordan forskeren kommer til sin analysegenstand, den position, hvorfra forskeren interagerer med og taler om forholdet mellem virkeligheden og analysegenstanden. En refleksivitet, som må være kontinuerlig og situeret: Hvilke refleksioner, der er relevante, kan ikke udpeges på forhånd eller afgrænses én gang for alle, men afgøres alene af det konkrete feltarbejde i hele dets udstrækning (Gulløv & Højlund 2003). Hele dette kapitel skal læses som et forsøg på en sådan kontinuerlig og situeret refleksivitet, der præciserer, hvordan afhandlingens analyser står i forhold til en empiri, som naturligvis afspejler, hvordan netop jeg har ageret i de helt specifikke sammenhænge, som udgør afhandlingens felt, men også, hvordan denne empiri står i relation til analysernes mere generelle fokus på forbindelser mellem evidensbaserede metode og pædagogik. Hastrup skelner mellem felten som det konkrete sted og feltet som den analytiske genstand, og det er refleksionerne over, hvorledes disse størrelser er forskellige, men også står i forhold til hinanden, der sikrer analyserne deres generelle relevans og videnskabelige troværdighed (Hastrup 2010:57).

I forlængelse af disse generelle betragtninger om feltarbejdet som forskningsstrategi vil jeg – inden en præsentation af projektets konkrete empiriske materiale – i det følgende kort præcisere forhold omkring begreberne deltagelse, praksis og hverdagsliv, som er relevante for netop den måde, jeg har udført feltarbejdet på. Disse begreber anvendes ofte i studier af pædagogiske institutioner og sammenhænge, som trækker på den feltarbejdstradition, jeg har beskrevet i det ovenstående. Projektets erkendelsesinteresse og teoretiske inspiration fra ANT og Latour betyder dog, at min brug af disse begreber afviger fra den gængse feltarbejdstradition.

Deltagelsesbegrebet forbindes ofte i litteratur om det etnografiske feltarbejde med et ideal om feltarbejderen som aktiv deltager i de samme aktiviteter som feltens øvrige deltagere (Hastrup 2003). Hos Hastrup ses idealet, når hun beskriver, hvordan det antropologiske feltarbejde involverer ”feltarbejderens hele person og liv i et stykke tid, hvor han eller hun ikke alene lever i felten, men *med* den (…) i øjenhøjde med de øvrige deltagere” (Hastrup 2010:57). Et sådant ideal gælder ikke mit feltarbejde, hvilket har at gøre med min forskningsinteresse. Jeg interesserer mig i høj grad for pædagoger og børnehavebørn og alle de andre mennesker, som befolker mit felt, men jeg har ingen intention om at opnå et perspektiv ’indefra’ og sige noget om, hvordan det er at være pædagog eller børnehavebarn i en DUÅ-børnehave. I min undersøgelse indgår både

pædagogers og børns syn på DUÅ og de overbevisninger og forståelser, som er med til at translatere metoden, men det er på linje med andre aktører af variabel typologi som beskrevet i kapitel 2. Med feltarbejdet forsøger jeg at producere empiri, som kan fange konstruktions- og translationsprocesser, men ikke fortolkningsprocesser – og min deltagelse i felten har således til formål at gøre mig bekendt med alle de 'byggesten', eller aktører, der er virksomme i disse processer. Det betyder, at jeg under feltarbejdet følger børnehavebørn og pædagoger, deres overbevisninger og rutiner, gummistøvler og madpakker, men også powerpoints, politiske dokumenter og DUÅ-manualer, og jeg interesserer mig for, hvad alle disse aktører gør ved hinanden og bliver til, når de forbindes med hinanden, som beskrevet i kapitel 2. Heraf følger også, at jeg ikke undersøger 'praksis' som noget, nogen gør ude i børnehaverne: Der er praksis – i forståelsen sammenbindinger og translationer – i alle de sammenhænge og forbindelser, jeg undersøger. Det samme gælder 'hverdagsliv'. Det er ikke kun i børnehaverne, jeg retter blikket mod sammensatte sammenhænge. Der er hverdagsliv – i forståelsen netværk, hybriditet og messiness – i alle de sammenhænge og forbindelser, jeg undersøger. Der er med ANT, som beskrevet, ikke nogen substantiel forskel mellem et professionsfagligt ideal, en evidenspolitik, et børnehavebarn eller en madpakke på den måde, at de alle indgår som aktører i det felt, jeg undersøger, omend med ganske forskellig styrke og udstrækning. Den måde, jeg forstår deltagelsesbegrebet, afspejler dette. Jeg er deltager i alle de sammenhænge, jeg færdes i, og nærheden til felten beriger mit empiriske materiale ved at skærpe mit blik for dets kompleksitet, dets heterogenitet og dets relationelle karakter.

Det empiriske materiale – oversigt over feltarbejdets sted, tid og materialetype

Følgende model over projektets empiriske materiale viser, hvor jeg har været, hvornår, og hvilke typer af empirisk materiale, jeg har produceret.

Modellen opsummerer en proces, som strækker sig over cirka 1½ år, hvor jeg har været i felten og produceret empiri. Modellen viser, at min empiri især består af observationsnoter, som jeg har produceret i tre daginstitutioner. Hvert sted er jeg kommet over mange måneder. I nogle perioder relativt intensivt med 3-4 hele observationsdage pr. uge, i andre periode mere sporadisk med 1 til 2 observationsdage om ugen eller korte besøg som ved feltarbejdets indledende og afsluttende møder. I alt har jeg fra børnehaverne cirka 1300 siders observationsnoter, cirka 12 timers interviews med ledere og pædagoger og 6 timers interviews med børnehavebørn. Af modellen fremgår det også, at jeg løbende har indsamlet dokumenter i form af artikler, dagsordner, referarter og al anden tekst, jeg er stødt på i felten. Dette gælder ikke kun i børnehaverne men alle de steder, jeg har været: I tre kommunale forvaltninger, hvor jeg har produceret cirka 6 timers interviews og 40 siders observationsnoter, og DUÅ-uddannelse, DINOskole og andre møder, seminarier og konferencer, hvor jeg ligeledes har skrevet observationsnoter, i alt cirka 120 sider.

En sådan model tilbyder et overblik, men skal samtidig aflæses med min forståelse af feltarbejdet som forskningsstrategi in mente. Samtidig med, at min færden i felten kan dateres og stedfæstnes, er mit feltarbejde formet af et langstrakt engagement, og jeg undersøger et fænomen, som er kendetegnet ved en ny form for udstrækning af småbørnspædagogikken på tværs af institutioner, organisationer og landegrænser. Som et ”engagement i felten” (Hastrup 2003) er feltarbejdets ’tid’ ikke kun mine initiativer i forbindelsen med ph.d.-projektets empiriproduktion, men også min deltagelse i det tidligere forskningsprojekt ”Når evidens møder den pædagogiske hverdag”, som begyndte i 2010. Feltarbejdet er således både inspirereret af et engagement i felten, som strækker sig flere år tilbage, som beskrevet i indledningen, men som også får stor betydning for projektets empiriproduktion og derved hele dette projekts udformning, hvilket dette kapitel vil uddybe.

På samme vis er feltarbejdets 'sted' en mere udstrakt og amorf størrelse, end modellens liste over lokaliteter umiddelbart kan signalere. Hovedparten af det empiriske materiale er som beskrevet produceret i tre daginstitutioner beliggende i tre forskellige kommuner. De kommunale børne- og ungeforvaltninger og de lokaliteter, hvor disse forvaltninger sætter daginstitutionerne stævne, har ligeledes været betydningsfulde steder, hvilket har ført feltarbejdet ud i andre daginstitutioner på besøg og til andre typer af kommunale institutioner og endelig forbi kontorer og mødelokaler, hvor forvaltningsansatte arbejder. De lokaliteter, som fremgår af modellen, er således ikke de eneste steder, jeg har været i kommunerne, men dem, hvor jeg har produceret empiri, som direkte er med i afhandlingen.

Samtidig er jeg kommet i en række forskellige konference- og seminarsammenhænge i bygninger og lokaler anvendt af statslige styrelser og uddannelsesinstitutioner og befolket af kommunale, nationale og internationale aktører samlet om evidensbaserede metoder. Oplevelsen af, hvordan disse lokaliteter er forbundet som dele af store (i teorien uendelige) netværk, hvor aktører bevæger sig på kryds og tværs af lokaliteter, som gensidigt stabiliserer og forstærker hinanden, har rettet min opmærksomhed mod netværk som et givende teoretisk begreb og mod den synlighed og styrke, småbørnspædagogikken får i disse netværk som undersøgelsestematik.

Sideløbende med, at teoriretninger som ANT har opfordret forskere til at følge deres undersøgelsesgenstand på tværs af gængse grænser og skel, er der inden for antropologien pågået en problematisering af det klassiske feltarbejdes fokus på et afgrænset 'sted'. Især antropologen George Marcus' forslag om en "multi-sited ethnography" har haft stor gennemslagskraft (Marcus 1995). Marcus argumenterer for, at feltarbejdet i dag må nedbryde grænsen mellem en lokal "lifeworld" og et globalt "system" og derved en arbejdsdeling, hvor den etnografiske metode anvendes til at undersøge det lokale liv i felten, mens det mere abstrakte globale system som "kontekst" forsøges beskrevet med afsæt i klassisk samfundsvidenskabelig viden om økonomi, politik og organisationer (ibid.). I stedet må de globale systemer, ifølge Marcus, undersøges på deres lokale steder, hvilket kræver en "mobil" etnografi, som "moves out from the single sites and local situations of conventional ethnographic research designed to examine the circulation of cultural meanings, objects, and identities in diffuse time-space" (Marcus 1995:96).

Mit feltarbejde er inspireret af en sådan tænkning og kan anskues som et forsøg på, med et etnografisk feltarbejde, at følge min undersøgelsesgenstand på tværs af en række lokaliteter – og derved undersøge, hvordan småbørnspædagogikken i dag formes på tværs af institutionelle og faglige skel og nationale grænser. Samtidig afspejler mit empiriske materiale også, hvordan jeg har prioriteret tid i institutionerne og for eksempel ikke fulgt forvaltningerne til møder og på studieture eller forsøgt at få adgang til Socialstyrelsen eller mere udførlig viden om de økonomiske forbindelser mellem børnehaver, kommuner, Socialstyrelsen og The Incredible Years® som en kommerciel virksomhed. Da jeg påbegyndte undersøgelsen, var det min mening at fordele feltarbejdet mere ligeligt mellem daginstitutioner og forvaltning, men dels fandt jeg, at adgangen til det politiske og forvaltningsmæssige system var konfliktuel og prekær på en måde, som potentielt kunne bringe det samlede feltarbejde i fare, og dels tilbød empirien fra de tre daginstitutioner et rigt materiale, som jeg ønskede at udfolde på en måde, der afspejlede dets kompleksitet.

Dette projekt udspringer af en interesse for småbørnspædagogik som et 'alment' fænomen, og det er som del af en sådan almen småbørnspædagogik, jeg undersøger DUÅ. Dette har betydning for en række fravalg, jeg har taget. Som beskrevet er DUÅ oprindeligt udviklet som en metode til brug i arbejdet med familier og børn med udprægede adfærdsvanskeligheder og benyttes også som et egentligt behandlingstilbud i Danmark. Jeg møder i felten to børn, som også møder DUÅ som del af en familiebehandling, og i én af feltarbejdets institutioner anvendes DUÅ som del af en specialiseret indsats over for børn visiteret til institutionens specialpladser. Jeg fravælger som en konsekvens af afhandlingens fokus at følge DUÅ i disse sammenhænge. I alle institutioner hører jeg DUÅ-procedurer og -teknikker formidlet af det pædagogiske personale til forældre, men ikke med en fylde eller systematik, som gør, at jeg vælger at rette min analytiske opmærksomhed mod denne del af mødet mellem pædagogik og metode. Samme betragtning gælder overgangen mellem børnehave og skole. I to af de tre institutioner forbinder metoden børnehave og skole, idet den fremhæves som et middel til at sikre barnet en hensigtsmæssig overgang. Dette forhold virker dog ikke væsentligt for den måde, DUÅ mobiliseres, og jeg vælger derfor at forblive i daginstitutionerne. At følge forbindelserne mellem DUÅ som almen småbørnspædagogik og familiebehandling og DUÅ i børnehaven, i skolen og i skolefritidsordningen kunne have tilbudt en

viden om, hvordan forvaltningsmæssige forsøg på at skabe sammenhæng i børns liv ved at udstikke specifikke metoder, konkret former sig.[13]

Typer af empirisk materiale

Det følger af kapitlets indledende præsentation af feltarbejdet som forskningsstrategi, at projektets empiriske materiale er varieret og produceret ved hjælp af forskellige metodikker – ofte i kombination. Når jeg eksempelvis har fulgt arbejdet med DUÅ og småbørnspædagogik i en kommunal forvaltning, kan anledningen til mit besøg være et interview med den projektansvarlige for kommunens arbejde med DUÅ Dagtilbud, men besøget giver mig også adgang til to dokumenter om organiseringen af arbejdet med evidensbaserede metoder, som den projektansvarlige forærer mig, foruden seks siders feltnoter, som gengiver brudstykker af smalltalk forud og efter interviewet, udvekslinger med andre ansatte, skitser over lokaler og indretning, en liste over indholdet i bogreolen på det kontor, hvor interviewet foregår og mine egne overvejelser om det oplevede i form af begyndende forståelser, mulige analytiske tematikker, etiske og metodiske refleksioner, som jeg vil arbejde videre med.

Under hele feltarbejdet har jeg løbende produceret feltnoter. Sådanne noter er en tekstlig praksis, som i dag anvendes bredt inden for kvalitativ forskning, og som derved kan fremstå som noget selvfølgeligt, men som inden for etnografien og antropologien har afstedkommet detaljerede diskussioner om tilblivelse, form og status (Emerson, Fretz & Shaw 2011:ix). I forlængelse af mit perspektiv på feltarbejdet som forskningsstrategi forstår jeg ikke mine feltnoter som en faktuel gengivelse af virkeligheden, men som en tilskæring af dele af denne præget af min specifikke forskningsinteresse og mit metodologiske ståsted. Feltarbejdets præmis om deltagelse præger feltnoterne, som nogle steder er i første person og afspejler et subjektivt realtids-engagement, som ikke alene er verbalt og kognitivt, men også sanseligt og affektivt. Samtidigt viser teksten den refleksive og analytiske distance, som også udgør feltarbejdet. Nye forståelser af tidligere oplevelser, undren, indfald og teser til videre afprøvning betyder, at feltnoterne også rækker frem og tilbage i tiden og ikke kun transformeres til 'empirisk materiale', men også gengiver analytiske

[13] Se Phares 2012 for en analyse af DUÅ som metode i skandinavisk familiebehandling. For undersøgelser af evidensbaserede metoder som en del af forældresamarbejdet i skolen, se Knudsen 2010 og Krab 2015.

og teoretiske processer (jf. Wadel 1991). Mine feltnoter fremstår både som en dagbog, men også som en form for scrapbog, når varierede former for tekst følger hinanden. Der er gengivelser af samtaler og udsagn, som med en særlig tegnsætning fastholdes som direkte citater, observationer, tegninger og fotografier af indretning og materialitet, som skal understøtte min hukommelse. Desuden en lang række tegninger af børnehavebørn direkte i min notesbog eller som gaver, jeg er blevet givet, og brochurer, programmer, dokumenter af forskellig slags, jeg har fået foræret i forbindelse med konferencer, interviews og ophold på forskellige lokaliteter. Hovedparten af mine noter findes i mine feltdagbøger og er ikke efterfølgende digitaliseret. Jeg har dog skrevet episoder igennem efterfølgende på computer, hvis mine feltnoter bar præg af tempo og kompleksitet i en sådan grad, at noterne ville være svære at læse med fuldt udbytte senere. Feltnoter fra møder og sammenhænge, hvor det at observere ikke har været min hovedbeskæftigelse eller har kunnet virke forstyrrende, er ligeledes skrevet på computer efterfølgende.

Én type empirisk materiale har været tilgængelig, men er valgt fra, nemlig videooptagelser. En del af de DUÅ-uddannelses- og -vejledningsaktiviteter, jeg har deltaget i, er blevet videofilmet af DUÅ-vejlederne i henhold til metodens forskrifter. Sådanne videooptagelser kunne have givet mig en mulighed for at gense situationer, hvor mange aktører er aktive, og derved også fange detaljer, som jeg i øjeblikket overså. Jeg er blevet tilbudt disse optagelser af forvaltningsansatte, men har takket nej, ligesom jeg har valgt ikke selv at initiere optagelser. Dette fravalg har flere grunde: Dels fastholder videooptagelser deltagernes handlinger på en måde, som betyder, at empirien af andre kan tildeles en form for objektivitet og derved potentielt en status af evalueringsmateriale, som jeg ikke finder forenelig med de etiske hensyn, jeg ønsker skal kendetegne projektets vidensskabelse. Dels arbejder jeg med teoretiske og metodiske tilgange, som ikke privilegerer specifikke 'officielle' udsnit af DUÅ. Jeg forsøger netop at arbejde med en strategisk åbenhed, der betyder, at jeg ikke på forhånd tilskærer feltet på en bestemt måde ved at udpege specifikke situationer som dér, hvor DUÅ 'sker', eller specifikke aktører som dem, der 'gør' DUÅ.

Forhandlinger om adgang – at komme igen som et spøgelse

Som det fremgår, kræver det etnografiske feltarbejde både, at forskeren identificerer et fokus og derved en mulighed for at afgrænse feltarbejdet, men også anlægger en relativt åben og udforskende tilgang, der gør det muligt at forfølge de nye indsigter og opmærksomheder,

opholdet i felten genererer (Hammersley & Atkinson 2007:3). Det betyder, at feltarbejdet nok må forberedes og kontinuerligt planlægges, men også, at det indeholder en uforudsigelighed, som man som forsker må tilpasse sig. Wadel fanger, hvor bevægelig og fleksibel, processen tager sig ud, når han beskriver feltarbejdet som en ”runddans mellom teori, metode og data” (Wadel 1991:129-131). Når jeg i det følgende beskriver, hvordan mit feltarbejde er foregået, er det således en rekonstruktion af en proces, der ikke har været så lineær og velordnet, som teksten kan give indtryk af, men netop en runddans, som har sendt mig – af og til forpustet, svimmel eller bange for at snuble – både frem og tilbage, mens planer er blevet lagt, justeret, opgivet eller videreudviklet.

Spørgsmålet om, hvordan man som forsker får adgang til felten og etablerer en position, der gør det muligt at undersøge det emne, man gerne vil, er helt centralt i litteraturen om feltarbejde (Hammersley & Atkinson 2007:41, Wadel 1991, Hastrup 2003, 2010). Rollen som deltager tildeles feltarbejderen og er oftest både et resultat af feltarbejderens strategiske indsats og de specifikke roller, der er tilgængelige og mulige. I lighed med, hvordan Hammersley og Atkinson beskriver det, oplevede jeg, at forhandlinger om adgang og forskerposition kontinuerligt var en omfattende og udfordrende affære, men også et arbejde, som bidrog med afgørende viden om felten (Hammersley & Atkinson 2007:41). Når jeg i det følgende relativt udførligt beskriver, hvordan jeg ankom til felten, er det således, fordi episoden dels gav indsigter, som blev afgørende for, hvor jeg producerede projektets empiri – og derved den position, jeg har anskuet min undersøgelsesgenstand fra – og dels illustrerer episoden det etnografiske feltarbejdes åbenhed som forskningsmæssigt produktiv i relation til min forskningsinteresse. Mødet konkretiserer således, hvordan feltarbejdet som forskningsstrategi, med Hastrups ord, vender opmærksomheden i den retning, som det konkrete trækker, og derved forankrer vidensskabelsen i virkeligheden (Hastrup 2010:56).

Min adgang til felten som ph.d.-studerende blev i udpræget grad præget af mit tidligere engagement i felten som deltager i forskningsprojektet ”Når evidens møder den pædagogiske hverdag” om arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner i tre kommuner i midt- og vestjylland (jf. Kapitel 1). Samtidig med, at jeg tidligt i ph.d.-forløbet begyndte at overveje mulige kommuner at kontakte med en forespørgsel om interviews, blev jeg kontaktet af en *evidenskoordinator* fra en tværkommunal projektgruppe, som koordinerede tre kommuners

samarbejde om at udbrede arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner. To af de tre kommuner, der indgik i denne tværkommunale evidensgruppe, indgik i "Når evidens møder den pædagogiske hverdag", og alle tre kommuner var relevante i forhold til ph.d.-projektet på grund af deres relativt omfattende og systematiske arbejde med evidensbaserede metoder.

På vegne af gruppen meddelte evidenskoordinatoren mig, at projektrapporter fra "Når evidens møder den pædagogiske hverdag" havde vakt vrede i forvaltningerne, som *følte sig misforståede*, og forvirring blandt ansatte i daginstitutionerne, som *var blevet kede af det*. Hun viderebragte en kritik fra den tværkommunale evidensgruppe, som især var centreret om følgende tre punkter: 1: At vi havde lavet en diskursanalyse af forvaltningernes evidensforståelser og ikke fokuseret på metodernes effekt. 2: At vi havde spurgt kommunernes institutionsledere og ikke forvaltningerne om, hvilke metoder der blev anvendt i institutionerne. 3: At vi havde interviewet personalet i en institution, som selv angav, at de arbejdede med DUÅ, men ikke var uddannede i DUÅ og derfor i evidensgruppens optik ikke var relevante informanter. Opkaldet resulterede i en lang dialog om forskningsprojektets erkendelsesinteresser og undersøgelsesmetoder. Jeg oplevede, at evidenskoordinatoren og jeg nåede en fælles forståelse af det konkrete undersøgelsesdesign og sammenhæng mellem dette og vores konklusioner, men samtalen tydeliggjorde også, hvordan erkendelsesinteresse og undersøgelsesdesign ikke kun kan anskues som et anliggende om god videnskabelighed, men også er politik. I kommunerne var beslutningen om at arbejde med evidensbaserede metoder en højtprofileret politisk satsning med afsæt i en forståelse af evidens som en garant for effektivitet og kvalitet. Samtalen tydeliggjorde, hvordan forskningsspørgsmål med afsæt i andre perspektiver ikke alene blev anskuet som irrelevante eller misforståede, men også som en uønsket og potentielt obstruerende kritik.[14]

Kort efter blev jeg kontaktet af en medarbejder på den professionshøjskole, hvor jeg er ansat. Vedkommende oplyste mig om, at projektrapporterne udgjorde en forhindring i et potentielt samarbejde mellem professionshøjskolen og kommunerne om at udbyde en uddannelse i DUÅ – et samarbejde, vedkommende havde til opgave at udvikle og koordinere. Dette opkald bekræftede, hvordan projektrapporterne og min person i kraft af tilknytningen til dem blev

[14] I andre sammenhænge kom en kritik af "Når evidens møder den pædagogiske hverdag" med modsat fortegn. Eksempelvis blev projektet ved et oplæg i pædagogiklærerforeningen kritiseret for ikke at have pædagogernes professionelle autonomi som omdrejningspunkt.

anskuet som problematisk af forvaltningerne. Medarbejderen foreslog et *dialogmøde* mellem repræsentanter fra de kommunale forvaltninger, vedkommende og mig, da situationen forekom vedkommende *uhensigtsmæssig og uholdbar for alle parter*.

Disse to henvendelser rejste en række spørgsmål i forhold til det feltarbejde, jeg var i gang med at planlægge: Ville jeg overhovedet formelt kunne få adgang til kommunerne, og ville det være muligt at etablere en grad af tillid, der ville gøre det muligt reelt at komme ind i felten? Var det etisk forsvarligt at skaffe sig adgang til børnehaver og ansatte i kommuner, hvis forvaltningerne havde en så ekspliciteret negativ forståelse af alternative og supplerende perspektiver på arbejdet med evidensbaserede metoder og samtidig var ansættende myndighed for de personer, jeg gerne ville tale med? Hvordan kunne interesser i min egen organisation få betydning for min adgang og position i felten? Jeg afsøgte muligheder for at undersøge kommuner og metoder, som ikke var forbundet med den tværkommunale evidensgruppe eller professionshøjskolen, men fandt, at arbejdet med evidensbaserede metoder, uanset organisatorisk forankring, er kendetegnet ved en stærk politisk bevågenhed og et udbygget samarbejde. Ville jeg undersøge forbindelser mellem en sådan type metode og småbørnspædagogik, kunne jeg ikke undgå den politiske interesse eller de veletablerede relationer mellem feltets politiske og forvaltningsmæssige aktører. Derfor valgte jeg, på trods af de skitserede betænkeligheder, at takke ja til det foreslåede møde – med en plan om at bruge det som en anledning til at præsentere mit ph.d.-projekt og spørge om lov til at foretage en række interviews i forvaltningerne. Ved at søge om adgang i en situation præget af en åben konflikt håbede jeg, at de politiske interesser og magtforhold ville være synlige og derved også mere tilgængelige for metodisk og etisk refleksion og 'håndteren' fra min side. Fra medarbejderen på professionshøjskolen lød det, at jeg i kraft af rapporterne *var blevet et spøgelse* i kommunerne. Vedkommende fortalte, at rapporterne hele tiden dukkede op i samtalen, når vedkommende var til møder i kommunerne, som en forhindring for et samarbejde, men også, at vedkommende ikke havde indtryk af, at de var blevet læst. Spøgelsesmetaforen fandt jeg, var med til at tydeliggøre, hvordan et møde kunne være et 'realitetstjek,' der kunne medvirke til, at aftalen om et nyt feltarbejde blev etableret med afsæt i konkrete udvekslinger og ikke forestillinger, som levede deres eget liv i kraft af fortællinger og genfortællinger. Jeg drog således til mødet i et forsøg på at afmystificere mig selv med håbet om at kunne finde en legitim plads i felten som afsæt for ph.d.-projektets feltarbejde.

Når det umiddelbart kendte er ukendt

På mødet deltog to repræsentanter fra hver af de tre kommunale børne- og ungeforvaltninger: en øverste leder for forvaltningen og en ansat med en koordinerende og projektledende opgave i forhold til arbejdet med evidens i daginstitutioner. Fra professionshøjskolen deltog medarbejderen med ansvar for at etablere et fremtidigt samarbejde med kommunerne om at udbyde DUÅ-uddannelse i rollen som mødeindkalder og -leder. Endelig deltog jeg som repræsentant for projektet "Når evidens møder den pædagogiske hverdag", men også som ph.d.-studerende med forhåbninger om at kunne få adgang til kommunerne.

Det var tydeligt, at de andre mødedeltagere kendte hinanden godt og delte en utilfredshed over "Når evidens møder den pædagogiske hverdag", som de indledningsvis lagde afstand til. De omtalte flere institutioner og institutionsledere, som optrådte i anonymiseret form i rapporterne, ved navn og forholdt sig kritisk til deres deltagelse og til den variation, vi fandt karakteriserende for arbejdet med evidensbaserede metoder i de deltagende institutioner. Det var tydeligt, at forvaltningerne forventede den status og systematik, de selv tillagde arbejdet med evidensbaserede metoder, formidlet af de kommunale daginstitutioner, pædagoger og ledere og af et forskningsprojekt, de indgik i. Hovedparten af mødet gik dog med, at repræsentanterne fra de tre forvaltninger fortalte om deres engagement og ambitioner i arbejdet med evidens på børneområdet. Jeg hørte en række modsatrettede opfattelser af evidensbegrebet og begrebets relevans. Ligeledes hørte jeg modsatrettede opfattelser af metodernes betydning for småbørnspædagogikkens vidensgrundlag og pædagogernes professionalitet: En repræsentant udtalte, at det var en fundamental omlægning af kommunernes arbejde med videnskabelig viden. Kommunerne agerede som moderne vidensinstitutioner og måtte efter vedkommendes vurdering selv uddanne forskere i selskab med oversøiske samarbejdspartnere, da danske og europæiske forskningsinstitutioner ikke kunne levere viden af den kvalitet, de søgte. En anden repræsentant forstod modsat metoderne som en praktisk uddannelse i sund fornuft og en måde at systematisere mange af de ting, pædagogerne gjorde i forvejen. I disse synspunkter hørte jeg divergerende diskurser, men samtidig oplevede jeg ikke, at disse udvekslinger gav anledning til samme ræsonnement hos de andre mødedeltagere. Tværtimod lod de mødet igennem til at dele en fælles forståelse af, hvilke enigheder og uenigheder der var henholdsvis legitime og relevante og misforståelse og opposition. Det præcise omfang og indhold af disse delte forståelser stod ikke

klart for mig, og jeg blev overrasket, da forvaltningernes indledende afstandtagen og efterfølgende fortællinger om engagement og ambitioner afslutningsvis blev til en imødekommende interesse for mit ph.d.-projekt. Jeg gik således fra mødet med invitationer til videre dialog om samarbejde fra ledende repræsentanter fra børne- og ungeforvaltningerne i de tre kommuner i Danmark, som arbejder mest omfattende og systematisk med evidensbaserede metoder i daginstitutioner, og en umiddelbar lettelse over at være lukket ind af helt centrale gatekeepere – men også med en stor undren. Det var tydeligt, at min forestilling om et afmystificerende møde trak på andre logikker og rationaler end dem, der definerede mødets udkomme, hvilket efterlod mig med en fornemmelse af ikke at forstå, hvad der var på spil.

Dialogmødet eksemplificerede, hvordan tvivl med Hastrups ord er et "metodologisk grundvilkår i feltarbejdet", der tvinger feltarbejderen til at suspendere den viden om verden, hun hidtil har taget for pålydende, og indse, at hun ikke kan tage "noget som helst for givet, selvom ordene lyder næsten, som de plejer" (Hastrup 2010:64). Den deltagelse, feltarbejdet kræver, er også en indlevelse, der betyder, at feltarbejderen må "suspendere veletablerede forestillinger om kategoriernes givne betydning og i stedet rette sin opmærksomhed mod den konfiguration af betydning, der opstår for øjnene af ham eller hende her og nu" (Hastrup 2010:66). Dialogmødet konkretiserede således, hvordan min undersøgelsesgenstand – forholdet mellem en evidensbaseret metode og småbørnspædagogik – ikke bare var noget, jeg kunne spørge ind til, for ordene var mig fremmede og omfatter heller ikke nødvendigvis de former for legitimitet og autoritet, der gjaldt i felten. Jeg måtte være i felten og søge en viden om, hvordan kategorier og referencer bliver til og virker i de forbindelser, som udspiller sig foran mig, hvis jeg skal blive klogere på, hvad der sker. Jeg var i et felt, som var mig velkendt som lektor på en pædagoguddannelse og som del af et forskningsprojekt om evidens og dømmekraft, men mine medbragte forståelser af, hvad der var relevante spørgsmål, kategorier, foci og derved også helt generelt "empiri", virkede til at kunne spærre for vigtige indsigter (jf. Wadel 1991:195, Gulløv & Højlund 2003:18-23). At evidensbegrebet og arbejdet med DUÅ på én og samme tid kunne dække ganske divergerende indholdsmæssige forståelser, men samtidig fremstå som en stærk og stabil autoritet, fremstod umiddelbart som et paradoks, der pegede på det nødvendige i en forskningsmæssig åbenhed og derved på det etnografiske feltarbejdes potentiale. Ligeledes kunne denne episode ses som udtryk for, hvordan ANT-begreber om aktører og netværk med deres

forskningsmæssige idealer om symmetri kunne åbne afhandlingens analyser på en måde, der ville gør det muligt at fange sådanne umiddelbart overraskende, men muskuløse konstitueringer. Det var sådanne konstateringer, der fik mig til at arbejde med Latours begreber om stabilisering og mobilisering som en måde at forstå, hvordan mange sameksisterende sociale, kulturelle, institutionelle og materielle forhold og faktorer tilsammen virker gensidigt konstituerende.

Konflikt som praktisk og etisk udfordring

Den konflikt, som både afstedkom og prægede dialogmødet, gav mig indsigter, som viste sig at være af stor analytisk værdi, men rummede også etiske og praktiske udfordringer, som blev afgørende for, hvordan jeg videre greb feltarbejdet an. Jeg oplevede på dialogmødet, hvordan jeg, som deltager i et forskningsprojekt med perspektiver og interesser af en anden art end forvaltningernes, blev kategoriseret som en modstander, men også, hvordan jeg blev inviteret ind i felten som 'én, der havde misforstået, gerne ville og i høj grad kunne blive klogere' – og i denne rolle kunne blive mødt som medspiller, ja, til tider nærmest som kollega. Min relation til forvaltningerne var kontinuerligt præget af en dobbelthed, der betød, at jeg var i tvivl om betingelserne for min adgang. Sideløbende med, at jeg lavede deltagerobservationer i daginstitutionerne, deltog jeg med jævne mellemrum i konferencesammenhænge, hvor jeg mødte og talte med forvaltningsansatte fra de tre kommuner, som jeg kendte fra dialogmødet, havde interviewet eller på anden vis havde talt med som del af feltarbejdet. Disse møder oplevede jeg, var af meget forskellig karakter: Fra hyggelig smalltalk præget af gensidig udveksling og derved en form for kollegialitet til henvendelser, som kunne tolkes som truende, og som understregede, hvordan min færden i feltet blev fulgt og var indlejret i et ulige magtforhold. Jeg blev således kontinuerligt mindet om, at jeg var velkommen som tilhører og som en studerende, der skulle blive klogere, men jeg blev også gjort opmærksom på, hvordan adgangen ikke var ubetinget eller uforanderlig, uden at jeg helt forstod, hvilke selvfølgeligheder der var udslagsgivende for min adgang og rolletildeling.

Den 'du er enten med os eller imod os'-logik, jeg mødte, og den omskiftelighed, der kendetegnede forvaltningernes ageren, tydeliggjorde, hvordan det ville være centralt, men også svært at vurdere de konsekvenser, det kunne få for deltagerne i feltarbejdet at medvirke. Det er et grundlæggende forskningsetisk ideal, at deltagerne i et forskningsprojekt ikke må lide skade som en konsekvens af deres deltagelse (Hammersley & Atkinson 2007:213-217, Brinkmann 2010, ESF 2011). I den ene

kommune var loyalitet over for DUÅ et ekspliciteret krav for ansættelse i kommunens daginstitutioner, men som dialogmødet viste, gjaldt det i alle tre kommuner, at forvaltningen forventede en tilslutning til metoden af alle ansatte. Ved feltarbejdets opstart betød hensynet til ikke at skade deltagerne, at jeg valgte alene at inddrage daginstitutioner, som forvaltningerne opfattede som loyale over for metoden, og som selv delte denne vurdering. Hermed valgte jeg at bevæge mig ind i felten på en måde, hvor det konfliktuelle og prekære var nærværende, men det højintensive spørgsmål om, hvorvidt man var 'for eller imod', var ikke udgangspunkt og blev ikke omdrejningspunkt for min kontakt med institutionerne. Jeg spurgte under feltarbejdet aldrig til loyalitet eller tog initiativ til udvekslinger med en 'for eller imod'-tænkning som omdrejningspunkt. Min begrundelser var, at jeg derved ikke med forsæt inddrog deltagere, hvis ansættelsesforhold potentielt kunne lide skade, og at jeg ikke med forsæt satte deltagere i situationer, hvor deres loyalitet blev testet.

Jeg blev under feltarbejdet bekendt med, at der i de tre kommuner fandtes institutioner, hvor de ansatte forholdt sig mere afventende eller skeptiske til DUÅ. Empiri fra en sådan institution ville kunne have bidraget med en viden om andre typer af translationer end dem, jeg undersøger, og således væsentlige variationer og nuancer. Havde jeg valgt at opsøge skeptiske eller kritiske personer og standpunkter, kunne det ulige magtforhold mellem politikere og pædagogiske administratorer og forvaltere på den ene side og det pædagogiske personale på den anden side i højere grad have været del af projektets analyser.

Det, at jeg lod institutionernes grundlæggende loyalitet over for metoden fungere som et 'bagtæppe', frem for at sætte spørgsmålet om loyalitet i forgrunden, betød, at jeg kunne forsøge at etablere en tillid, der gjorde det muligt at producere en detaljeret og mangfoldig empiri. Denne strategi blev dog også en udfordring for mig i mødet med forvaltninger og med personalet i daginstitutioner. Jeg følte en form for ubehag ved ikke at tage stilling og eksplicitere en sådan i et felt, der i udpræget grad var præget af invitationer til og forventninger om stillingtagen. Et ubehag, som betød, at jeg også måtte reflektere over etikken i denne del af min forskningsstrategi. Når jeg i det følgende argumenterer for, at jeg trak mig fra det konfliktuelle og valgte at 'pause' det politiserede som en del af mine etiske overvejelser, er det ud fra en forståelse af, at forskningsetik ikke alene handler om at overholde retningslinjer for god videnskabelighed ved at tage vare på de konkrete personer, der deltager i forskningen, men også grundlæggende at

reflektere over forskningsbidragets formål. Forskningsviden afspejler ikke bare verden, men gør verden tilgængelig for inspektion og diskussion på bestemte måder og kan derfor aldrig være en neutral aktivitet (Lathner 2012). Som jeg beskriver i indledningen, bliver arbejdet med evidensbaserede metoder på det pædagogiske område oftest diskuteret som et politiseret og polariseret spørgsmål om pædagogisk professionalitet. Denne rammesætning udstikker relevante diskussioner, men jeg ser også et behov for at undersøge andre aspekter af mødet mellem metode og pædagogik. Projektets fokus er således motiveret af et ønske om at bidrage med nye perspektiver og forståelser til en samfundsmæssig diskussion om aktuel småbørnspædagogik. Sat på spidsen søgte jeg en "selvfølgelighedsopbrydende type af kundskab" (Kofoed & Staunæs 2014:236) – men samtidig oplevede jeg, at feltets selvfølgeligheder var af en type, som insisterende afkrævede mig en stillingtagen, som kunne resultere i, at jeg ville få svært ved at bevæge blikket andre steder hen end netop disse selvfølgeligheder.

Jette Kofoed & Dorthe Staunæs peger på "en etisk forsvarlig tøven" som en hensigtsmæssig strategi, når forskeren som en del af et feltarbejde står i politiserede og højintense sammenhænge (Kofoed & Staunæs 2014:231-133). Strategien er udviklet med afsæt i Kofoed og Staunæs' forskning i mobning blandt børn – en tematik, der betyder, at feltarbejderen træder ind i en ekspliciteret konflikt, forventes at levere løsninger og befinder sig i en situation, hvor vedkommende inviteres ind som medforfatter på specifikke "godhedsscripter", det vil sige implicitte enigheder om, hvad der er det rette og gode at gøre (Kofoed & Staunæs 2014:246). Kofoed og Staunæs argumenterer for, at det i et sådant højintensivt felt kan være det etisk forsvarlige at trække sig tilbage og modstå feltens invitationer til medforfatterskab på historier om skurke og helte, uanset at disse kan være stærke og insisterende (Kofoed & Staunæs 2014:234). At tøjle en umiddelbar lyst til at agere, ud fra vurderinger af, hvad der er det rette at gøre eller mene, kan muliggøre et forskningsbidrag med potentiale for nye forståelser og derved forandringer "på den lange bane" (ibid.). På samme måde som Kofoed og Staunæs befandt jeg mig i et højintensivt felt præget af specifikke enigheder og invitationer til at være medforfatter på disse. Kofoed og Staunæs' argumentation for en etisk forsvarlig tøven resonerede med mine overvejelser om at trække mig væk fra spørgsmål om loyalitet og professionalisering for på den måde at undgå at bringe deltagerne i problemer, men også at reproducere bestemte diskussioner, som gør nogle aspekter af småbørnspædagogik tilgængelige for inspektion, men samtidig afskærer andre. Ved

ikke at blive positioneret som hverken evidensoptimist eller -skeptiker fandt jeg en måde, der gjorde det muligt, med Kofoed og Staunæs' ord, at "sejle lidt rundt i rørt vande" (ibid.). Dermed blev den forskningsmæssige åbenhed, projektets vidensambition krævede, mulig.

Feltarbejde i kommunale forvaltninger

Efter dialogmødet kontaktede jeg en mødedeltager fra hver kommune og spurgte om mulighed for et interview om kommunens arbejde med DUÅ. Som resultat af disse henvendelser foretog jeg et interview i hver kommune med en ansat, som den givne forvaltning havde udpeget som nøgleperson i arbejdet med DUÅ. Interviewene kan karakteriseres som semistrukturerede. De havde udgangspunkt i en interviewguide med en række overordnede temaer, som skulle sikre, at interviewet gav mig en solid indføring i forvaltningens arbejde med DUÅ i kommunens daginstitutioner, men også mulighed for at forfølge temaer og spørgsmål, som opstod undervejs (jf. Kvale & Brinkmann 2009:119-162). Med afsæt i interviewguidens temaer spurgte jeg således bredt ind til, hvordan arbejdet med evidens og DUÅ var organiseret i kommunen, og hvilke intentioner og erfaringer med dette arbejde, der var i forvaltningen. Undervejs i alle interviews oplevede jeg, at samtalen også mere generelt bevægede sig ind på pædagogers faglighed og på ændringer i pædagogers arbejdsopgaver, hvilket bekræftede mig i, at DUÅ og småbørnspædagogik må undersøges som sammensatte og sammenvævede fænomener (Se bilag 1).

Interview må anskues som en aktiv interaktion mellem to eller flere personer, der leder til socialt forhandlede, kontekstuelt baserede svar (Kvale & Brinkmann 2008). Interview giver hverken direkte adgang til 'virkeligheden', som den faktuelt er, eller til deltagernes 'indre' livsverden, men er en praksis, som dels er indlejret i specifikke kulturelle og samfundsmæssige sammenhænge, og dels er performativ, idet den producerer specifikke svar og genererer positioner og identiteter (Ibid.). Under interviewene agerede jeg udpræget loyalt, lyttende og spørgende frem for diskuterende og konfronterende. Denne interviewstil var i overensstemmelse med interviewenes formål på den måde, at det var forvaltningernes egne forståelser og feltets selvfølgeligheder, jeg ønskede viden om. Samtidig var stilen dog også et resultat af de forudgående forhandlinger om min position i felten. De personer, jeg interviewede i forvaltningerne, udgjorde centrale gatekeepere, der kunne være afgørende for, hvorvidt jeg overhovedet kunne få adgang til de daginstitutioner, hvis deltagelse projektet i høj grad afhang af. Da jeg efterfølgende læste interviewudskrifterne igennem, slog det mig, at jeg som feltarbejder var i gang med at etablere

mig som en ikke bare nysgerrig, men også en uvidende (ligefrem naiv) novice i feltet og derved sætte en parentes om de tidligere konfliktfyldte møder. Dette betød, at jeg ikke alene agerede loyalt, men også stabiliserende, når jeg afholdt mig fra at spørge uddybende ind til udsagn og rationaler, jeg ikke forstod eller fandt modsætningsfyldte. De økonomiske forbindelser mellem kommunerne, The Incredible Years®, Socialstyrelsen og eventuelle andre instanser blev kun meget kort berørt som en del af interviewene, og min manglende opfølgning på dette tema, forstår jeg også efterfølgende som en konsekvens af den 'modstander eller medspiller'-logik, der prægede min adgang til felten. Jeg forestillede mig på dette tidspunkt at vende tilbage til forvaltningerne med en række opfølgende spørgsmål, når feltarbejdet i institutionerne var overstået og adgangsforhandlinger ikke længere en del af interviewsituationen. Imidlertid ændredes min forståelse af interviewene undervejs i forløbet, og jeg endte med ikke at vende tilbage. Fra at forstå materialet som mangelfuldt, forstod jeg de manglende spørgsmål og opfølgninger som empiri, der henledte min opmærksomhed på feltets logikker og stabiliseringsformer. Mit ubehag ved at spørge på måder, der kunne tolkes som kritiske, vidnede også om, hvilken adgang der var mig mulig, og hvordan de tilgængelige måder at være i felten gjorde nogle former for viden mulig, mens andre blev udelukket (jf. Wadel 1991:45).

Feltarbejde i konference-, undervisnings- og vejledningssammenhænge

En række af de nøglepersoner i arbejdet med evidens, jeg interviewede i de kommunale forvaltninger, mødte jeg også i en række konferencesammenhænge. Dette gav mig mulighed for at vedligeholde relationer og samtaler med dem, men især gav disse sammenhænge mig et indblik i, hvordan de forståelser og netværk, jeg mødte lokalt, også var del af omfattende nationale og internationale netværk.

Som en del af feltarbejdet deltog jeg således i flere konferencer om evidens og pædagogik, hvor en række centrale aktører i den danske evidensbevægelse fra Socialministeriet, kommunale evidensnetværk og forskningsmiljøer på universiteter og professionshøjskoler holdt oplæg for hinanden og andre deltagere, som især kom fra forvaltninger og pædagogiske institutioner. Min måde at arbejde med empiriproduktion i disse sammenhænge afspejler den forståelse af feltarbejdet, jeg har redegjort for i det foregående. Jeg har således indsamlet tekster i bred forstand som brochurer, slides, konferencepræsentationer og programmer, noteret pointer fra oplæg og præsentationer og affotograferet en del af disse. Samtidig med, at jeg således har

produceret empiri, hvor jeg gengiver de pointer og forståelser, der bliver fremlagt af oplægsholdere og lignede aktører, afspejler mine noter, at min forståelse af, hvad der er interessant at undersøge i disse sammenhænge, er langt bredere. Således har jeg fokus på materialitet og har skitseret indretninger og iscenesættelser, jeg har været optaget af den 'snak' og stemning mellem deltagerne, som fyldte konferencerummene, og jeg har noteret udvekslinger mellem deltagerne over frokostbuffeten. Generelt har jeg udarbejdet feltnoter i en åben og afsøgende form, som afspejler, hvordan jeg aktivt forholdt mig undrende og begyndende analytisk i et felt, jeg på den ene side kendte som underviser og oplægsholder, men som også slog mig som fremmed og oplagt at "eksoticere" (jf. Ehn, Löfgren & Wilk 2016).

I kraft af min løbende kontakt med ansatte i de kommunale forvaltninger, fik jeg adgang til at deltage i DUÅ-aktiviteter, hvor ansatte i forvaltningerne med særlige opgaver i forhold til DUÅ mødtes med daginstitutionsledere og pædagoger til DUÅ-vejledning og DUÅ-undervisning, og jeg fik lov at komme med som gæst på "DINOskolen", hvor kommunale DUÅ-vejledere afholdt sessioner for grupper af børnehavebørn og deres pædagoger. Disse sammenhænge gav mig et konkret indblik i, hvordan den 'implementering', jeg hørte om til konferencer og i mine interviews med forvaltningsansatte, forløb, og de gav mig viden om, hvordan DUÅ og småbørnspædagogikken forbindes i omfattende netværk, som overskrider institutionelle, faglige og nationale grænser. Feltarbejdet uden for daginstitutionerne fyldte tidsmæssigt mindre end feltarbejdet i daginstitutionerne, men bidrog med viden, der har været afgørende for alle afhandlingens analyser. Den handlekraft, DUÅ bringer med sig ind i institutionerne, stabiliseres i høj grad i forbindelser mellem daginstitutionen og de mange andre aktør-netværk, den er forbundet til. Forbindelserne mellem aktørerne i og uden for daginstitutionerne er således helt centrale i undersøgelsen, også når feltarbejdets 'sted' er daginstitutionen.

Feltarbejde i tre daginstitutioner

Jeg brugte interviewene med de forvaltningsansatte DUÅ-ansvarlige til at spørge, om de havde forslag til, hvilke daginstitutioner jeg kunne lave feltarbejde i, og om de ville afsøge en mulig interesse i disse institutioner. Denne fremgangsmåde var en afvejning af flere hensyn. Ved at lade kontakten til institutionerne gå gennem forvaltningen ønskede jeg at tydeliggøre over for institutionerne, hvordan mit projekt havde forvaltningernes bevågenhed. Henvendte jeg mig uden forvaltningernes viden til institutioner, kunne det forhold, at de ikke bare bød mig indenfor, men

også den forvaltningsmæssige opmærksomhed, der var forbundet med projektet, være sløret. Samtidig kunne denne fremgangsmåde dog også betyde, at institutionerne kunne føle sig presset til at deltage for at imødekomme forvaltningernes forventninger. Dette forhold håbede jeg at kunne afværge i min efterfølgende kontakt med institutionerne, velvidende at jeg som 'spøgelse' ikke havde den fulde forståelse af, hvordan relationerne mellem forvaltninger, institutioner og jeg som feltarbejder ville udforme sig.

I alle kommuner kontaktede jeg lederen via mail, beskrev kort mit projekt og spurgte om lov til at komme på besøg og høre lidt om deres arbejde og drøfte mulighederne for at lave en del af feltarbejdet i deres institution. At 'strække' spørgsmålet om adgang over flere henvendelser var et forsøg på at give både ledere og personale mulighed for at få viden om projektet og reelt overveje en eventuel deltagelse, inden de gav tilsagn. Jeg håbede samtidigt, at denne fremgangsmåde ville give mig mulighed for selv at kunne fornemme og vurdere, om min tilstedeværelse reelt var ønsket og accepteret i institutionerne, og ikke bare et resultat af forvaltningernes forventninger eller henstillinger.

Dette forsøg på at efterleve et ideal om en etisk sensitivitet betød, at jeg efter én observationsdag afbrød et videre samarbejde med en institution, hvor lederen ganske vist gav udtryk for at ønske min tilstedeværelse, mens flere medarbejdere umiddelbart virkede til at finde den uhensigtsmæssig. I institutionen hørte jeg modstridende vurderinger af 'dagsformen' efter en fyringsrunde fra henholdsvis lederen og andre ansatte og vurderede, at denne uenighed betød, at lederens invitation til feltarbejde ikke var dækkende som adgangsbillet til et længerevarende feltarbejde i institutionen. Institutionen arbejdede systematisk og gennemgribende med DUÅ, og lederen forstod i udpræget grad metoden som en måde at professionalisere og forandre den pædagogiske praksis, mens jeg i personalegruppen fornemmede divergerende vurderinger af metodens værdi. Disse spændinger virkede til at kunne bidrage med relevant viden om, hvordan en evidensbaseret metode stabiliseres og mobiliseres som del af konfliktuelle institutionelle forandringsprocesser, men ikke desto mindre valgte jeg at takke nej til videre samarbejde ud fra en fornemmelse af, at min tilstedeværelse ikke var ønsket af alle, og at mine observationer potentielt kunne få uhensigtsmæssige konsekvenser for nogle deltagere. Der indgår få uddrag af mine feltnoter fra denne institution i afhandlingen. Disse noter omfatter alene medarbejdere, der udtrykkeligt gav mig tilladelse til at observere dem og virkede til at ønske min tilstedeværelse.

I en anden institution var den relativt store gruppe af pædagogmedhjælpere skeptiske over at blive observerede, og lederen bad mig derfor uddybe projektet og min observatørrolle på et personalemøde, inden medarbejderne sammen skulle afgøre, om jeg var velkommen. En lang dialog om, hvordan jeg konkret ville observere, og hvad observationerne skulle bruges til, resulterede i en aftale om, at jeg i begyndelsen af feltarbejdet var på prøve og ikke observerede medhjælperne, før de hver især gav mig lov. Denne individuelle adgangsforhandling betød, at jeg først efter flere ugers feltarbejde havde tilladelse til at observere alle ansatte, men også, at jeg oplevede en høj grad af tillid, der gav mig indsigt i alle aspekter af hverdagslivet, som det udspillede sig for institutionens ansatte.

I de to resterende institutioner meldte lederne skriftligt, allerede før mit første besøg, at institutionerne gerne ville deltage – og altså før, jeg egentligt ønskede at opnå et bindende tilsagn. Mine første møder med ledere og personale understregede kun, hvordan adgangen var etableret: Jeg var allerede tildelt en garderobeplads og præsenteret for forældre, og mine opfordringer til, at de kunne diskutere feltarbejdet på et personalemøde, eller at vi kunne indsætte lidt betænkningstid, virkede nærmest uhøflige. I den ene institution var denne velkomst del af en karakteristisk åbenhed og status som kommunal 'showcase' for DUÅ. Som lederen formulerede det, var de vant til at have gæster og stolte af omverdens interesse for deres arbejde med DUÅ. En forståelse, som virkede til at være delt af de pædagoger, jeg talte med, som tydeligvis tog godt imod mine nysgerrige spørgsmål og var optagede af at vise mig videre ind i felten. I den anden institution faldt mit første besøg sammen med et atypisk dramatisk hændelsesforløb, som involverede politiet og betød, at jeg med det samme mødte ledere og ansatte i en situation præget af stærke følelsesmæssige reaktioner. At jeg i de ansattes optik optrådte fleksibelt og omsorgsfuldt på dette tidspunkt, viste sig efterfølgende at være centralt for den store accept og tillid, jeg også her blev tildelt af personalet. Disse to eksempler peger i deres forskellighed på, hvordan min adgang ikke blev etableret som resultat af en dialog om projektets formål og observationernes indhold, men af min evne til at agere på en måde, som personalet i institutionerne vurderede som passende og sympatisk. Karakteren af min relation til personalet vender jeg tilbage til i næste afsnit, som har fokus på den del af feltarbejdet, som især fandt sted blandt pædagogerne.

Størstedelen af det empiriske materiale fra institutionerne består af feltnoter om hverdagslivet, som det udspillede sig omkring mig. Både min vej ind og ud af børnehaverne blev mere langstrakt end planlagt som en konsekvens af både travlhed og omorganiseringer i institutionerne og af min egen kalender, som i perioder indeholdt andre arbejdsopgaver. Min kontakt med den ene daginstitution strakte sig over cirka 7 måneder, og kontakten med de to andre børnehaver endte med at vare cirka et år. For alle tre forløb gjaldt det, at jeg især lavede feltarbejde i en eller to relativt intensive perioder, hvor jeg var til stede flere hele dage hver uge, men også, at tiden før, mellem og efter disse perioder blev strakt ud over relativt lang tid. Det lange tidsspænd viste sig at blive væsentligt for det empiriske materiale af flere grunde: Dels oplevede jeg, hvordan mit voksende kendskab til stedernes hverdagsliv ændrede min opmærksomhed over tid. Indledningsvis var jeg optaget af alt det, der umiddelbart forekom mig iøjnefaldende og væsentligt for mig som nyankommen: børnehavernes indretning og organisering, DUÅ som en synlig aktør, karakteristiske elementer i relationerne mellem børn og ansatte og endelig forskelle institutionerne imellem. Mine indledende noter fra alle institutioner er fulde af den nyankomnes undren, mens jeg længere inde i feltarbejdet fik opbygget en fortrolighed med rutiner, sprog og omgangsformer på en måde, som i højere grad gjorde det muligt at forstå sammenhænge, udpege mønstre og skelne det typiske fra det enestående (Jf. Gulløv & Højlund 2003:17). Dels fik jeg mulighed for strategisk at supplere og udfordre de begyndende analyser, der prægede mine notesbøger et stykke inde i mine ophold. Inspireret af kultursociologen Charlotte Palludan læste jeg løbende mine noter igennem for at fange perspektiver, kategoriseringer eller fokuspunkter, som måske var blevet så selvfølgelige eller dominerende, at de kunne skygge for andre opmærksomhedspunkter (Palludan 2005:199). Tidsudstrækningen gav mig god mulighed for at eksperimentere med forskellige foci, og mine teoretiske og metodiske inspirationer fra ANT og den etnografiske barndomsforskning inspirerede mig kontinuerligt til at forsøge at forfølge det ”messy” og vidtrækkende, der karakteriserede de netværk, jeg undersøgte. Endelig fik jeg et indblik i, hvordan hverdagslivet på én og samme tid var kendetegnet ved rutiner og genkendelighed og af store forandringer. Tiden i institutionerne bød alle steder på forandringer i børnegruppen, hvor nye børn begyndte, og de ældste forsvandt, børn skiftede pladser i henhold til børnehavens organisering og børnegruppens interne sociale hierarki. I alle institutioner var

feltarbejdets tid også et tidsrum, som betød omorganisering af ledelse i institutionen og i kommunens organisering af daginstitutionsområdet.

Jeg valgte at lave feltarbejde i netop tre daginstitutioner som en måde at balancere ønsker om dels at kunne følge processer over tid og dels at kunne fange variationer og ligheder på tværs af lokaliteter. Som beskrevet i kapitel 1 er der tale om tre daginstitutioner, som alle fungerer som børnehave for børn i alderen 3 til 6 år. Èn institution har også en vuggestueafdeling med yngre børn og én institution har en skolefritidsafdeling med børn op til 10 år, men disse indgår ikke i undersøgelsen. Organiseringen af DUÅ er forskellig i de tre kommuner, hvor jeg har lavet feltarbejde, ligesom daginstitutionerne er forskellige i forhold til størrelse, geografi, historie, medarbejdergruppens sammensætning og børnegruppens socioøkonomiske vilkår. Samtidig har institutionerne en række grundlæggende træk, som de deler med alle daginstitutioner i Danmark: en institutionel organisering, en dagsrytme, indretning og materialitet – forhold, de deler i kraft af deres formål og funktion. Disse forskelle og ligheder viste sig i mit empiriske materiale – ikke som entydige sammenhænge, men som faktorer, der skærpede mit analytiske blik for både nuancer og gennemgående mønstre. At jeg lavede feltarbejde i netop tre institutioner, oplevede jeg som en hjælp til at udfordre de begyndende forståelser i mine feltnoter. Ved at bevæge mig på tværs af institutioner tog jeg en opmærksomhed, som blev vakt i én institution, med over i de andre, og 'forskelle og ligheder' blev en optik, som var med til åbne mine øjne for variationer og detaljer i hverdagslivet (jf. Ehn & Löfgren 2006:165). At jeg er kommet i institutionerne over mange måneder, har gjort det muligt at belyse lokale komplekse aktør-netværk og translationsprocesser over tid. At jeg har været i tre institutioner og ikke bare i én, har gjort det muligt at pege på, hvordan mange af de forbindelser, jeg undersøger, har en styrke, som overskrider lokale forskelle og enkeltstående aktører.

En behagelig gæst

Inden feltarbejdets opstart gjorde jeg mig tanker om, hvordan jeg i daginstitutionerne kunne agere på en måde, som gav mig muligheder for at 'stille ind på' børn, voksne, overbevisninger og intentioner, struktur og organisering, materialitet og hvad der ellers kunne vise sig relevant. Med et fokus på forbindelserne mellem alle disse aktører havde jeg brug for at vække tillid hos både børn og voksne på en måde, hvor jeg kunne komme fysisk og indlevelsesmæssigt tæt på hverdagslivets interaktioner, men samtidig også bevæge mig i periferien. Mine umiddelbare

strategiske overvejelser gik derfor på ikke at agere på en måde, som var 'typisk' for personalet for at understrege min anden position som forsker. I realiteten blev det dog det pædagogiske personales rutiner og normer, der blev afgørende for, hvordan jeg indledningsvis fik skabt mig en plads i børnehavernes hverdagsliv. Som beskrevet blev min ankomst i høj grad påvirket af vurderinger og beslutninger i forvaltningerne og i forbindelser mellem forvaltningerne og institutionslederne. Dette betød, at jeg i de første uger i hver daginstitution først og fremmest var optaget af at vurdere, men også vinde personalets accept og tillid. Mit ønske om, at personalet fandt mig tillidsvækkende og min tilstedeværelse ikke-generende, blev således afgørende for, hvor jeg placerede mig, hvem jeg talte med, og hvornår jeg noterede i min notesbog den første tid i hver institution. Det betyder ikke, at jeg som forsker ikke stod ved, at jeg var til stede i børnehaverne på andre vilkår og med en anden dagsorden end de ansatte, eller at jeg ikke mødte personalet oprigtigt og ærligt. Som sociologen Erving Goffman har peget på, kræver socialt samspil altid lydhørhed, takt og en grad af "impression management" (Goffman 1959). At jeg fremhævede og nedtonede dele af mit udtryk og væremåde, forstår jeg således som en 'normal' tilpasning, men i hvor høj grad jeg lod det være personalets normer, der var målestok for, hvornår jeg opførte mig 'passende' eller 'trådte forkert', var et resultat af de specifikke forhandlinger om adgangsforhold, jeg har beskrevet.

At mit ophold i alle institutioner strakte sig over mange måneder, gav mig også mulighed for over tid at udvide mit rollerepertoire. I mine relationer til det pædagogiske personale oplevede jeg, at mit køn hjalp mig til at blive accepteret som en anerkendt deltager i det kollektiv, jeg i alle institutioner oplevede, at det pædagogiske personale udgjorde. Som kvinde og mor delte jeg en række erfaringer og vilkår med personalet, som i alle institutioner udelukkende bestod af kvinder, hvoraf næsten alle var mødre. Jeg blev ofte inddraget i samtaler om de ansattes familieliv, om lokalområdernes kvaliteter og udfordringer og om de vilkår, overbevisninger og valg, den enkeltes liv afspejlede. Samtaler, jeg fandt det let at indgå i, i kraft af mine egne erfaringer og min egen livssituation, hvilket derved også gav mig mulighed for at etablere mig som en jævnbyrdig og troværdig samtalepartner. Tonen i samtalerne var præget af åbenhed og gensidighed, uanset om emnet var muntert eller alvorligt. Sådanne samtaler oplevede jeg skabte en samhørighed og en tillid blandt kollegaer, som var karakteristisk for daginstitutionerne, og som jeg også oplevede omfattede mig. Hvor mit observerende blik og notesbog kunne positionere mig som 'mærkelig',

kunne jeg bruge smalltalk, men også mere alvorlige udvekslinger med personalet, som en måde at etablere en identitet som "a 'normal', 'regular', 'decent' person" (jf. Hammersley & Atkinson 1995:70). Jeg tror, gensidigheden i sådanne samtaler var med til at gøre det muligt, at jeg et stykke inde i feltarbejdet kunne komme tæt på situationer og refleksioner, som var sammensatte og konfliktuelle, uden at føle, at jeg var 'gået forkert', som jeg gjorde i starten. Samtidig mærkede jeg på min egen krop betydningen af samhørighed, gensidighed og loyalitet som en stærk, stabiliserende faktor i de netværk, personalegrupperne kan anskues som. Fællesskabet blev i høj grad mobiliseret af samhørighed og gensidighed, hvilket gav mig en viden om, hvordan argumenter om fælles procedurer og fælles sprog kunne være med til at stabilisere DUÅ i forbindelserne til daginstitutionernes ansatte. Jeg blev eksplicit kategoriseret som en *behagelig* gæst ved flere lejligheder. Eksempelvis roste en pædagog mig for *ikke at være en type, der gik i vejen, men nærmest bare hørte til*, og en anden fortalte, at hun synes, jeg havde *en meget stille og behagelig måde at være på*. Få gange under feltarbejdet i institutionerne trådte jeg ud af rollen som observatør og agerede som ansat. Det skete i situationer, hvor jeg var alene med et barn eller forældre, som udtrykte et stort behov for trøst eller hjælp. Efterfølgende blev jeg takket af personalet og blev rost for at være *hensynsfuld og omsorgsfuld*. Jeg tolkede alle disse tilkendegivelser som udtryk for, at personalet oplevede, at jeg havde forståelse for deres arbejde og blik for det ansvar og de vilkår, det indbefatter.

Den måde, jeg fik adgang, og den måde, jeg etablerede mig som tillidsvækkende feltarbejder, udfordrede mig til gengæld i forhold til et forskningsetisk ideal om informeret samtykke (jf. Brinkmann 2010, ESF 2011). På trods af, at jeg bevægede mig ind i felten med en langsommelighed, som skulle sikre, at de formelle adgangstilkendegivelser kunne vurderes som reelle samtykker, kunne jeg ikke præcist vide, hvilken undersøgelse personalet så for sig, når de valgte at give mig adgang. På trods af, at min indlevelse var oprigtig, havde den også følgeskab af et let ubehag ved at være så strategisk 'behagelig' – som om jeg via gensidig sympati 'lokkede' personalet til at give mig adgang til sider af hverdagslivet, som ellers ville forblive blandt dem. Denne oplevelse af generøst at blive tilbudt en plads i et varmt fællesskab stod i stærk kontrast til fornemmelsen af ikke helt at vide mig sikker som 'spøgelse' i forvaltningerne, men fik mig også til at overveje, om de politiske og forskningsmæssige konflikter, projektet var forbundet til, blev sløret for de ansatte på grund af min adfærd. På trods af, at jeg bevægede mig langs de eksplicitte

politiske og professionsfaglige konflikter frem for at deltage i dem, var jeg jo ikke 'neutral'. Disse spændinger er et eksempel på, hvordan jeg under feltarbejdet har måttet overveje min forskningsetik. Samtidig kan disse spændinger også henføres til karakteren af det etnografiske feltarbejde. Det etnografiske feltarbejdes eksplorative karakter betyder, at det ved feltarbejdets begyndelse ikke er muligt at give et præcist billede af undersøgelsens indhold (Angrosino & Mays de Pérez 2000:690-692). Mere grundlæggende betyder feltarbejdets krav om både nærhed og indlevelse og analytisk distance, at forskeren må opgive egne forståelser og vurderinger, interessere sig for feltens logikker og som udgangspunkt tage disse for 'gode varer', men samtidig arbejde med perspektiver, der måske er i direkte modstrid med feltens egen logik (Hammersly & Atkinson 2007:230). Sociologerne Hammersley & Atkinson beskriver det således: "The tension between participant and analytic perspectives is highlighted if we think of the ethnographer as simultaneously concerned to make the strange familiar, so as to *understand* it, and make the familiar strange, so as to avoid *misunderstanding* it" (Hammersly & Atkinson 2007:231). Denne spænding italesatte jeg, når jeg forsøgte at forklare, hvordan jeg var i felten som forsker. Mine brede og relativt abstrakte udsagn om indholdet i mit projekt gjorde det nok klart for det pædagogiske personale, at jeg ikke var i felten som ekspert eller evaluator, men feltarbejdets indbyggede spænding mellem både den nærhed og den analytiske distance, jeg mødte det pædagogiske personale med, ophævede mine forklaringer naturligvis ikke. Som en måde at varetage den store tillid, jeg blev tildelt af det pædagogiske personale, har jeg bestræbt mig på i formidlingen af mine analyser dels at tydeliggøre præmisserne for afhandlingens vidensskabelse, dels at tydeliggøre feltens kompleksitet. Disse bestræbelser uddyber jeg senere som afslutning på dette kapitel.

I hver institution lavede jeg, ved feltarbejdets opstart og afslutning, semistrukturerede interviews med stedets leder og to pædagoger. De indledende interviews bestod især af generelle spørgsmål til institutionen og til dens arbejde med DUÅ. Disse interviews gav mig således en faktuel viden om institutionernes historie, organisering og medarbejdergruppe og fungerede som en begyndende indføring i stedernes prioriteringer og pædagogiske overbevisninger. De interviews, jeg lavede ved feltarbejdets afslutning, afspejlede, at jeg på dette tidspunkt delte erfaringer og konkrete oplevelser med dem, jeg talte med, hvilket gav mig mulighed for helt anderledes grundigt at spørge ind til vurderinger og overbevisninger i arbejdet med DUÅ (Se bilag 2).

Jeg førte dagligt samtaler med pædagoger og pædagogmedhjælpere. Jeg spurgte ved få lejligheder til særlige episoder, men lod i høj grad ellers selv de mennesker, jeg mødte, afgøre, hvorvidt og hvornår de ønskede at være min samtalepartner, og hvad de ville tale med mig om. Jeg fandt, at min langvarige tilstedeværelse i institutionerne gav anledning til, at jeg bredt fik talt med alle ansatte. Længere samtaler med en ansat om børnehavens hverdag, organisering eller arbejde med DUÅ fandt oftest sted sidst på dagen, hvor antallet af børn faldt eller gjorde det muligt for en pædagog at kombinere en praktisk opgave som oprydning med en samtale med mig. Jeg vægtede at tilbringe mange timer i institutionerne og vekslede derfor mellem perioder, hvor jeg ihærdigt skrev noter, og perioder, hvor jeg i højere grad 'hang ud'. Mine feltnoter viser, at især 'hænge ud'-delen af mit feltarbejde var afgørende for, at jeg løbende fik talt med alle ansatte om konkrete situationer og om de intentioner og prioriteringer, der stabiliserede det hverdagsliv, jeg observerede.

En atypisk voksen

Børnehavebørn var oplagt en del af mit feltarbejde. Børnehaverne var helt konkret fulde af børn, hvis handlinger og erfaringer var afgørende for, hvordan DUÅ og småbørnspædagogik forbindes. I modsætning til en række centrale studier inden for den etnografiske børnehaveforskning (jf. kapitel 2), udgør børn i min undersøgelse ikke en særlig eller privilegeret aktørgruppe. Når jeg i det følgende har prioriteret relativt grundigt at diskutere, hvordan jeg metodisk har arbejdet med at skaffe mig adgang til børns hverdagsliv og deres erfaringer og forståelser, er det således ikke del af en ambition om at anlægge et børneperspektiv, men fordi børns generationelle og institutionelle position har givet anledning til nogle særlige metodiske overvejelser. Som det vil fremgå, var det ikke min oplevelse, at børn udgjorde en særlig metodisk udfordrende gruppe af aktører, men deres biologiske modenhed og position har naturligvis haft indflydelse på, hvordan jeg har søgt adgang til denne del af felten, og hvilke roller og konkrete strategier, der har vist sig mulige.

Den formelle adgang til daginstitutionerne indhentede jeg, som beskrevet, hos institutionernes ledere, der derved også gav mig adgang til at observere børnehavelivet, som det formede sig for institutionernes børn. Lederne informerede også om mit ophold i institutionerne til forældre og forældrebestyrelser skriftligt og mundtligt. I samråd med lederne henvendte jeg mig selv til børnenes forældre via opslag på institutionernes opslagstavler med en kort præsentation af mit projekt og en opfordring til spørgsmål og dialog. Endvidere forsøgte jeg de første dage i hver

institution at møde forældrene i garderoben, give hånd, præsentere mig og generelt være tilstede på måder, der viste tilgængelighed og indbød til dialog. Jeg blev mødt med en venlighed, som i de fleste tilfælde synes at udspringe af høflighed og en generel tillid til institutionen og min person, og i få tilfælde af en interesse i pædagogik og projektet. Retrospektivt tror jeg, at forældrene i høj grad forstod deres børns deltagelse i projektet som et givet element på linje med deltagelse i andre forskellige former for udviklings- og forskningsprojekter, de som forældre blev præsenteret for i institutionerne. Jeg indhentede en formel skriftlig tilladelse hos forældrene til de børn, jeg interviewede. Dette ud fra en vurdering af, at det at optage børnenes udsagn på lydfiler kunne anskues som en mere direkte inddragelse og fastholdelse af børnene som deltagere i projektet, end min indledende præsentation af feltarbejdet lagde op til, og derved krævede et supplerende samtykke. Når ledere og forældre gav tilladelse på vegne af børnehavernes børn, er det et udtryk for et asymmetrisk magtforhold, som formelt giver forældre og pædagoger ret til at samtykke på børns vegne, ud fra en vurdering af, hvorvidt deltagelse i projektet vil bidrage positivt eller negativt til børnenes trivsel og udvikling. Når jeg søgte samtykke på denne måde, anerkendte jeg dette magtforhold, som er en central del af børnehavernes institutionelle orden, og jeg optrådte derved tillidsvækkende i relation til forældre og ansatte. Samtidig er en sådan adgangsforhandling med til at understrege, hvordan forskningsetik aldrig alene kan være et spørgsmål om officielle kommandoveje, men må være et kontinuerligt og situationelt anliggende. Rent praktisk var mine forhandlinger om, hvorvidt jeg var velkommen, og hvordan børnehavebørnene kunne deltage en meget konkret påmindelse om den pointe. Muligheden for at zoome ind på børnene som aktører var ikke givet med det formelle samtykke fra personale og forældre, men kræver børnenes reelle accept af min tilstedeværelse og deres lyst til at dele deres hverdagsliv med mig (jf. Gulløv & Højlund 2003:86).

Børnehavebørnenes alder var afgørende for min måde at præsentere mig og mit ærinde på. I alle institutioner fortalte jeg i begyndelsen af mit ophold børnene om min forskning på en samling. Jeg fortalte, at jeg gerne ville vide en masse om børnehaver og understregede, at jeg håbede, de ville hjælpe mig med at blive klogere ved at vise og fortælle mig om, hvordan det er at gå i børnehave. Jeg viste min notesbog frem og forklarede, at jeg skrev og tegnede om alt muligt i børnehaven, men at jeg gav steder og personer andre navne, så dem, der skulle læse min bog, ikke ville vide, hvor jeg havde været, eller hvem det egentlig var, teksten handlede om. Jeg pointerede, at jeg var

på besøg hos dem, og at de godt måtte fortælle mig, at de ikke ville have, at jeg kiggede på dem eller skrev om dem. Sådanne præsentationer blev modtaget med venlig, men relativt uengageret neutralitet af børnegrupperne. Dette blev dog efterfølgende og kontinuerligt fulgt op af opklarende spørgsmål og indbyrdes udvekslinger blandt børnene, der fasttømrede min position som en voksen, der gik i skole og var ved at lære om børnehavelivet, gerne ville have kontakt, men ikke bestemte noget i børnehaven. Jeg oplevede dermed, at jeg lykkedes med at få tildelt en rolle som "atypisk voksen" (Palludan 2005:195, Corsaro 1996), der var forskningsmæssigt givende. Ved ikke at være positioneret som pædagog eller forældre, men som en sympatisk, nysgerrig, men fuldstændig mandatløs voksen, blev jeg mødt med en tillid og åbenhed, der gjorde det muligt at få indsigt i børnehavebørnenes gøren, erfaringer og perspektiver på børnehavens hverdagsliv og DUÅ.

To faktorer oplevede jeg som afgørende for, at jeg kunne blive tildelt denne rolle. Dels at jeg afstod fra at være en autoritet: Som voksen hjalp jeg gerne med at finde en forsvunden gummistøvle, nå et puslespil på en høj hylde eller holde i hånd på en gåtur, men modsat børnehavens andre voksne håndhævede jeg ikke rutiner og regler, mæglede ikke ved konflikt eller tog beslutninger på børns vegne. Dels at min relativt stationære og afventende krop adskilte mig fra alle andre voksne i børnehaven: Som 'observatør' uden et specifikt ærinde i børnenes optik og siddende med min blok det samme sted ofte i lang tid, var jeg langt mere tilgængelig for børneinitieret fysisk kontakt og samtale end børnehavens andre voksne, der oftest var i aktivitet og rettet mod specifikke handlinger og anliggender.

Jeg blev eksplicit kategoriseret som en voksen af en anden slags ved flere lejligheder. Eksempelvis vurderede et barn, at jeg godt kunne sidde med min notesbog i en vindueskarm og skrive, *men kun når de voksne ikke kigger*, mens et andet barn konstaterede, at en vild leg, der brød reglerne i computerrummet, godt kunne fortsætte, selvom jeg kom ind i rummet: *Stoooop drenge, der kommer en voksen – nåå, det er bare Anne Mette*. Sådanne udsagn underbyggede min fornemmelse af, at jeg, i kraft af en adfærd, der meget tydeligt adskilte mig fra børnehavens personale, kunne modvirke, at asymmetrien mellem børnene og mig i forhold til fysisk størrelse og social magt betød, at børnene agerede anderledes i mit nærvær, end de ellers ville gøre.

Samtaler med børnene indgik som en integreret del af min deltagelse i børnehavernes hverdagsliv og indgår kontinuerligt i mine observationsnoter. Jeg oplevede løbende en interesse fra børn for mine noter og lod altid interesserede børn bladre og læse med eller selv bidrage. Denne strategi valgte jeg som en måde at konkretisere min rolle og mit formål for børnene som en del af arbejdet med at etablere tillid. Jeg oplevede dog, at børns interesse for og bidrag i mine notesbøger gav væsentlige informationer og blev afsæt for givende samtaler og interviewtematikker. Således oplevede jeg, at mange børn havde specifikke aspekter af børnehavelivet, som de ønskede, at jeg medtog i mine noter, idet de selv tegnede eller dikterede situationer, som blev en del af mine noter. Første gang, jeg talte med et barn om DUÅ-sanktionen "Timeout", udsprang samtalen af barnets tegning i min notesbog, som forestillede hende selv på en timeoutstol. Sådanne oplevelser betød, at jeg løbende blev mere aktivt opsøgende i forhold til emner som eksempelvis timeout, som viste sig at være penibelt for de voksne aktører, men ikke for børnene. Havde jeg i dette tilfælde fulgt min umiddelbare fornemmelse af, at her var noget 'svært' og havde undgået emnet for at beskytte børnene, havde jeg mistet en mulighed for at få viden om et fænomen, som børn i en af børnehaverne udpegede som et relevant aspekt af børnehavelivet, de gerne ville tale om.

Det generelle og det unikke børnehavebarn

I to børnehaver interviewede jeg i alt 18 børn. I modsætning til de løbende samtaler med børnene, krævede børneinterviewene planlægning, hvilket derfor også involverede børnehavens voksne, som foreslog mig bestemte børnegrupper at interviewe og bestemte tidspunkter at gøre det på. Jeg ønskede at interviewe børn, som kunne bidrage med forskellige oplevelser af børnehavelivet og udtrykte derfor ønske om at interviewe en varieret gruppe børn. Jeg fulgte dog også pragmatisk de forslag og anvisninger, personalet gav mig, så interviewene kunne realiseres uden i særlig grad at belaste de ansattes planer og tid. Konkret betød dette, at jeg i den ene børnehave interviewede børn, hvis forældre lederen spurgte om lov til at lade deres børn interviewe. Denne fremgangsmåde betød, at jeg interviewede børn, som havde det til fælles, at lederen havde let og hurtig adgang til deres forældre, og børn, som hun forestillede sig ville være trygge og talende i interviewsituationen. Børnegruppen var varieret i forhold til køn og alder, men repræsenterede ikke børn fra en gruppe, som jeg i forvejen var opmærksom på, at jeg ikke havde talt ret meget med, nemlig den gruppe af drenge, der oftest legede fysiske og tempofyldte lege langt fra børnehavens voksne.

Dette fik betydning for, hvordan jeg greb processen an med at involvere børn i mine interviews i den anden børnehave. Her foreslog personalet, at jeg interviewede børn fra førskolebørnegruppen, og var behjælpelige med at indsamle tilladelse fra disse børns forældre. Mange af børnene meldte sig ivrigt som deltagere, og jeg lavede en række interviews med både drenge og piger, børn med både etnisk majoritets- og minoritetsbaggrund og børn med forskellige sociale placeringer inden for børnegruppen. Igen var der dog en lignede gruppe af børn, jeg ikke fik i tale, nemlig drengene fra det, pædagogerne med et glimt i øjet, kaldte *drengebanden*. For begge disse grupper af drenge gjaldt det endvidere, at de børn, jeg interviewede, samstemmigt berettede, at det især var disse grupper af drenge, arbejdet med DUÅ til samlingerne var rettet imod.[15] Da jeg opsøgte medlemmer af "drengebanden", viste ingen umiddelbart interesse for at deltage, hvilket var helt på linje med personalets forventninger og udsagn, som for eksempel *de vil nok ikke være så interessante at tale med*. Derfor besluttede jeg mere aktivt og ihærdigt at arbejde på at få dem til at medvirke. Jeg opsøgte drengene flere gange og spurgte meget direkte, hvordan det kunne blive attraktivt for dem at tale med mig. Disse relativt pågående kontaktforsøg gjorde det klart, at deres manglende interesse for at deltage ikke handlede om en modvilje mod selve interviewsituationen eller mere generelt at dele deres viden med mig – tværtimod kunne de angive, hvordan et interview kunne arrangeres, så det udgjorde et attraktivt alternativ til andre voksenplanlagte aktiviteter. Vi skulle mødes på et tidspunkt, der ikke kolliderede med deres egne planer og den tid, de selv rådede over (helst mens der var førskoleaktivitet), vi skulle snakke om noget relevant (magthierarkier blandt drengene og mellem børn og voksne i børnehaven), og det skulle være sjovt (vi skulle have saft og popcorn på lederens kontor, hvor børnene ellers ikke kom).

[15] Metodiske diskussioner inden for barndomsforskningen skærpede mit blik for, hvordan min hidtidige måde at gribe interviewene med daginstitutionernes børn an på, betød, at en særlig gruppe børns perspektiver trådte frem, mens andre blev tavse, og hvordan det kunne give væsentlig viden om arbejdet med DUÅ aktivt at ændre dette forhold. Som Warming peger på, kan en ambition om at inddrage børn potentielt betyde, at 'børn' kommer til at udgøre en samlet gruppe, og derved overses betydningen af køn, klasse, etnicitet og alle mulige andre forskellige vilkår, der i samspil med det generationelle aspekt er med til at forme hvert enkelt barns liv (Warming 2007). Denne pointe er relevant i min undersøgelse, hvor børn indgår i netværk som dele af institutionelle og organisatoriske strukturer, hvor de alle er en del af kategorien børnehavebørn. En del af dette netværk er DUÅ, som netop foreskriver relationer mellem generaliserede børn og professionelle. Samtidig er hvert enkelt barn unikt og indgår i disse relationer fra netop deres placering i netværket. Børnene er netop ikke på samme måde som de voksne i institutionerne professionelle, og empirien viser i udpræget grad, hvordan kategorien børnehavebørn udgøres af individer, som udover at dele børnehave også indgår i meget varierede netværkskonstellationer.

Gennem de seneste 10-15 år har der inden for barndomsforskningen været en voksende interesse for at understøtte eller helt erstatte den traditionelle interviewform, hvor interviewerens spørgsmål er afsæt for en dialog i form af spørgsmål og svar, med metoder, som imødekommer, at børns liv kan have et indhold, en kropslighed og en 'tone', som ikke lader sig indfange sprogligt (Rasmussen 2013). Eksempelvis forsøges børns hverdagsliv og forestillingsverden inddraget ved hjælp af visuelle metoder, som lader børn tegne, fotografere, filme eller inddrage andre medier og derved komme til orde på andre måder end via ord. Børn i alle tre institutioner var vant til, at tegninger og billeder indgik i førskoleaktiviteter og diverse former for tests, som på tidspunktet for feltarbejdet optog meget tid i især i den ene institution, hvor jeg lavede børneinterviews. Opgaver med at producere eller tale om visuelt materiale associerede børnene således med aktiviteter, der simulerede skole og forpligtede på svar, som kunne være mere eller mindre korrekte. At undgå associationer til sådanne situationer var hovedårsagen til, at jeg fravalgte at inddrage visuelle metoder, men samspillet mellem interviews, observationer og de løbende samtaler, som ofte havde min notesbog og børns tegninger heri som omdrejningspunkt, var også afgørende. Jeg havde allerede mangfoldige noter og tegninger af børns hverdagsliv, deres værestеder, rutiner og særlige situationer, og jeg ville bruge interviewene til netop at få børnenes ord på disse fænomener. Ved et tilfælde foretog jeg interviewene i den ene institution i det rum, hvor institutionens DUÅ-hånddukker var placeret. To børn bad om lov til at låne dukkerne og opførte uopfordret en form for DUÅ-samling, hvor de tildelte mig rollen som børnehavebarn, mens de selv med dukkerne på armene som pædagoger fremførte et DUÅ-script. I situationen blev jeg forstyrret af, at interviewet tog denne uventede drejning, men efterfølgende fandt jeg episoden så analytisk relevant, at jeg ville ønske, jeg havde ladet dukkerne indgå i flere interviews.

Også i forhold til børneinterviewene oplevede jeg en produktiv sammenhæng mellem observationer, samtaler og interviews. Inspireret af eksisterende forskning om børns oplevelser af børnehaveliv (Gulløv 1999, Rasmussen & Smidt 2001, Sigsgaard 2002, Sommer 2003) forberedte jeg på forhånd en række brede spørgsmål, som ville betyde, at interviewet bevægede sig ind på sociale relationer, væsentlige aktiviteter og hverdagslivets struktur, men også mere specifikke spørgsmål med afsæt i mine observationer (Se bilag 3). I min forberedelse var jeg optaget af ikke med mine spørgsmål at tillægge DUÅ en betydning, som metoden måske ikke blev tildelt af børnene. Under interviewene viste DUÅ sig dog som en del af hverdagslivet, som børnene trak ind

i samtalen, når de fortalte om, hvad de voksne lavede, og hvilke regler, der gjaldt i børnehaven. Inspireret af børneforskerne Elisabeth Doverborg og Ingrid Pramling Samuelsson arbejdede jeg med at spørge uddybende og konkretiserende ind til de emner, børnene bragte på banen, og jeg fandt efterfølgende, at dette gav mig et detaljeret indblik i børnenes relation til DUÅ og til børnehavelivet i bred forstand (jf. Doverborg, Pramling & Holtoug 2003). Interviewene tog mellem 20 minutter og 1 time og blev gennemført som gruppeinterview. At jeg i høj grad lod børnene afgøre, hvilke temaer der skulle tales om, og at der i hver interviewsituation var mindst to børn til stede, virkede til at skabe en dynamik, der betød, at børnene ønskede at deltage. Beskrivelsen af mine forhandlinger med "drengebanden" afspejler, hvordan jeg generelt søgte at få interviewsituationen til at appellere til børnenes lyst til at deltage – både af etiske grunde, men også fordi børnenes lyst til at deltage var en forudsætning for god empiri. Børnene havde interesser og intentioner, som de bragte med ind i interviewsituationerne, og når de kom i spil, blev samtalerne generelt forskningsmæssigt produktive.

Analyse

Det følger af min beskrivelse af feltarbejdet, at analyseprocessen ikke først begynder, når jeg forlader felten, men må anskues som en del af hele arbejdet med projektet. Som beskrevet er begyndende analytiske betragtninger en del af mine feltdagbøger, men analysearbejdet begynder også, allerede før jeg er på feltarbejde. Som Hammersley og Atkinson skriver om etnografisk analyse:

"In ethnography, the analysis of data is not a distinct stage of the research. (…) Formally, it starts to take shape in analytic notes and memoranda; informally, it is embodied in the ethnographer's ideas and hunches. And in these ways, to one degree or another, the analysis of data feeds into research design and data collection" (Hammersley & Atkinson 2007:159).

Selvom analysearbejdet således ikke alene er en aktivitet, der følger efter selve feltarbejdets afslutning, får arbejdet med at analysere det empiriske materiale på dette tidspunkt en anden karakter. Analysearbejdet intensiveres, og der skal identificeres sammenhænge og mønstre, der gør det muligt at skrive en sammenhængende og fokuseret tekst, der formidler de væsentligste konklusioner, som feltarbejdet har resulteret i, til en ekstern læser (Emerson et al. 2011:171). Den runddans mellem teori, metode og data, som Wadel beskriver som karakteriserende for selve feltarbejdet, afsluttes ikke ved feltarbejdets ophør. Tværtimod begynder en ny runddans, hvor

forskeren ikke alene veksler mellem at arbejde med empiri, teori og metode, men nu også ”mellom valg av genre, disponering og språk” (Wadel 1991:160). Når jeg med Wadel fremhæver, hvordan analyse efter selve feltarbejdets afslutning er en proces, der handler om at gøre viden til tekst, er det, fordi formidling kræver en udvælgelse og disponering af stoffet, en transparens i beskrivelsen og en præcision i valget af begreber og sproglige billeder. ’Analyse’ dækker på dette tidspunkt netop det arbejde, der gør formidling muligt, og er således en anden og mere forpligtende og udfordrende arbejdsproces.

Da jeg afsluttede feltarbejdet, var det i højere grad med afsæt i pragmatiske hensyn end i en fornemmelse af at være færdig. Jeg oplevede, at feltarbejdet kontinuerligt gav nye spørgsmål og udpegede nye potentielt relevante aktører, så det var i høj grad med en fornemmelse af ”unfinished business”, at jeg sagde farvel til felten (jf. Wadel 1991:159). Selvom mit materiale indeholdt masser af ansatser til analyse, stod jeg med en kæmpe bunke ustruktureret empiri, der potentielt kunne pege i mange retninger (jf. Hammersley & Atkinson 2007:161). Det at indkredse et analytisk fokus ved samtidigt at arbejde med projektets vidensambition, empiri og teori og derved også afskære mig fra alle de potentielt spændende analyser, materialet også kunne pege på, fandt jeg var en tidskrævende udfordring, der krævede gennemlæsning efter gennemlæsning af materialet. Jeg oplevede i høj grad processen med at læse det samlede empiriske materiale igennem svarende til at ”drive feltarbejde i sine egne feltnotater” (Wadel 1991:160). At læse materialet samlet og på kryds og tværs lede efter mønstre og regelmæssigheder kastede nyt lys på episoder og udsagn, som jeg først nu forstod og ofte også først nu fandt relevant som ’empiri’ (jf. Wadel 1991: 161). I denne fase af arbejdet med projektet vekslede jeg således mellem at læse, systematisere og selektere det empiriske materiale, læse andres undersøgelser og teoretisk litteratur og udvælge og udvikle analytiske kategorier og begreber (jf. Emerson et al. 2011:171, Wadel 1991:160).

I arbejdet med at lære mit empiriske materiale at kende ved at læse det på kryds og tværs, blev det tydeligt, hvordan de forskellige typer af materiale kaldte på og muliggjorde forskellige analytiske læsninger. De intentioner og forståelser, jeg hørte i mine interviews, og de institutionelle rutiner og logikker, jeg så på tværs af daginstitutionerne, virkede netop sammen og pegede i følgeskab med hinanden på, hvordan min ambition om at undersøge, ’hvad der sker’, krævede teoretiske greb, der kunne hjælpe mig med at forstå denne ”messines” (Latour 2008).

Ved projektets opstart var jeg inspireret af en række analyser inden for det pædagogiske felt, der med inspiration fra Foucault søger at forstå pædagogik som styringsteknologi, der virker ved at producere subjekter igennem bestemte diskurser, indretninger og kategoriseringer (Rose 1999, Popkewitz 2002). På trods af, at disse analyser understreger, at magten er overalt, fandt jeg dog, at en sådan optik begrænsede og forenklede min forståelse af de processer og fænomener i daginstitutionerne, som jeg var optaget af i det empiriske materiale, og som jeg forsøgte at skrive frem i deres kompleksitet. Mit omfattende empiriske materiale fra institutionerne læste jeg i høj grad med inspiration fra den etnografiske daginstitutionsforskning, som jeg præsenterede i kapitel 2. Det betød, at jeg på et tidspunkt arbejdede med et institutionsbegreb (Berger & Luckmann 1972, Gulløv 2004) og et hverdagslivsbegreb (Ehn 2004, Ehn et al. 2015), der hjalp mig med at se, hvordan DUÅ som del af en almen daginstitutionspædagogik – og ikke som eksempelvis familiebehandling – formes i mødet med institutionelle logikker og rutiner.

Samtidig fandt jeg dog også, at jeg havde brug for en bredere tilgang, der kunne hjælpe mig med at udfolde, hvordan det, der skete i institutionerne, var del af langt større og ganske sammensatte sammenhænge. Hos ANT og Latour fandt jeg analytiske begreber som aktør-netværk, translation og purifikation, der hjalp mig til at undersøge sammenhænge og forbindelser, jeg ikke umiddelbart havde kunnet observere eller spørge til, men som jeg fandt helt centrale for at forstå, hvad der sker, når aktuel småbørnspædagogik og evidensbaseret metode mødes. Afhandlingens analyser er formet af en erkendelse af, at mit empiriske materiale handler om fænomener og processer, som virker sammen og på tværs. Den styrke og omfattende handle- og forandringskraft, der kendetegner forbindelserne mellem DUÅ og småbørnspædagogikken, er omdrejningspunktet for analyserne i kapitel 5 til 8. Her belyser jeg stabiliseringsprocesser, som peger på, hvordan den handlekraft, DUÅ tilbyder og tildeles, når den forbindes med en dansk småbørnspædagogik, ikke er en iboende kvalitet i metoden, men netop opstår i forbindelser med politiske ambitioner, institutionelle logikker og overbevisninger og prioriteringer, som er veletablerede i felten, men som også reorganiseres i mødet med DUÅ. Analyserne i kapitel 9 og 10 afspejler, hvordan mit empiriske materiale også indeholder nuancer og mønstre, som vidner om, hvordan selv stærke aktør-netværk er midlertidige og kan lække. I disse kapitler analyserer jeg således forbindelser og friktioner, som virker destabiliserende ved at følge dels en specifik form for DUÅ-materialitet, dels specifikke børn. Ved at fokusere på både stabilisering og destabilisering og gennemgående

mønstre og nuancer søger jeg i analyserne at skrive den sammensathed og 'messiness' frem, som jeg finder i mit empiriske materiale.

Den proces, jeg her beskriver, viser, hvordan jeg ikke arbejdede med én specifik analysemodel eller én meget systematisk og velafgrænset form for kodning af mit materiale. Jeg har i stedet arbejdet med at identificere aktører og følge forbindelser mellem dem på tværs af materialet. Jeg har så at sige skubbet analysen fremad ved at tænke med både empiri og teori, i takt med at analysen blev fokuseret. En arbejdsproces, jeg nu, med inspiration fra Latour, forstår som en udvikling af en stadig mere nuanceret forståelse af de stabiliserings- og mobiliseringsprocesser, der translaterer metode og småbørnspædagogik i mødet med hinanden.

Anonymisering og fremstilling

Som beskrevet er etiske refleksioner en grundlæggende del af forskningsprocessen i alle dens stadier (Brinkmann 2010:445, Hammersley & Atkinson 2007). Jeg har i det foregående redegjort for, hvordan jeg har forsøgt at forhandle adgang og agere i felten med en situeret og kontinuerlig etisk refleksivitet. Afslutningsvis vil jeg også pege på, hvordan etiske funderede hensyn har betydning for, hvordan jeg formidler projektets analyser og resultater.

Mit empiriske materiale er, som understreget, et resultat af min forskningsinteresse, min position i felten og mine analytiske afgræsninger, men omhandler naturligvis også konkrete personer, som agerer i et politiseret felt med stærke magthierarkier. DUÅ er, som det fremgår, omgærdet af stor politisk bevågenhed og har som en detaljeret evidensbaseret metode et indbygget krav om loyalitet i udførelsen. Erfaringer fra min dialog med kommunerne om projektet "Når evidens møder den pædagogiske hverdag", viste, hvordan sådanne krav om loyalitet var afgørende for forvaltningernes læsning og modtagelse af forskning om arbejdet med evidensbaserede metoder med afsæt i empiri fra deres kommune: De forvaltningsansatte forbandt anonymiserede resultater og fund til konkrete institutioner og personer, de mente indgik i denne tidligere undersøgelse, og vurderede den komplekse praksis, forskningsrapporterne beskrev, negativt, når den afveg fra metodens manual. En særlig opmærksomhed i arbejdet med min ph.d. har derfor været at anonymisere de tre daginstitutioner og deres ansatte. Jeg har lovet alle pædagoger og medhjælpere, jeg har haft kontakt med i feltarbejdet, anonymitet, og jeg har derfor ændret deres navne og udeladt informationer, som kunne henføres til specifikke personer. Samme person kan

optræde med flere forskellige anonymiserede navne, og det fremgår sjældent, hvilken institution de enkelte eksempler stammer fra. Kun i ét kapitel skelner jeg mellem feltarbejdets tre daginstitutioner – det skyldes, at forskellen mellem institutionerne er tydeligt til stede i materialet, men også, at den italesættes i felten. Jeg har ligeledes anonymiseret børn, der optræder i materialet, og jeg har udeladt informationer om et barn, som ellers kunne have styrket min argumentation. Det udtalte magtulighedsforhold, der hersker mellem de ansatte i daginstitutionerne og de kommunale forvaltninger som arbejdsgivere, gælder naturligvis ikke børnene. Børnenes indbyrdes sociale positioner er til gengæld for mange børn et anliggende af stor betydning og for nogle børn også et sårbart emne, som jeg derfor tilstræber at behandle med respekt for den tillid, jeg blev tildelt. Samtidig er jeg dog også af nogle børn blevet opfordret til at viderebringe informationer om prekære og svære episoder i det sociale samspil mellem børn og mellem børn og voksne, og det har betydet, at jeg videregiver informationer om børn, der potentielt kan betyde, at de kan genkendes af voksne eller andre børn, som de delte deres børnehavetid omkring 2014 med.

Endelig vil jeg fremhæve, hvordan etiske overvejelser har betydning for, hvordan jeg helt generelt formidler mine analyser. I forbindelse med min vej ind i felten, under feltarbejdet og i arbejdet med mine analyser har jeg bestræbt mig på, at mit projekt ikke skulle give anledning til problemer for de konkrete mennesker i de tre daginstitutioner, som har vist mig stor tillid ved at lade mig lave feltarbejde hos dem. Deres tillid og fortrolighed har været afgørende for afhandlingen og har gjort det muligt for mig at få en forståelse for de store og komplekse netværk, der stabiliserer arbejdet med DUÅ. Den kompleksitet, jeg har mødt i forbindelse med feltarbejdet, har jeg bestræbt mig på at bringe med ind i teksten som en del af min etiske forpligtelse over for de mennesker, jeg har mødt i de institutioner, hvor feltarbejdet er foregået. I min fremstilling har det således været min intention at fastholde det sammensatte og det komplekse i analyserne, der samtidig også handler om standardisering og entydighed. Velvidende, at analyserne kan læses på andre måder, end jeg har tænkt dem, og som tekst får sit eget liv uafhængigt af mine intentioner, har jeg tilstræbt at fremstille arbejdet med evidensbaserede metoder på en måde, som medtænker de mange aktør-netværk, der i sammensatte sammenhænge virker sammen. Hermed håber jeg, at teksten ikke peger ind i reducerende debatter, som alene gør arbejdet med

evidensbaserede metoder til et spørgsmål om pædagogers professionalitet eller mangel på samme.

Opsamling

I dette kapitel har jeg belyst det omfattende empiriske materiale, der ligger til grund for afhandlingens analyser, og jeg har beskrevet og reflekteret over produktionen heraf. Hermed har jeg søgt at gøre projektets vidensskabelse transparent i en grad, der gør det muligt for en læser at vurdere analysernes gyldighed. Projektets forskningsstrategi er det etnografiske feltarbejde, hvilket betyder, at projektets empiri er blevet til i mødet mellem mig som forsker og det felt, jeg undersøger. Således udgør afhandlingens empiri ikke objektive 'data', men snarere et perspektiv på virkeligheden. Et perspektiv, som står i reference til virkeligheden, men afspejler projektets vidensambitioner, teoretiske inspirationer og de erfaringer og muligheder, jeg som har forsker har haft med mig i felten.

Jeg har produceret empiri på mange lokaliteter, over lang tid og af mange forskellige typer. Den mangfoldighed af perspektiver, empirien indeholder, er en konsekvens af, at min vidensambition ikke er rettet mod eksempelvis et børne-, professions- eller styringsperspektiv, men mod de stabiliseringer og translationer, der finder sted, når en evidensbaseret metode forbindes til en aktuel dansk småbørnspædagogik. Et sådant fokus på forbindelser gør det nødvendigt at inddrage både børn, pædagoger og forvaltninger og et arbejde med forskningsmetodikker, som ikke alene lader disse stemmer komme til orde, men også kan bruges til at producere empiri om det, der gøres, og de rum og rutiner, der spiller med som del af de netværk, jeg undersøger. Samtidig afspejler empirien, at jeg har vægtet børnehavepædagogik som et fænomen, der 'alment' er rettet mod børn i alderen 3-6 år, som en 'praksis', der især finder sted i børnehaver og politisk især er et anliggende for kommunale børne- og ungeforvaltninger. Denne afgræsning af småbørnspædagogikken betyder eksempelvis, at jeg ikke har produceret empiri i andre typer af institutioner for børn, som også arbejder med DUÅ, eller i andre politiske fora eller organisationer, som også udstikker dagsordner for småbørnspædagogikken. Det betyder ikke, at sådanne forbindelser ikke er til stede i mit materiale, hvor transnationale institutioner, et amerikansk firma, psykologer og familiebehandlere også optræder som aktører, men forbindelsen er undersøgt fra en placering i den ene ende – nemlig i de børnehaver, forvaltninger, konference- og undervisningssammenhænge, hvor jeg har taget plads som del af feltarbejdet. Med sådanne

afgrænsninger in mente finder jeg, at det empiriske materiale udgør et solidt og mangefacetteret grundlag for afhandlingens analyser.

Arbejdet med at analysere det empiriske materiale var på samme vis som feltarbejdet en proces, som blev formet af projektets vidensambition i et samspil med det empiriske materiale og de teoretiske inspirationer, der viste sig relevante og produktive. Det var i processen med at systematisere og selektere i mit empiriske materiale, at jeg hos ANT og Latour fandt perspektiver og greb, der kunne hjælpe mig med at forstå og fremskrive den styrke og sammensathed, men også variation, jeg finder i empirien. Endelig har det haft betydning for afhandlingens analyser, at jeg har lovet en række af de mennesker, jeg har observeret og interviewet, anonymitet. I et felt præget af ulige magtforhold og krav om metodeloyalitet har jeg bestræbt mig på, at projektet ikke skulle give anledning til problemer for mennesker, som har vist mig den tillid, der har gjort afhandlingens analyser mulige.

Kapitel 4. De Utrolige År – indhold og organisering

Dette kapitel præsenterer DUÅ som en metode i form af en række handlingsanvisninger med en specificeret effekt og som et produkt, der ud over handlingsanvisninger også indeholder oplæring, certificering, monitorering og materialer udviklet og udbudt af The Incredible Years® i USA. DUÅ i Danmark præsenteres som et tværkommunalt initiativ med tætte forbindelser til Socialstyrelsen og de amerikanske udbydere. Ligeledes præsenteres organiseringen af arbejdet med DUÅ på daginstitutionsområdet i de tre kommuner, hvor projektets feltarbejde er gennemført. En særlig opmærksomhed tildeles afslutningsvis den måde, DUÅ stabiliseres som evidensbaseret. Kapitlet har til formål at give et overblik over en række af de centrale aktører og forbindelser mellem disse, som kan fungere som baggrundsviden under læsningen af de kommende kapitlers analyser, som alle zoomer ind på dele af dette netværk. Kapitlet bygger på skriftlige kilder, samtaler og interviews, som er indsamlet eller foretaget som en del af feltarbejdet i perioden 2013-2014. Som kapitlet vil vise, forandres organiseringen af DUÅ på nationalt og kommunalt plan løbende, men som beskrevet i forrige kapitel indebærer et feltarbejde en tidsmæssig afgrænsning. Dette afspejles også i de oplysninger, dette kapitel videreformidler, der alene præsenterer organiseringen af arbejdet med DUÅ frem til 2014.

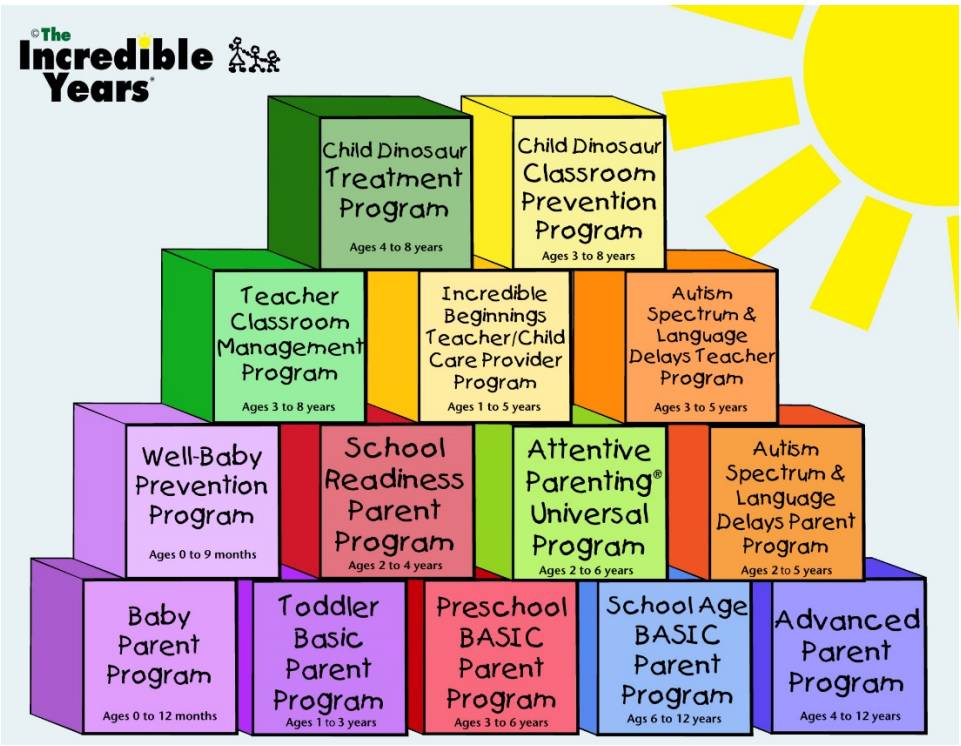
The Incredible Years®

De Utrolige År er den danske oversættelse af navnet ”The Incredible Years®”. Dette navn er både en betegnelse for en metode med en række delprogrammer, men også for den amerikanske virksomhed, som udbyder metoden som et standardiseret produkt. På virksomhedens hjemmeside præsenteres The Incredible Years® som en række forbundne evidensbaserede programmer rettet mod at behandle børns adfærdsproblemer og understøtte deres sociale, emotionelle og uddannelsesmæssige kompetencer:

“The Incredible Years® is a series of interlocking, evidence-based programs for parents, children, and teachers, supported by 30 years of research. The goal is to prevent and treat young children’s behavior problems and promote their social, emotional, and academic competences. The program is used worldwide in schools and mental health centers and have been shown to work across cultures and socioeconomic groups” (The incredible Years u.å.a).

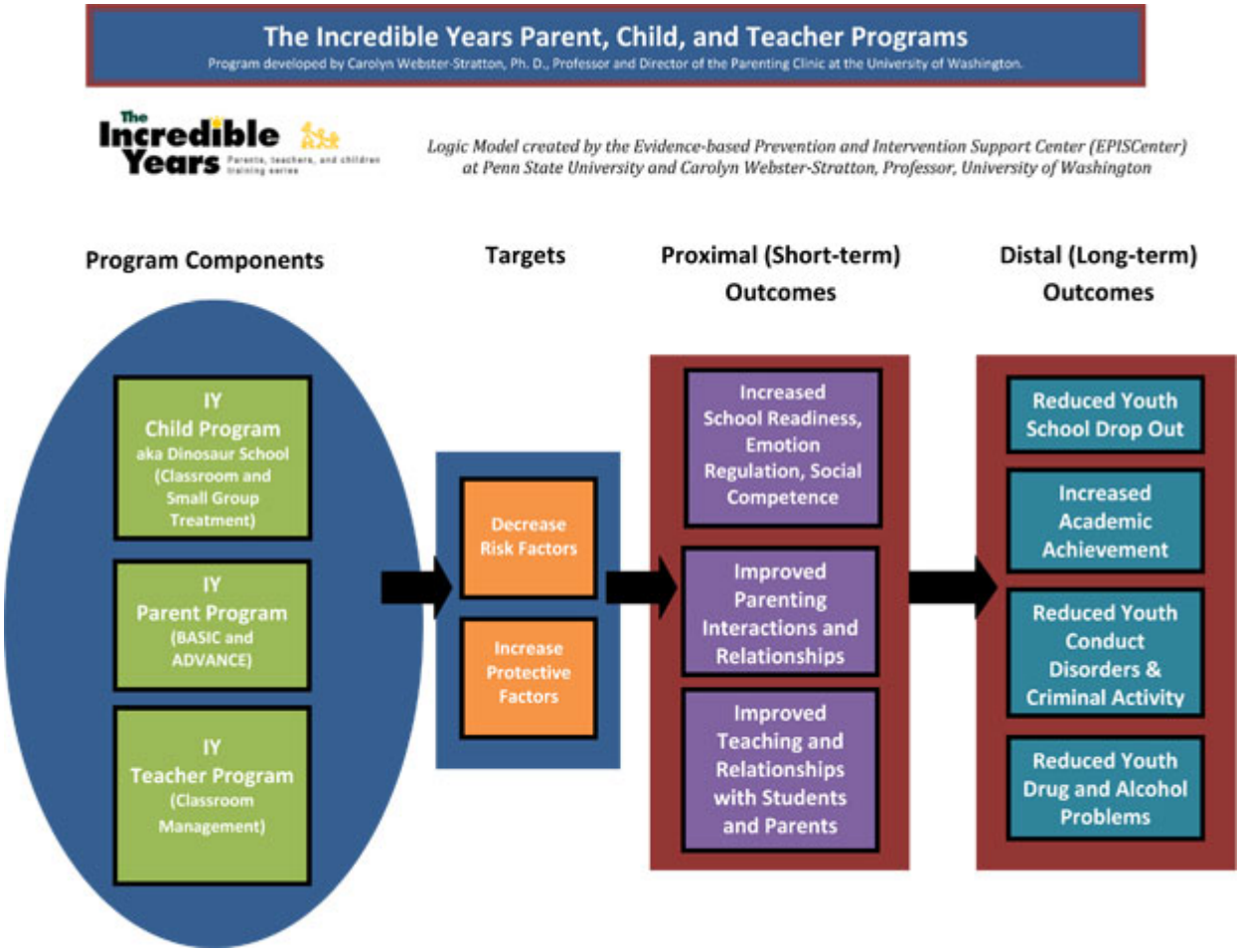
The Incredible Years® er udviklet som en metode til forældre med børn med diagnosticerede adfærdsproblemer af psykolog Caroline Webster-Stratton, professor ved The Parent Clinic ved The University of Washington School of Nursing. Efterfølgende er metoden udbygget til andre

målgrupper med en række delprogrammer, der alle går under den samlede betegnelse The Incredible Years®, som illustreret af denne oversigt:



(The Incredible Years u.å.b)

Delprogrammerne kategoriseres som henholdsvis forældre-, lærer- eller børneprogrammer. Inden for disse tre kategorier findes både programmer med et alment og forebyggende sigte og programmer rettet mod særlige kategorier af børn med et behandlende sigte. De enkelte delprogrammer bygger på de samme antagelser og anviser samme strategier, og tilsammen udgør de dermed én samlet metode, hvis principper og arbejdsformer formidles til forskellige målgrupper i de forskellige programmer. Programmerne kan anvendes enkeltvis, men det betones af udbyderne, at de understøtter hinanden og med fordel kan anvendes sammen eller i forlængelse af hinanden. Modellen herunder illustrerer, hvordan de forskellige delprogrammer anskues som én indsats, der deler formål og udbytte uanset målgruppe.



(The Incredible Years u.å.c)

Som det fremgår af modellen, har alle delprogrammer fokus på at fremme faktorer, der kan beskytte børns trivsel og læring, og minimere faktorer, der udgør en risiko for denne. Disse faktorer udgøres af barnets evne til at regulere egne følelser og adfærd og af relationer mellem henholdsvis barn og forældre og barn og lærer. Ved anvendelse af metoden beskrives udbyttet på kort sigt at være en styrkelse af barnets skoleparathed, emotionelle og sociale kompetencer og forbedrede barn-forældre- og barn-lærer-relationer. På lang sigt beskrives udbyttet at være øgede uddannelsesmæssige præstationer og en nedgang i kriminalitet, misbrug og andre former for problemadfærd, som truer den enkeltes trivsel, men også samfundet som helhed (se også Webster-Stratton 2005:19).

Som organisation består The Incredible Years®, foruden grundlæggeren Carolyn Webster-Stratton, af en medarbejdergruppe på otte personer, som har ansvar for henholdsvis de faglige, organisatoriske og regnskabsmæssige aspekter af virksomheden. Over hundrede personer har

gennemgået et længerevarende systematisk oplæringsforløb i organisationen og har derved kvalificeret sig til at undervise og vejlede i metoden i USA og andre lande. The Incredible Years® har en omfattende hjemmeside, hvor forskellige målgrupper tilbydes informationer og ydelser. Fra forsiden kan man tilgå en videopræsentation af metoden, informationer om The Incredible Years® som organisation, beskrivelser af de forskellige delprogrammer, et omfangsrigt arkiv med artikler om The Incredible Years®, en blog, som fortæller om virksomhedens nyeste tiltag og ekspansion, og man kan købe det materiale, der bruges i undervisningen og i arbejdet med DUÅ (The Incredible Years u.å.d). Klikker man sig videre som henholdsvis administrator, forsker, gruppeleder, kommende workshopdeltager eller forældre/lærer, tilbydes man mere målrettet information: Som administrator tilbydes man eksempelvis en informationsbrochure, et regneark, der gør det muligt at beregne prisen for et undervisningsforløb, og en række links, der skal hjælpe én i gang, er listet under overskriften:"Helpful links to get you started" (The Incredible Years u.å.e). Som forsker tilbydes man links til oplæg om brugen af The Incredible Years® mange forskellige steder i verden, et spørgeskema, som kan hjælpe en med at afklare, hvorvidt ens organisation er klar til at implementere metoden, med titlen: "8 Steps to Launching an Incredible Years® Program (Agency Readiness Questionnaire)" og korte præsentationer af metoden med fokus på henholdsvis evidens, fidelitet og teoretiske antagelser (The Incredible Years u.å.f).

The Incredible Years® er et kommercielt produkt, som organisationer eller institutioner betaler for at anvende. Som produkt består The Incredible Years® både af en række skriftlige materialer og genstande til brug i arbejdet med metoden, men også af selve oplæringen i metoden og af monitorering, som sikrer, at metodens standard opretholdes. Det understreges konsekvent af The Incredible Years®, at metoden udgør en samlet løsning og kræver loyalitet over for de undervisningsforløb, materialer og anvisninger, metoden indeholder, hvis de angivne resultater skal opnås. Følgende uddrag fra organisationens hjemmeside illustrerer, hvordan loyaliteten over for metodens elementer betones, og hvordan The Incredible Years® som metode består af mange forpligtende elementer og ydelser:

"The Incredible Years® Parent, Teacher, and Child Training Programs have been proven in numerous randomized control group studies to be effective for promoting positive parent and teacher interactions and relationships with children, strengthening children's emotional literacy and self-regulation, social competence and problem solving skills, and reducing behavior problems

in both prevention and clinic populations. To obtain similar outcomes it is important to assure that the program is delivered with the highest degree of fidelity possible. Fidelity means that the program is delivered in its entirety, using all the recommended components, therapeutic processes and number of sessions.

Our core training methods and supervision ensure replication of The Incredible Years® programs with fidelity. We offer five steps to success:

1. standardized and comprehensive intervention materials (manuals, books, DVDs)
2. standardized training workshops for clinicians by certified mentors and trainers
3. ongoing supervision, coaching and mentoring support
4. fidelity monitoring
5. agency organizational support" (The Incredible Years u.å.f)

Et centralt element i standardiseringen af metoden er altså et certificeringssystem, som skal sikre, at alle, der underviser og vejleder i metoden, gør dette i overensstemmelse med metodens principper og anvisninger. Således certificeres "The Incredible Years (IY) Group Leaders", "IY Peer Coaches" og "IY Mentors and Trainers", som kan varetage undervisning og vejledning på forskellige niveauer (The Incredible Years u.å.g). Alle uddannelsesforløb følger en detaljeret manual, som fastlægger undervisningens form og indhold og skal sikre metodens ensartethed, uanset hvor den praktiseres. Skal man eksempelvis arbejde med delprogrammet "Teachers", som er det program, der anvendes i danske børnehaver, skal man gennemføre et seks dages uddannelsesforløb, som varetages af en certificeret "The Incredible Years Group Leader". En sådan certificering kræver, at vedkommende har gennemgået en specifik gruppelederuddannelse, som ud over undervisning også indeholder vejledning og sparring på egen undervisningspraksis og en endelig godkendelse, hvor The Incredible Years® i USA vurderer, om ens undervisningspraksis lever op til metodens standard. Prisen på sådanne forløb og ydelser afhænger af, hvor i verden undervisningen eller sparringen afholdes. Eksempelvis angives "On-Site training" at koste 1650 amerikanske dollars per dag (West Coast Location), en årlig videokonsultation af én dags varighed ligeledes 1650 amerikanske dollars og en certificering inklusiv "Videoreview" 525 amerikanske dollars (The Incredible Years u.å.e).

The Incredible Years® anvendes i mere end 20 forskellige lande i Amerika, Europa og Asien (The Incredible Years u.å.h). Metodens transnationale udbredelse fremhæves på hjemmesiden, men er

især iøjnefaldende på The Incredible Years'® Facebook-side, Twitter-profil og YouTube-kanal. Her poster virksomheden videoer og opslag på flere forskellige sprog fra events og samlinger og gengiver posts fra offentlige og private organisationer og institutioner, der med licens fra The Incredible Years® i USA udbreder metoden. Således fremstår DUÅ både som en veludbygget organisation med en lang række nationale og globale forbindelser, men også som et standardiseret produkt, der kan henføres til én grundlægger og indeholder én standard, som udgår og sikres fra organisationens hovedsæde.

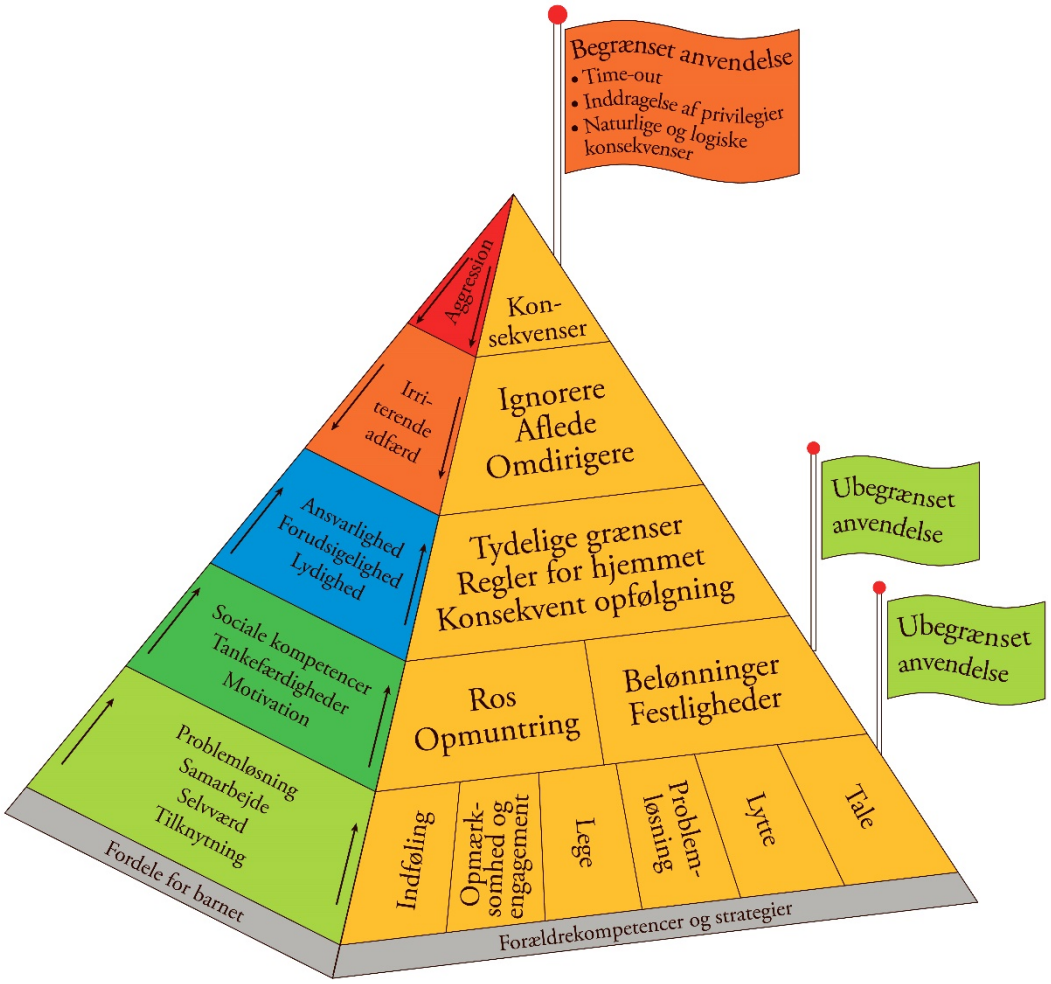
Principper og arbejdsformer

Metodens afsæt og omdrejningspunkt er en antagelse om, at en systematisk social oplæring er afgørende for børns udvikling og videre livsforløb, og at de voksne omkring børn venligt og konsekvent må påtage sig den udfordrende opgave, det er, at bibringe dem dette (Webster-Stratton 2005:25-30). Børn beskrives grundlæggende som egoistiske, men også mulige at påvirke: "Alle barn er i utgangspunktet selvsentrerte og egosentriske. Selv om utviklingen av medfølelse tar flere år, er det absolutt mulig for læreren å lære barna å være oppmerksomme og legge merke til andres følelser og perspektiver" (Webster-Stratton 2005:263). Forældre og andre voksne, som varetager børns opdragelse, må derfor agere strategisk i samværet med børn, og det er sådanne strategier, metoden detaljeret anviser. På metodens hjemmeside præsenteres metodens primære teoretiske inspirationer som psykologen Gerald R. Pattersons forskning i aggressioner og adfærdsvanskeligheder hos børn, psykologens Albert Banduras begreb om "self-efficacy" og psykologens John Bowlbys forskning i tilknytning mellem forældre og børn. Det kendetegner denne og andre præsentationer af metodens teoretiske afsæt, at de er korte og generelle. Om metodens forbindelse til psykologen John Bowlbys teori om tilknytning står således:

"Bowlby's attachment theory has elucidated the importance of the affective nature of the parent-child relationships. The foundation of the Incredible Years® programs focuses on building warm and nurturing parent-child and teacher-child relationships through child directed play, social and emotion coaching, praise and incentives" (The Incredible Years u.å.f).

Metodens anvisninger består af en lang række strategier til at opbygge relationer mellem børn og voksne, hvor barnet gennem leg, vejledning, ros og belønninger opnår evnen til at kontrollere

egne følelser og adfærd. Følgende model, ”Læringspyramiden”, opsummerer både de strategier, der er gennemgående i metodens anvisninger, og de ønskede resultater. Modellen viser således på den ene side af pyramiden de handlinger og forholdemåder, de voksne anvises, og på den anden side af pyramiden de effekter, disse forudsættes at have på barnet (Webster-Stratton 2005:18).



(Udleveret, se Webster-Stratton 2005:18)

Modellens pyramideform afspejler, hvordan strategierne i bunden skal udgøre fundamentet i voksnes relationer til børn og kan anvendes ubegrænset, hvorimod strategierne i toppen kun bør anvendes i begrænset omfang og kun, hvis de underliggende lag i pyramiden allerede er forsøgt anvendt (Webster-Stratton 2005). Gennemgående er en antagelse om, at mennesker mest effektivt lærer hensigtsmæssige sociale og emotionelle adfærdsformer og forholdemåder, når disse anvises klart og tydeligt, konkret trænes, indøves gennem for eksempel rollespil, og

fremhæves med ros og andre belønninger. Dette gælder lærer og forældre, og det gælder børn med og uden diagnosticerede adfærdsproblemer. I uddannelsen i The Incredible Years® og i arbejdet med børn efter metodens anvisninger anvendes således en række øvelser, lege og belønningssystemer med specifikke rekvisitter, som kan rekvireres gennem The Incredible Years®. En central rekvisit, som anvendes til at illustrere og anvise følelsesudtryk og adfærdsformer, er hånddukker på størrelse med børnehavebørn. Andre rekvisitter er plakater og skemaer, små historiehæfter, plakater, køleskabsmagneter og klistermærker. Opsummerende fremstår The Incredible Years® som en omfattende, men også tilgængelig organisation, som tilbyder ydelser, som fremstår både velafprøvede og lettilgængelige. Metodens status som evidensbaseret vender jeg tilbage til senere i dette kapitel. Først zoomer jeg ind på arbejdet med metoden i Danmark og med metoden som en del af den almene småbørnspædagogik i de tre specifikke kommuner, hvor jeg har lavet feltarbejde.

De Utrolige År i Danmark

DUÅ introduceredes første gang i Danmark i 2003, hvor tre midtjyske kommuner (herefter partnerskabskommunerne) gik sammen om at organisere arbejdet med DUÅ BASIC som en del af kommunernes familiebehandling. Partnerskabskommunerne samarbejdede i forvejen om andre evidensbaserede metoder på det sociale område og arrangerede som en del af dette samarbejde studieture til blandt andet USA og Norge. Det var på sådanne studieture, at repræsentanter fra kommunernes social- og børne- og ungeforvaltninger stiftede bekendtskab med DUÅ og besluttede sig for at føje metoden til listen over deres evidensbaserede indsatser. Partnerskabskommunerne samarbejdede om kontakten med The Incredible Years® i USA, om at oversætte DUÅ-materiale til dansk og om at få uddannet danske DUÅ-gruppeledere i udlandet. Det var også kommunerne, der i samarbejde med et dansk forlag i 2006 fik oversat og udgivet en bog om DUÅ i Danmark: ”De Utrolige År. En problemløsningsguide for forældre til børn mellem 3 og 8 år. En praktisk og informativ håndbog til hjælp for forældre til at forstå og hamle op med deres 3-8-årige børns problematiske adfærd” af Carolyn Webster-Stratton. I samarbejde med Socialstyrelsen arrangerede partnerskabskommunerne desuden studieture med deltagere fra andre kommuner, de afholdt konferencer med internationale oplægsholdere og arrangerede besøg af politikere og ministre, der betonede værdien af at evidensbasere offentlige ydelser. De tre partnerskabskommuner var således helt centrale aktører i det begyndende arbejde med DUÅ

og en række andre evidensbaserede metoder inden for det sociale og pædagogiske område i Danmark. Sideløbende, og i tæt samarbejde med partnerskabskommunerne, arbejdede Socialstyrelsen med at indføre DUÅ DINO som et behandlende program til børn i Danmark, hvilket lykkedes i 2007. Socialstyrelsen er en national organisation, hvis arbejde med at udvikle og understøtte det offentliges opgaveløsning på det sociale område er politisk formuleret og funderet. Ligesom i partnerskabskommunerne blev DUÅ i Socialstyrelsen føjet til en voksende liste over evidensbaserede indsatser, som meget eksplicit blev forbundet med politiske ambitioner om effektivisering og kvalificering og derved det rationale om evidens, som blev beskrevet i kapitel 2. I 2008 tog Socialstyrelsen initiativ til at uddanne danske DUÅ-gruppeledere, så der kunne arbejdes med DUÅ i 12 danske kommuner. Især i partnerskabskommunerne blev arbejdet systematiseret og udbredt fra familiebehandlingen til sundhedsplejen, de kommunale dagplejere og til de kommunale daginstitutioner.

Socialstyrelsen understøttede økonomisk partnerskabskommunernes arbejde med at indføre DUÅ og en række andre evidensbaserede metoder i Danmark. Ligeledes understøttede Socialstyrelsen arbejdet organisatorisk ved at initiere netværksmøder og arrangementer for kommuner, som arbejdede med DUÅ-programmer. Samtidig etablerede kommunerne selv netværk om DUÅ og om implementering og evaluering af evidensbaserede metoder på det pædagogiske område. På tidspunktet for feltarbejdet afsøgte partnerskabskommunerne et samarbejde med en professionshøjskole om at etablere DUÅ-programmet ”Toddler” til brug på 0-3-årsområdet. Professionshøjskolen overtog efterfølgende driften af uddannelsen af DUÅ-gruppeledere i Danmark fra Socialstyrelsen og drev denne som en del af professionshøjskolens kommercielle uddannelsestilbud under licens fra The Incredible Years® og med gæsteundervisere herfra.

DUÅ Dagtilbud

I 2010 udbyggede partnerskabskommunerne deres arbejde med DUÅ, idet de supplerede delprogrammer rettet mod henholdsvis forældre og børn med særlige behov med et delprogram rettet mod lærere. ”The Incredible Years Teacher Classroom Management program” – eller bare ”Teachers” – beskrives som et alment forebyggende program til brug i undervisningen af børn i alderen 3-8 år. I Danmark fik programmet navnet DUÅ Dagtilbud. Partnerskabskommunerne organiserede arbejdet som et pilotprojekt, der omfattede det samlede personale i 6

daginstitutioner, i alt 64 medarbejdere, der modtog 48 timers uddannelse i DUÅ Dagtilbud fordelt på 6 dage med mellemliggende og efterfølgende vejledning. Denne uddannelse blev varetaget af 10 medarbejdere fra de tre kommuner, som havde gennemført DUÅ-gruppelederuddannelsen ved Atferdssenteret i Norge, et ”kunnskaps- og kompetansesenter” oprettet af Barne- og likestillingsdepartementet og Universitetet i Oslo, som med licens fra The Incredible Years® tilbød DUÅ-uddannelse og -vejledning. Gruppelederne rekrutteredes fra de kommunale Pædagogisk Psykologisk Rådgivning-afdelinger, som i alle tre kommuner på dette tidspunkt var under omorganisering som følge af en politisk beslutning om at inkludere flere børn inden for de almene børneinstitutioner. Kommunerne afholdt selv udgifterne til pilotprojektet, som blev anskuet som en investering, der på sigt ville tjene sig ind i kraft af, at flere børn ville forblive inden for de almene institutionstilbud frem for at blive henvist til dyre specialiserede tilbud. Kommunerne modtog en økonomisk kompensation fra Socialstyrelsen for at være de første, der i Danmark arbejdede med ”Teachers”-delprogramet hvilket blev vurderet at kræve ekstra arbejde. Uddannelsen af de danske gruppeledere i Norge blev betalt af den norske stat, mens kommunerne betalte 9.800 kroner til rejseudgifter per vejleder, 90.000. kroner for seks dages vejledning i Danmark med undervisere fra Atferdssenteret, 10.000 kroner per undervisningsmanual og 2.600 kroner per certificering (Evaluering af DUÅ-Dagtilbud 2013:7-8). Kommunerne lavede også i fællesskab en plan for opfølgende vejledninger i de deltagende institutioner, som i en toårig periode modtog syv besøg af en DUÅ-gruppevejleder. Kommunerne havde i denne periode løbende kontakt med The Incredible Years® i USA. De kommunale gruppeledere modtog vejledning af ansatte fra The Incredible Years®, kommunerne betalte for at bruge organisationens varemærke på en række plakater om DUÅ på dansk, og kommunerne oversatte og sendte en evaluering af pilotprojektet til hovedkvarteret, som de oplevede blev mødt med stor interesse og anerkendelse. Efter pilotprojektets afslutning blev metoden udbredt til flere institutioner og flere kommuner.

I uddannelsen og vejledningen i DUÅ Dagtilbud anvendes bogen ”Hvordan fremme sosial og emosjonel kompetanse hos barn”, som er en norsk oversættelse af ”How to promote Children's Social and Emotional Competence” af Carolyn Webster-Stratton. Webster-Stratton beskriver bogens formål gennem følgende tre punkter: 1) At give forslag til, hvordan lærere kan samarbejde

med forældre om at imødekomme børns behov for emotionel og social oplæring, 2) At præsentere en række strategier, lærere kan benytte for at styrke alle børns sociale og faglige kompetence, og 3) At illustrere, hvordan lærere kan lave individuelle programmer for børn med særlige behov for social og emotionel oplæring (Webster-Stratton 2005:17-19). Ud over et forord, som præsenterer bogens formål, består bogen af 11 kapitler, som alle anviser strategier, som den voksne kan anvende til "å fremme god oppførsel" og "å takle dårlig atferd", som det hedder i overskrifterne på bogens kapitel 4 og kapitel 6, 7 og 8. Bogen er i udpræget grad en praktisk manual, og kapitlerne indeholder alle detaljerede anvisninger på, hvordan den voksne skal føre sin krop og ordret formulere sig til børn, forældre og kollegaer. Følgende eksempel fra afsnittet "Effektiv grensesetting og korrigering" illustrerer den detaljeringsgrad, der er gennemgående for bogen:

"Lærere bør etterstrebe å gi tydelige, spesifikke og direkte beskjeder formulert i positive termer, hellere enn å formulere beskjeden som et spørsmål. Gi en aktiv oppfordring til å handle, med imperativformen av verbet i begynnelsen av hver setning: «Sett degg ned på stolen din, er du snill», «skriv navnet ditt på toppen av arket», «Legg fra dere bøkene», «Gå sakte», «Snakk med innestemme», «Vend ansiktet hitover». Her er verbet det første ordet i beskjeden, og elevene kan ikke gå glipp av det" (Webster-Stratton 2005:81).

Som ovenstående citat peger på, har bogen afsæt i en organisering af det almene institutionelle tilbud til børn fra 3 år som skole. Således anvises den voksne, som benævnes læreren, strategier til at lede en stor gruppe børn, vedkommende har ansvaret for alene og har til opgave at lede igennem fælles oplæg, individuel opgaveløsning, frikvarter og hjemmearbejde, med det formål at sikre elevernes tilegnelse af et fastlagt curriculum. De lege og belønningssystemer med mere, der anvises, vender jeg tilbage til i afhandlingens analysekapitler, hvor de mobiliseres som del af hverdagen i en dansk daginstitution. I det følgende fastholder jeg fokus på organisering af DUÅ Dagtilbud og præsenterer metoden, som den organiseres i de tre kommuner, hvor jeg har lavet feltarbejde.

Organisering af DUÅ Dagtilbud i tre kommunale forvaltninger

Som beskrevet i det foregående, indgår de tre kommuner i et tæt samarbejde om DUÅ og en række andre evidensbaserede metoder, hvilket afspejles i enslydende formuleringer og relativt ens måder at organisere arbejdet med DUÅ i de tre forvaltninger. I dette afsnit præsenterer jeg derfor kommunernes arbejde med DUÅ samlet, men peger også afslutningsvis på forskelle

kommunerne imellem, som alle handler om, hvordan DUÅ Dagtilbud udbredes i kommunernes daginstitutioner.

Tre forhold kendetegner arbejdet med DUÅ Dagtilbud i alle tre kommuner: 1) DUÅ Dagtilbud anskues som en del af et samlet arbejde med evidensbaserede metoder. 2) Arbejdet med evidensbaserede metoder har afsæt i social- og familieområdet og er knyttet til en politisk målsætning om, at flest mulige børn og unge skal inkluderes i kommunens almene institutioner og tilbud. 3) I kraft af, at forskellige metoder og tiltag, der betegnes som evidensbaserede, anskues som ét samlet tiltag, skaber de sammenhæng mellem organisatoriske og institutionelle enheder. Følgende uddrag fra et dagsordenspunkt på et møde i et kommunalt børne- og undervisningsudvalg er et eksempel på en kommunalpolitisk tekst, som netop udfolder disse tre kendetegn og samtidig illustrerer, hvorledes de forbindes og bliver dele af et samlet argument for arbejdet med evidens:

”Det overordnede formål med anvendelsen af de evidensbaserede indsatser er at øge muligheden for at inkludere børn og unge i særligt udsatte positioner inden for de almindelige lærings- og udviklingsfællesskaber i dagtilbud, skole og familie. Argumentet for at bruge evidensbaserede tiltag er at anvende indsatser med en afprøvet viden om effekter for at optimere de ressourcer, der er til rådighed. Det særlige ved at arbejde med sammenhængende indsatser mellem skolen, daginstitutionen og familien er, at der skabes en fælles forståelse og sammenhæng mellem de indsatser, der sker i alle barnets arenaer. Den generelle tilbagemelding i forhold til de evidensbaserede indsatser er i høj grad i overensstemmelse med de evalueringer, som har været grundlaget for valget af de specifikke indsatser. På skole- og familieområdet peges der især på, at indsatserne er med til at skabe en øget sammenhæng, fælles forståelse og retning. Fremadrettet arbejdes der på at sikre en fortsat implementering af målrettede evidensbaserede indsatser med henblik på at anvende afprøvede metoder, der har effekt i forhold til børns udvikling og læring. Strategien vil således være at skabe en helhedsorienteret sammenhæng i forhold til tænkning og metode, der er i overensstemmelse med Vision 2016, og som har et overordnet fællessigte mod øget inklusion” (Offentligt tilgængeligt referart fra møde i ”Børne- og Undervisningsudvalget” i en af feltarbejdets kommuner 2011).

DUÅ Dagtilbud er i forvaltningerne først og fremmest et delelement i arbejdet med evidensbaserede metoder, som anskues som et samlet fænomen defineret af en fælles vidensbetegnelse. I alle tre kommuner er det en politisk vedtaget målsætning, at arbejdet på børne- og ungeområdet skal være evidensbaseret, og denne politiske opmærksomhed giver arbejder med DUÅ Dagtilbud og andre evidensbaserede metoder høj status og vægt. Kommunerne peger selv på, hvordan det tætte samarbejde med nationale aktører som Socialstyrelsen,

Kommunernes Landsforening og internationale kontakter i blandt andet USA og Norge vidner om politisk og forvaltningsmæssig nytænkning og er et eksempel til efterfølgelse for andre kommuner. Ligeledes er det gennemgående, at afsættet for arbejdet med metoderne er social- og familieområdet, og målsætninger og faglige perspektiver fra disse områder præger forvaltningernes samlede arbejde med evidensbaserede metoder. Samlet er de evidensbaserede metoder forbundet til inklusion, som i denne sammenhæng bliver lig en målsætning om at undgå omfattende og økonomisk tunge specialiserede tiltag. Daginstitutionen bliver fra dette organisatoriske perspektiv en forebyggende tidlig indsats og DUÅ Dagtilbud en måde at sikre dette perspektiv en central placering i en almen småbørnspædagogik. I alle kommuner har de centrale nøglepersoner i forvaltningerne i arbejdet med evidensbaserede metoder en faglig baggrund og organisatorisk placering i social- og familieområdet. Endelig er DUÅ Dagtilbud i alle forvaltninger, som en del af det samlede arbejde med evidensbaserede metoder, med til at skabe organisatorisk sammenhæng i kommunernes forskellige strategier, forvaltninger og institutioner for børn og unge. I alle tre kommuner er DUÅ Dagtilbud således en del af detaljerede organisatoriske modeller med navne som ”Organisering af evidensbaserede programmer” og ”Model for Børne- og Undervisningsområdet 0-18” (se bilag 4 og 5). I sådanne modeller forbindes forskellige forvaltningsmæssige enheder med fokus på henholdsvis børne- og unge- og social- og familieområdet, når DUÅ Dagtilbud bliver en del af det samlede arbejde med evidensbaserede metoder. Derved er DUÅ med til at skabe sammenhænge mellem almene og specialiserede tilbud og mellem de evidensbaserede metoder og andre nationale og kommunale politikker og tiltag. De organisatoriske sammenhænge anskues som en garant for de sammenhænge, de involverede brugere vil opleve, og som en måde at sikre et tæt samarbejde og sammenhæng mellem forvaltningen og praktikerne som eksempelvis de ansatte i kommunens daginstitutioner. Som uddraget fra referatet fra byrådsmødet peger på, anses ”sammenhæng” i form af enslydende målsætninger og visioner, et fælles sprog og fælles forståelser i sig selv som kvalificerende for forvaltningernes arbejde og derved for de borgere, der forvaltes for.

Når jeg spørger specifikt ind til arbejdet med DUÅ Dagtilbud i forvaltningerne, suppleres de her beskrevne begrundelser med en række yderligere formål, som omhandler både forholdet mellem forvaltning og institutioner, pædagogernes faglighed og arbejdsglæde, men også samarbejdet med forældrene og børnenes trivsel og skoleparathed. I den ene kommune fortæller den ansvarlige for

DUÅ Dagtilbud, at metoden *skal bryde det pædagogiske personales vanetænkning (...), bryde pædagogernes afmagt, give dem handlekraft, så de ikke bare laver brandslukning, men agerer proaktivt.* Lignende formålsbeskrivelser hører jeg, når jeg taler med de projektansvarlige i de andre kommuner. I forhold til det pædagogiske personale er det også en fælles forventning, at metoden vil styrke deres arbejdsglæde. Som evidenskoordinatoren i den ene forvaltning siger, vil *fælles sprog og tilgang give større arbejdsglæde og derved færre sygedage.* Ligeledes skal DUÅ Dagtilbud styrke forældresamarbejdet i institutionerne. Systematikken og de klare regler, metoden bidrager med, vil ifølge en projektleder gøre det nemmere for det pædagogiske personale at forklare forældrene, hvordan de arbejder, og samtidig at rådgive forældrene til at handle på samme måde over for barnet. Børnene skal som en konsekvens af DUÅ Dagtilbud *forøge deres sociale kompetencer, få mere selvværd* og *blive klædt på til skolestart*, som en projektansvarlig udtrykker det med vendinger, der går igen i alle tre forvaltninger. Samtidig med, at DUÅ Dagtilbud i forvaltningerne præsenteres som en del af en samlet og effektiv vej til ét mål, nemlig inklusion, er metoden således forbundet til en lang række andre målsætninger, hvis indbyrdes forhold og relation til metodens indhold og angivne effekter ikke ekspliciteres. Dette vender jeg tilbage til i afsnittet om en generaliseret evidens.

Forskelle forvaltningerne imellem

Kommunerne agerer som en samlet aktør, når de i fællesskab igangsætter DUÅ Dagtilbud i Danmark, men deres planer for, hvordan metoden efterfølgende skal udbredes i deres respektive kommune, er forskellige:

I den første kommune er det politisk besluttet, at metoden skal anvendes i alle kommunens daginstitutioner. Forvaltningen arbejder videre med at uddanne personale, etablere opfølgende vejledning, forankre metoden som en del af det samlede arbejde på børne- og ungeområdet og familieområdet og at udvide arbejdet med DUÅ i sundhedsplejen og dagplejen. Argumenterne for den entydige satsning på DUÅ handler om, at metoden som evidensbaseret kræver en høj grad af loyalitet. Metodens effekt vil direkte svækkes, hvis dens anvisning kombineres med elementer fra andre metoder eller indgår som en del af egne justerede tilgange, forklares det samstemmigt af en institutionsleder og projektleder for DUÅ. Det er et eksplicit kriterium for en ansættelse i kommunens daginstitutioner, at man vil arbejde med metoden. Eksempelvis udtaler den kommunale projektleder til pædagogernes fagforeningsblad Børn og Unge: ”Vi vil ikke have DUÅ-

light eller arbejde DUÅ-agtigt. Det er 'take it, or leave it' (…). Og det forventes, at man vil arbejde med DUÅ, når man er ansat i kommunen" (Jensen 2014).

I den anden kommune planlægger forvaltningen at udvide antallet af DUÅ-daginstitutioner. I første omgang er planen at fordoble antallet fra tre til seks og efterfølgende at inddrage flere institutioner. Forvaltningen arbejder således videre med at uddanne personale i DUÅ, tilbyde opfølgende vejledning og forankre metoden som en del af det samlede arbejde med evidensbaserede metoder. Samtidig arbejdes der med andre metoder, som institutionerne kan anvende til at sikre systematik og kompetenceudvikling – eksempelvis udvikler en ansat i forvaltningen selv en metode med afsæt i en bred læsning af litteratur om kvalitet i daginstitutioner. Alle daginstitutioner i kommunen skal arbejde med én ud af en række metoder, hvoraf nogle defineres som evidensbaserede, mens andre ikke gør. Kommunens evidenskoordinator fortæller, at hun på sigt kunne tænke sig, at DUÅ-materialet blev skrevet igennem, så ordvalget i højere grad end i det nuværende materiale afspejler en *systemisk og relationel* tænkning, hun mener kendetegner metodens anvisninger. Hun peger eksempelvis på, hvordan beskrivelser af børn som uartige og ulydige virker gammeldags på dansk: *det er jo slet ikke der, vi er mere, men de mener noget andet med de ord.* Den pågældende evidenskoordinator skelner således mellem materialets diskurs, som hun ønsker ændret og ikke mener afspejler forfatterens egentlige forståelser af børn og småbørnspædagogik, og metodens indhold, som hun betragter som en hensigtsmæssig kvalificering af kommunens småbørnspædagogik. Ifølge evidenskoordinatoren er det kun meningsfyldt at implementere DUÅ Dagtilbud i institutioner, hvor metoden har lederens fulde opbakning. Vælger en leder, at en daginstitution skal være DUÅ-institution, må alle i personalegruppen, ifølge evidenskoordinatoren, være parate til at arbejde efter metodens anvisninger. Som ansat må man, ifølge evidenskoordinatoren, være parat til at følge nationale, kommunale og institutionelle retningslinjer og politikker, hvis man vil beholde sit arbejde.

I den tredje kommune udvides arbejdet med DUÅ efter pilotprojektet, så i alt otte institutioner arbejder med metoden. Det videre arbejde med DUÅ Dagtilbud ændres dog, så metoden bliver en del af en kommunal model, som kombinerer elementer fra forskellige metoder og teoretiske afsæt. Denne kommunale model udvikles som en konsekvens af prisstigningerne på en af de andre evidensbaserede metoder, som kommunen køber adgang til. I kommunen er det politisk vedtaget,

at alle skoler og daginstitutioner skal arbejde med én ud af fire evidensbaserede metoder. For at skabe sammenhæng mellem skole- og daginstitutionsområdet skal daginstitutionernes metode afspejle den metode, den lokale folkeskole har valgt. Langt de fleste skoler har valgt metoden ”Læringsmiljø og Pædagogisk Analyse” (LP), hvilket betyder, at langt de fleste daginstitutioner på sigt også skal arbejde med denne metode. Da udbyderne af LP sætter prisen betydeligt i vejret, bliver metoden dog for dyr i forhold til de økonomiske midler på daginstitutionsområdet i kommunen. Som en konsekvens af prisstigningen udarbejder en gruppe medarbejdere i Børne- og Ungeforvaltningen en model, som skal bruges i alle kommunens daginstitutioner og forener elementer fra både LP og DUÅ. En brochure om modellen præsenterer den således:

”Modellen bygger på et evidensbaseret koncept, De utrolige År (DUÅ) samt en analysemodel inspireret af LP (…). [Modellen] skal i lighed med LP og DUÅ Dagtilbud styrke professionalismen af det fastansatte personale i dagtilbud i forhold til inklusion. Tanken er, at den faste personalegruppe gennemgår den samme uddannelse for at sikre effekten i form af fælles sprog og fælles tilgange til børnegruppen” (Brochure udgivet af kommunens Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2013, udleveret).

Uddannelsen består, udover seks uddannelsesdage i DUÅ Dagtilbud, af tre yderlige uddannelsesdage, hvor deltagerne præsenteres for ”den systemiske teori og analysemodellen” (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2013:4). Ifølge den kommunale projektansvarlige er det en kvalificering af DUÅ Dagtilbud, at metoden suppleres med systemteoretisk teori:

Fordi vi har taget DUÅ Dagtilbud, som man kan sige er en praktisk uddannelse i inklusion. Man kan sige, at du bliver simpelthen uddannet i din praksis. Du har rollespil, ”Hvad gør jeg, når Peter ikke vil have SIN regnfrakke på ude i garderoben”. Hvad gør jeg? Hvilke værktøjer har jeg? Og der får man ret praktisk fyldt værktøjskassen op. Men der manglede lidt det teoretiske. Fordi hvad er det her egentligt for noget, hvor kommer det fra? Og derfor koblede vi den systemteoretiske tankegang ind over den praktiske del (…) Hvorfor er det egentlig, at vi gør, som vi gør? Hvem har sagt noget om det? Hvorfor virker det?”. Og så begge dele i én, jamen så får man jo det hele.

Som citatet illustrerer, anskues DUÅ som en praktisk værktøjskasse i form af en række anvisninger, som ikke er knyttet til et bestemt syn på børn, udvikling eller pædagogikkens opgave. En ’tilkobling’ af systemteori fremstår som noget, der ikke berører metoden som ’værktøj’ og derved som en tilføjelse eller en ’overbygning’, der alene bidrager med viden og argumentation, men ikke vedrører metodeloyaliteten. Loyalitet handler derimod om, at personalet i kommunens daginstitutioner helhjertet står bag metodens konkrete anvisninger. Som ansat i kommunens

daginstitutioner må man følge og tilslutte sig metodens anvisninger. Hvis man som medarbejder er skeptisk over for disse, må man ifølge projektlederen *fake it till you make it*, og hvis man ikke på et tidspunkt bliver overbevist, fungerer det ikke:

Projektleder: Derved bliver metoden ikke fuldbyrdet. Og så laver du faktisk disharmoni (…) Børnene hører godt, hvad du siger, men de lægger langt mere mærke til, om du er autentisk eller ej. Så bliver det svært at være i kommunen. (…) Jeg har set lærere og pædagoger, der er afskediget. De er i hvert fald flyttet. Har skiftet arbejde.

Den loyalitet, der kræves af de ansatte i kommunens daginstitutioner, handler, som det fremgår, ikke alene om, at metodens anvisninger følges, men også om, at den ansatte har den rette indstilling. Metodens anvisninger skal således udøves med afsæt i en oprigtig overbevisning om deres hensigtsmæssighed, hvilket af projektlederen eksplicit formuleres som et krav for at arbejde som pædagog i kommunens institutioner.

En generaliseret evidens

DUÅ-metodens status som evidensbaseret er udslagsgivende for kommunernes beslutning om at bringe den til Danmark, og evidensbegrebet har da også en central placering, når metoden præsenteres af The Incredible Years®, af Socialstyrelsen og af kommunerne. I det følgende vil jeg uddybe den specifikke brug af evidensbegrebet, jeg finder i dokumenter og litteratur fra disse aktører. Som det vil fremgå, forbindes DUÅ til det evidensrationale, jeg præsenterede i kapitel 2, men på en særegen måde, og det er denne, der er i fokus i dette afsnit. Som beskrevet er der en direkte kontakt mellem The Incredible Years® og de danske kommuner, som køber metoden i samarbejde med Socialstyrelsen. Evidensen er så at sige en del af varedeklarationen på det produkt, som de amerikanske programudviklere tilbyder, og det er først og fremmest med henvisning til programudbyderen, at Socialstyrelsen og kommunerne refererer til DUÅ som evidensbaseret. Når jeg i det følgende giver en samlet præsentation af den evidensforståelse, jeg finder hos de tre kommuner, hos Socialstyrelsen og hos programudbyderne, er det fordi, jeg på kryds og tværs af kilder finder de samme forståelser og formuleringer, hvilket vidner om de tætte forbindelser mellem de forskellige aktører. Det evidensbegreb, jeg finder, handler om årsagsvirkningsforhold mellem metodens anvisninger og et specifikt outcome af disse og derved om effekt og kausalitet. Kausaliteten mellem virkemidler og resultater præsenteres på en måde, som indikerer en stærk evidens, som den kendes fra forskningsorganisationer, der arbejder med

systematiske reviews og favoriserer RCT-forsøg med det formål at sige noget entydigt om forholdet mellem en bestemt intervention og effekten af denne (jf. kapitel 2).

Når jeg betegner evidensbegrebet som stærkt, er det, fordi det er et gennemgående mønster i materialet, at der antages at være entydige sammenhænge mellem brugen af metoden og en række resultater. Evidensbegrebet bruges således i betydningen 'bevis for' og forudsættes at være kontekstuafhængig – det vil sige, at forholdet mellem et specifikt input og output er bevist i en grad, der gør det muligt at anvende resultater fra en effektmåling til at forudsige, hvad der vil ske i en anden sammenhæng. Et eksempel, som illustrerer en sådan stærk forståelse af evidens, er forordet til den danske oversættelse af DUÅ Forældreguiden. Her skriver en kommunal forvaltningschef i sin egenskab af projektansvarlig for implementeringen af DUÅ i Danmark:

"De forældre og børn, der igennem årene har deltaget i Carolyn Webster-Strattons programmer, har kontinuerligt deltaget i forskningsprojekter, som i stor grad har været tilrettelagt af The Parent Clinic ved The University of Washington School of Nursing. Der foreligger således i dag bevis for, at de træningsmetoder, Carolyn Webster-Stratton har udviklet, er effektive sammenlignet med traditionelle familiebaserede indsatsmetoder. Hidtil har der stort set ikke været kendskab til effekten af de metoder, der har været anvendt i socialt arbejde i Danmark. Indførslen af nye evidensbaserede metoder er derfor en nødvendighed, hvis de sociale og terapeutiske metoder skal udvikles på en måde, så der kan skabes bevis for deres effekt" (Rasmussen 2006:6).

I citatet udlægges programudviklerens egen forskning som bevis for en effekt. Samtidig slås det fast, at indførelsen af evidensbaserede metoder vil lede til bevis for effekt. Citatet udtrykker således en sikker forventning om, at den effekt, der udpeges i et amerikansk studie, kan overføres og derfor vil vise sig i en dansk sammenhæng.

Samtidig illustrerer citatet et andet karakteristika ved det evidensbegreb, jeg finder i materialet, nemlig at evidensen er generaliseret. Der henvises til, at deltagerne i DUÅ-programmer har "deltaget i forskningsprojekter", men der angives ikke hvilken form for forskning eller hvilke former for resultater, denne forskning viser. Ligeledes angives ingen konkrete kilder, der gør det muligt at forbinde et specifikt udsagn med en specifik tilgængelig undersøgelse. Det er gennemgående, at der i formidlende information om metoden henvises bredt til forskning, undersøgelser og studier som den autoritet, der beviser metodens positive virkning, men i en generaliseret form uden henvisning til specifikke kilder: På The Incredible Years'® hjemmeside

præsenteres man, hvis man klikker sig til information om metoden rettet mod forskere, for følgende tekst:

”The Incredible Years® programs have been evaluated by the developer and independent investigators in the United States and other countries. Evaluations have included numerous randomized control group research studies using independent observations with diverse groups of parents and teachers” (The Incredible Years u.å.f).

På samme måde henviser Socialstyrelsen, i en faktaboks med titlen “Forskning” i en informationsbrochure om DUÅ (Servicestyrelsen u.å.b), til ”omfattende international forskning”. Sådanne generaliserede henvisninger slår autoritativt fast, at DUÅ har effekt, men giver ikke læseren mulighed for selv at efterspore denne. Som beskrevet består DUÅ af en række delprogrammer rettet mod forskellige målgrupper, ligesom det kendetegner udbyderen, Socialstyrelsen og kommunerne, at metoden forventes at have effekt i forhold til en lang række målsætninger. De indbyrdes forhold mellem målsætninger og effektmålinger sløres eller forsvinder, når evidensen fremstår som generel. Spørgsmål om, hvilke målgrupper og hvilke effekter, der er målt, og hvordan disse målinger kan overføres til andre målgrupper og effekter, adresseres ikke. Den generelle evidens hviler dog på muligheden for dette. Klikker man på punktet ”Evidence of Effectiveness” under ”Teacher”-programmet på The Incredible Years’® hjemmeside, ledes man til følgende tekst:

"Teacher Program Evidence: Evidence of Teacher Classroom Management Program Effectiveness by Developer with Clinic Populations of Children Diagnosed with Oppositional Defiant Disorder (ages 3-8 years): One RCT by the developer of the teacher training with diagnosed children indicated significant: Increases in teacher use of praise and encouragement and reduced use of criticism and harsh discipline. Increases in children’s positive affect and cooperation with teachers, positive interactions with peers, school readiness and engagement with school activities. Reductions in peer aggression in the classroom.

Evidence of Teacher Classroom Management Program Effectiveness by Developer and Independent Investigators with Selected Populations of Socioeconomically Disadvantaged Children (ages 3-8 years): Two RCTs by the developer and five RCTs by independent investigators of the teacher training series with high risk populations indicated significant improvements in positive discipline and proactive management skills and decreases in classroom aggression and increases in children’s pro social behavior” (The Incredible Years u.å.f).

Under ”Teacher”-programmet, som er et forebyggende program rettet mod alle børn, refereres således alene til (unavngivne) undersøgelser af metodens effekt på børn med diagnosticerede

adfærdsvanskeligheder eller metodens effekt på børn, som vokser op i risikofamilier. Disse undersøgelser kan ikke siges generelt at være dækkende for de mange formål, der i Danmark knyttes til DUÅ Dagtilbud. Også i den bog, der anvendes på uddannelsen i DUÅ Dagtilbud i Danmark, anvendes undersøgelser af metodens effekt på børn med adfærdsvanskeligheder, hvis mødre gennemfører et DUÅ-program, til at underbygge DUÅ som en forebyggende indsats rettet mod alle børn (Webster-Stratton 2005:16).

Denne generaliserede evidens betyder endvidere, at metodiske forbehold og afgrænsninger knyttet til enkelte studier bliver udeladt, når fund opsummeres og hentes ind i andre sammenhænge. Det er således gennemgående, at de generaliserede henvisninger til effekt fremstår mere entydige end de konkrete undersøgelser af effekt, som det er muligt at forfølge. I det følgende vil jeg pege på to eksempler fra henholdsvis partnerskabskommunerne og Socialstyrelsen, som er illustrative for denne tendens. I partnerskabskommunerne har projektgruppen for pilotprojektet selv evalueret projektet. Evalueringens sigte præsenteres således ”Da pilotprojektet med DUÅ-Dagtilbud har fokus rettet mod at undersøge, hvordan personalet oplever at profitere af programmet, vil personalet også være omdrejningspunktet for denne evaluering” (Evaluering af DUÅ-Dagtilbud 2013:5). Evalueringen er baseret på spørgeskemaer, hvor deltagerne i DUÅ-uddannelsen bedes vurdere deres faglige kompetencer før, under og efter uddannelsen, referater fra ledernetværksmøder i de tre kommuner og ”tilbagemeldinger fra personale, som løbende er blevet opfanget, nedfældet og formidlet til projektgruppen” (Evaluering af DUÅ-Dagtilbud 2013:6). Evalueringen har fokus på, hvordan personalet i de deltagende daginstitutioner har oplevet det at arbejde med en institutionsomfattende indsats, hvorvidt de har fundet, at DUÅ-redskaber styrker deres relationer til børn, og endelig, hvorvidt personalet oplever, at uddannelsen har udviklet deres kompetencer (Evaluering af DUÅ-dagtilbud 2013:20). Evalueringen peger især på, at medarbejderne oplever det positivt, at hele medarbejdergruppen arbejder med en fælles metode, hvilket forbedrer de kollegiale relationer og derved øger arbejdsglæden (Evaluering af DUÅ-Dagtilbud 2013:21).

På Socialstyrelsens hjemmeside beskrives formål og de forventede gevinster ved DUÅ Dagtilbud, og herunder refereres til partnerskabskommunernes evaluering:

- ”Børnenes prosociale adfærd og skoleparathed styrkes
- Børnehaven får øget fokus på udvikling af børns sociale og emotionelle færdigheder
- Personalets kompetencer til at forebygge og håndtere udfordrende adfærd styrkes
- Reduktion af udfordrende adfærd hos børn gennem øget brug af konstruktive strategier
- Personalets positive og proaktive strategier til ledelse af børnegruppen fremmes
- Forbedret samarbejde med forældre
- Reduktion i personalets oplevelse af stress i arbejdet
- Øget tilfredshed i personalegruppen i forhold til vurdering af egne kompetencer
- Struktureret kompetenceudvikling

En evaluering er gennemført i [Navne på partnerskabskommunerne]. Evalueringen viser positive erfaringer med implementeringen i en dansk kontekst” (Socialstyrelsen 2014).

I citatet ses både de mange ganske forskelligartede formål, DUÅ Dagtilbud forventes at indfri. Evalueringens resultater præsenteres bredt som ”positive erfaringer med implementeringen i en dansk kontekst”. Har man ikke læst evalueringen, ved man ikke, at evalueringen alene handler om personalets egen oplevelse af metoden. Endvidere forbinder Socialstyrelsens præsentation entydigt de positive evalueringer med DUÅ, mens det i evalueringen fremgår, at medarbejderne vurderer det positivt at arbejde med en fælles metode, og at det er dette, der øger arbejdsglæde og kollegaskab (Evaluering af DUÅ-Dagtilbud 2013:21).

I partnerskabskommunernes evaluering refereres til én specifik britisk undersøgelse af Teacher/DUÅ Dagtilbud:”Early results from developing and researching the Webster-Stratton Incredible Years Teacher Classroom Management Training Programme in North West Wales” (Hutchings et al. 2007). Denne undersøgelses konklusion opsummeres i evalueringen således: ”Evalueringen af Teachers viser, at børn i institutioner, der arbejder med DUÅ, er signifikant mindre aggressive over for kammerater og samarbejder mere med de voksne” (Evaluering af DUÅ-Dagtilbud 2013:5). I selve det britiske studie konkluderes dog mere forsigtigt, når forfatterne opsummerer artiklens konklusion:

“In the first study, 23 teachers attended the five-day classroom management programme, 20 completed the final satisfaction questionnaire and 21 participated in a semi-structured follow-up interview. Teachers who implemented the training in their classrooms reported satisfaction with the programme and believed that the strategies taught were effective and improved pupils' conduct. In the second study, blind observation of teacher classroom behavior was undertaken in

21 classes: 10 teachers had received the TCM training [uddannelse i DUÅ-programmet Teacher/DUÅ Dagtilbud] and 11 had not. Teachers who received TCM training gave clearer instructions to children and allowed more time for compliance before repeating instructions. The children in their classes were more compliant than children in the classes of untrained teachers" (Hutchings et al. 2007).

Citatet viser, hvordan partnerskabskommunernes evaluering præsenterer en mere bombastisk effekt end det studie, der refereres til. Endvidere specificeres det ikke, hvordan der er målt effekt af Teacher-programmet, når undersøgelsens resultater videreformidles i partnerskabskommunernes evaluering. Eksemplet peger på, hvordan der sker en generalisering, når en undersøgelse trækkes ind og opsummeres.

Opsamlende karakteriserer det evidensbegrebet i materiale fra The Incredible Years®, Socialstyrelsen og partnerskabskommunerne, at det benyttes til at begrunde DUÅ og indeholder et rationale om en bevist effekt af metoden, der gør dens resultater forudsigelige. Evidensbegrebet bruges således til at udtrykke et rationale om kausalitet mellem input og outcome og derved om en stærk evidens. Samtidig er der tale om et generaliseret evidensbegreb, der ikke kobles til diskussioner om, hvorvidt, i hvilket omfang og på hvilket område, det er muligt at overføre resultater på tværs af kulturelle og politisk-administrative forskelle, målgrupper og målsætninger. Muligheden af sådanne overførsler fremstår som en præmis, der i højere grad er forbundet til en generel eller 'overordnet' evidens end til specifikke studier, det er muligt at efterfølge.

To specifikke studier af effekten af DUÅ

Som beskrevet er det ikke henvisninger til specifikke systematiske forskningsoversigter, der kendetegner de beskrivelser af DUÅ, jeg finder præsenteret i materiale fra partnerskabskommunerne, Socialstyrelsen eller The Incredible Years® hjemmeside. Der er dog udarbejdet forskningsoversigter, der beskæftiger sig med effekten af DUÅ, og i det følgende gengiver jeg konklusioner fra to af disse. Formålet med dette er at uddybe og konkretisere, hvordan det rationale om evidens, jeg møder i felten, ikke kan anskues som et neutralt udsagn om effekten af DUÅ, men som en effekt af de specifikke sammenhænge, det indgår i. Forskningsoversigterne er valgt på baggrund af deres relevans i forhold til denne afhandlings fokus på DUÅ Dagtilbud i Danmark: Den ene oversigt udgør således den eneste forskningsoversigt om The Incredible Years® udarbejdet i Danmark og relateret til danske forhold på tidspunktet for mit feltarbejde. Den anden oversigt er en såkaldt "Intervention Report" fra "What Works

Clearingshouse" i USA og afspejler de metodiske krav, der er knyttet til en forståelse af evidens som vurdering af effekt, som det kendes fra det medicinske område med RCT-studier (Jf. kapitel 2, se evt. Bhatti, Jensen & Rieper 2006:80).

Center for Anvendt Sundhedstjenesteforskning og Teknologivurdering ved Syddansk Universitet har udarbejdet en gennemgang af den internationale litteratur om The Incredible Years® med fokus på, dels hvad det er for en forskning, der foreligger, dels hvad det er for resultater, denne forskning beskriver (Horsted & Birk-Olsen 2007:4). Der er ikke tale om et meta-review, der vurderer kvaliteten af de enkelte undersøgelser, men en forskningsoversigt, der kortlægger, hvilke undersøgelser der findes, og sammenfatter de resultater, disse tilbyder. Forfatterne finder store variationer i de studier af effekt, der foreligger, og konkluderer, at dette "gør det vanskeligt at give et samlet og entydigt billede af effekten af IY [The Incredible Years] " (Horsted & Birk-Olsen 2007:14). Forskerne afslutter rapporten med en efterlysning af forskning i DUÅ i Danmark og argumenterer for dette ved at pege på metodiske forbehold, som de finder, gør det svært at vurdere effekten af metoden:

"Hovedparten af studierne, der er inkluderet i litteraturgennemgangen, er skrevet af grundlæggeren af IY [The Incredible Years] og derfor foretaget i en amerikansk kontekst. Det er således ikke sikkert, at det er muligt direkte at overføre disse resultater til en dansk kontekst og en dansk kultur. (…) Litteraturgennemgangen viser, at effektevalueringerne af IY-programmerne har forskellige fokus i form af forskellige programmer, sammenligningsgrundlag, sammenligningstidspunkt og målgruppe. Studierne omhandler primært forældreprogrammerne samt kombinationer af IY-programmerne, hvor forældreprogrammene indgår. Der findes et mindre antal studier omhandlende børneprogrammet, og i endnu mindre grad om lærerprogrammet [DUÅ Dagtilbud]. (…) Det vurderes, at der er behov for forskning i DUÅ i Danmark" (Horsted & Birk-Olsen 2007:29-31).

Af kortlægningen fremgår det, at der findes to videnskabelige offentligt tilgængelige studier, der omhandler The Incredible Years® Teacher/DUÅ Dagtilbud. Begge studier er foretaget af The Incredible Years® i USA. Endvidere peger oversigten på, hvordan effekt ikke kan generaliseres bredt, men er knyttet til specifikke målgrupper. Eksempelvis ser det ud til, at forældreprogrammerne har større effekt for forældre med massive problemer og for forældre, som karakteriseres som meget kritiske og/eller voldelige end for andre forældre (Horsted & Birk-Olsen 2007: 21). Sådanne fund rejser overvejelser om, hvorvidt undersøgelser af effekten af DUÅ som et familieprogram kan understøtte DUÅ som del af en dansk daginstitutionspædagogik, hvor

størstedelen af personalet har en uddannelse som pædagog og derved må forventes at agere grundlæggende anderledes end forældre, som er meget kritiske og/eller voldelige over for deres børn.

What Works Clearinghouse (Herefter WWC) har udarbejdet en såkaldt ”Intervention Report” baseret på en systematisk reviewproces, hvor de har indsamlet og vurderet studier af The Incredible Years® efter en række ekspliciterede standarder med det formål at vurdere metodens effekt (What Works Clearingshouse 2011:1). WWC har specifikt ledt efter undersøgelser af metodens effekt på børn med særlige følelsesmæssige udfordringer (”Children Classified as Having an Emotional Disturbance”) og accepterer udelukkende RCT-studier som det undersøgelsesdesign, der kan producere stærk evidens. I alt indeholder undersøgelsen 77 studier, men kun ét studie vurderes at leve op til de opstillede kvalitetskriterier. På baggrund af dette ene studie vurderes The Incredible Years® at have ”Potentially positive effects” og graden af evidens som ”small” (What Works Clearinghouse 2011:4). De 76 andre studier, der ikke indgår i vurderingen, falder i to kategorier: Dels afvises RCT-studier, der vurderes at være gennemført på en måde, hvor den gruppe, der modtager DUÅ, og kontrolgruppen ikke er sammenlignelige, og dels afvises studier, hvis undersøgelsesdesign eller målgruppedefinition ikke lever op til WWCs kriterier (What Works Clearinghouse 2011:5-11). En sådan undersøgelse peger på, hvor svært det er at udføre præcise og systematiske målinger, der gør det muligt at udpege effekt og kausalitet. Dermed peger en sådan undersøgelse også på det ulige forhold mellem henholdsvis den stærke betoning af effekt og kausalitet og det generaliserede og uspecifikke evidensbegreb, jeg møder hos partnerskabskommunerne, Socialstyrelsen og The Incredible Years®.

Opsamling

I kapitlet har jeg beskrevet De Utrolige År, som metoden fremtræder hos grundlæggerne og udbyderne The Incredible Years® i USA. Ligeledes har jeg beskrevet metodens vej fra USA til Danmark med en særlig opmærksomhed på de kommuner, der har været primus motor for metodens ankomst til Danmark og endvidere er de kommuner, hvor jeg laver feltarbejde. DUÅ er et produkt, som kommunerne køber adgang til, bestående af de strategier og systematikker, der tilsammen udgør DUÅ som en handlingsanvisende metode, men også som et undervisnings- og monitoreringssystem, som skal sikre, at disse anvendes på en standardiseret måde og derved kan tælle som DUÅ. I kapitlet har jeg zoomet ind på DUÅ Dagtilbud, som er det program, der anvendes

i danske daginstitutioner. Jeg har præsenteret DUÅ Dagtilbud som en del af organiseringen i tre kommunale børne- og ungeforvaltninger, hvor programmet indgår som ét element i en samlet indsats kategoriseret som 'arbejdet med evidens', og derved forbindes daginstitutionsområdet med familieområdet og indsatser for særlige grupper af børn med specifikke diagnoser. De tre partnerskabskommuner agerer samlet, når de i fællesskab med Socialstyrelsen henter DUÅ til Danmark, men samtidig vælger de forskellige måder at udbrede metoden i deres daginstitutioner. Evidensbegrebet fremstår centralt og autoritativt og kobles til en lang række målsætninger og målgrupper, men også uspecifikt, uafgrænset og derved generaliseret.

Samlet kan kapitel anskues som en kortlægning af et omfattende og stærkt netværk, der stabiliserer DUÅ Dagtilbud. Omfattende, fordi mangfoldige aktører på tværs af geografiske og faglige grænser forbindes, og stærkt, fordi der er tale om aktører med stor magt. Som kapitlet peger på, stabiliseres DUÅ Dagtilbud i forbindelser til centrale politiske og uddannelsesmæssige institutioner, og DUÅ Dagtilbud udgør et krav fra kommunale ansættende myndigheder til deres ansatte. Et kendskab til den styrke og magt, der er en del af dette netværk, udgør en væsentlig baggrundsviden, når de følgende kapitler går tæt på konkrete møder mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode på en række lokaliteter. De magtfulde aktører, som jeg har beskrevet i dette kapitel, er ikke nødvendigvis omdrejningspunkt i det empiriske materiale eller centrum for analyserne, men de er fortsat til stede i kraft af forbindelser, som rækker ud over det konkrete udsnit af verden, som undersøges.

I kapitel 1 beskrev jeg, hvordan vi i projektet "Når evidens møder den pædagogiske hverdag" analyserede diskursen om evidens i tre børne- og ungeforvaltninger og fandt, at evidensbegrebet var uklart og derved porøst, men også stærkt og virksomt. Dette umiddelbare paradoks var med til at motivere nærværende undersøgelse, der som beskrevet søger at undersøge forbindelser mellem evidens og småbørnspædagogik ved hjælp af et etnografisk feltarbejde og en antropologisk nysgerrighed rettet mod hvilke kræfter, der virker sammen, og hvad disse kræfter producerer, når evidens og småbørnspædagogik forbindes. Jeg finder, at den diskrepans, jeg har beskrevet i det foregående mellem den autoritative, generaliserede evidens og de uspecificerede eller selektive henvisninger og opsummeringer, understøtter det paradoks, jeg udfoldede i kapitel 1. Derved finder jeg også, at diskrepansen understøtter min argumentation for, hvorfor det er relevant og interessant at undersøge forbindelsen mellem småbørnspædagogik og evidens på en

måde, som ikke alene beskæftiger sig evidens som en særlig vidensstandard, men også som et kulturelt og socialt fænomen. Kapitlets beskrivelser af, hvordan DUÅ har gjort sin entre i Danmark, er blevet en del af kommunale organiseringer af børne- og ungeområdet og stabiliseret som evidensbaseret, peger på relevansen af at undersøge DUÅ som en effekt af aktør-netværk. Med dette kapitel som baggrund er det ambitionen at gøre netop dette i de kommende kapitler.

Kapitel 5. Evidens i aktion – en muskuløs småbørnspædagogik

I forrige kapitel præsenterede jeg DUÅ som en metode og som et produkt, der over tid var udviklet og ekspanderet, og jeg beskrev den rejse fra USA til Danmark og fra familiebehandling til den almene daginstitutionspædagogik, DUÅ har foretaget. Jeg opsummerede denne præsentation som en kortlægning af et omfattende og stærkt netværk og karakteriserede DUÅ som en effekt af dette netværk. Dette kapitel udfolder og konkretiserer denne pointe ved at zoome helt ind på dele af det omfattende stabiliseringsarbejde, der fastholder DUÅ som et fænomen, der fremstår entydigt, kontekstuafhængigt og forudsigeligt. Kapitlet er således en undersøgelse af, hvordan DUÅ konstitueres som den særlige form for evidensbaserede metode, jeg beskrev i forrige kapitel. Kapitlets titel er en reference til Latours værk "Science in Action", hvori han argumenterer for, at teknologier og videnskabelige fund bliver til og virker som dele af store netværk, hvis forbindelser gensidigt og kontinuerligt stabiliserer hinanden (Latour 1987). Skal man undersøge en teknologi eller et videnskabeligt fund, som har fået status af kendsgerning, hjælper det således ikke at isolere denne i et forsøg på at 'skære helt ind til benet' og derved kunne indfange dens kvalitet eller essens. Tværtimod må undersøgelsen fange karakteristika og virkninger ved at rette opmærksomheden mod de processer, hvori aktører forbindes og derved konstitueres "in action". Analyserne i dette kapitel er netop et forsøg på at stille ind på sådanne gensidige konstituerende processer. De handler både om, hvordan DUÅ stabiliseres som en evidensbaseret metode i et net af forbindelser til en række varierede aktører, men også om, hvordan DUÅ i disse forbindelser stabiliserer småbørnspædagogikken på en særlig måde.

I publikationen "Social Forskning", som er udgivet af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd – kan man læse, at chefen for et center for børn og forebyggelse i en af partnerskabskommunerne tildeles SFIs jubilæumspris 2012[16]. Centerchefen tildeles prisen for "sit arbejde med at inddrage forskningsmæssig evidens i det praktiske arbejde med udsatte børn og unge" og fortæller i en artikel i magasinet om kommunens arbejde med evidensbaserede metoder. Overskriften på artiklen lyder "Prisvinder: "Vi har fået mod fra evidensbaserede programmer"" (Høg 2013). Dette kapitel handler blandt andet om, hvordan arbejdet med evidens

[16] SFI og KORA (Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning) fusionerede i 2017 og fik navnet VIVE - Viden til Velfærd.

kan give en oplevelse af mod. Således undersøger jeg, hvordan DUÅ som en evidensbaseret metode kan indsætte småbørnspædagogikken i et netværk præget af attraktive positioner og identiteter, som giver status og anerkendelse.

Først retter jeg opmærksomheden mod DUÅ og en række andre evidensbaserede metoder på en national evidenskonference, hvor evidens som en garanteret succes skaber sammenhold og optimisme på tværs af nationale og faglige grænser. Herefter følger jeg DUÅ som en uddannelse, hvor detaljerede scripts og en særegen materialitet mobiliserer de ansatte på ganske specifikke måder i netværk, der fremstår så detaljerede, at disse måder at handle på synes indiskutable. Dernæst beskriver jeg DUÅ som en helt central del af indretningen i en børnehave, hvor metodens logo og modeller deklarerer institutionens virke som målrettede og systematiske indsatser med et kendt udbytte og dermed synliggør en form for kvalitet, som i disse år efterspørges politisk. På tværs af disse tre empiriske nedslag peger jeg afslutningsvis på, hvordan DUÅ konsolideres som et både effektivt og hensigtsmæssigt værktøj afkoblet en specifik kontekst, ideologi og politik – et værktøj, som indsætter småbørnspædagogikken i netværk præget af handlekraft, succes og synlighed og derved former en muskuløs aktør.

Evidens som black box

Mit første møde med evidensbaserede metoder til brug på det pædagogiske område skete til en konference arrangeret af Socialstyrelsen allerede i 2010. Til konferencen forventede jeg at høre om forskningsprocesser og effektberegninger og blev derfor overrasket over, at sådanne tematikker kun implicit var en del af konferencen, mens helt andre former for fortællinger fyldte. Fortællinger om at lykkes, om god energi og om at være en succes. Jeg oplevede således først og fremmest arrangementet som præget af stor fælles begejstring. Deltagerne lod til at dele en entusiasme for en sag, som tydeligvis stod dem nær, og dette gav arrangementet en form for fælles pionerånd og en begejstring, som jeg ikke forventede at møde til en konference initieret af en statslig styringsinstans. Konferencen er et eksempel på, hvordan en central politisk aktør på børne- og ungeområdet arbejder på at fremme arbejdet med evidensbaserede metoder og peger derved på den politiske magt, som er en del af felten. Samtidig peger konferencen også på et gennemgående kendetegn ved DUÅ som en evidensbaseret metode, nemlig den optimisme, metoden er omgivet af. I dette afsnit vil jeg med konferencen som et illustrativt empirisk eksempel pege på, hvordan den gennemslagskraft og virkning, DUÅ har, ikke alene handler om klassisk

politisk magt, men også om, hvordan DUÅ som evidensbaseret metode etableres som lig med effekt og garanteret succes.

”Evidenskonference 2010” er en del af en række årlige konferencer om arbejdet med evidensbaserede metoder på børne- og ungeområdet, som Socialstyrelsen arrangerer. Temaet er dette år ”Samspil og sammenhæng i det evidensbaserede børne- og ungearbejde” og uddybes i konferencens program således:

”Efter en periode med fokus på at opbygge det evidensbaserede felt via enkelte programmer, er der behov for i større omfang at overveje, hvordan disse interventioner kan konsolideres, hvordan der kan skabes sammenhæng **mellem** dem, og hvordan de kan forbindes tættere **med børne- og ungeområdet** som helhed” (Program Evidenskonference 2010, udleveret).[17]

Konferencen forløber over tre dage. Jeg deltager på den første dag, som ifølge programmet især er rettet mod feltets ”fagmedarbejdere” og har til formål at ”give mulighed for at udveksle viden, diskutere holdninger og netværke med fagfæller”, uanset om man ”kender til det evidensbaserede arbejde, eller man ønsker at blive grundlæggende introduceret til det” (ibid.). Stemningen er fra konferencens begyndelse præget af, at mange af deltagerne kender hinanden. Der hilses og vinkes på tværs af det store konferencelokale, mens deltagerne efterhånden fylder rummet, og der snakkes kollegialt på kryds og tværs om tidligere og kommende konferencer og samarbejdsfora med evidensbaserede metoder som fokus, og der deles status på arbejdet siden sidste møde. Ved hver plads ligger en mappe med brochurer fra Socialstyrelsen om en række evidensbaserede metoder og en deltagerliste, som viser, at mange i salen er involveret i arbejdet med disse metoder som behandlere, koordinatorer eller chefer fra kommunale børne- og ungeforvaltninger og afdelinger, som er aktive i arbejdet med evidens (Deltagerliste Evidenskonference 2010, udleveret). Velkomsten indeholder en række PowerPoint-slides, der præsenterer evidens som ”Langsigtede og bæredygtige faglige løsninger på børne- og ungeområdet” og som ”En indsats, der virker”. Disse rationaler illustreres med billeder af børn, der leger i solskin, og grafer, der

[17] Konferencens program fremskriver en historisk udvikling i evidensbevægelsen i Danmark, som for mig er delvis genkendelig. Arbejdet med evidensbaserede metoder udbredes og kan på den måde siges at konsolideres på tidspunktet for konferencen. Optimismen og ønsket om at ekspandere kan dog ikke reserveres til en specifik opstartsfase. Eksempelvis er retorikken den samme, da en række aktører med forbindelser til KL, Socialstyrelsen og kommuner, som i en årrække har profileret sig på at arbejde med evidens, stifter Dansk Selskab for Evidensbaseret Praksis i Velfærdsprofessionerne i 2016 (jf. Reiermann 2016).

fremskriver, hvordan *udgifter på børne- og ungeområdet udgør en stigende kurve, der kan knækkes ved brug af evidens*. Oplægsholderen betoner metodernes effekt og den forandring, de garanterer, som noget, der virker. Velkomsten afspejler en optimisme og en sikkerhed, der kendetegner hele arrangementet, og den efterfølges af høje klapsalver fra hele salen. Første oplægsholder er adjungeret professor Anegen Trillingsgaard, som holder oplæg om familiebehandling i forhold til børn med adfærdsvanskeligheder og ADHD. Hun betoner børnenes behov for behandling og understreger, hvordan en række evidensbaserede metoder *vinder terræn, fordi de har dokumenteret effekt*. Der nikkes bekræftende og tages noter undervejs i salen, og oplægget får et stort bifald, da det afsluttes. Herefter følger en række workshops, hvor forskellige evidensbaserede metoder introduceres. Af programmet fremgår det, at de fleste workshops har form af praksisnære beretninger fra oplægsholdere, der selv er oplært i metoden og arbejder med at udbrede den. Jeg hører først en præsentation af behandlingsprogrammet MST, som er et program for unge, som har problemer med kriminalitet og misbrug. Oplægsholderen kommer fra et universitet i USA og fortæller levende og karismatisk om en metode, hvor et landsbysamfund går sammen om at belønne lokale unge, der bryder negative adfærdsmønstre, med en bil, når de fylder 16 år. Han betoner ord som *hope*, *change* og *community* i en intens fortælling om, hvordan unge mænd med en række nederlag bag sig, som en konsekvens af arbejdet med metoden, motiveres til at skifte kurs og oplever at få succes. Oplægsholderen har tydeligvis hele salens opmærksomhed, og da han efterlyser forslag til belønninger, der kan motivere teenagere til at holde sig fra kriminalitet, er der masser af bud fra tilhørerne. Da han opfordrer de danske udøvere af metoden til at give sig til kende, rejser de sig og vinker smilende, mens salen klapper ad dem. Efterfølgende deltager jeg i en workshop om DUÅ. Her beretter psykolog Barbara Palmer om arbejdet med metoden som del af en kommunal familiebehandling. Hun fortæller meget konkret, hvordan hun som certificeret DUÅ-vejleder forestår en række sessioner og gennemgår deres indhold og organisering. Mens hun beskriver, hvordan indholdet til hver session systematisk er anvist i metodens manual, peger hun mod et bord, der er placeret centralt i rummet. På bordet ligger tykke ringbind med materialer med DUÅ-logo i form af manualer, opgaveark, diplomer og klistermærker til hver enkelt session, en lang række tilhørende DVD-kassetter, DUÅ-bøger til oplæsning og de særlige DUÅ-håndukker. På bordet står også en stor tredimensionel papfigur af Læringspyramiden, som jeg præsenterede i kapitel 4. Mens

oplægsholderen taler, henter hun pyramiden og holder den frem mod de opmærksomme tilhørere, idet hun forklarer, hvordan modellens felter konkretiserer de specifikke arbejdsformer, som den voksne skal benytte, og deres effekt på barnet, samt hvordan modellens form og farver viser, hvordan de forskellige arbejdsformer og effekter relaterer sig til hinanden og skal doseres. Efter oplægget bliver flere af deltagerne hængende for at tale med oplægsholderen, mens andre samles ved bordet, bladrer i mapperne og på anden måde undersøger de forskellige genstande nærmere.

Til konferencen forbindes en lang række initiativer, indsatser, dagsordener, opgaver, politiske beslutningstagere, pædagoger, forskere, behandlere og PowerPoints med både statistik og legende børn, inderlige fortællinger, papfigurer og klapsalver ubesværet. Punktet, der forbinder disse elementer på tværs af nationale, kulturelle og professionsfaglige grænser og genrer, er evidens. Som et fænomen, der kan samle alle disse meget varierede aktører og elementer og samtidig accepteres og understøttes som noget entydigt, fremstår evidens som en black box (Latour 1987). Som beskrevet i kapitel 3 anvender Latour begrebet black box om et netværk, som er så stabilt, at det accepteres og bæres videre, uden at dets indhold og virkemåde behøver at fremlægges eller forklares (Ibid.). Begrebet henter Latour fra tekniske tegninger, hvor en 'black box' anvendes til at angive en kompleks mekanisme, hvis indre ikke beskrives, men hvis input og output er kendt. Med begrebet peger Latour på, hvordan kompleksiteten skjules, når fænomener, som indeholder en række elementer og processer, indkapsles og fremstilles som ét samlet og entydigt fænomen med en forudsigelig reaktion. En lang række ANT-undersøgelser har beskæftiget sig med, hvordan videnskabelige kendsgerninger bliver produceret – det vil sige, hvordan de stabiliseres og bliver 'black boxed' som objektive kendsgerninger. Disse undersøgelser deler alle et fokus på, hvordan et eksperiment eller et fund – eksempelvis 'DNA-molekylet' eller 'Pasteuriseringsmetoden' – bliver etableret som en entydig sandhed gennem processer, som dels involverer en lang række aktører af varieret art, og dels kræver disse aktørers aktive accept og tilslutning for at kunne opretholdes (Latour 1987).

Forstår vi evidens som en black box, er det oplagt, hvordan konferencens indhold dagen igennem kan bevæge sig ubesværet frem og tilbage mellem elementer, som i andre sammenhænge ville fremstå som væsensforskellige. Det er evidens, der forbinder borgerne i en mindre amerikansk by, der som civilsamfund mobiliseres i et forsøg på at holde unge i problemer ude af fængslet, med en

gruppe pædagoger og behandlere, der som offentligt ansatte løser en samfundsmæssig opgave i Danmark. Ligeledes forbinder evidens en række forskellige og stærkt specialiserede pædagogiske arbejdsområder og universelle, standardiserede arbejdsformer med belønninger som motivation. Som en black box indkapsler evidensbegrebet kompleksiteten i de mange forskellige former for 'praksis', som er repræsenteret til konferencen, og i de mange forsøg, målinger, justeringer, opsummeringer og forbehold, der er knyttet til arbejdet med hver eneste metode, der præsenteres, der nu fremstår som del af den samme afgrænsede enhed. Når det af mine feltnoter løbende fremgår, at der kollegialt hilses, snakkes, nikkes, vinkes og klappes, er det således illustrativt for det rationale om samhørighed, der præger forbindelserne i netværket. Evidensbegrebet som black box etablerer således et fællesskab og en 'holdånd', som tydeligt står frem, når mødet mellem en amerikansk oplægsholder og en gruppe danske pædagoger fremstår som en nærmest familiær forening, der får hele salens varme opbakning.

Latour undersøger i værket "Science in Action", hvordan forskellige rationaliteter og forskningsresultater strategisk brydes som en nødvendig del af processen, hvor et fund bliver transformeret til anerkendt videnskabelige fakta (Latour 1987:31-62). I sådanne translationsprocesser hentes ressourcer, aktører og interesser ind, som kan anvendes til at stabilisere og styrke et fund. Med Latours ord hentes "de allierede" ind, og deres antal er afgørende for styrkeforholdet og er derved udslagsgivende for, hvordan processen falder ud (Latour 1987:60-62). Når Latour analyserer, hvordan nye forskningsfund har brug for stærke allierede for at blive etableret som videnskabelige fakta, er det især henvisninger til videnskabelige kilder med høj troværdighed, der mobiliseres. Til konferencen er det gennemgående, at sådanne allierede er underforståede som en del af den black box, evidensbegrebet udgør, og derfor kun i ganske begrænset omfang påkaldes. Evidens er etableret som en objektiv garant for effekt. Oplægsholderne behøver således ikke at have fokus på undersøgelser og metodiske spørgsmål, der kan argumentere for metodernes relevans eller anvendelighed, men kan fokusere på de konkrete handlinger og teknikker, metoderne anviser, og de fremskridt og den effekt, de garanterer. Som black box forbinder evidens således ikke bare konferencens aktører, men leder også upåagtet netværkets fokus væk fra forskelle og divergens og direkte hen til den effekt, metoderne garanterer. Der er en gennemgående optimisme knyttet til oplæggene, der alle forbinder en form for intervention med et succesrigt resultat. Virkningen af, at evidensbegrebet

’black box’es’, er således ikke alene, at kompleksiteten indkapsles, men også, at evidensbegrebet kan mobilisere en sikkerhed og en succes, som dagen igennem fremstår som konferencens helt centrale omdrejningspunkt.

Mine noter fra konferencen afspejler, hvordan jeg som ny i felten blev slået af det intense, følelsesmæssige engagement, netværket både stabiliserede og mobiliserede. Efterhånden som jeg i løbet af feltarbejdet blev mere og mere bekendt med feltens logikker og forståelser, blev dette aspekt mindre eksotisk og fylder mindre i mine feltnoter, men det er kontinuerligt tilstede. Den optimisme og begejstring, jeg oplevede til Socialstyrelsens Evidenskonference i 2010, møder jeg generelt i konference- og seminarsammenhænge initieret af aktører i evidensbevægelsen og i de kommunale børne- og ungeforvaltninger, hvor jeg lavede feltarbejde. Som jeg beskrev i det foregående kapitel, udtrykker forvaltningerne både mange og store ambitioner og forventninger til arbejdet med DUÅ, der netop som black box kan skabe sammenhæng mellem en lang række specialiserede faglige områder og ambitiøse målsætninger og derved kan virke som en garant for målopfyldelse og succes.

Handlingsanvisende scripts og materialitet

Kapitlets andet empiriske nedslag stammer fra den DUÅ-uddannelse, som de daginstitutionsansatte i de kommuner, hvor jeg har lavet feltarbejde, skal gennemføre. DUÅ-uddannelsen for medhjælpere, pædagoger og ledere består af seks uddannelsesdage, hvor specifikke strategier i metoden anvises og øves ved hjælp af videoklip og praktiske øvelser. Uddraget er fra en undervisningsdag, hvor tretten ansatte fra fire børnehaver og én vuggestue deltager, alle fra den samme kommune. De to undervisere er ansat i kommunens Pædagogisk Psykologisk Rådgivning og certificerede DUÅ-vejledere fra Atferdssenteret i Norge, der udbyder DUÅ-gruppevejlederuddannelsen i tæt kontakt med og under licens fra The Incredible Years® i USA. Empirien fra DUÅ-uddannelsen kan lige som empirien fra evidenskonferencen udlægges som et eksempel på, hvordan DUÅ som en evidensbaseret metode stabiliseres som et netværk, der er så stærkt, at det fremstår som en uundgåelig kendsgerning. Hvor analysen i det foregående afsnit havde fokus på, hvordan et stærkt følelsesmæssigt engagement i form af optimisme og begejstring var en del af denne proces, retter jeg i dette afsnit opmærksomheden mod de detaljerede scripts og den særegne materialitet, der indgår. Netop detaljerede scripts og en særegen materialitet

kendetegner DUÅ og er betydningsfulde for den måde, DUÅ bliver stabiliseret som en samling systematiske handlingsanvisninger, som kan overføres fra én kontekst til én anden.

I min feltdagbog beskriver jeg lokalet, hvor DUÅ-uddannelsen foregår som *imødekommende, rart, lyst, venligt med afskårne blomster og stearinlys.* Rummet er indrettet med en flok mindre cafeborde først i lokalet, hvor deltagerne ved ankomst samles om kaffe og skåle med nødder og frugt. De hilser varmt og personligt på hinanden og på mig som gæst. Mens en underviser smilende sætter vand og glas frem, beklager hun, at blomsterbuketterne på bordene ikke er sprunget mere ud over natten, som hun havde håbet. Efterhånden som tidspunktet for undervisningens begyndelse nærmer sig, rykker deltagerne længere ind i lokalet og sætter sig på de stole, der er stillet op i en halvcirkel vendt mod bagvæggen. På hver stol ligger et navneskilt. Deltagernes navneskilte er påført farvestrålende klistermærker, som de er blevet belønnet med de foregående gange, mens jeg som ny gæst udelukkende har mit navn på skiltet. Underviserne sætter sig på to stole, som er sat op foran os andre. Bag dem er væggen dækket af plancher, som på punktform angiver de væsentligste pointer fra workshoppen sidste gang, dagens program og centrale DUÅ-figurer som Læringspyramiden. Ligeledes står der en videoskærm, hvor vi senere skal se en række vignetter, som anviser deltagerne detaljerede måder at tale og føre deres krop, der er kurve med legetøj, som deltagerne senere skal anvende til rollespilsøvelser, og DUÅ-hånddukker, som de senere skal øve sig på at føre. Mens vi tager plads og tager vores navneskilte på, ryster den ene underviser en dåse, hvis lyd signalerer, at undervisningen begynder. Alle retter blikket mod de to undervisere, der smilende nikker til os i det stille rum. Den ene træder nu et skridt frem og gennemgår dagens program: Hun fortæller, at vi som altid skal starte med en repetition af indholdet i den sidste workshop, som handlede om timeout. Efterfølgende skal vi arbejde med dagens tema, problemløsning, og endelig skal deltagerne som afslutning på uddannelsen tale med deres kollegaer om, hvordan de kan sikre, at DUÅ bliver en del af praksis i deres institution. Efter undervisningen vil deltagerne få deres uddannelsesbevis overrakt på rådhuset, som også giver champagne for at fejre kommunens nye DUÅ-ansatte. Der er stor stilhed og koncentration bland deltagerne. Alle har øjnene rettet mod underviseren og følger opmærksomt med, mens hun smilende fortæller, at hun siden sidste undervisningsdag har været ude i institutionerne, som nu alle har fået DUÅ-dukker.

Jeg oplever hele uddannelsesdagen præget af den behagelige, harmoniske og fokuserede stemning, som kendetegner opstarten. På mange måder guider rummet og dets genstande os, der træder ind i det. Vi gør ophold ved de små borde først i rummet, hvor vi taler sammen, smager, dufter, rører og dermed sanseligt fornemmer, at vi er et sted, hvor det føles rart at være, hvor vi er velkomne, og hvor nogen tager hånd om os. Rummets indretning fører os efterfølgende videre ind i lokalet og anviser os vores placering, vores fokus og den måde, vi skal agere på, således, at vi uden nogen form for verbal instruks alle sidder fuldstændig ens og rettede mod undervisningen, da den begynder. Der en grad af detaljeorientering og umage over arrangementet, der fortæller, at dagen har høj prioritet for arrangørerne. Der er givet tid og opmærksomhed til små detaljer, som ikke har anden funktion end at skabe en behagelig atmosfære, der får os, der træder ind i rummet, til at føle os velkomne. Detaljer, der giver associationer til det overskud og overblik, gode værter har i deres bestræbelser på at skabe et rum, der udtrykker deres glæde ved at få gæster. Kommunen som initiativtager og arbejdsgiver er således tydeligt tilstede som en vært, der har prioriteret arrangementet og ønsker at understrege dets særstatus, men ikke som en myndighed, der har taget en politisk beslutning, der kan diskuteres eller arbejdes videre med. Således fremstår arrangementet som frit for politik og ideologi – som neutralt på den måde, at det alene formidler en række handlingsanvisninger og værktøjer.

I stedet for politiske målsætninger eller påbud er det blomster, møbler, navneskilte, plancher og kurve med rekvisitter til rollespil, der foreskriver bestemte handlinger som sande og rigtige og derved udpeger bestemte opgaver, anledninger og statusser som relevante at mobilisere. Som aktører er alle disse genstande udstyret med en stærk inskription, og som dele af det netværk, der etableres, bliver de, som det fremgår, i høj grad definerende for situationen. Netop genstandenes stærke inskription (jf. Latour 1992:176) er karakteristisk for arbejdet med DUÅ og afgørende for den autoritet, de agerer med. Begrebet scripts bruges her til at betegne de detaljerede anvisninger på handlinger, der er knyttet til genstande, begreber og teknikker i DUÅ. Som Latour beskriver scripts: “They define actants, endow them with competences, make them do things, and evaluate the sanctions of these actions like the narrative program of semioticians” (Latour 1992:176). Arbejdet med DUÅ aktiverer kontinuerligt scripts som procedurehandlinger. Helt konkret er de centrale genstande i rummet udstyret med manualer, der detaljeret anviser deres brug og understreger betydningen af systematik i omgangen med dem. Scriptet er så stærkt, at jeg som

gæst oplever, at jeg deltager i en form for ceremoni eller ritual, hvor jeg undervejs fanger de forskellige rutiner, der er knyttet til arrangementets afvikling. Da jeg efter en pause er den første, som reagerer på den lyd, underviseren bruger til at markere, at alle skal indtage deres plads i halvcirklen, belønnes jeg med et klistermærke af en rød lastbil på mit navneskilt. De andre deltageres smil og nik, da jeg får overrakt klistermærket med ordene ***Tak*** *for at du var den første, der kom!* oplever jeg som opmuntrende markeringer af, at jeg er ved at få fornemmelse for arrangementets regler og derved også blive en del af den samhørighed, som dagen er præget af.

Som underviseren fremhæver, da hun efter undervisningen fortæller mig om lokalets indretning, er metodens manual så detaljeret, at selv den måde, stolene står på, er ens på DUÅ-uddannelser i hele verden. En sådan bemærkning understreger et stærkt og stabilt netværk, som rækker ud over den konkrete situation, og peger på, hvordan globale aktører virker på distancen. Aktører, som implicit er til stede, og hvis styrke stabiliserer de forskellige indslag og øvelser, men også den indbydende atmosfære, diplomer og champagne på rådhuset og således status og anerkendelse. Jeg hører ikke evidensbegrebet nævnt, men evidensrationalet er afgørende for hele arrangementets form og gennemførelse. Som den black box, evidensrationalet udgør til evidenskonferencen, forbinder evidensrationalet i denne sammenhæng specifikke handlinger med bestemte effekter og stabiliserer disse som sande og ønskværdige. Og på samme måde forbliver den kompleksitet, dette rationale indebærer, uudfoldet, mens forbindelser til andre mulige opgaver, anledninger og statusser destabiliseres. Den umage, som kommer til udtryk i indretningen, dagens behagelige opstart og festlige afslutning, og den ubesværethed, dagens afvikling er kendetegnet af, kan henføres til scripts, som er forbundet til evidensrationalet. Den succes og den sikkerhed, der er forbundet til rationalet om kausalitet, er således også virksomme aktører i dette aktør-netværk med den konsekvens, at småbørnspædagogik tager form som en systematisk praksis bestående af en række værktøjer, pædagogen kan oplæres i at anvende korrekt. Når deltagerne dagen igennem øver rollespil og på andre måder trænes i at anvende de anviste genstande og gestikulere og artikulere på specifikke måder, bliver evidensrationalet så at sige inkorporeret i deltagerne. Når der eksempelvis øves *opmuntrende kommentarer*, inkorporeres forbindelserne mellem kurvene med legetøj, videoinstruktionerne og pædagogernes kroppe, når de anviste scripts gennemspilles med det formål at perfektionere forbindelsernes standardiserede

form. De kropslige øvelser konkretiserer rationalet om en lige forbindelse mellem uddannelsens træningslokale og pædagogernes daglige arbejde i de institutioner, hvor de er ansat.

Fra et ANT-perspektiv kan de stærke scripts og de særlige DUÅ-indretninger, -modeller og -rekvisitter ses som aktører, der spiller en central rolle i at stabilisere DUÅ som en evidensbaseret metode. I det foregående har jeg givet eksempler på, hvordan disse aktører arbejder ved at stille ind på detaljer og forbindelser, som isoleret kan synes små og ubetydelige, men som tilsammen er med til at danne et (tæt) netværk, som translaterer DUÅ som en metode og deltagerne som værdifulde specialister i denne metode. Denne translationsproces kan meget konkret udpeges i empirien fra DUÅ-uddannelsen, men er generelt virksom i felten, som vi skal se i senere kapitler og i det følgende afsnit, som har fokus på, hvordan DUÅ optræder som en iøjnefaldende aktør i en børnehave.

En synlig pædagogik

Tredje empiriske nedslag stammer fra mit første besøg i en DUÅ-børnehave, hvor jeg især bliver slået af den synlighed, metoden er tildelt. Der skiltes helt konkret med DUÅ både ude og inde, og i alle institutionens rum markerer figurer og genstande den altomfattende karakter, arbejdet med metoden har på stedet. DUÅ fylder som håndgribelig materialitet en betydelig del af mine noter fra dette første besøg, og det er netop metodens umiddelbare synlighed, der er i fokus i dette nedslag. De genstande, jeg beskriver, møder jeg i alle de DUÅ-børnehaver, jeg besøger, men de er ikke så massivt til stede i alle rum, som de er i netop denne børnehave.

Ved børnehavens hoveddør hænger et solidt skilt i stål med DUÅ-logoet, teksten ”De Utrolige År” og med lidt mindre skrift ”Fokus på det positive samvær”. Skiltet er skruet fast i muren i øjenhøjde og placeret under et andet skilt med børnehavens navn. Da jeg træder ind i entréen, mødes jeg af en stor opslagstavle fra gulv til loft, som præsenterer elementer i arbejdet med DUÅ. Her hænger seks laminerede A4-ark, som i punktform hver især opsummerer indholdet i hver af de enkelte dage, der tilsammen udgør DUÅ-uddannelsen, der hænger illustrationer af centrale figurer i metoden som for eksempel ”Læringspyramiden”, DUÅ-materiale som for eksempel et ”Sejt gjort-diplom”, billeder af børnehavens DUÅ-dukker, fotografier, hvor en af de ansatte pædagoger viser DUÅ-håndtegn og små tekster, hvor personalet har beskrevet situationer, hvor de har anvendt DUÅ. Lederen kommer mig i møde og byder velkommen, og mens vi bevæger os gennem

institutionens rum, fortæller hun mig om børnehaven og arbejdet med DUÅ. Hun forklarer, at personalet er vant til at have besøg af gæster, der er interesserede i deres arbejde med metoden, og nævner, at de lige har haft besøg fra Kommunernes Landsforening, der var meget nysgerrige efter at se, hvordan de arbejder med DUÅ. I alle rum markeres arbejdet med DUÅ med laminerede plancher, der viser illustrationer af samme art som dem, der hænger i entréen. I både personalets garderobe, frokoststue og køkken ligger endvidere eksemplarer af den bog, personalet anvender på DUÅ-uddannelsen, og af DUÅ-vejledningerne "At fremme Emotionel og social kompetence" af Carolyn Webster-Stratton. I personalegarderoben hænger jakker med DUÅ-logoet på ryggen, og jeg bemærker også under besøget, at flere af de ansatte har T-shirts og bukser på med børnehavens navn, De Utrolige År og DUÅ-logo påtrykt.

Et dørskilts funktion er at angive, hvem der bor i et hus og derved, hvem man kan forvente at møde, når man træder indenfor. På samme måde angiver skiltet DUÅ-metoden som et profileret kendetegn ved institutionen, og både materiale og montering kommunikerer, at der er tale om en forpligtende og varig relation mellem DUÅ og institutionen. Dørskiltet med DUÅ-logoet som et registreret varemærke hænger ved alle kommunens DUÅ-daginstitutioner og peger på den kontrollerede og standardiserede overensstemmelse mellem børnehaves indhold og indholdet i en lang række andre institutioner – et indhold, hvis formål spænder fra familiebehandling, behandling af udviklingsforstyrrelser som ADHD til småbørnspasning i private hjem af ufaglærte, og hvis placeringer strækker sig over hele verden. Således fungerer skiltet som en identitetsmarkør, der både markerer tilhørsforhold og distinktioner mellem det, børnehave er nu og var engang, og mellem denne børnehave og andre børnehaver i Danmark, der ikke arbejder med DUÅ. Opslagstavlen tilbyder beskueren en uddybning af den karakteristik af børnehaven som DUÅ-institution, som dørskiltet formidler. En uddybning, som med modeller og punktvise uddannelsesoversigter forbinder sig til videnskabelig viden og systematik, og som med klare farver, dukker og dyr forbinder sig til børnehaven som et sted for små børn. Læringspyramiden fortæller som den centrale figur lettilgængeligt og alligevel detaljeret om, hvad det, der foregår i institutionen, 'handler om': hvilke indholdselementer, børnehavens praksis kan inddeles i, hvilke funktioner og effekter de har, og hvordan de er forbundet og bør doseres. I kraft af sin både synlige og let aflæselige karakter deklarerer DUÅ-materialiteten så at sige institutionens virke. Dette gør den på en måde, der lever op til de politiske ambitioner og styringsrationaler, jeg i

kapitel 2 beskrev, har vundet indpas på børneområdet i de senere år. Der er således fokus på småbørnspædagogik som en indsats rettet mod at forebygge alvorlige og udgiftstunge problemstillinger og samtidig udvikle kompetencer til gavn for individet og samfundet. Materialiteten kan således siges at udpege en kvalitet i form af systematik og sammenhænge mellem input og output og en kortsigtet såvel som langsigtet effekt, som ellers kan være svær at visualisere i en småbørnsinstitution, hvor hverdagslige rutiner som spisning, toiletbesøg, påklædning, leg og oprydning sætter sit præg på institutionens indretning og udtryk.

En række daginstitutionsforskere har med kulturanalytiske perspektiver undersøgt daginstitutioners materialitet og indretning som en måde at få indsigt i de kulturelle opfattelser og samfundsmæssige prioriteringer, der præger danske børnehaver (Gitz-Johansen, Kampmann & Kirkeby 2001, Gulløv 2006, Gulløv & Højlund 2006). Gulløv peger på, at danske daginstitutioner i deres indretning og udsmykning typisk rummer sammensatte udsagn om, hvilken funktion daginstitutionen har, og hvilken rolle den tænkes at spille i børns liv (Gulløv 2006:59). Hun fremanalyserer således en række paradokser, der kommer til udtryk i en indretning, som på én gang betoner det hjemlige og samtidig er funktionel i forhold til de institutionelle formål, og som på én gang hylder en nostalgisk barndom med referencer til bondegårds- og naturliv og samtidig er et resultat af et moderne samfund. Disse paradokser henfører Gulløv til en grundlæggende samfundsmæssig usikkerhed om daginstitutionens funktion og formål (Gulløv 2006). I forlængelse af denne analyse vil jeg pege på, hvordan DUÅ-materialiteten, med dens helt centrale og iøjnefaldende placeringer og dens gennemgående og omfattende karakter med en høj og autoritativ stemme, taler op imod en sådan usikkerhed. Alle, der træder ind i denne børnehave – om de er forældre, fagfæller eller ansatte i Kommunernes Landsforening – mødes af en materialitet, som siger: Velkommen i et professionelt hus, hvor de ansatte er specialister, hvis omgang med børn – også i de små detaljer, der umiddelbart kan synes så almindelige – er meget direkte forbundet til en evidensbaseret metode og derved udgør en både sand og virksom indsats.

Da jeg efter mit første besøg i børnehaven går ud ad hoveddøren, har jeg en musemåtte i hånden, som jeg har fået af lederen, idet vi sagde farvel. På denne er trykt børnehavens navn, kommunens navn, DUÅ-logoet og en ofte brugt DUÅ-illustration, som også hænger på væggene i børnehaven med påskriften ”Husk at putte noget i sparegrisen”.

(Musemåtte (Billedet er beskåret, så børnehavens navn ikke fremgår), udleveret 2013)

Jeg oplever, at jeg forlader stedet med en form for souvenir, reklame og visitkort. En genstand, som vidner om DUÅ som en profileret markør for denne specifikke børnehave og kommune, om DUÅ som en varedeklaration, der med en let aflæselig model formidler personalets arbejde som 'input' og opsummerer pædagogers møder med børn som en investering, der kan indløses senere. DUÅ er som en specifik materialitet en del af alle de DUÅ-sammenhænge, jeg møder i feltarbejdet. Som det fremgår, forbinder modeller som Læringspyramiden og Sparegrisen meget konkret specifikke børn, pædagoger og lokaliteter med globale, nationale og kommunale styringsrationaler, som de eksempelvis manifesterer sig som en succesrig konference eller champagne på rådhuset. Materialiteten udsiger, at det er muligt at flytte genstande og figurer fra den ene arena til den anden, uden at de forandrer sig, og stabiliserer derved DUÅ som et universelt anvendeligt redskab. Samtidig virker materialiteten som en deklaration, der udpeger og opsummerer småbørnspædagogikken på en måde, som tildeler den handlekraft, værdi og status. Dette vil jeg uddybe i det følgende.

Ren handlekraft

På tværs af ganske forskellige sammenhænge viser de tre nedslag, hvordan DUÅ bliver stabiliseret som en række indiskutable og kontekstuafhængige anvisninger. Nedslagene eksemplificerer således alle, hvordan metodens forskellige teknikker i kraft af omfattende netværk til magtfulde politiske aktører, men også stærke scripts og en meget håndgribelig materialitet bliver det entydigt oplagte og rigtige at gøre. Derved peger de tre nedslag også på, hvordan metodens status som evidensbaseret gør den til en muskuløs aktør. En status, som ikke mobiliseres eller virker via referencer til forskningsfund eller effektmålinger, men fungerer som en black box, der afkobler

metodens handlingsanvisninger fra diskussioner af deres relevans eller målte effekt og i stedet leder opmærksomheden direkte hen på deres anvendelse og den lovede effekt. Den evidens, der er forbundet til DUÅ, virker således først og fremmest som handlekraft og som optimisme og forventet succes knyttet til denne handlekraft. Denne måde at virke på er ikke bare tydelig i de ovenstående eksempler, men helt gennemgående i min empiri på tværs af lokaliteter, hvilket de følgende analysekapitler vil uddybe.

Som beskrevet i kapitel 1 og 2 har evidensrationalet stærke allierede i styringslogikker, som betoner effektivitet, samfundsøkonomisk mådehold og standardisering. Med forbindelser til globale, nationale og kommunale institutioner som OECD, KL, Socialministeriet og en række børne- og ungeforvaltninger stabiliseres arbejdet med metoden ganske konkret af en politisk og økonomisk magt, som også håndhæves hårdt. Som nedslagene alle peger på, er disse forbindelser dog ikke alene virksomme som politiske påbud og økonomiske incitamenter, men også som handlingsanvisende materialitet, scripts og attraktive identiteter og fællesskaber. Det betyder, at der er en umiddelbar lethed eller 'behagelighed' forbundet med det rationale om evidens, vi møder i de tre nedslag. Sammenhængene er forskellige, men entydigheden og tiltroen til anvisningernes fremtidige succes er den samme. Som et både stærkt og synligt aktør-netværk tilbyder DUÅ så at sige småbørnspædagogikken en plads på et hold, hvis selvtillid og optimisme er påfaldende. Kriterierne for deltagelse på dette hold fremstår – via metodens specifikke materialitet og stærke scripts – som klare og opnåelige. Den sikkerhed og succes, som arbejdet med metoderne er forbundet til i kraft af evidensrationalet, afkobler således småbørnspædagogikken fra tvivl og usikkerhed og knytter den til attraktive status- og kraftgivende rationaler og logikker.

Jeg forstår ikke de tre nedslag som eksempler på, hvordan DUÅ sætter sig igennem blandt aktørerne. Tværtimod forstår jeg nedslagene som eksempler på, hvordan DUÅ som en evidensbaseret metode produceres som et sandt, relevant, anvendeligt og tilgængeligt fænomen af mange varierede former for aktører, som alle arbejder på at stabilisere DUÅ. Som beskrevet i kapitel 2 forstår jeg med inspiration fra ANT ikke DUÅ som et fænomen, der spredes i kraft af metodens egen kvalitet, men via et stort arbejde, som en lang række aktører investerer i de kontinuerlige processer, hvor metodens anvisninger får status af værdifulde og

handlingsgenererende sandheder. Som Latour skriver, er det aktørernes arbejde, der producerer fakta, samtidig med at dette arbejde afkobles, når et fænomen tildeles status som fakta:

”It seems that as people so easily agree to transmit the object, it is the object itself that forces them to assent. It then seems that the behaviour of people is caused by the diffusion of facts and machines. It is forgotten that the obedient behavior of people is what turns the claims into facts and machines; the careful strategies that give the object the contours that will provide assent are also forgotten” (Latour 1987:133).

Det er således i forbindelserne til de aktører, som fremhæves i de ovenstående nedslag, og en lang række andre aktører, at arbejdet med DUÅ bliver muskuløst. Når konferencedeltagerene accepterer et rationale om, at effektmålinger kan overføres på tværs af geografiske og professionsfaglige skel, bidrager de således aktivt til den kompleksitetsreduktion, som en black box indebærer. Det samme gælder deltagere i DUÅ-uddannelsen, som bidrager til netværkets styrke, når de træner scripts, som forudsætter kausale årsagsvirkninger, ligesom det gælder de ansatte, som indretter en daginstitution, hvor udsmykningen først og fremmest udpeger DUÅ som det udslagsgivende for institutionens praksis. Som det fremgår, er de tre nedslag præget af en samhørighed og en enighed, der gør, at situationerne fremstår ’rene’. Her er ingen uorden eller ”messiness” (Latour 2006) i form af konkurrerende scripts, diskussioner eller uklarheder, men fælles forståelser, som forudsættes og understøttes af alle deltagere. Indbygget i den black box, som DUÅ som evidensbaseret metode udgør, er krav om loyalitet og systematik, og derfor kan justeringer, udviklinger eller alternativer ikke være en del af undervisningen eller deklarationen. Som evidensbaseret metode udgør DUÅ så at sige en ’samlet pakke’, hvis sandhed og sikkerhed omfatter hvert enkelt element i metoden – som redskaber er de alle, som en del af pakken, udtryk for sand og sikker videnskabelig viden og intet andet. En specifik handlingsanvisning kan ikke trækkes ud og diskuteres eller justeres, uden at der samtidig rokkes ved hele netværket.

Som beskrevet er det gennemgående for de forbindelser, DUÅ indgår i, at metoden stabiliseres som en konkret, universelt anvendelig og tilgængelig garant for, at en given opgave bliver løst. Sådanne forståelser er med til at give metodens anvisninger og strategier status som kontekstløse og uideologiske ’værktøjer’ eller ’redskaber’. Netop denne status fremhæves af forvaltninger, ledere og pædagoger som noget, der på afgørende vis adskiller DUÅ fra andre tiltag og

målsætninger, som forvaltningerne og børnehaverne i løbet af de seneste år har skullet arbejde med, eksempelvis inklusion og anerkendelse. En kommunal DUÅ-koordinator karakteriserer DUÅ som *et værktøj i værktøjskassen*, og en kommunal projektleder sammenligner DUÅ med et krydderi på hylden over komfuret: *"Det står der på hylden. Det er lige til at gå til og bruge løs af"*. To pædagoger jeg interviewer, udtrykker samme rationale, når de fortæller om forskellen på DUÅ-uddannelsen og anden efteruddannelse, de har deltaget i: *Jamen her får vi redskaber, det kan vi bruge*, *Man kommer ikke hjem fra et kursus og tænker 'hvad gør vi nu?', vi ved, hvad vi skal gøre*. Når jeg i empirien møder DUÅ anskuet som et værktøj, knyttes denne egenskab af pædagoger og forvaltningsansatte således til en umiddelbar tilgængelighed, som igen er forbundet til en umiddelbar handling. Når DUÅ stabiliseres som et værktøj, mobiliseres de personer, der anvender DUÅ samtidig som værktøjsbrugere. Netop denne identitet er omdrejningspunkt i en tekst af etnologen Jonas Frykman, hvor han peger på, hvordan ting vækker særlige erfaringer og følelser hos de mennesker, der bruger dem, idet de får status af 'redskaber', som mennesker bearbejder og oplever verden igennem (Frykman 2005:19). Som eksempler på dette refererer han til smedens fornemmelse af at bearbejde et materiale, der gør modstand for at overvindes, og til et barn, der i en forlystelsespark får en klap for øjet og et sværd i hånden og stadig kæmper drabelige sørøverslag på parkeringspladsen efter at have forladt parken.

"Det sker något med den, som har ett svärd i handen. (…) Han får en tydligara hållning, ryggen rätes ut, handen lyftes; blicken bliver sökande och uppmärksam. Han bliver verkligen på hugget, klar att möta all värdens faror och överraskningar… Hjälte bliver den som har svärdet i handen. Verden bliver möjlig att besegra og behärske" (Frykmann 2005:22).

Eksemplerne peger på en gennemgående pointe hos Frykman, nemlig, at med et redskab i hånden føler redskabsbrugeren sig som handlende eller handlingsparat (Frykmann 2005:26). I tråd med denne pointe vil jeg pege på, hvordan DUÅ-metodens forbindelser til rationaler om handlekraft således styrkes af den konkrete materialitet og de stærke scripts, som begge udgør centrale kendetegn ved metoden. Et specialiseret arbejdsredskab tilbyder en rolle som fagspecialist – en rolle som én, der kan håndtere, kan beherske, få jobbet gjort. DUÅ-genstandenes status af arbejdsredskaber for fagfolk understreges af de anvisninger og regler, der er knyttet til DUÅ-materialiteten, som entydigt forbinder materialet til personalet. Det er en ekspliciteret regel, der autoritativt formidles som en del af DUÅ-uddannelsen, at det udelukkende er personalet, der må

bruge dukkerne, og at de udelukkende må anvendes til DUÅ. Dukkerne kan ikke tildeles skiftende betydninger eller indgå i alternative scripts – i så fald ville de være legetøj og ikke netop værktøj, hvis brug kræver uddannelse og specialiseret viden.

Opsamling

I kapitlet har jeg peget på, hvordan evidens i en række nationale og kommunale sammenhænge fremstår og fastholdes som en black box – et netværk, som er så tæt og stærkt, at det ikke behøver at forklare sig, men fremstår som en kendsgerning og derved som et både sandt og forudsigeligt fænomen. Når evidens, og DUÅ som en evidensbaseret metode, agerer som en black box, ledes alles opmærksomhed uden om spørgsmål om evidensens og metodens relevans, overførbarhed og 'indre' i form af grundlæggende antagelser og direkte til en forestilling om værktøjer, som forbinder specifikke handlinger med effekt, succes og professionalitet. Som en kendsgerning fremstår det rationale om evidens, jeg fremanalyserer, som neutralt på den måde, at det er frit for ideologi og politik, og som 'rent' på den måde, at det frakobles alternativer, nuancer og diskussioner. Som beskrevet i kapitel 1 og 2 har evidensrationalet stærke allierede i politiske og bredere samfundsmæssige styringslogikker og diskurser, som betoner samfundsøkonomisk mådehold, rationalisering og effektivisering inden for det offentlige og mere specifikt inden for 0-6-årsområdet. I forbindelser til globale, nationale og kommunale institutioner som OECD, KL, Socialministeriet og en række børne- og ungeforvaltninger stabiliseres arbejdet med metoden ganske konkret af en politisk og økonomisk magt, som også håndhæves hårdt. Som kapitlets eksempler alle peger på, stabiliseres metoden dog ikke alene af politisk påbud og økonomiske incitamenter, men også af handlingsanvisende materialitet, scripts og attraktive identiteter og fællesskaber. Det betyder, at der er en umiddelbar lethed, 'behagelighed' og harmoni forbundet med det rationale om evidens, vi møder i de tre nedslag. Sammenhængene er forskellige, men entydigheden i og tiltroen til anvisningernes succes er den samme. Som et både stærkt og synligt aktør-netværk tilbyder DUÅ så at sige småbørnspædagogikken en plads på et hold, hvis selvtillid og optimisme er påfaldende. Kriterierne for deltagelse på dette hold fremstår som klare og opnåelige, og metodens tilgængelighed og håndgribelighed fremhæves af dens særegne materialitet og stærke scripts. Den sikkerhed og succes, DUÅ er forbundet til i kraft af evidensrationalet, afkobler således småbørnspædagogikken fra tvivl og usikkerhed og knytter den til attraktive status- og kraftgivende rationaler og logikker.

Denne afkobling sker vel at mærke, når småbørnspædagogikken kan deklarere som en systematisk indsats med kausale sammenhænge mellem input og output. I et ANT-perspektiv kan en sådan småbørnspædagogik karakteriseres som en pædagogik på Den Modernes Forfatnings præmisser. Den Moderne Forfatning er Latours begreb for de repræsentationer af verden, som såkaldte 'moderne samfund' tænker og indretter sig med og refererer til en naturvidenskabelig opdeling i verden i natur og kultur, i objektive fakta og subjektive antagelser (Latour 2008). En opdeling, som skaber orden ved hjælp af entydige kategorier, men også en dikotomisk tænkning, som kategoriserer fænomener som enten natur eller kultur, upåagtet at de typisk er begge dele samtidigt. Latour peger med begrebet på, hvordan en sådan ordnende kategoriseringspraksis kræver et omfattende purificeringsarbejde, når fænomener skal holdes fast som enten udelukkende natur eller kultur (Latour 2006:79). Et stabiliseringsarbejde, der, som vi har set, involverer omfattende aktør-netværk, men som netop virker ved at skjule disse, når et fænomen står frem som en kendsgerning i sin egen ret. Black boxes er altid stærke purifikationer – fænomener, som er 'rensede', så de fremtræder entydige og afgrænsede og derved matcher Den Moderne Forfatning. Evidensrationalet, som vi møder det i kapitlets tre empiriske nedslag, er 'black boxed' som en objektiv kendsgerning, og de rationaler om effekt, kausalitet og implementering, vi ser 'i aktion' er netop udtryk for stærke purifikationer. Når pædagogerne indøver detaljerede scripts med hinanden i roller som henholdsvis en voksen og et barn i et træningslokale ud fra et rationale om, at denne praksis meget direkte kan overføres til et institutionelt hverdagsliv, og når modeller som Læringspyramiden og Sparegrisen fremstiller fænomener som "leg" eller "ros" som input, den voksne strategisk tildeler barnet med et specifikt output som konsekvens, er det netop stærke purifikationer i aktion, vi ser. En del af Den Moderne Forfatnings præmisser er, at 'objektive kendsgerninger' ikke forstyrres eller kompliceres af hybrider eller "messiness", der overskrider skel mellem det objektivt faktuelle og det subjektivt ideologiske eller kulturelle. Blok og Jensen skriver opsamlende om Den Moderne Forfatnings dynamik, at en samfundsmæssig tænkning præget af stærke purifikationer med sin orden og systematik giver grobund for ambitiøse initiativer:

"Latours logik er således, at kulturer, der gør hybriderne tydelige, vil udvise tilbageholdenhed. Omvendt vil kulturer, som gør hybriderne utydelige (og purifikationerne tydelige), tildele sig selv en frihed og en ubekymrethed, som i praksis gør det muligt at producere og mobilisere hybrider i stor stil" (Blok & Jensen 2009:95-96, se også Latour 2006:33-73).

I forlængelse af denne opsummering vil jeg pege på, hvordan den behagelige lethed og begejstring, jeg har skrevet frem fra mine observationer, kan henføres til de stærke purifikationer, der er i spil. Den sandhed og sikkerhed, DUÅ som en evidensbaseret metode bliver garant for, resulterer i selvtillid og begejstring. ”Vi har fået mod fra de evidensbaserede metoder”, som det lyder i den overskrift, jeg refererede i indledningen til dette kapitel. Som Blok og Jensen peger på, er det også i sådanne sammenhænge, at hybrider mobiliseres og produceres. Denne tematik vender jeg tilbage til i kapitel 7, 8 og 9, hvor hverdagslivets messiness, som netop afkobles i de empiriske eksempler, som er præsenteret i dette kapitel, trænger sig på. I næste kapitel vil analysen dog fortsat handle om, hvordan DUÅ som en evidensbaseret metode virker som en muskuløs aktør. Her er forbindelser mellem metoden som et effektivt værktøj og institutionelle ordenlogikker i fokus, når jeg retter opmærksomheden mod børnehavernes organisering og struktur.

Kapitel 6. En funktionel orden

I kapitel 5 satte jeg fokus på, hvordan DUÅ blev 'black boxed' som en sand, attraktiv og indiskutabel metode. Ved at følge DUÅ i forbindelser, som strækker sig over geografiske og faglige grænser, og zoome ind på handlingsgenererende scripts og materialiteter pegede jeg på, hvordan DUÅ bliver translateret som en samling redskaber, der er relevante og hensigtsmæssige at bruge i danske børnehaver. I dette kapitel følger jeg DUÅ i hverdagslivet i tre børnehaver og stiller ind på situationer og sammenhænge, hvor DUÅ mobiliseres. På tværs af mit empiriske materiale fra børnehaverne har jeg undersøgt, hvordan og hvornår DUÅ som værktøj bringes i anvendelse, og kapitlets eksempler illustrerer mønstre, som er helt gennemgående: DUÅ mobiliseres især som opmuntringer, ros og belønninger og typisk i situationer, hvor børnehavernes voksne håndhæver hverdagslivets organisering og struktur. En sådan håndhævelse henfører jeg i kapitlet til hverdagslivets institutionelle karakter. En børnehave er en institution, hvor få voksne har til opgave at føre mange små børn gennem en række aktiviteter på en måde, der tilgodeser institutionens formål og forløber relativt gnidningsfrit. Dette kræver en institutionel orden, en række rutiner, logikker og regler, som sikrer hverdagslivets funktionalitet. Den gensidigt forstærkende forbindelse mellem et institutionelt behov for orden og DUÅ som en leverandør af effektive redskaber til at skabe denne orden er omdrejningspunktet for dette kapitel.

Kapitlet indledes med et eksempel på, hvordan orden og ordenshåndhævelse har fylde i børnehaven som en institution for mange børn og relativt få voksne. Som afsæt for den videre analyse peger jeg på, hvordan orden og ordenshåndhævelse kan karakteriseres som et generelt kendetegn ved institutioner, men også hvordan DUÅ tilbyder scripts, som netop imødekommer et institutionelt ordensbehov. Herefter retter jeg opmærksomheden mod den værdi, DUÅ tilfører det praktiske og opdragende aspekt af det pædagogiske arbejde, når ordenshåndhævelsen som del af en evidensbaseret metode bliver et udtryk for kvalitet og professionalitet. Afslutningsvis peger jeg på, hvordan institutionelle problematikker i forbindelser med DUÅ som en metode rettet mod at ændre negativ adfærd translateres til individuelle adfærdsvanskeligheder hos børn.

Værktøj i brug

Når jeg zoomer ind på den mangfoldighed af aktører og forbindelser, der udgør hverdagslivet i de børnehaver, hvor jeg er på feltarbejde, ser jeg alle steder, at DUÅ har en central placering. Som beskrevet i forrige kapitel er DUÅ til stede som plancher, hånddukker og andre former for

materialitet, men jeg ser også kontinuerligt metoden være en del af hverdagslivets møder mellem børn og voksne som en række specifikke udtryk, gesturer og procedurer. Der er, som beskrevet i kapitel 1, forskelle institutionerne imellem i forhold til, hvilken fylde DUÅ har, men helt entydigt er det i empirien fra alle institutioner, at DUÅ som en lang række strategier og scripts løbende mobiliseres. Det sker ved særlige DUÅ-seancer eller -samlinger, men først og fremmest som en del hverdagens rutiner som de eksempelvis udfolder sig, når der spises, tages tøj på og skiftes mellem aktiviteter. Her ser jeg DUÅ i brug, når hverdagens organisering kræver ro, fælles fokus og fremdrift for at kunne opretholdes. I det følgende præsenterer jeg et observationsuddrag, som peger på den fylde og det indhold, orden og ordenshåndhævelsen har i børnehaven som en institution, hvor mange børn og få voksne er samlet på relativt lidt plads. Samtidig peger uddraget på, hvordan DUÅ bliver en del af denne ordenshåndhævelse. I uddraget møder vi DUÅ i form af den strategi, der hedder belønning. En belønning skal ifølge DUÅ-anvisningerne materialisere en opmærksomhed og værdsættelse hos den person, der belønnes, og derved forstærke den ros, en specifik adfærd tildeles. En belønning kan enten have form af konkrete ting eller privilegier (Webster-Stratton 2005:107-139). I den udgave af strategien, vi møder i det følgende eksempel, tildeles den samlede børnegruppe synlige 'point' på en 'opsparing', når gruppen udviser en adfærd, personalet vil fremhæve som efterstræbelsesværdig. Når opsparingen er fuld, udløses en kollektiv gevinst. Konkret anvender personalet i eksemplet korkpropper som point, som de samler i et stort opbevaringsglas, som står fremme på en hylde på stuen. På den måde kan børnene løbende følge med i, hvordan samlingen af propper vokser, og hvordan de derved rykker nærmere en diskofest eller en fisketur.

På Solstuen skal Erika holde fødselsdag. Mens ANNI henter service og gør klar sammen med Erikas forældre i det store rum, holder MARGRETHE samling i det lille rum. Børnene sidder tæt sammen hele vejen rundt langs væggen i en rundkreds. Nogle sidder på en sækkestol, nogle i en kurv med udklædningstøj, to børn i en trækasse, der er ved at gå i stykker, nogle på et bord. De andre på gulvet. MARGRETHE sidder med et opbevaringsglas med korkpropper foran sig. Hun viser glasset frem og spørger børnene, om de kan se, hvor mange propper de har fået, fordi de er så gode til at rydde op? Der nikkes hele vejen rundt, flere peger på glasset, og børnene taler indbyrdes om, hvor mange propper der mon er. Lyden af stemmer blander sig med knirk fra kassen og kurven, hvor der sidder børn, og uro fra bordet, hvor nogle vil ned, mens andre vil op. MARGRETHE ryster glasset, og der bliver stille. Hun spørger med høj stemme: Hvad kan vi blive bedre til? Der kommer forskellige bud fra børnene. De fleste rækker fingeren op og svarer, efter at MARGRETHE har sagt deres navn, andre svarer i forlængelse af, at et andet barn har sagt noget: Hør efter de voksne! Huske at bruge

Gåben. Ikke gøre sådan her "bla bla bla" [Jeg forstår dette som et bud om, at man skal tie stille, når de voksne taler]. *Komme **NU** og ikke løbe rundt ude på gangen, når vi skal have samling. Være på **SIT** rum. Spørge pænt, om man må være med! (Ja, ja). Have stille fingre. Rydde op. Ja, altid sætte puslespillene på plads (andet barn: Når man har brugt dem, ja!). MARGRETHE lytter og nikker til de forskellige forslag, men kigger stadig rundt på børnenes ansigter for at signalere, at det ikke lige var de ting, der nævnes, hun tænker på. Efter flere bud afslører MARGRETHE med høj stemme, hvad det er, hun tænker på: Nu, hvor det bliver vådt, skal vi huske at hænge vores flyverdragter på krogen og så hænge benene ud over, sådan. Hun viser med hænderne, at flyverdragterne skal hænge fra krogen og fladt ned over resten af garderoben. Herefter ryster hun igen glasset og spørger: Kan I huske, hvad der skal ske, når I har været så gode, at glasset er helt fyldt?*

I eksemplet præsenteres en lang række regler, som både personale og børn kender. Regler, som regulerer børns placering, rettethed og tempo, regler om adgange og tilladelser, regler, som markerer forskelle mellem børn og voksne i form af hierarkier og rettigheder. Ligeledes findes der regler for de mange ting og sager, der kontinuerligt skifter mellem at være i brug og skulle på plads. Da Margrethe spørger, hvad de kan blive bedre til, er der straks en masse relevante forslag fra de børn, der deltager, hvilket vidner om den fylde og styrke, orden har som tematik på stedet. Hver prop er forbundet til en situation, hvor børnene agerede på linje med institutionens ordensregler, og fungerer dermed som en påmindelse om disse. Glasset formidler meget eksplicit den værdi, orden har i børnehaven, og den centrale placering, ordenshåndhævelse har i forbindelserne mellem børnene og de ansatte. Som observationsuddraget illustrerer, indgår de ekspliciterede ordensregler i en hverdag, hvor en lang række aktører er afhængige af hinanden og af en specifik rumlig og tidslig organisering: Fødselsdagsforberedelserne er afhængige af, at det store lokale tømmes for børn inden frokost, tidspunktet for frokosten er afhængigt af personalets vagtplaner og de mindste børns middagslur, samlingens organisering er afhængig af en bemanding, hvor én voksen skal sikre, at en relativt stor gruppe børn forbliver i et meget lille rum. Ordensreglernes indhold og deres status som noget, der mobiliserer strategien belønning, afspejler netop sådanne funktionelle afhængigheder.

Det er et velbeskrevet træk ved omsorgs-og uddannelsesinstitutioner, at den måde, arbejdsgange er organiseret, tiden struktureret og lokaler indrettet, er udtryk for en institutionel funktionalitet (Goffman 1961, Foucault 1994). Typisk indebærer dette en høj grad af stabilitet og forudsigelighed, der blandt andet forudsætter, at de institutionaliserede behandles ens og

forventes at gøre det samme på samme tid. Det er i kraft af sådanne organiseringer, at de ansatte der er i mindretal, får mulighed for sammen at styre og kontrollere, at hverdagen forløber uden for mange konflikter og i overensstemmelse med institutionens formål. Som sociologerne Peter Berger og Thomas Luckmann skriver i deres klassiker "Den samfundsskabte virkelighed", indebærer institutionalisering, at praksis rutineres, og at menneskelig adfærd kanaliseres i en bestemt retning, selvom andre retninger er teoretisk mulige (Berger & Luckmann 1966:73). Institutioner skaber således orden og forudsigelighed i hverdagen, fordi de rammesætter ansete måder at handle på (Berger & Luckmann 1966).

Netop det institutionelle aspekt fremhæves også som afgørende for hverdagslivet i en række etnografiske analyser af danske og skandinaviske daginstitutioner (Nielsen 2000, Ehn 2004, Gulløv 2004, Gulløv 2009, Højlund 2009, Seland 2009). Ehn beskriver "stræben efter orden" som et gennemgribende tema i daginstitutionslivet (Ehn 2004:87). I sine analyser af hverdagslivet i svenske småbørnsinstitutioner omkring 1980 viser han, hvorledes børnenes bestræbelser på leg og frihed, de voksnes pædagogiske ambitioner og børnehaven som institution og arbejdsplads bestandigt kalder på, at orden må håndhæves (Ehn 2004:87-151). Ordenshåndhævelsen beskrives hos Ehn som et helt trivielt og selvindlysende aspekt af børnehavens hverdag, hvor garderober, hylder, skabe, kommoder og skraldespande fungerer "som ordensymboler, og aktiviteter som måltider, samlinger og gåture fungerer som ordensritualer, hvor regler opretholdes og konsolideres" (Ehn 2004:89). En sådan pointe skærpes, når Gulløv argumenterer for, at den institutionelle orden må anskues som en form for aktør, der gennem rutiner, indretning, rytme, struktur og korrektioner sætter sin egen dagsorden igennem (Gulløv 2004:158).

Sådanne analyser peger på, at de mange ordensregler og situationer med ordenshåndhævelse i empirien ikke kan tilskrives DUÅ, men er elementer, der generelt vil kunne findes i institutioner for små børn. Analyserne peger således på den stærke kraft, en institutionel funktionalitet har. I henhold til dette projekts fokus kan analyserne dog også siges at pege på, hvordan DUÅ i børnehaverne møder en stærk allieret i det behov for orden, som kendetegner småbørnsinstitutioner. Et institutionelt behov for orden tilbyder relevans til en lang række af de DUÅ-scripts, som netop har fokus på at ændre og tilpasse børns adfærd. Glasset med korkpropper spiller en central rolle i håndhævelsen af en række ordensregler. Som en del af en evidensbaseret metode giver glasset og det detaljerede script, det indgår i, systematik, effektivitet og handlekraft

til ordenshåndhævelsen. Samtidig er det meget konkrete institutionelle ordensproblematikker som våde flyverdragter og børn, der skal samles og holdes i ro, der mobiliserer glasset og placerer det centralt i situationen. Den institutionelle ordenshåndhævelse og DUÅ stabiliserer gensidigt hinanden som relevante og centrale aktører i situationen.

I det følgende uddrag ser vi både, hvordan det institutionelle hverdagsliv består af en række rutiner, som kræver, at adfærd kanaliseres i en bestemt retning, og hvordan DUÅ udgør en effektiv og muskuløs allieret i disse sammenhænge. Den finske børnehaveforsker Harriet Strandell beskriver, hvordan et institutionelt hverdagsliv i børnehaven ”dirigerer” og ”sluser” gruppen af børn igennem en række vekslende aktiviteter på en gnidningsfri måde (Strandell 1994). Netop det gnidningsfri og det ubesværede ’flow’ er i fokus i det følgende observationsuddrag, hvor DUÅ indgår som et ’smøremiddel’, der får hverdagslivet til at glide. Netop denne observation afspejler organiseringen i en børnehave med en relativt fast struktur – men også i materialet fra de øvrige institutioner sikrer personalet hver eneste dag, at alle børn føres igennem en lang række aktiviteter på måder, der tilgodeser institutionens formål, men også dens funktionalitet og derved, at hverdagen forløber uden større sammenstød og påkørsler.

Kl. 10.30. Ved tegnebordet siger GRETHE, at nu er det tid til at rydde op. Børnene begynder at samle papir, tusser og sakse sammen og løber ud i deres garderober med deres tegninger og tilbage til bordet. Ved spillebordet, i puderummet og i Legokrogen sker det samme. Hele huset summer af børn, der lægger ting på plads, sætter møbler på plads, voksne, der fejer og anviser børn, hvor de forskellige ting skal hen. Efter oprydningen skal alle børn omkring badeværelset og vaske hænder og efterfølgende finde deres gruppe og stille sig på en række, klar til at gå til samling. Laminerede lister på væggene angiver, hvor de forskellige grupper skal stå, og hvilke børn og voksne der hører til i gruppen. Omkring 10.45 sætter rækkerne af børn kurs mod de rum, hvor der skal holdes samling. I rummene indtager børnene deres pladser i en rundkreds på gulvet med opmærksomheden vendt mod den voksne, der leder samlingen. Er andre voksne til stede, er de typisk placeret i rundkredsen ved siden af børn, der vurderes at have brug for en hånd på skulderen eller lignende for at holde fokus på samlingens indhold og kroppen i ro. Samlingernes indhold relaterer sig ofte til læreplanstemaerne og er organiseret, så der veksles mellem sang, fortælling og spørgsmål fra den voksne og svar for børnene. I dag er temaet natur. Samlingen afsluttes efter ca. 15 minutter ved, at børnene får lov at gå til frokost efter et princip, som sørger for, at de forlader rummet lidt forskudt af hinanden. I dag må børnene gå efter højde. Ved bordene indtager børnene deres faste pladser, hvor deres madkasse er placeret. Først spises der i stilhed i fem minutter, herefter småsnakkes der ved bordene under opsyn fra en ansat ved hvert bord, der kontinuerligt retter børnenes opmærksomhed mod madpakkerne og sørger for, at alle drikker

mindst ét glas vand, og at de forlader bordet, når de har spist en mængde mad, hun finder passende. Børnene går fra bordet omkring toiletterne til garderoben, hvor alle skal have overtøj eller sovetøj på, og så er de klar til henholdsvis at være på legepladsen eller sove til middag. Kl. 11.45 er garderoben stille, alle børn er på legepladsen eller i soverummet, hvor MARIANNE sidder. KARINA fejer og vander blomster, og vaskemaskinen, opvaskemaskinen og kaffemaskinen er i gang. CONNIE og KRISTINE er på legepladsen, og i personalerummet spiser KIRSTEN, ANNE og GRETHE madpakker, mens de planlægger en kommende bedsteforældredag.

Det tidsrum, som observationen omfatter, fremstår som et nøje koreograferet forløb, hvor alle indtager faste pladser og bevæger sig af kendte og afprøvede stier igennem børnehaven med en lang række koordinerede stop undervejs: Børn bliver opdelt, fordelt og samlet, sceneskift er indarbejdet således, at madpakkerne er sat frem på opryddede borde, når samlingerne er afviklet, og der er hjælp at hente i garderoben, når de første børn forlader frokosten. En sådan manøvre kræver en stor grad af koordination og udfordres, hver gang en person ikke kender sin plads i koreografien eller kommer ud af takt. Jeg hører løbende personalet italesætte, hvordan deres opgave lykkes, når børn og personale netop agerer som en fasttømret enhed, der bevæger sig ensartet i samme retning. Situationer, de oplever som vellykkede og efterstræbelsesværdige, omtales således med metaforer, der leder tankerne hen på børnehaven som en velsmurt maskine eller et marcherende kompagni. Udtryk som *fælles fodslag*, *fælles trav*, *det kørte bare*, *alt gled bare som det skulle* og *det gik som smurt* peger netop på den fremadskridende bevægelse, hvor hvert enkelt individ indgår som en del af gruppen. Zoomer jeg ind på enkelte dele af den beskrevne koreografi, ser jeg løbende DUÅ i brug. Alle ansatte anvender forskellige variationer af strategierne ros, opmuntrende kommentarer, særlige håndtegn og belønning.

Ros beskrives i DUÅ-litteraturen som et særdeles ”virkningsfullt middel til å forsterke elevenes oppførsel” (Webster-Stratton 2005:90). Ros angives ikke bare til at have en positiv effekt for det barn, der roses, men skal fungere som en reminder til alle børn, der hører rosen, om, hvilken adfærd der ønskes. ”I det lange løp kan ros og positiv oppmerksomhet til barn med atferdsproblemer, når de gjør framskritt (f.eks. ”Det var flott gjort å dele malersakene dine med de andre” eller ”Du klarer å konsentrere deg om arbeidet”) være nyttig for alle elevene i klassen. Dette fordi den stadige vektlegging på forventet faglig og sosial oppførsel er en påminnelse for alle” (Webster-Stratton 2005:90). I DUÅ-materialet listes en lang række eksempler på, hvordan ros kan formuleres, og det understreges, at ros ”bør gis varieret, på en energisk, omsorgsfull og

opriktig måte" for at være mest effektiv (Webster-Stratton 2005:96). Jeg hører alle ansatte komme med udsagn som: *Hvor er du god til at vente, Hvor er det fint, at du rækker hånden op, Så flot, at du lige så, at jeg havde brug for hjælp, Super du brugte din indestemme, Aii, hvor er du bare hurtig til at tage tøj på* i det beskrevne beløb. Ligeledes ser jeg alle ansatte anvende nonverbale DUÅ-tegn som *thumbs-up* og *opmuntrende nik* til de børn, hvis kroppe og opmærksomhed følger koreografien (jf. Webster-Stratton 2005:152-158). Da alle børn sidder klar med madpakkerne, viser Connie tegnet *hånden.* Hånden kategoriseres i DUÅ-materialet som et stopsignal og beskrives således: "Åpen håndflate vendt mot klassen. Hver finger representerer en bestemt oppførsel – hendene i fanget, beina på gulvet, øynene på læreren, munnen lukket og ørene åbne" (Webster-Stratton 2005:74). "Hånden" får børnene til at kigge ned og tjekke, at deres hænder er i skødet og deres ben på gulvet. Samtalen blandt børnene stopper, og de kigger alle på Connie, der smilende nikker og siger værsgo. I garderoben ser jeg også, at personalet anvender strategien "belønning", når de tildeler to børn klistermærker som præmie. DUÅ er således kontinuerligt et virksomt element i mødet mellem børn og personale i situationer, hvor hensynet til hverdagens flow er definerende for, hvordan aktiviteter kan forløbe, som en række redskaber, der får forløbet til at bevæge sig gnidningsfrit fremad og lykkes. Et barn, der eksempelvis snakker meget under madpakkespisningen eller bruger længere tid på at tage overtøj på, end der er beregnet, truer forløbet og kan være en kæp i hjulet på hele det store maskineri, der er i gang og omfatter alle børn og voksne. Som Ehn rammende beskriver det, truer kaos hele tiden med at bryde ud i form af situationer, problemer og opgaver, som ødelægger den orden, personalet ihærdigt arbejder på at opretholde. Ikke mindst småbørnsinstitutionens orden er ifølge Ehn en skrøbelig konstruktion, fordi børn typisk er impulsive og først ved at lære, hvordan klokkeslæt og skemaer afgør, hvad der er tid til (Ehn 2004:89-94). At fremhæve et barn, der følger den tidslige strukturering, med stor entusiasme eller at belønne et barn, der kommer i mål på fastlagt tid, er redskaber, der både understøtter og skaber dette effektive maskineri.

I dette afsnit har jeg sat fokus på, hvordan DUÅ i daginstitutionernes hverdagsliv får relevans og handlekraft og derved stabiliseres af et institutionelt behov for orden. Denne translation gør også noget ved småbørnspædagogikken. I forbindelsen til DUÅ bliver den institutionelle ordenshåndhævelse ikke bare et spørgsmål om nødvendighed eller funktionalitet, men stabiliseres

som et helt centralt anliggende for småbørnspædagogikken. Når ordenshåndhævelsen med DUÅ bliver evidensbaseret, translateres den så at sige fra triviel praktik til professionel teknik og forbinder som en sådan hverdagslige og rutinemæssige arbejdsopgaver med status og succes. Denne translationsproces er omdrejningspunktet i næste afsnit.

Ordenshåndhævelse som kvalitet og professionalitet

Som Ehn skriver, er en institutionel ordenshåndhævelse ”triviel” (Ehn 2004:89). Den er forbundet til hverdagens rutiner og udgør et kontinuerligt arbejde, der aldrig stopper. I relationen til DUÅ vil jeg dog argumentere for, at ordenshåndhævelsen skifter karakter. Følgende observationer er ét eksempel på, hvordan jeg i mit materiale gentagne gange ser, at en hverdagslig og rutinepræget opgave med at opretholde en institutionel orden bliver tilført status og forbundet til en attraktiv følelse af at lykkes og løfte i flok via DUÅ.

Alle børn og pædagoger fra Rådyrstuen har været i tumlerummet og øve sange til en kommende koncert for forældre og søskende. Da de er færdige med at synge, forklarer ANNI, at alle skal gå ned og tisse og vaske hænder og sætte sig lige så stille på deres pladser. Alle børnene går ud ad døren på vej mod badeværelserne. KIRSTEN og ANNI kommer som de sidste ned til badeværelserne, hvor der er kø ind til hvert toilet.
KIRSTEN (højt, tager sig til brystet og gisper overrasket): EJJ ANNI, prøv lige at se!
ANNI (meget højt): Neeej, det er bare HELT vildt. I er bare SÅDAN nogle gode rådyr!
Lederen JANNE kommer forbi på vej mod sit kontor.
KIRSTEN (højt): JANNE!! Prøv lige at SE. Hun vinker JANNE over mod sig med begge hænder og peger på de to toiletkøer: Vi er bare HELT overraskede.
JANNE stopper, stiller sig rettet mod køen af børn og klapper håndfladerne sammen foran sit bryst: EJJJ ALTSÅ, Hvor er I bare GODE! Hun smiler til KIRSTEN og ANNI, som smiler tilbage og går. Jeg sidder sådan, at jeg kun kan se børnenes rygge, de småsnakker med hinanden. Jeg hører ikke nogen reagere på de voksnes høje udbrud.

Den særligt høje stemmeføring og tydelige betoning af bestemte ord tydeliggør, at rosen er rettet ud i hele rummet med et budskab til alle om at bemærke noget vigtigt, hvilket får rosen til at træde frem som en specifik teknik. Kirstens og Annis meget ekspliciterede artikulation understreges af deres tydelige gestik og mimik, der viser, at de ikke kun henvender sig til Janne, men strategisk kommunikerer til hele gruppen af børn i garderoben. Lederen indtager straks den rolle, der gives hende, da hun passerer forbi garderoben. Det kan hun, fordi situationen netop er

et udtryk for en specifik variant af strategien ”ros”, som pædagogerne har lært på DUÅ-uddannelsen (jf. Webster-Stratton 2005:95-103). De ansatte indtager således roller, de på forhånd har øvet, og agerer ud fra et script, hvor den meget eksplicitte entusiasme fremhæves som afgørende for scenens afvikling (jf. Webster-Stratton 2005:105-106). Jeg tolker de smil, personalet sender hinanden som udtryk for, at de deler en oplevelse af at lykkes som et team og af at afvikle en potentielt udfordrende arbejdsopgave på en måde, de finder hensigtsmæssig. Scriptet gør det muligt for personalet at agere som en enhed, og situationen vidner om, hvordan den handlekraft og den holdånd, jeg mødte på evidenskonference, til DUÅ-undervisning, og som jeg så materialiseret som skilte og tøj med DUÅ-logo på, også er virksom i forbindelser blandt pædagogerne, når metoden tages i brug i en børnehave.

Oplevelsen af effektivitet og succes er gennemgående, når jeg ser personalet anvende belønning som en strategi, og når de fortæller mig om deres erfaringer med metoden. Som beskrevet ser jeg, at børnegrupper modtager belønninger som en enhed, men jeg ser også enkelte børn blive belønnet. I mit materiale har individuelle belønninger form af klistermærker, et stempel på hånden, saltstænger, kiks, chokoladepastiller eller af privilegier som at få lov til at tage legetøj med hjemmefra eller at få ekstra tid til at spille computer. I det følgende eksempel belønner personalet et barn med klistermærker:

Det er sidst på formiddagen, og gruppen af børn på legepladsen skal ind og spise frokost. Inde fra fællesrummet kan jeg høre hoveddøren gå op til garderoben og lyden af børn og voksne i støvler, der kommer ind og tager overtøjet af. Jeg kan høre høje, glade børnestemmer, der taler om at lege sammen i dukkekrogen senere, og jeg kan høre Tommy sige, at han ikke vil ind fra legepladsen. Lave voksenstemmer anviser, hvordan man tager støvler af, og roser: ”Ja, sådan, det var godt, så kan du sætte dig ned” og ”Nu lyner du lynlåsen ned, ja! Flot!”. Tommy løber ind i fællesrummet, stopper midt på gulvet og kigger sig smilende og ivrigt omkring. HANNA ved tegnebordet lægger puslespil med Anita og Stella, hun drejer sig rundt, så hun har ansigtet mod ham. ”Hey, Tommy! Du er kommet ind fra legepladsen, og jeg kunne høre, at du slet ikke var sur. Hvad skal du så?”. Tommy smiler og løber ud af rummet igen for lidt efter at komme tilbage med en lille notesbog, han rækker mod HANNA, som siger: ”Jeps, du skal have et klistermærke” og rejser sig. Sammen går de mod køkkenkrogen. og jeg ser lidt efter Tommy hinke forbi med notesbogen slået op på en side med et klistermærke, som forestiller en rød traktor. Smilende vender HANNA tilbage til tegnebordet, mens hun kigger efter Tommy.

Den systematik og genkendelighed, der følger med belønning som et DUÅ-script, tilfører ordenshåndhævelsen en lethed, som præger situationen. Tommy entreer fællesrummet med opmærksomheden rettet mod at få en belønning, og pædagogen er klar til at tildele ham den, da han fanger hendes opmærksomhed. Mødet er præget af smil og entusiastiske stemmer med belønningen som omdrejningspunkt og er tydeligvis effektivt, selvom det varer ganske kort. En sådan form for adfærdsregulering bryder ubesværet forbindelsen mellem barnets ubehag og de institutionelle retningslinjer og afvikler således en konflikt mellem barnets lyst og institutionens orden. Tommy belønnes, fordi han ikke bliver *sur* over børnehavens tidslige organisering, der kræver, at han stopper det projekt, han er i gang med udenfor. Belønningsscriptet tages netop i brug, fordi sådanne konflikter tidligere har resulteret i råbende protester, eller som Hanna udtrykker det, *en råben og skrigen uden lige med Tommy.* I Ehns analyser håndhæver det pædagogiske personale en institutionel orden ved hjælp af skæld-ud og udskamning (Ehn 2004). Gulløv peger på, hvordan konflikter mellem børns ønsker og en institutionel orden, der resulterer i skæld-ud, opleves som magtesløshed af det pædagogiske personale (Gulløv 2004). Sammenholdt med sådanne fund er det netop ordenshåndhævelsens ubesværethed, der står frem. Den ulyst og modstand, Tommy mobiliserer mod institutionens orden, forsvinder i mødet med de effektive DUÅ-strategier. Samtidig gør personalet meget præcist det, DUÅ-materialet udpeger som både oplagt rigtigt og positivt. De udfører ikke bare en effektiv adfærdsmodifikation, men også handlinger, som kontinuerligt stabiliseres som sande og hensigtsmæssige i stærke lokale, nationale og globale netværk. At få gruppen af børn flyttet fra den ene aktivitet til den anden, at få sikret, at alle vasker hænder, og at undgå våde strømper og uro er i situationer som den ovenstående opgaver, som personalet varetager som specialiserede professionelle, der lykkes med at løse væsentlige opgaver. Således tilfører DUÅ det ordensarbejde, der optager en betydelig del af personalets tid, en status som en både værdig og værdifuld del af den pædagogiske opgave i en småbørnsinstitution.

Det seneste årti har budt på nedskæringer i personalenormeringer og indskrivninger af flere børn i danske daginstitutioner (Glavind &Pade 2014). Dette forhold har gjort det funktionelle aspekt ved de ansattes arbejde mere påtrængende. Samtidig peger en række aktuelle daginstitutionsstudier på, hvordan arbejdet med at holde orden og få hverdagen til at fungere mister status i takt med et

stigende fokus på målstyring på daginstitutionsområdet (Plum 2010, Ahrenkiel et al. 2013, Togsverd 2015). Maja Plum analyserer i ph.d.-afhandlingen ”Dokumenteret faglighed”, hvordan arbejdet med dokumentation indsætter pædagogers arbejde med planlagte aktiviteter som det ”faglige” pædagogiske arbejde (Plum 2010). I denne favorisering af arbejdet med læringsmål og dokumentation som ”anerkendt faglighed” udgrænses andre former for faglighed, som også er til stede i den pædagogiske praksis. Plum benævner to af disse udgrænsede former for faglighed, henholdsvis ”Den praktiske pædagog”, som varetager hverdagens rutiner med at skifte ble, hjælpe børn af og i tøj og holde opsyn på legepladsen, og ”Opdrageren/Politibetjenten”, der sørger for den ro og orden, der forventes at være til stede og muliggør arbejdet med læring (Plum 2010). Jeg vil med udgangspunkt i dette kapitels analyser pege på, at arbejdet med DUÅ netop tilfører værdi til de praktiske og de opdragende aspekter af det småbørnspædagogiske arbejde, og at denne værdsættelse er en både ny og attraktiv allieret.

Samtidig med, at ordenshåndhævelsen tildeles en central placering i småbørnspædagogikken, bliver den løsrevet fra en usikkerhed og en kritik, som historisk har været en del af den institutionalisering af barndommen, småbørnsinstitutionerne udgør. Hos Ehn går personalets bestræbelser på orden hånd i hånd med en kulturel tvivlrådighed, der er forbundet til antiautoritære, individualistiske idealer og en børnecentreret og søgende pædagogik (Ehn 2004:154). En sådan ”dialogpædagogik” beskriver Ehn som børnehavens officielle ideologi i 70’erne og 80’ernes Sverige. Med afsæt i statslige dokumenter viser han en politisk og samfundsmæssig diskurs, som trækker småbørnspædagogikken i en ganske anden retning end et institutionelt behov for orden. Fra politiske dokumenter citerer Ehn eksempelvis følgende udsagn som et udtryk for dialogpædagogikken som en officiel diskurs: ”Børnehavepædagogikken skal bryde med autoritære opdragelsesmønstre. (…) Dette indebærer, at den voksne ikke kræver lydighed, når det gælder ordensregler, men at man sammen med børnene diskuterer sig frem til brugbare regler for den gruppe, man er i” (Ehn 2004:39). Den svenske dialogpædagogik betoner værdier og orienteringer, som er genkendelige fra en dansk småbørnspædagogik med et stærkt fokus på barnets egen værdi og rolle i socialiseringsprocessen. Et fokus med historiske rødder i reformpædagogikken og inspiration fra 70’ernes, 80’ernes og 90’ernes generelle humanisering og demokratisering af børneområdet (Gilliam & Gulløv 2012, Kampmann 2014). En sådan

småbørnspædagogik kan karakteriseres som et resultat af en ekspansiv institutionalisering, men forholder sig samtidig kritisk til en række af institutionaliseringens konsekvenser og forsøger på forskellig vis at afbøde eller kompensere for institutionaliseringen ved at betone det familiære og hjemlige og idealer om individuelle og ligeværdige relationer mellem børn og pædagoger (Ehn 2004:37-41, se også Sigsgaard, Rasmussen & Smidt 1998, Rasmussen & Smidt 2001, Gulløv 2009, Højlund 2009).

En institutionel ordenshåndhævelse fremstår i mit materiale ikke som en modsætning til en småbørnspædagogisk ideologi, som forsøger at afbøde institutionaliseringens konsekvenser. Tværtimod trækker institutionaliseringen og DUÅ som de officielle handleanvisninger i samme retning. Tvivl og kritik afkobles håndhævelsen af orden i forbindelser til DUÅ som en række sande og sikre redskaber med den konsekvens, at personalets håndhævelse af en funktionel orden umiddelbart fremstår uden forbehold. Denne tematik vender jeg tilbage til flere steder i afhandlingen. I næste kapitel uddyber jeg således, hvordan personalet tildeler arbejdet med DUÅ en ideologisk legitimitet, som stabiliserer metodens anvisninger som del af en normativt værdig småbørnspædagogik. Inden dette vil jeg dog fremhæve endnu et forhold ved alliancen mellem et institutionelt behov for orden og DUÅ, nemlig hvordan den stærke forbindelse får konsekvenser som en normaliserende kraft, der møder hvert enkelt børnehavebarn.

Institutionelle problemer – individuelle scripts

DUÅ-metoden er, som beskrevet i kapitel 4, udviklet til brug i familier med børn, der vurderes at have behandlingskrævende adfærdsproblemer. De strategier, der anvises i DUÅ Dagtilbud – eksempelvis de former for ros og belønning, vi har mødt i dette kapitel – er gennemgående i alle DUÅ-metodens delprogrammer og karakteriseres som effektive og hensigtsmæssige, uanset hvilken sammenhæng de anvendes i. Det fokus på regulering og modifikation af børns adfærd, som er indbygget i metoden, skaber mulighed for at håndhæve en stærk institutionel orden ved at individualisere den krop, der afviger fra denne orden, som *negativ adfærd*. Med teknikken belønning som omdrejningspunkt vil jeg i det følgende eksemplificere, hvordan en sådan translation tager form.

Da jeg som del af et interview med to pædagoger spørger, hvornår de anvender belønning, svarer de således:

LEA: Belønning er en genvej til en adfærd, man gerne vil se. Altså, vi havde én, der aldrig kom i tøjet. Vi skulle fange ham hver gang og sådan noget. Og så lavede vi en aftale. Hvis han nu kom i sit tøj, så fik han et klistermærke i sit rum, og når han så havde tre klistermærker, så fik han en saltstang. (…) Og hvor man så trapper ud af det, og det ender med high five og ros. Og så kan man begynde med et nyt barn, hvor der er problemer. Et barn, som altid har noget med, at det ikke vil et eller andet. Og der kan man så bruge det.

ASTRID: Ja, der er altid noget. Så finder man et nyt barn.

Disse udsagn understreger, hvordan en institutionel orden kontinuerligt udfordres, og hvordan dette lige så kontinuerligt kalder på, at orden må håndhæves (jf. Gulløv 2004:69). Som det udtrykkes, er der *altid* et barn, hvis adfærd må ændres, så det er hurtigere, langsommere eller mere villigt til at følge med flokken. Udsagnene matcher meget præcist mine observationer af, hvordan belønning som et systematisk script igangsættes for at få børn til at spise inden for et afsat tidsrum, komme ind fra legepladsen, ud i garderoben, til frugt, i tøjet eller til samling, når institutions organisering kræver det. Adfærd, der ikke matcher institutionens organisering, er en problematisk adfærd og håndteres som sådan af institutionen.

Systematiske belønninger af et barn, som når eksempelvis Tommy får et klistermærke i en notesbog for at forlade legepladsen og komme ind uden at være *sur,* er del af en såkaldt *adfærdsplan*. En adfærdsplan er et skema, personalet udfylder med det formål at fokusere deres opmærksomhed og indsats i forhold til et specifikt barn, hvis adfærd de oplever som særskilt problematisk. I DUÅ-materialet præsenteres adfærdsplanen og dens formål således: ”For elever med alvorlige atferdsproblemer er det viktig å utvikle en individuell atferdsplan, fordi det vil hjelpe læreren å være mer presis i fokuseringen av sin oppmerksomhet og gjennomføringen av de på forhånd avtalte konsekvensene” (Webster-Stratton 2005:202). Kendskabet til adfærdsplanen deles i personalegruppen og ofte også med barnets forældre. Adfærdsplanen udgøres af følgende felter: 1) ”Negativ adfærd”, 2) ”Årsagen til negativ adfærd”, 3) ”Ønsket adfærd”, og 4: ”Strategier for, at barnet opnår denne adfærd” (Udleveret). Til planen hører en *tjekliste*, der kan anvendes i forbindelse med punkt 2 – en liste over mulige årsager til barnets negative adfærd, som personalet kan markere med et *ja* eller *nej*. De første eksempler på listen lyder:

”Barnet bruger negativ adfærd til at få opmærksomhed; barnet kommer af med negative frustrationer gennem negativ adfærd; barnet har endnu ikke udviklingsmæssige forudsætninger for at praktisere en bedre adfærd i situationen; barnet bruger negativ adfærd for at undgå stress

eller en ubehagelig opgave; barnet er ikke klar over, hvad det gør; barnet bruger negativ adfærd til at få magt over andre; barnet bruger negativ adfærd til at få hævn over andre" (Udleveret. Se også Webster-Stratton 2005:207).

Som det fremgår, har en adfærdsplan alene fokus på barnets adfærd som det, der skal ændres. Samtidig placeres vanskeligheden også alene i barnet. Et eksempel på en *negativ adfærd,* jeg ser resultere i en *adfærdsplan*, er et tempo, der ikke matcher institutionens rytme. Efter madpakkespisning sidder pigen Ane næsten alle dage ved feltarbejdets begyndelse tilbage som det sidste barn i lokalet. Hun er således stadig i gang med at spise, mens der fejes omkring hende, og de første børn er på vej mod gynger og mooncars på legepladsen. Personalet udarbejder en adfærdsplan, som skal ændre Anes adfærd i forbindelse med madpakkespisning. Som en del af adfærdsplanen placeres et stort ur over for Ane under spisningen. Uret indstilles, så det tæller ned, og Ane dermed hele tiden kan se, hvor lang tid hun har tilbage, før hun skal være færdig. I løbet af et par dage spiser Ane sin madpakke inden for den afsatte tid, og hun belønnes herefter hver dag med et klistermærke. Personalet indfører samme procedure i garderoben, hvor Ane tager overtøj på, mens uret tæller ned og belønnes med et klistermærke, når hun når det, før tiden er gået. Også her er det tydeligt at se, at proceduren er effektiv på den måde, at Ane kommer fra spisebordet til garderoben, i tøjet og på legepladsen i samme tempo som de andre børn. Jeg kan forstå på personalets drøftelser med Anes forældre, at de tidligere har arbejdet med samme procedure, men at virkningen er aftaget, og at de derfor genindfører den med forældrenes opbakning.

Jeg ser eller hører ikke noget, der indikerer, at personalet uden DUÅ ville forbinde Ane til kategorien "Elever med alvorlige atferdsproblemer" eller lignede kategorier. Ane beskrives med varme i stemmen af en pædagog som *lidt af en drømmer. Hun er sådan et barn, der bliver optaget af en solstråle, det er så fint*. Jeg hører aldrig Ane beskrevet som et barn, der har manglende emotionelle eller sociale kompetencer. På legepladsen ser jeg både før og efter adfærdsplanen Ane i leg med andre børn. I den tid, hvor jeg ser hende som en af de sidste, der kommer på legepladsen, står der ofte et par jævnaldrende piger og ventede på hende, når hun kom ud af hoveddøren. Efter adfærdsplanen er iværksat, følges hun med gruppen af børn og finder sammen med dem, hun vil lege med på vej ud af døren. Ændringen i hendes ankomsttidspunkt ser ikke ud til at have betydning for hendes muligheder på legepladsen. Således oplever jeg, at adfærdsplanen

ikke sættes i værk med udgangspunkt i en vurdering af Anes behov, men med det formål at løse en praktisk udfordring for den institutionelle orden. Idet DUÅ, i form af adfærdsplanen, bliver en del af en sådan funktionel ordenshåndhævelse, forbindes Ane imidlertid med kategorier og tjeklister om negativ adfærd. I denne forbindelse bliver forskellen mellem et barns tempo og institutionens rytme alene til en sag om en indsatskrævende adfærd hos barnet. Adfærdsplanen med dens kategorier og tjeklister er en aktør, der muskuløst mobiliserer individuelle forklaringer og løsninger som sande og sikre at gribe efter, når personalet oplever, at institutionens organisering udfordres. Men kategorierne og tjeklisterne bliver relevante i kraft af den effektivitet og ubesværethed, DUÅ-strategier har som et middel til adfærdsmodifikation - og ikke fordi adfærdsplanen tilbyder kategorier, personalet forbinder med det barn, hvis adfærd skal modificeres. I kraft af metodens særlige status som evidensbaseret og derved indiskutabel bliver løsningen ikke alene et fokus på barnet som det, der skal ændres – alternative løsninger eller udlægninger af, hvori 'problemet' består, destabiliseres også. Den institutionelle ordenshåndhævelse afkobles i forbindelsen til DUÅ således de institutionelle vilkår, den udspringer af. Konsekvensen af denne translation bliver en småbørnspædagogik, som i udpræget grad har fokus på at fremme en adfærd, som matcher den institutionelle orden. Den institutionelle funktionalitet bliver i alliancen med DUÅ en aktør, der definerer henholdsvis positiv og negativ adfærd, hvilket bliver udslagsgivende for, hvilke former for adfærd der modificeres. Det bliver så at sige institutionens behov for orden, der afgør, hvornår barnet er ordentligt, og som jeg har demonstreret i dette kapitel, bliver ordenshåndhævelsen som evidensbaseret uden forbehold.

Opsamling

I dette kapitel har jeg rettet opmærksomheden mod DUÅ som strategier i brug i børnehavens hverdagsliv og sat fokus på alliancen mellem et institutionelt behov for orden og DUÅ som en leverandør af effektive redskaber til at skabe denne orden. Kapitlets eksempler illustrerer alle, hvordan DUÅ i børnehaven kommer i aktion som redskaber, der kan skabe og opretholde ro og orden. Denne anvendelse forstår jeg i lyset af børnehavens institutionelle karakter. Institutionalisering indebærer en rutinering og dermed også en grad af regulering af de institutionaliseredes adfærd (Berger & Luckmann 1966). En række skandinaviske børnehavestudier har netop beskrevet, hvordan en institutionel orden og funktionalitet bliver centralt for hverdagslivets indhold (Ehn 2004, Gulløv 2009). Den omfattende ordenshåndhævelse, jeg finder i

mit empiriske materiale, kan således ikke alene tilskrives DUÅ, men i kapitlet peger jeg på, hvordan en institutionel ordenshåndhævelse får styrke og status i forbindelsen til DUÅ og derved translateres. Som del af en evidensbaseret metode bliver ordenshåndhævelsen indiskutabelt sand og hensigtsmæssig. Den effektivitet, succes, synlighed, kvalitet og professionalisme, der, som jeg beskrev i sidste kapitel, er blevet tildelt småbørnspædagogikken i forbindelsen til DUÅ som en evidensbaseret metode, placerer ordenshåndhævelse som et hovedanliggende for småbørnspædagogikken. Dermed tildeles ordenshåndhævelsen en placering og en værdi, som er ny. Dels fordi den politiske interesse for småbørnsområdet har samlet sig om børnehaven som et sted for læring med et fokus på voksenplanlagte og -styrede aktiviteter som resultat (Plum 2010, Ahrenkiel et al. 2013). Som særlige evidensbaserede procedurer bliver det at holde kaos stangen i en institution med mange små børn samlet på lidt plads udtryk for værdifuldt professionelt pædagogisk arbejde. Dels fordi institutionaliseringen af små børn historisk har haft følgeskab af en kritik af en institutionalisering af barndommen og af idealer om en antiautoritær pædagogik med fokus på barnets egne initiativer og rolle i socialiseringen (Ehn 2004, Gilliam & Guløv 2012). Et sådant selvkritisk blik afkobles som en konsekvens af strategiernes status som evidensbaserede, og personalets håndhævelse af en institutionel orden fremstår uden forbehold. Som en del af denne translationsproces bliver de børn, hvis tempo eller lyst ikke matcher institutionens organisering, ikke alene en udfordring for den institutionelle orden, men også børn som mobiliserer kategorier og strategier, som er udviklet til at forebygge og behandle adfærdsvanskeligheder. Når DUÅ-strategier, som er udviklet til brug i familier med diagnosticerede adfærdsvanskeligheder afkobles denne sammenhæng og i stedet mobiliseres i børnehaven som et redskab til at opretholde en institutionel funktionalitet, bliver resultatet en småbørnspædagogik, som i udpræget grad fremstår som et middel til en specifik institutionshensigtsmæssig adfærd.

Hvor jeg i dette kapitel har rettet opmærksomheden mod DUÅ som et konkret værktøj, der får plads i hverdagslivet, retter jeg i næste kapitel opmærksomheden mod de forståelser og antagelser, personalet anvender til at begrunde og argumentere for DUÅ. Dermed sætter jeg fokus på, hvordan DUÅ i børnehaverne ikke alene stabiliseres som sand og effektiv, men også som moralsk god.

Kapitel 7. Pædagogernes translationsarbejde – Kontinuitet og legitimitet

I begyndelsen af mit ophold i en af børnehaverne udveksler jeg en morgen et par sætninger med en pædagog i personalets garderobe. Hun står med et omfattende testmateriale, hun har læst hjemme og nu skal bruge til at teste institutionens børns sproglige og matematiske niveau med. Hun virker til at have travlt, og jeg spørger, om der er meget at se til. Hun nikker bekræftende og fortæller, at der hele tiden kommer nye opgaver fra forvaltningen, og siger så, at hun er glad for at arbejde i en DUÅ-institution i sådan en situation: *DUÅ hjælper os med at stå imod, når der kommer noget nyt oppefra. Det hjælper os til at holde fokus på det vigtigste, synes jeg, det hjælper med at holde fokus på relationer og fællesskab.* Pædagogens udsagn overrasker mig umiddelbart: Hvordan kan det at arbejde med systematiske strategier som belønning og sanktion blive en meningsfuld måde at fokusere på relationer og fællesskab? Sådanne pædagogiske virkemidler er kritisk blevet kaldt både hundedressur og bolsjepædagogik af fagfolk, som historisk har haft stor indflydelse i det småbørnspædagogiske felt i Danmark (se eksempelvis Sigsgaard 1985:57-68). Ja, en dansk småbørnspædagogik kan historisk siges at være formuleret i opposition til netop sådanne fremgangsmåder (Andersen 2007:30-36). Hvordan skal en metode, som anviser belønninger og sanktioner, kunne være et middel til at fastholde værdier og orienteringer, som personalet oplever, er under pres? Denne umiddelbare undren forfølger jeg i dette kapitel, som handler om, hvordan arbejdet med DUÅ i børnehaverne forbindes til veletablerede småbørnspædagogiske orienteringer, og hvordan disse forbindelser producerer legitimitet, samtidig med at både DUÅ og de småbørnspædagogiske orienteringer formes og forandres som effekt af den reorganisering, disse forbindelser udgør.

Jeg møder i alle børnehaver stor opbakning til DUÅ blandt det pædagogiske personale, som er optagede af at udføre metodens anvisninger korrekt og giver en lang række af dem plads som en del af hverdagslivet. Den opbakning henføres ikke til metodens status som evidensbaseret, til de politiske muskler, den er omgærdet af eller dens effektivitet som ordenshåndhæver. Derimod er det metodens betoning af *positive relationer* og *et positivt fællesskab*, personalet fremhæver, når de forbinder metodens konkrete anvisninger med en række veletablerede historiske og aktuelle orienteringer i en dansk småbørnspædagogik som anerkendelse og inklusion. Når det pædagogiske personale forbinder DUÅ – som et nyt fænomen, de er pålagt at arbejde med – med veletablerede rationaler, som de deler og tilslutter sig, arbejder de ihærdigt på at stabilisere det

netværk, der manifesterer sig som en effekt af disse sammensatte forbindelser. De udfører et translationsarbejde, som ikke alene er med til at forbinde fænomener, som ikke før har været forbundet, men som også er med til at etablere sammenhænge, der gør det muligt at få disse fænomener til at fungere som en enhed. Dette arbejde er omdrejningspunktet i dette kapitel.

Indledningsvis retter jeg opmærksomheden mod den fremtrædende rolle, relationer spiller, både når det pædagogiske personale i børnehaverne fortæller om småbørnspædagogikkens formål og betydning, og når de fortæller om arbejdet med DUÅ. Som konkrete strategier til at fastholde og forbedre selve kernen i det småbørnspædagogiske arbejde, nemlig relationer mellem barn og pædagog, forbindes DUÅ til veletablerede pædagogiske orienteringer og tildeles både faglig relevans og hjerteblod. Med anerkendelse som eksempel på et veletableret småbørnspædagogisk ideal konkretiserer jeg herefter, hvordan denne translationsproces ikke alene forbinder DUÅ med småbørnspædagogikken, men også grundlæggende forandrer de elementer, der reorganiseres i forbindelserne til hinanden. Herefter belyses, hvordan pædagogernes orienteringer mod relationer ikke alene sætter fokus på det enkelte barn, men også på børnegruppen og den adfærd, det kræver at indgå i en gruppe. Børnehavens lille fællesskab anskues som et væksthus, hvor kommende demokratiske borgere lærer at være en del af samfundets store fællesskab. Når børnehavebørn via DUÅ-strategier agerer som en del en gruppe, er det således ikke alene en institutionel funktionalitet, der håndhæves, men også pædagogiske idealer om fællesskab og demokrati. Dernæst peger jeg på forbindelsen mellem DUÅ og pædagogiske idealer om social retfærdighed, når metodens fokus på sociale kompetencer i børnehaverne bliver en vej til et mere inkluderende samfund. Afslutningsvis diskuteres hvordan de pædagogiske orienteringer mod relationer, fællesskab og inklusion stabiliserer DUÅ som en normativt værdig aktør, men også translateres – det vil sige forskydes og forandres – i forbindelserne til DUÅ.

Det positive samvær som ideologisk prioritering og evidensbaseret strategi

Børnene skal opleve, at vi vil dem. De positive relationer, ja, det er jo egentlig det, det hele drejer sig om her. Således svarer en pædagog, da jeg spørger hende, hvad der er personalets vigtigste opgave i børnehaven. Svaret afspejler en forståelse af småbørnspædagogik blandt pædagogerne, som er helt gennemgående i mit materiale: At det grundlæggende i småbørnspædagogikken er relationen mellem barn og pædagog, og at denne relation derfor kræver en særlig forholdemåde, opmærksomhed og umage fra pædagogens side. Denne særlige foreholdemåde præciserer

pædagogen med det emiske udtryk *positive relationer.* Som jeg vil uddybe i dette afsnit, afspejler pædagogens udpegning af netop det relationelle som pædagogikkens omdrejningspunkt veletablerede orienteringer i en dansk småbørnspædagogik – og *positive relationer* kan tolkes som et udtryk, der med sin karakter af noget entydigt godt og oplagt afspejler den selvfølgelighed, der omgærder forståelser af relationen mellem barn og pædagog som småbørnspædagogikkens kerne. Samtidig er begrebet *positive relationer* i de institutioner, hvor jeg har lavet feltarbejde, specifikt relateret til DUÅ, hvis logo netop har ordlyden "Det positive samvær". Det DUÅ-skilt, jeg ser ved hovedindgangen til feltarbejdets børnehaver, forbinder, som beskrevet i kapitel 5, børnehavernes samlede virke med en evidensbaseret metode, institutionerne er politisk pålagt at anvende. Samtidig præsenterer dørskiltet børnehaven som et sted, hvor relationen er det helt centrale og af en særlig god karakter. DUÅ-skiltet er således en markør for et produkt, kommunen køber og pålægger pædagogerne at anvende, men er samtidig også en formidling af børnehavens indhold, som ganske præcist afspejler en forståelse af småbørnspædagogik, som personalet tillægger stor værdi. Arbejdet med DUÅ opsummeres generelt af det pædagogiske personale som et *fokus på de positive relationer*. *Positive relationer* er således et udtryk, pædagogerne både bruger til at indkredse småbørnspædagogikkens kerne og til at sammenfatte, hvad DUÅ grundlæggende handler om. Følgende citat er valgt, fordi det illustrerer, hvor tætte og stærke forbindelserne mellem DUÅ og personalets hverdagslige handlinger og faglige overbevisning generelt fremstår i personalets fortællinger. Da jeg spørger pædagogen Mia, hvad hun er mest glad for ved DUÅ, svarer hun:

For mig er det meget vigtigt, at når børnene kommer om morgen, at jeg så går ud og siger: Hej Mathilde. Jeg kunne se, at du lige kom. Hvor var det dejligt, at ***DU*** *kom! Hvis jeg ved, at de har været hjemme ved mormor dagen før, at jeg så spørger: Havde du det hyggeligt hjemme ved mormor? Jeg synes, at det er enormt vigtigt, når børnene kommer herover i børnehaven, så ved de, at de voksne 'De kan godt lide mig, de kan godt lide mig for lige præcis den, jeg er'. Det er faktisk det, jeg er allermest glad for i det her* [arbejdet med DUÅ].

Citatet udtrykker den store grad af overbevisning og hjerteblod, jeg generelt både ser og hører, at personalet tildeler den positive relation. Mine feltnoter fra alle børnehaver indeholder utallige af den slags møder, Mia taler om, hvor pædagoger bestræber sig på at møde børn på måder, der formidler varme, interesse og sympati. Disse bestræbelser er ikke knyttet til bestemte aktiviteter,

situationer eller fysiske placeringer, men er oftest til stede, når børn og voksne mødes på vej mellem disse. Det betyder ikke, at sådanne møder fremstår upåagtede eller trivielle, når pædagogerne fortæller om deres arbejde – tværtimod tillægges de stor værdi som tidspunkter, hvor småbørnspædagogikkens kvalitet udfolder sig. Som følgende korte hverdagslige nedslag viser, har disse bestræbelser ofte form af et opmærksomt blik, en kortvarig berøring, et opmuntrende nik, eller at barnets navn ekspliciteres. Verbale og nonverbale udtryk for, at personalet bemærker hvert enkelt barns tilstedeværelse og vurderer den positivt – oftest i kombination. Som i disse eksempler:

ANNE løfter blikket fra opvaskemaskinen og smiler til Noah, da han går forbi. Han smiler tilbage, og hun nikker til ham med et stort smil.

BENTE går gennem garderoben og siger: Heeej Miranda og Karen!, da hun krydser to piger, der er ved at tage deres tøj af: Hvor ser det bare ***GODT*** *ud!*

På sofaen sidder Simon, som har feber og skal hentes. LONE sætter sig ved siden af ham, og de taler stille om, at Simon snart skal høste med sin far, mens LONE aer hans fødder. Louise kravler op på skødet af LONE, som smilende snakker videre, mens hun nikker til Louise og giver hende et klem.

At tilbyde relationer af en særlig småbørnspædagogisk karakter fremhæves som et *kæmpe ansvar* og *vores væsentligste opgave* af personalet, der således placerer deres egen forholdemåde i mødet med børnene som helt afgørende for pædagogikkens kvalitet og derved også for, hvorvidt de som professionelle lykkes med deres opgave.

En række etnografiske analyser af dansk småbørnspædagogik viser samstemmigt, hvordan personalet i mødet med vuggestue- og børnehavebørn tillægger nære og personlige relationer stor værdi (Palludan 2005, 2009, Bundgaard & Gulløv 2008, Plum 2011, Gilliam & Gulløv 2012). Kultursociologen Charlotte Palludan peger med afsæt i feltarbejde i henholdsvis danske og catalanske institutioner for børn i 3-5-årsalderen, således på, hvordan den danske småbørnspædagogik er båret af en stemning af personlighed i modsætning til den catalonske, som er båret af en stemning af saglighed. I Catalonien mødes pædagoger og børn især om konkrete sagsforhold, og møderne er rettet mod børnenes mulighed for at få indsigt i og udvikle viden om kulturelle, intellektuelle og sociale fænomener. I Danmark er det derimod personlige relationer, følelser, behov og erfaringer, der er i fokus, når børn og pædagoger mødes i et samvær, hvor personalet er orienteret imod at formidle omsorg og interesse for børnene (Palludan 2009:53).

Plum peger ligeledes på, hvordan småbørnspædagogikken i Danmark er båret af en forestilling om omsorgsfulde og kærlige relationer som et grundlæggende fundament. Plum beskriver i sin ph.d.-afhandling om pædagogisk faglighed, som den produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi, hvordan pædagogerne i hendes materiale anvender ”en form for kærlighedsbeskrivelser”, når de fortæller om deres relationer til de børnehavebørn, de arbejder med (Plum 2011:101). Dette er en beskrivelse som også er karakteristisk og sigende for de idealer om relationer mellem børn og pædagoger, jeg møder: Børnene skal føle sig *holdt af*, de skal mødes *af varme mennesker, der vil dem* og af voksne, der *kan lide dem, præcis som de er,* som jeg hører personalet fortælle. Sådanne etnografiske analyser fremhæver, hvordan en småbørnspædagogisk orientering mod det relationelle manifesterer sig som en social praksis. Idet de viser, hvordan pædagogernes dispositioner, med Palludans ord, ”stemmer” småbørnspædagogikken ”personligt”, peger analyserne på en orientering mod det relationelle som noget, der gennemsyrer hverdagslivet, og derved noget, der er oplagt og indlysende at prioritere og arbejde med for personalet i en dansk småbørnsinstitution (jf. Palludan 2009). I DUÅ-litteraturen beskrives det at interessere sig for barnets familieliv, at formidle interesse for barnet som person og at møde barnet med varme som anvisninger, der kan fremkalde tøven eller modstand hos den professionelle, fordi det udfordrer vedkommendes faglige selvforståelse (Webster-Stratton 2005:53-67). I en dansk småbørnspædagogisk sammenhæng forbindes sådanne anvisninger imidlertid til en anden faglig selvforståelse og virker derfor ikke overraskende eller udfordrende. Tværtimod er dette anvisninger, som meget præcist matcher centrale idealer og orienteringer i en dansk småbørnspædagogik og derved umiddelbart bekræfter de danske pædagogers faglige selvforståelse.

En sådan faglig selvforståelse er tydelig i mit materiale, når pædagogerne i mødet med andre faggrupper ekspliciterer en specifik småbørnspædagogiske kvalitet: En lærer, som til et fælles arrangement for børnehaven og skolen fokuserer på børnenes musiske præsentation, men skælder ud og derved i personalets optik tilsidesætter relationen mellem sig selv og børnene, vurderes af børnehaves personale som *upædagogisk*. Da en gruppe fysioterapeutstuderende laver en tarzanbane for børnehavens børn som en del af deres uddannelse, vurderer pædagogen Ea også, at deres tilgang til projektet ikke er pædagogisk, fordi de har fokus på de konkrete aktiviteter

og i hendes øjne ikke er bevidste om, hvordan deres måde at agere med børnene på er afgørende for børnenes motivation, oplevelse af tryghed og selvbillede: *De tænker slet ikke over, hvad det gør ved et barn at blive presset frem, og de ser ikke de forsigtige børn, der lige har brug for en hånd for at kunne gennemføre.(…) Det er selvfølgelig også, fordi vi som pædagoger altid har fokus på det lange stræk.* Disse sammenligninger vidner om den opmærksomhed og værdi, det relationelle aspekt af pædagogisk arbejde tildeles, og viser, hvordan ethvert møde mellem pædagogen og barnet, ud over situationens konkrete formål, også anskues som et middel til at opretholde og udbygge den relation, som den pædagogiske indsats virker igennem, og hvis betydning rækker langt ud over den konkrete situation. Således står relationen frem som småbørnspædagogikkens væsentligste anliggende.

En sådan position må ses i lyset af det vidensgrundlag, småbørnspædagogikken historisk og aktuelt læner sig op ad. Børnehavebevægelsen har fra dens opkomst forsøgt at skabe en egen faglig identitet ved at definere sig væk fra skolen (Kampmann 2014:19). I denne bestræbelse har udviklingspsykologien udgjort en central del af det småbørnspædagogiske teoriunivers, som på tværs af brydninger mellem forskellige teoretiske positioner kontinuerligt har peget på relationen mellem barnet og pædagogen som et helt centralt udgangspunkt eller fundament for en småbørnspædagogisk virksomhed (Andersen 2007:33, Bayer &Kristensen 2015a, 2015b). Udviklingspsykologiske forståelser er kontinuerligt til stede i mit materiale som en bred faglig tradition, som pædagogerne trækker på og deler, og som gør det indlysende og entydigt godt for barnets udvikling at markere sympati og interesse for barnets personlige forhold. En tradition, personalet hjemmevant aktiverer, som i citatet herunder:

Anne Mette: Hvad kendetegner forholdet mellem voksne og børn her i børnehaven?
KARINA: At børnene møder varme mennesker. De **vil** *de her børn, de indgår i en relation med de her børn.*
PIA: Nærvær. (KARINA: Ja, nærvær).
KARINA: Jeg har sådan en lille sætning. Alle har brug for at blive set, hørt og forstået. Det er ikke altid, man får ret, men alle har brug for at blive hørt på. Og det er nok ikke alle børn, der bliver hørt på i det her samfund, hvor vi stresser så meget. Jeg synes i hvert fald, at ens navn bliver sagt så mange gange. Altså, de har så meget på hjertet. Og jeg tænker, hvorfor har små børn så meget. Altså, jeg tænker, hvis man er fyldt op med alt, så vil man bruge meget mere tid på at lege. Men der er en gruppe børn, der har brug for, at man er meget nærværende og har øjenkontakt, og man har på fornemmelsen, at de bliver talt til og ikke med, synes jeg.

PIA: De kommer og viser en tegning, og forældrene siger 'ja, den er fin', og de kigger slet ikke. Det er da grundlæggende vigtigt, at de kigger.
KARINA: Også for, at de skal finde ud af, hvem er de. Altså, at der er nogen, der gerne vil høre på, hvad de har på hjertet.

Som citatet eksemplificerer, er det, at børnene skal opleve sig *set*, et gennemgående billede, personalet bruger til at udtrykke deres bestræbelse på at tilbyde alle børn en udviklingsstøttende relation. Eksempelvis beskriver en pædagog forskellen mellem skolen og børnehaven som et spørgsmål om, hvor mange øjne der møder barnet: *Det, der er hurdlen derovre* [i skolen]*, det er, at børnene bliver jo egentligt ikke set. Hvor vi er flere øjne herovre.* På trods af børnehavens relativt flere *øjne*, møder jeg dog blandt pædagogerne en kontinuerlig bekymring for, om alle børn nu også reelt oplever sig set i et institutionelt hverdagsliv, hvor relativt få voksne mødes med mange børn. Denne bekymring står frem som afgørende for personalets opbakning til DUÅ. Metoden er ikke bare et fokus på positive relationer, den giver også en systematik, der sikrer, at dette fokus rent faktisk bliver realiseret. Således forstår jeg de meget tydeligt artikulerede ekspliciteringer af børns navne, rosende kommentarer og opmuntrende gestik i form af for eksempel *thumbs-up* som DUÅ-anvisninger, der i pædagogernes fortolkninger udtrykker en moralsk fordring om at dække et grundlæggende behov hos børnene. Anvisninger, der som konkrete handlinger har til intention at formidle et budskab om, at 'jeg ser dig', 'jeg hører dig' og 'jeg værdsætter dig' til børn, der vurderes at have et fundamentalt behov for dette, og som vurderes at leve et børneliv præget af fortravlede voksne både derhjemme og i børnehaven. Systematikken træder tydeligt frem som en effekt af forbindelser mellem småbørnspædagogiske idealer om varme relationer og DUÅ-anvisninger og er gennemgående i mine noter fra alle tre børnehaver. Som en særlig 'DUÅ-tone' hører jeg disse "opmuntringer" og "positive artikulationer" (jf. Webster-Stratton 2005:89-105), og jeg ser metoden manifesteret med stor loyalitet som specifikke gestikulationer og scripts, som personalet kontinuerligt anvender i mødet med børnehavens børn. Især i den ene institution er systematikken og standardiseringen slående som i det følgende eksempel, hvor DUÅ-anvisninger som at hilse, nævne barnets navn og vise positiv opmærksomhed (jf. Webster-Stratton 2005:53-67) tilsammen udgør en helt gennemgående måde at møde børn på:

ELSE står i køkkenet, da Søren kommer ind. Hun vender sig mod ham og smiler, mens hun siger: Hej ***SØREN****, kommer* ***DU*** *lige der. Det var da* ***DEJLIGT****, at* ***DU*** *lige kom ud til mig, mens jeg stod herude i*

køkkenet. Hun smiler og kigger ham i øjnene, mens han smiler tilbage og går hen mod en kasse med togskinner. ELSE følger ham med øjnene og siger: Og du kunne godt tænke dig at lege med tog nu, ***JA!*** *Mens Søren tager skinner op af kurven, vender ELSE sig mod et nyt barn, der kommer ind i køkkenet og smiler stort: Og der kommer du,* ***ALI! GODT*** *at se* ***DIG!*** *Hun spørger Ali, om han har set, at børnehaven har fået nye kælke, og de begynder at snakke om, at de skal kælke ude på legepladsen senere på dagen. Da Amalie kommer ind, drejer ELSE hovedet og kigger hende fokuseret ind i øjnene: Hej* ***AMALIE. GODT*** *at se* ***DIG****. Søren rejser sig, og jeg følger ham ind i et andet lokale, hvor han bliver mødt af METTE, der sidder ved tegnebordet med en gruppe børn omkring sig: Hej* ***SØREN****, godt at se* ***DIG****. Mon du har lyst til at sidde her og tegne sammen os? Hun lægger hånden på hans skulder, mens hun smiler. Søren ryster på hovedet og går tilbage til køkkenet, hvor ELSE smiler til ham og højt siger:* ***HEJ SØREN!*** *Kommer* ***DU*** *der igen". Da Søren sætter sig ved bordet, læner hun sig over og giver ham et klem på ryggen, mens hun smiler, og han smiler tilbage. Og* ***DU*** *har helt* ***SELV*** *taget hjemmesko på, Søren, hvor er det* ***GODT*** *klaret!*

Adspurgt fortæller Else, at hun også før DUÅ bestræbte sig på at byde børnene velkommen, men oplever, at hun med DUÅ er blevet meget bedre til at huske at gøre det hver gang, og derfor også er blevet bedre til at møde alle børn på denne måde. I Elses optik fremstår DUÅ som en måde at forstørre og udbrede de dele af hendes pædagogiske praksis, som hun betragter som mest værdifuld. At DUÅ så at sige fastholder og fremkalder et potentiale, som allerede er i småbørnspædagogikken, men som med metodens fokus på *positive relationer* forstørres og kommer i centrum, er en forståelse, som er gennemgående hos personalet i alle de børnehaver, jeg laver feltarbejde i.

Anerkendelse

Forbindelser mellem udbredte faglige begreber og traditioner og konkrete DUÅ-anvisninger stabiliserer arbejdet med DUÅ som noget, der umiddelbart sikrer en faglig kontinuitet. Med anerkendelsesbegrebet som empirisk nedslag vil jeg i dette afsnit uddybe, hvor stærke forbindelserne mellem det veletablerede og det nye er, men især belyse, hvor transformerende forbindelserne er for de aktører, der indgår. Med anerkendelse som eksempel vil jeg således tydeliggøre, hvordan både DUÅ og småbørnspædagogiske orienteringer formes og grundlæggende forandres, når de relokaliseres i forbindelser med hinanden. Den kontinuitet, som personalet fremhæver, og de diskursive overlap, der kendetegner personalets fortællinger om småbørnspædagogiske idealer og DUÅ-anvisninger på anerkendelse i form af ros og andre former for belønning, viser forbindelsens styrke, men må samtidig ikke forveksles med en ukompliceret sammenkobling af elementer, der umiddelbart passer sammen. Formålet med at dvæle ved de

empiriske forbindelser er netop at fange, hvordan alle punkter i et aktør-netværk defineres af de relationer, de indgår i, og derved at vise, hvordan fænomenet anerkendelse grundlæggende forandres i den translationsproces, der sker som en effekt af det specifikke aktør-netværk, jeg undersøger (jf. Latour 1987:132).

At tiltale børn med deres navne og derved markere, at de er set, at lade kroppen og stemmen udtrykke glæde over børnenes tilstedeværelse og meget eksplicit at rose dem, når de agerer ønskværdigt, er DUÅ-strategier, der gennemgående beskrives af personalet som udtryk for anerkendelse. Således forklarer pædagoger i flere institutioner uafhængigt af hinanden, at *DUÅ er anerkendelse i praksis*. En leder fortæller mig, at arbejdet med DUÅ ligger i forlængelse af et tidligere fokus på anerkendelse i institutionen og derfor er noget, de har arbejdet med længe. I en anden institution fortæller en pædagog, at DUÅ er *en uddannelse i at gøre anerkendelse*, og jeg ser, hvordan en pædagog på forsiden af sin DUÅ-mappe har skrevet *Husk: Fundamentet er anerkendelse.*[18]

Begrebet anerkendelse har de seneste 20 år været udbredt i det daginstitutionelle felt (Palludan 2013:49 Andersen 2007). Da pædagogernes fagforening BUPL i 2009 lavede en spørgeskemaundersøgelse, hvor de bad pædagogiske konsulenter i alle landets kommuner svare på, hvilke pædagogiske tilgange der prægede småbørnsinstitutionerne, var topscoren ”Anerkendende pædagogik” som 96,6% af institutioner angav, at de arbejder med (Kamp 2009). En sådan score kan læses som et udtryk for den dominans, en forståelse af relationer som småbørnspædagogikkens kerne, har. Samtidig kan den også udlægges som et tegn på, at anerkendelsesbegrebet ofte anvendes som et hverdagsbegreb uden at blive defineret nærmere (jf. Palludan 2013:49). Når personalet fortæller, at de længe har arbejdet med anerkendelse, kan jeg således ikke præcist vide, hvad de refererer til. Jeg hører dog flere eksplicitte referencer til den pædagogiske forsker Berit Bae, når personalet fortæller, hvordan de tidligere har arbejdet med anerkendelse i forbindelse med (efter)uddannelse, og jeg hører Baes begreb om ”definitionsmagt”

[18] Pædagogerne er ikke alene om at forbinde DUÅ med anerkendelse, tværtimod er det en stærk forbindelse, jeg møder bredt i felten. Forbindelsen præsenteres eksempelvis i et temanummer om evidensbaserede metoder af ”Børn og Unge”, der udgives af BUPL (Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund). Her fastslår en ”Faktaboks om DUÅ”, at metoden ”hviler på en anerkendende tilgang”. Ligeledes citeres en kommunal dagtilbudschef for, at ”programmet har en anerkendende tilgang” (Jensen 2014).

(Bae 1996) brugt i en argumentation for væsentligheden af, at pædagogen tager ansvar for sin forholdemåde i mødet med børnehavebarnet. At personalet refererer til Bae, er oplagt, idet anerkendelsesbegrebet i Danmark især er introduceret i det småbørnspædagogiske felt i en række meget læste artikler af Bae (Palludan 2009:49). Heri fremlægger Bae, med udgangspunkt i empirisk forskning af hverdagslivets interaktioner mellem børn og voksne og et fokus på sammenhængen mellem pædagogers forholdemåde og børns udvikling af selvværd, en argumentation for, at børn bør mødes med anerkendelse (Bae 1996, 2003). Anerkendelse refererer hos Bae til en "grundlæggende holdning af ligeværd og respekt", der må præge ethvert møde, hvis det skal medføre udvikling (Bae 1996:8). Ligeværd betegner hos Bae, at der er tale om en subjekt-subjekt-relation, hvor parterne henvender sig til hinanden som subjekter, hvilket betyder, at de hver især oplever, at den anden har værdi i sig selv og har følelsesmæssige oplevelser, som svarer til, men samtidig er forskellige fra deres egne. Modsætningen hertil er subjekt-objekt-relationen, hvor kun den ene part er subjekt i betydningen tager stilling, vælger, forholder sig og udtrykker sine tanker og følelser, mens den anden får en position som den, der bliver gjort noget med (Bae 2003:62). Anerkendelse udlægges hos Bae som en forholdemåde knyttet til grundlæggende eksistentielle værdier og derfor som et ideal, der kontinuerligt må reflekteres over og efterstræbes som en del af en pædagogisk praksis. Bae ekspliciterer således, at anerkendelse aldrig kan være en metode, der anvendes strategisk eller instrumentelt (Bae 1996:18-20).

I mit materiale fremstilles anerkendelse, i personalets arbejde med DUÅ, som en række konkrete handlinger, de løbende gør, og derved som et mål, de oplever, at de lykkes med at indfri. Anerkendelse bliver i denne sammenhæng en metode til at opnå en hensigtsmæssig udvikling via en række systematiske teknikker, som dels bevirker, at barnet eksplicit bliver gjort opmærksom på personalets opmærksomhed og interesse, dels tilskriver bestemte handlinger og former for adfærd status som anerkendelsesværdige. Anerkendelse er således noget, pædagogerne tildeler børn, når de gør noget, de voksne vurderer som hensigtsmæssigt. At relationen med DUÅ anskues som positiv, henviser ikke kun til, at den er båret af sympati og giver barnet en oplevelse af dette, men også, at den kontinuerligt anviser det anerkendelsesværdige. At personalet *guider* og *vejleder* børnene ved at eksplicitere den adfærd, de ønsker at se, frem for at italesætte adfærd, de ikke ønsker, fremhæves af personalet som et helt centralt element i den positive relation. Regulering er således også i pædagogernes fortolkning en del af den positive og anerkendende relation, så

længe den formuleres positivt i form af opmuntrende instruktioner, ros og andre former for belønning. Anerkendelse er i en sådan forståelse en strategisk måde at kommunikere på.

Den DUÅ-tone, som kendetegner mine optegnelser fra institutionerne, hvor artikulerede voksenstemmer kontinuerligt opmuntrer, roser og anviser, hvad der skal gøres, peger således på den dobbelthed, som karakteriserer den positive relation i arbejdet med DUÅ: At personalet både er optagede af at *se* barnet, men også at kommentere og rose adfærd, de anser som hensigtsmæssig. Dette fremstår ikke som en modsætning, når jeg hører personalet fortælle om den positive relation. Tværtimod fremstår det som dele af en sammenhængende forståelse: Personalet ser et barn med behov for anvisninger. Anvisninger, som ifølge personalet kan anskues som udtryk for en omsorg og hjælp, der fritager barnet fra krav om forståelser og et overblik, som ikke kan forventes af et børnehavebarn. Især lederen i den ene institution sammenbinder meget eksplicit og entydigt arbejdet med DUÅ med en forståelse af pædagogen som en autoritet og barnet som sårbart og inkompetent:

Det er også noget med at være proaktiv, at guide, at omdirigere. Det er noget med at aflæse situationerne hele tiden. (…) Det der med at stille børn en masse spørgsmål og bla bla bla. Altså, hvad skal de sige til alle vores spørgsmål? Hvorfor dit og hvorfor dat? Jamen, hvad skal et firårigt barn svare på det? (…) Altså, så kom da med nogle retningslinjer i stedet for alt det der ævl. Hvad er det, vi forventer. Hvad forventer jeg af dig, lille ven på tre år. Så de har en chance for at agere sådan. Det synes jeg er det allervigtigste i det her [arbejdet med DUÅ].

Den voksnes forventninger til barnet beskrives i citatet som rettesnor for barnets handlinger, og den positive relation bliver her et møde, hvor pædagogen ekspliciterer disse forventninger og derved gør det muligt for barnet at opnå den anerkendelse, det giver at agere korrekt. En sådan form for anerkendelse er en direkte modsætning til den anerkendelse, Bae beskriver som et filosofisk ideal om ligeværd. Når personalet således forbinder arbejdet med DUÅ med et tidligere fokus på anerkendelse, producerer deres fortolkning en umiddelbar kontinuitet mellem nutid og fortid. Samtidig peger denne forbindelse også meget illustrativt på, hvordan nye forbindelser og sammenhænge indebærer nye meningstilskrivelser, når elementer reorganiseres.

Som illustreret ovenfor mobiliserer forbindelsen mellem DUÅ og et ideal om anerkendelse – en forbindelse, som pædagogerne benævner *anerkendelse i praksis* – pædagogen som handlende og vurderende subjekt, mens barnet produceres som modtager af anerkendelse, eller med Baes

termer ”objekt” (Bae 2003). Den voksne agerer i mødet med barnet strategisk med udgangspunkt i et generationelt hierarki, hvor den voksnes oplevelsesverden alene udgør grundlaget for interaktionen. Således indebærer den reorganisering af anerkendelsesbegrebet, jeg her peger på, at begrebets indhold transformeres grundlæggende. I forbindelsen til DUÅ stabiliseres anerkendelse således som et fænomen, der indebærer en praksis, som er i direkte opposition til det ideal om anerkendelse, Bae argumenterer for.

Børnehavens lille fællesskab – samfundets store fællesskab

En stærk bestræbelse på at etablere positive relationer til hvert enkelt barn står i mit materiale ikke frem som en modsætning til en stærk betoning af fællesskabet. Tværtimod er det gennemgående, at personalet anser idealer om positive relationer som noget, der ikke bare retter opmærksomheden mod det enkelte barn, men i lige så høj grad mod gruppen af børn. At tilbyde det enkelte barn en positiv relation indebærer også at føre det ind i fællesskabet og lære det at agere på måder, der gør, at det værdsættes her og aktivt bidrager til fællesskabets status som positivt. På samme vis som *den positive relation* forbinder DUÅ med veletablerede orienteringer i det småbørnspædagogiske felt, forbinder et ideal om *det positive fællesskab* metoden med formål og bestræbelser, som har en central aktuel og historisk placering i dette felt.

Personalet vurderer i udpræget grad det enkelte barns udvikling ud fra kriterier, som relaterer sig til, hvorvidt det indgår som en del af et harmonisk fællesskab: Et barn, der tilpasser sig fællesskabet, aflæser andre børn og tager hensyn til dem, vurderes af personalet som et barn med en hensigtsmæssig udvikling, hvorimod børn, personalet vurderer fylder henholdsvis for lidt eller for meget i fællesskabet, giver anledning til bekymring. Antropologen Laura Gilliam finder, at en lignende forståelse præger skolepædagoger og læreres arbejde med at ’gøre børn sociale’ i skolen. Det er naturligvis enkelte børn, som lærerne forsøger at gøre sociale, men det er ikke blot sociale individer, der er målet, men i højere grad sociale fællesskaber (Gilliam 2012:129). Dette beskrives dog ikke som modsætningsfyldt: ”Sagen er snarere, at pædagogen oplever det enkelte barns behov og gruppens behov som forenelige og ser barnets velbefindende som et aspekt af gruppens velbefindende – og altså nok har et dobbeltblik, men altså også et udpræget stærkt blik for gruppen” (Gilliam 2012:131). Når personalet i mit materiale, som en del af arbejdet med DUÅ, fremhæver enkelte børn ved tydeligt at eksplicitere deres navne og rose i et toneleje, der skiller sig ud, er der tale om strategier, der kan siges at bære dette dobbelte blik eller sigte: Strategierne

fremhæver enkelte børn, der derved bliver 'positivt set', men er samtidig også rettet mod gruppen som en tydelig eksplicitering af den adfærd, fællesskabet kræver, og stemmer fællesskabet med den karakteristisk 'positive' tone, som jeg beskrev i forrige afsnit.

Flere studier af småbørnspædagogik og daginstitutionsliv i Skandinavien konstaterer den samme tendens til, at gruppen vægtes højt (Nielsen 2000, Anderson 2000, Gulløv & Gilliam 2012). Gilliam og Gulløv analyserer i bogen "Civiliserende Institutioner – om idealer og distinktioner i opdragelse" opdragelsesidealer i danske børneinstitutioner og finder, at fællesskabet og de sociale adfærdsformer, der anerkendes her, vægtes højt. Med udgangspunkt i feltarbejder fra både skoler og børnehaver peger de på, hvordan en stærk prioritering af "det sociale" er et gennemgående træk ved det pædagogiske arbejde med børn i Danmark (Gilliam & Gulløv 2012). Det er denne veletablerede småbørnspædagogiske prioritering og tradition, som DUÅ forbindes til, når personalet på tværs af børnehaverne helt samstemmigt fortæller, at det, børn først og fremmest skal lære i børnehaven, er *at være del af fællesskabet*, og forklarer, at det er denne læring, DUÅ er rettet mod. Da jeg spørger en leder, hvad det betyder for børnene, at institutionen arbejder med DUÅ, illustrerer hendes svar den tætte forbindelse mellem DUÅ og en pædagogisk målsætning om gode fællesskaber, som er gennemgående i mit materiale:

De [børnene] *har nogle klare retningslinjer. De ved, hvad de skal. Og de ved, hvad man må. Og de får nogle bedre relationer. Nogle positive relationer til hinanden og personalet. De bliver bedre til at lege med hinanden, fordi de ser på hinanden på en anden måde. De personlige og menneskelige kompetencer er i højsædet. De får noget med sig, som jeg er sikker på, de kan bruge, når de kommer videre. Nu har man forsøgt at måle på "Hvad sker der med de her børn, når de kommer i skole". Og de her børn har jo nærmest været udsat for DUÅ fra dag ét. (…)* [i skolen siger lærerne, at] *de børn herudefra, de er bare så ordentlige, de er bare så rummelige, de taler bare så pænt til hinanden.*

Det, børn skal lære for at blive en del af fællesskabet, er at kunne justere egne behov og lyster i forhold til andre individer og institutionens regler og rutiner. Personalet taler om, hvordan børnene skal lære *ikke at køre solo*, *ikke bare tro, man kan fylde det hele*, men derimod *at give plads til andre, at dele* og *at være åben for andre*. De mange rummelige metaforer peger på, hvordan personalet forstår et fællesskab som en enhed, der kræver, at alle børn kontinuerligt justerer sig i forhold til det fælles og derved bidrager til, at det ikke sprænges. En pædagog siger: *I*

børnehaven skal man lære at blive en del af et fællesskab. Der er meget ego i dag, det er meget mig, mig, mig, men i børnehaven er man jo en del af en gruppe. Det er meget sundt. Det skal man jo lære. Som citatet viser, fremstår børnehaven for pædagogen som ét fællesskab og én gruppe, hvilket understreger, hvordan den socialitet, børnene skal lære, tænkes i en specifik sammenhæng. Det fællesskab, personalet refererer til, består af alle de børn, der er indskrevet i børnehaven, og reguleres i høj grad af de institutionelle rammer, det er omfattet af. Det er gruppen af børn, der spiser madpakker, har samling, er på udflugt eller deles om institutionens legetøj og legesteder, der udgør det fællesskab, børnene skal lære at være en del af. At børn accepterer og justerer sig i forhold til institutionens dagsrytme, indgår aktivt i planlagte aktiviteter og overholder regler for, hvordan man legitimt kan opnå ret til midlertidigt at kunne disponere over steder og ting, er således afgørende for, at de i personalets øjne formår at være en del af et fællesskab. Når personalet taler om, at børnene skal lære *ikke at køre solo*, handler det således ikke kun om, at de skal kunne indgå i relationer med andre børn, men i lige så høj grad om, at de skal udvise bestræbelser på at bakke op om de regler og rutiner, der regulerer hverdagen, så gruppen af alle børn og voksne kan fungere som en fælles enhed. Det er oplagt, at fællesskab og socialitet er en stærk prioritet i en institution, hvor mange børn og få voksne er sammen på lidt plads og skal have et hverdagsliv til at fungere uden for mange konflikter. Som vist i det foregående kapitel, er en institutionel funktionalitet også en væsentlig faktor, når personalet løbende anvender DUÅ som en række strategier til at anvise børnene, hvordan de skal agere i henhold til institutionens organisering, indretning og regler.

Samtidig kan denne prioritering ikke alene ses som et udtryk for funktionalitet, men må også anskues i relation til professionsfaglige og samfundsmæssige traditioner og idealer. Ligesom et fokus på varme og personlige relationer mellem børn og pædagoger kan relateres til en professionsfaglig historie og et professionsfagligt vidensgrundlag, kan et fokus på fællesskabet og fællesskabets konstituerende kraft for et fremtidigt samfund (Andersen 2007:30, Kampmann 2014:24). Idealer om demokrati har i børnehavepædagogikken især handlet om, at hverdagslivet skulle organiseres omkring fællesskabet, og den daglige håndtering af forskelligheder, dialog og forhandlinger af dette fællesskab var et væsentligt pædagogisk anliggende, som ikke bare skulle få hverdagen til at fungere, men også lære børn at agere som borgere i et demokratisk samfund. Idealet om demokrati har således på den ene side betonet individets ret til at blive hørt, men på

den anden side også lagt væk på, at de individuelle rettigheder skulle forvaltes inden for et fællesskab, hvor alle havde del i det fælles ansvar (Kampmann 2014:24). I børnehavernes historie er dette fokus blevet tematiseret på forskellig vis, men gennemgående har været en forståelse af institutionen som et sted, hvor børn blev bekendt med samfundets dominerende normer og som en central del af dette demokrati. At tage hensyn til andre, at påtage sig et ansvar for det samlede fællesskab, at bruge ord og ikke fysisk styrke til at løse uoverensstemmelser er fordringer til social omgang, som ikke bare gælder for institutionernes fællesskaber, men også for det store samfundsmæssige fællesskab – og er således både konkrete målsætninger i hverdagslivet, men også idealer for det samfund, børnehaverne bidrager til, når de danner kommende samfundsborgere. Børnehavens fællesskab er så at sige samfundsfællesskabet i miniformat, og børnehavernes hverdagslige detaljerede arbejde med sociale omgangsformer er således både en model af og en model for samfundet (Gilliam & Gulløv 2012:269-272).

Sådanne sammenstillinger mobiliseres kontinuerligt i pædagogernes arbejde med DUÅ. At småbørnspædagogikken har til opgave at sikre samfundets opretholdelse og stabilitet er, som beskrevet i kapitel 2, en del af de nationale og kommunale politiske rationaler i arbejdet med DUÅ – men det er også en forståelse, pædagogerne i mit materiale generelt deler og tillægger stor værdi. Ikke ved at forbinde deres praksis til samfundsøkonomiske eller konkurrencemæssige forhold, men ved at forbinde det enkelte barns socialitet til barnets fremtidige mulighed for at blive en anerkendt deltager i samfundets fællesskab og ved at forbinde børns kompetenceudvikling med et mere socialt og retfærdigt fremtidigt samfund. Eksempelvis fortæller lederen i den ene institution, at DUÅ er lig en småbørnspædagogik, hvor *de menneskelige kompetencer er i højsædet*, og disse, vurderer hun, bliver *helt afgørende i fremtiden*. Dagen efter underbygger hun denne vurdering med en artikel, hun printer ud til medarbejderne og mig, hvori en fremtidsforsker udpeger social intelligens som vejen til succes i fremtiden og argumenterer for, at sociale kompetencer derfor må betragtes som mindst lige så betydningsfulde som kompetencer inden for dansk og matematik. En sådan argumentation tilskriver værdi til personalets arbejde med DUÅ som en specialiseret indsats, der i særlig grad kvalificerer institutionernes praksis i sammenligning med fortidens eller skolens mere traditionelle tilgang til det relationelle det og sociale som noget sekundært eller som noget, der udvikles automatisk, efterhånden som barnet gør sig erfaringer med at være en del af fællesskabet. DUÅ som en generel indsats rettet mod alle

børn bliver i en sådan forståelse en garant for, at alle børn får lært de sociale kompetencer, som fremtiden forestilles at kræve.

Formalisering af pædagogikken som inklusion og social retfærdighed

Især i den ene institution møder jeg en stor og ambitiøs optimisme i forhold til et fremtidigt mere inkluderende samfund, som børnehaven, via et fokus på børnenes emotionelle og sociale kompetencer, kan skabe forudsætningerne for. I denne børnehave deler børn med og uden handicap dagligdag, og børnenes interaktion fremhæves af personalet som givende for især de ikke-handicappede børn. Personalet forudsætter, at disse erfaringer i kombination med DUÅ vil betyde, at børnehavens børn udvikler kompetencer, som ifølge personalet har et enormt potentiale for hele samfundet. Som en pædagog udtrykker det, da hun forklarer mig, hvorfor hun er så begejstret for at arbejde med DUÅ: *Prøv at tænk, hvis alle lærte det, som vores børn gør. Prøv at tænk, hvordan samfundet kunne se ud. Jeg tror, vi bevæger os frem mod et samfund, hvor alle er langt mere socialt kompetente end i dag. Den rummelighed, vores børn lærer, den er der jo mange voksne, der slet ikke har lært.* Børnehaven fremstår i denne forståelse som et sted, hvor pædagogiske og samfundsmæssige idealer om inklusion er realiseret, og på den måde som en første version af et kommende og langt mere socialt udviklet samfund. Her bliver en systematiseret og standardiseret indøvelse af sociale omgangsformer en måde at overkomme forskellighed og dermed realisere en social integration. Et rummeligt samfund opnås i denne forståelse ikke ved at løsne de fælles 'sociale spilleregler', men snarere omvendt. Detaljerede og systematiske anvisninger lærer individet at afgrænse sig og håndtere sine følelsesmæssige reaktioner og derved at overkomme de friktioner, socialt samvær kan rumme. DUÅ mobiliseres i en sådan fortolkning som en konkret og virksom måde at indfri samfundsmæssige målsætninger om inklusion, men også pædagogiske ambitioner og utopier om et mere socialt retfærdigt samfund.

En række forskere har med afsæt i etnografiske undersøgelser peget på en tendens til, at kravene til korrekt social adfærd i en dansk eller skandinavisk småbørnspædagogik er implicitte og, som en konsekvens af dette, distinktive (Ellegaard 2000, Ellegaard 2004, Palludan 2005, Gilliam & Gulløv 2012). Eksempelvis har Palludan i et indflydelsesrigt studie med inspiration fra Bourdieu peget på, hvordan børnehaven reproducerer sociale forskelle, når den sociale kapital, børnene har med hjemmefra, bliver afgørende for, hvordan de mødes af pædagogerne (Palludan 2005). Som

Palludan viser, sker dette ikke i kraft af et bevidst valg fra pædagogernes side om at forfordele børn fra hjem med kapitalformer og mængder, der ligner pædagogerne egne. Det sker, fordi børn og personale mødes i uformelle og personlige relationer, hvor det bliver børnenes fornemmelse eller manglende fornemmelse for 'det sociale spil', der bliver afgørende for, hvorvidt de opnår en position som pædagogernes samtalepartnere eller ej (Palludan 2005). Når jeg i mit materiale blandt pædagogerne ser en udpræget bestræbelse på systematisk at eksplicitere og instruere den korrekte adfærd, kan det netop forstås som en måde at undgå en småbørnspædagogik, der bag om ryggen på pædagogerne bliver distinktiv. Personalet refererer til de nævnte forskningsresultater og forbinder i deres argumentation den standardisering af møder mellem børn og pædagoger, arbejdet med DUÅ rummer, med en stærk moralsk fordring om at tildele alle børn udviklingsstøttende relationer og derved lige muligheder fremover. Bevidstheden om småbørnspædagogikken som en risikofaktor, der kan forstærke eller ligefrem skabe negativ social arv er tydeligt til stede hos pædagogerne: *Altså, jeg har altid gerne ville se alle børn – men altså, førhen, så har jeg da tænkt, gør jeg mon også det, altså, man ved jo godt, at det er nemmest at se dem, der ligner én selv*, som en pædagog fortæller mig som en del af et argument for, hvorfor det er godt at arbejde med DUÅ. DUÅ-metodens detaljerede anvisninger og systematik udgør i en sådan forståelse en hensigtsmæssig ensretning, som forhindrer pædagogernes personlige præferencer eller børnenes forskellige måder at manifestere sig på i at resultere i en ulige fordeling af småbørnspædagogikkens kvalitet.

Gennemgående italesætter personalet det, de kalder *de sociale spilleregler* som en samling enslydende og almengyldige regler, som børnehavelivet kræver kendskab til, men som også er gældende i skolen og i samfundet generelt og derfor en fundamental læring, som børn skal have med videre fra børnehaven. Jeg hører kontinuerligt det sociale liv sammenlignet med trafikken, hvilket gør det oplagt, at personalet med autoritet formidler generelle retningslinjer:

Så sidder de der og venter [børnene i garderoben]*, og hvad gør man så, når man sidder der? Det skal vi da vise dem. Det er ligesom med trafikreglerne. Dem skal alle jo kende. (…) De der sociale spilleregler. Der er rødt, og der er grønt. Sådan er det hjemme hos mig, og sådan er det hjemme hos dig. Og det skal man jo lære. Det tror jeg er noget af det allervigtigste i det* [arbejdet med DUÅ].

At det sociale liv i høj grad reguleres af generelle regler, er en indbygget præmis i arbejdet med DUÅ, som derfor kan siges at reflektere en sådan forståelse, men også at understøtte og udbrede den. Som jeg uddyber i kapitel 9 og 10, indebærer arbejdet med DUÅ ikke, at hverdagslivets sociale møder altid følger generelle regler. Særlige steder og tidspunkter ser ud til at tilhøre helt andre logikker for børnene, men også nogle gange for personalet. Dette ændrer dog ikke ved, at entydighed og systematik italesættes som stærke idealer af personalet i forhold til, hvilke retningslinjer og regler der anvises, og måden de formidles og håndhæves på. De DUÅ-strategier, jeg beskriver, har det til fælles, at de udgør scripts, der understøtter, at personalet agerer ensartet og systematisk, ligesom de instruerer børn i social adfærd ud fra præmisser om kausalitet og forudsigelighed. Denne organisering stabiliseres i forbindelser med veletablerede pædagogiske idealer om social retfærdighed og et fællesskab med plads til alle.

Normativ værdighed

Jeg har i det foregående peget på, hvordan DUÅ-metodens konkrete anvisninger, af personalet i børnehaverne, forbindes til en række veletablerede orienteringer og traditioner i en dansk småbørnspædagogik. Disse forbindelser er afgørende for den meningsfuldhed og loyalitet, metodens anvisninger tildeles af det pædagogiske personale i mit materiale, og derved for den legitimitet, de har som en del af hverdagslivet. Med et begreb lånt hos sociologerne Berger og Luckmann vil jeg pege på, at metodens anvisninger tildeles en ”normativ værdighed” (Berger & Luckmann 1966:113) – som en effekt af det translationsarbejde, jeg har belyst i det foregående. Begrebet normativ værdighed anvender Berger og Luckmann i forbindelse med deres beskrivelse af institutionaliseringsprocesser. Institutionalisering dækker hos Berger og Luckmann over processer, hvor bestemte måder at gøre tingene på over tid typificeres og fremstår som objektive kendsgerninger (Berger & Luckmann 1966:77). Institutioner dækker her bredt den måde, et samfund eller en kultur indretter sig på, men som en del af dette også institutioner i en mere snæver betydning i form af for eksempel skoler og børnehaver (Berger & Luckmann 1966:65-111, Rasmussen 2009:18-19). Som Berger og Luckmann pointerer, har institutioner brug for legitimitet for at kunne opretholdes og videreføres. De centrale elementer i den institutionelle orden skal kunne forklares og retfærdiggøres, hvis de skal opnå en erkendelsesmæssig gyldighed hos de involverede og derved fremstå legitime (Berger & Luckmann 1999:80). En legitimering kræver ifølge Berger og Luckmann ikke alene en erkendelsesmæssig gyldighed hos de involverede, men

også en normativ gyldighed. Således er legitimering både et spørgsmål om viden og om værdier (Berger og Luckmann 1999:113). Jeg forstår de forbindelser, personalets translationsarbejde producerer, som en del af legitimerende forklarings- og retfærdiggørelsesprocesser. Mine analyser peger netop på, hvordan personalets fortolkninger stabiliserer DUÅs anvisninger som sande, men også som moralsk gode. Når metoden eksempelvis anviser at arbejde systematisk med forskellige former for belønninger og sanktioneringer, tildeles sådanne fremgangsmåder normativ værdighed via pædagogernes udlægning af DUÅ som en konkretisering af småbørnspædagogiske idealer om anerkendelse, inklusion og social retfærdighed.

I sine seneste udgivelser har Latour udvidet sine analyser med empiriske felter, som ikke har produktion af naturvidenskabelig viden som omdrejningspunkt – blandt andet jura og religion. Dette betyder, at han skriver om forskellige udsigelsesregimer (”regimes of enunciation”), der har hver deres specifikke mekanismer for sandhedsproduktion (Latour 2005). Samtidig med, at Latour tager afstand fra en antagelse om, at samfundet er funktionelt differentieret og opfordrer til ikke at tage skel mellem eksempelvis videnskab og politik for pålydende, peger han altså på, at der findes forskellige ”sandhedsproduktions-lokaliteter” (jf. Blok & Jensen 2009:176). I relation til dette kapitels analyser, peger begrebet om udsigelsesregimer på, hvordan forskellige empiriske lokaliteter delvist kan siges at tilhøre forskellige ’logikker’, og som en konsekvens af dette er der forskel på, hvilke forbindelser der især kan stabilisere relevans og legitimitet. Når jeg retter mit analytiske blik mod det pædagogiske personale, bliver det tydeligt, hvordan forbindelserne mellem DUÅ og professionsfaglige diskurser og idealer, som både historisk og aktuelt har fylde, får betydning for, hvordan DUÅ bliver kraftfuld. Sådanne idealer har ikke samme stabiliserende kraft på eksempelvis en national evidenskonference med deltagere fra mange faglige professioner og felter. Samtidig kan evidenskonferencen og børnehaverne dog heller ikke opfattes som to forskellige udsigelsesregimer. Som beskrevet i kapitel 1 og 2 er småbørnspædagogikken i disse år genstand for en lang række politiske ambitioner og initiativer, som indsætter 0-6-årsområdet i et livslangt lærings- og uddannelsesforløb (Kristensen & Bayer 2015a:72). Børnehaven er ikke bare et lokalt netværk, men i stigende grad forbundet til transnationale og nationale aktører. Evidensrationalet og evidensbevægelsen, som vi så i kapitel 2, 4 og 5, udgør et vidtforgrenet netværk med aktører som internationale organisationer og virksomheder uden for det pædagogiske felt og kan således siges at cirkulere over lange afstande. De rationaler og logikker,

jeg i dette kapitel fremskriver, kan beskrives som mere lokale, som forbindelser, der cirkulerer inden for et mere afgrænset område, og derfor også kan karakteriseres som mindre magtfulde.[19] I børnehaverne er der dog alligevel ingen tvivl om, at de i høj grad er afgørende for den handlekraft, DUÅ tildeles som en moralsk og ideologisk, normativt værdig del af småbørnspædagogikken.

At børnehaven i dag ikke alene kan anskues som et lokalt netværk, men tværtimod er knyttet til brede politiske og økonomiske dagsordner, som cirkulerer i globale og nationale netværk, har også betydning for, hvordan de legitimeringsprocesser, jeg i dette kapitel beskriver, fungerer. Samtidig med, at DUÅ-metodens forbindelser til veletablerede småbørnspædagogiske orienteringer giver arbejdet med metoden legitimitet i børnehaverne, får personalets vægtning af det relationelle og sociale også legitimitet i forhold til omverdenen i arbejdet med DUÅ. Legitimering som en forklarings- og retfærdiggørelsesproces kan altså siges at være virksom både indadtil i daginstitutionernes hverdagsliv, hvor en specifik social praksis fortolkes som legitim af pædagogerne, men også udadtil på den måde, at DUÅ som en evidensbaseret metode forklarer og retfærdiggør personalets orientering mod det relationelle og det sociale som småbørnspædagogikkens omdrejningspunkt. Som en evidensbaseret, systematisk og specialiseret praksis bliver en småbørnspædagogik med fokus på 'sociale og emotionelle kompetencer' og 'positivt samvær' en legitim del af en kvalificeret småbørnspædagogik, der er med til at løse væsentlige samfundsopgaver ved at udvikle sunde og kompetente børn, forebygge fremtidige individuelle og samfundsmæssige vanskeligheder og sikre inklusion. Dette er opgaver, som personalet påtager sig ansvaret for, tildeler stor betydning, og det er opgaver, som i de seneste år har haft stor politisk bevågenhed, og som det – som beskrevet i kapitel 1 og 2 – er blevet tillagt småbørnspædagogikken at løse.

Opsamling

I dette kapitel har jeg rettet opmærksomheden mod det pædagogiske personale og det translationsarbejde, de udfører, når de forbinder DUÅ med orienteringer og idealer, som er veletablerede i en dansk småbørnspædagogik. Gennem kapitlet har vi set, hvordan disse

[19] Som beskrevet i kapitel 2 forstår jeg ikke forskellen mellem en børnehave og en evidenskonference som en forskel af substantiel art. Den forskel, jeg her beskriver, handler om, fra hvilken placering i et aktør-netværk analysen tager afsæt, og hvilken styrke og udstrækning de forbindelser, netværket udgøres af, har.

forbindelser indsætter DUÅ som en normativt værdig og dermed legitim del af småbørnspædagogikken, og hvordan disse forbindelser former pædagogernes bestræbelser på at indfri småbørnspædagogiske orienteringer og idealer på særlige måder. I kapitlet identificerer jeg tre centrale småbørnspædagogiske orienteringer, som tildeler DUÅ styrke og legitimitet blandt det pædagogiske personale: Først og fremmest ser jeg DUÅ bliver tæt knyttet til en orientering mod relationen mellem barn og pædagog som småbørnspædagogikkens omdrejningspunkt. Pædagogerne forstår entydigt karakteren af den relation, de lykkes med at opbygge til hvert enkelt barn, som helt afgørende for småbørnspædagogikkens kvalitet, og de beskriver lige så entydigt DUÅ som en metode rettet mod at sikre netop denne kvalitet. Dette vidner om, hvordan metodens detaljerede anvisninger om, hvordan den professionelle skal rette sin krop, sit blik og sine ord i mødet med barnet, kaster lys på en del af det pædagogiske arbejde, som personalet tillægger afgørende betydning i deres professionelle virke, og tilføjer det værdi. Relationen til den voksne, der møder barnet med begejstring, opmuntring og navns nævnelse, anskues som afgørende for et barns udvikling og som en kvalitet, der er under pres i nutidens travle samfund. DUÅ, der anviser netop sådanne strategier, bliver i denne sammenhæng en systematik, der sikrer, at alle børn tildeles de relationer, der anses som altafgørende for deres udvikling.

Endvidere peger jeg på fællesskabet som en veletableret småbørnspædagogisk orientering, som personalet forbinder til DUÅ. En stærk prioritering af gruppen og et fokus på den socialitet, det kræver at kunne bidrage og blive værdsat her, anskues af personalet både som en måde at sikre det enkelte barns udviklingsstøttende relationer, men også som en måde at føre barnet ind i samfundets fællesskab. Børnehavnes fællesskab italesættes således både som en model af og en model for de kommende fællesskaber, børnehavebørn skal være del af: skolen, arbejdsmarkedet og helt generelt samfundet. At lære børn at agere som en del af gruppen er således både et mål, der er knyttet til nutiden, men især til fremtiden, hvor socialt kompetente børn vil blive elever og borgere med kompetencer til at kunne deltage i det liv, der venter dem. Dette peger på en tredje orientering, jeg finder fremtrædende blandt personalet, og som også er afgørende for den måde, DUÅ stabiliseres som en legitim del af småbørnspædagogikken, nemlig inklusion. At småbørnspædagogikkens kvalitet, i form af dens 'positive' relationer, kan spredes og præge samfundet i en mere inkluderende og derved også social retfærdig retning, er en forhåbning, jeg finder på tværs af materialet fra børnehaverne. I denne sammenhæng knytter personalet den

standardisering og systematisering af socialt samvær, DUÅ indebærer, til stærke, moralske og ideologiske fordringer om dels at tildele alle børn lige muligheder for at blive anerkendte deltagere i samfundets fællesskaber, dels at udnytte småbørnspædagogikkens potentiale til at skabe et mere inkluderende fremtidigt samfund. DUÅ mobiliseres i en sådan sammenbinding som en konkret og virksom måde at indfri pædagogiske idealer om social retfærdighed.

De orienteringer mod relationer, fællesskabet og inklusion, jeg finder på kryds og tværs af børnehaverne, karakteriserer jeg alle som veletablerede i det småbørnspædagogiske felt. Det gør jeg med henvisning til en række etnografiske studier af småbørnspædagogik i Danmark og i Skandinavien, der peger på, hvordan børnehavens hverdagsliv er præget af en vægtning af det relationelle og det sociale frem for eksempelvis konkrete sagsforhold. Endvidere henviser jeg til, hvordan børnehavebevægelsen og den pædagogiske profession historisk har været præget af et vidensgrundlag og et samfundssigte, som har været afgørende for, at småbørnspædagogikken på tværs af forskellige faglige og idelogiske strømninger har delt fælles orienteringer mod det relationelle og det sociale samt en tro på småbørnspædagogikkens samfundsmæssige forandrende potentiale. At disse orienteringer er veletablerede i det pædagogiske felt, fortæller noget om den styrke og legitimitet, DUÅ-metoden tildeles, når den forbindes med disse orienteringer. Når DUÅ bliver stabiliseret som en systematik, der sikrer, at alle børn tildeles varme, udviklingsstøttende relationer, og som en måde at realisere idealer om anerkendelse og inklusion, tildeles DUÅ, med Berger og Luckmanns ord, en ”normativ værdighed”, som er afgørende for den handlekraft, personalet tillægger metodens anvisninger. Som institution har småbørnspædagogikken ikke alene brug for orden, men også legitimitet, der gør det muligt at forklare og retfærdiggøre hverdagens indretning og orden. Forbindelserne mellem DUÅ-metodens anvisninger og fælles normative anskuelser gør netop dette.

Den retorik og de argumentationer, jeg hører personalet folde ud, når de forklarer småbørnspædagogikkens formål og virke, kan umiddelbart udlægges som et udtryk for, at arbejdet med DUÅ sikrer en kontinuitet i det småbørnspædagogiske felt – ja, endda en forbedring, idet DUÅ gør det muligt dels at realisere et endnu ikke udfoldet potentiale, og dels at undgå en række risici, som pædagogerne selvkritisk udpeger ved deres orienteringer mod det relationelle og det sociale: subjektiviteten og de personlige præferencer, der kan sætte sig igennem, når blikke, opmuntringer og navne distribueres.

De idealer og traditioner, jeg udpeger, fremstår som fælles aglige overbevisninger på tværs af børnehaver, og præger personalets diskussioner, men også hverdagslivets prioriteringer. Samtidig er det netop brede orienteringer og idealer, der kan fortolkes og udlægges, og som udmønter sig på forskellig vis i hverdagslivet i de tre børnehaver. I de stabiliseringsprocesser, der beskrives i dette kapitel, bliver de overordnede orienteringer og idealer i forbindelserne til DUÅ indsat i et specifikt netværk og derved translateret, så de bliver til entydige og velafgrænsede fænomener, som det er muligt at virkeliggøre. Som DUÅ-anvisninger bliver anerkendelse en konkret måde at kommunikere på, og klare regler for socialt samvær bliver en måde at skabe inkluderende fællesskaber på. Således konkretiserer de beskrevne translationsprocesser komplekse og komplicerede orienteringer, der i forbindelsen til en evidensbaseret metode bliver løsrevet fra den diskussion og risiko for at fejle, der er knyttet til mere generelle og abstrakte idealer. I forbindelserne til DUÅ bliver idealer og orienteringer holdt fast som konkrete småbørnspædagogiske handlinger på én bestemt måde, og derved afskæres alternative måder at indfri småbørnspædagogiske bestræbelser på.

I kapitel 9, som har DUÅ-sanktionen 'timeout' som omdrejningspunkt, udfolder jeg et stabiliseringsarbejde, som fremstår langt mere porøst, ligesom jeg i kapitel 10 beskriver, hvordan hverdagslivet i børnehaverne i nogle situationer mobiliserer DUÅ, mens andre situationer fungerer efter andre regler. I næste kapitel er det dog fortsat DUÅ som en muskuløs aktør, der er i fokus. Her retter jeg nemlig opmærksomheden mod effekten af forbindelser mellem DUÅ og en småbørnspædagogisk orientering mod det relationelle og det sociale i form af et ganske vidtrækkende arbejde med at modificere børns adfærd og følelsesudtryk.

Kapitel 8. Reorganisering af arbejdet med relationer og fællesskab

Til DUÅ-vejledningen øver personalet sig i at bruge DUÅ-dukkerne. DUÅ-vejlederen viser med en dukke siddende på skødet, hvordan man kan kramme dukkens hoved helt sammen, så dens øjne og mund nærmest forsvinder ind i dens ansigt. Dette udtryk skal bruges, når man gennemspiller en historie, hvor dukken bliver flov, fordi den skubber en anden dukke. Efterfølgende øver personalet sig på at få samme udtryk frem i ansigtet på deres egne dukker.

Dukkerne og ikke mindst deres ansigtsudtryk er del af et arbejde med at lære børn at aflæse og udtrykke følelser på en måde, som sikrer barnet en plads i det positive samvær. Et sådant arbejde mobiliseres kontinuerligt i alle børnehaver i tætte forbindelser til DUÅ, omend der er forskel på, hvilken fylde det har i de forskellige institutioner. Den bog, personalet anvender som manual i arbejdet med DUÅ Dagtilbud, har titlen ”At udvikle børns emotionelle og sociale kompetence” og anviser, foruden historier, personalet kan gennemspille med DUÅ-dukkerne, en lang række aktiviteter, personalet kan igangsætte med det formål at gøre børn emotionelt og socialt kompetente.

En opmærksomhed på, hvordan børn udtrykker følelser, kommunikerer og agerer socialt er ikke ny i småbørnspædagogikken. Som beskrevet i de forrige kapitler er relationer og socialitet professionsfaglige orienteringer med en lang historie. At opdrage børn, så de er i stand til at kunne indgå i et fællesskab, er oplagt en del af den socialisering, der finder sted i institutioner for børn, ligesom samfundet altid har haft ekspliciterede forventninger til en social opdragelse som en del af småbørnsinstitutionernes opgave (Gulløv 2016:185). At børns følelser og socialitet er omdrejningspunktet for målrettede aktiviteter og systematiske indsatser, er dog et relativt nyt fænomen i småbørnspædagogikken, hvilket vidner om, at dette fokus har fået ”en ny form for bevågenhed, men også en særlig betoning ”, som Gulløv formulerer det (Gulløv 2016:179). Denne nye bevågenhed afspejler sig blandt andet i loven om pædagogiske læreplaner, der siden 2004 har pålagt institutioner for 0-6-årige børn at arbejde med at udvikle, dokumentere og evaluere arbejdet med børns læring inden for seks kompetenceområder herunder børnenes personlige og sociale kompetencer. I samme periode har en række statslige og private initiativer rettet mod at forebygge mobning og psykiske problemer været med til at sætte arbejdet med børns personlige og sociale kompetencer på dagsordenen i institutioner for de 0-6-årige (Andersen 2018:30-40,

Bartholdsson et al. 2014:8).[20] Denne nye betoning af det pædagogiske arbejde med børns emotionalitet og socialitet afspejles i fremkomsten af arbejdsformer, som målretter og systematiserer dette arbejde i højere grad, end det er set før. I mange daginstitutioner anvender man således i dag programmer og metoder til at udvikle børns sociale og emotionelle kompetencer.[21] DUÅ er et eksempel på, hvordan en opmærksomhed på det sociale og det relationelle mobiliserer arbejdet med sådanne metoder, men også, hvordan den formalisering af arbejdet, en standardiseret metode udgør, forandrer det pædagogiske arbejde med børns socialitet i en grad, så det transformeres.

De orienteringer mod det sociale og det relationelle, som jeg beskrev i det forrige kapitel, karakteriserer jeg som brede, da der er tale om idealer, der som konkrete handlinger kan antage mange former. I alle tre institutioner peger personalet samstemmigt på, at DUÅ er afgørende for den måde, disse orienteringer konkret udmønstrer sig, hvilket også afspejles i mine observationsnoter, hvor DUÅ står frem som afgørende for den måde, dette arbejde formes. Det er denne proces, hvor brede orienteringer bliver forbundet til entydige anvisninger og antagelser om kausalitet – og derved translaterer, eller med Latours ord, ”forvrider og modificerer den betydning eller de elementer, som det er meningen de skal transportere” – der er i fokus i dette kapitel (jf. Latour 2008:132-133). Således spørger jeg til, hvordan de orienteringer, jeg lagde frem i forrige kapitel, får kraft som konkrete handlinger, effekter og normer for, hvordan man skal agere som et socialt og emotionelt kompetent børnehavebarn – og som en særlig version af det sociale liv med egne logikker og kompetencekrav. Kapitels analyser skal således uddybe styrken i og effekterne af det aktør-netværk, jeg fremlagde i forrige kapitel med et fokus på de situationer, hvor DUÅ er en del af mødet mellem pædagoger og børn om *det sociale* og *det relationelle*.

[20] Denne tendens kan genfindes i andre lande (Bartholdsson et al. 2014, Furdie 2004, Eccelstone & Hayes 2009). Ligeledes kan et øget fokus på at udvikle emotionelle og sociale kompetencer findes i en række velfærdsstatslige institutioner, som arbejder på at tilføre eksempelvis arbejdsløse, indsatte, utilpassede unge sådanne kompetencer med det formål at understøtte integration på arbejdsmarkedet og i samfundet generelt (se eksempelvis Faber, Jensen & Prieur 2016).

[21] De evidensbaserede programmer, som jeg i afhandlingens indledning nævnte som eksempler på, hvordan evidens er blevet en del af småbørnspædagogikken, placerer alle arbejdet med børns sociale og emotionelle kompetencer centralt.

I kapitlets første afsnit stiller jeg skarpt på den måde, hvorpå følelser og følelseshåndtering tematiseres som en del af individets kommunikation med omverden og derved som en færdighed, barnet kan anvende mere eller mindre kompetent med mere eller mindre positive resultater til følge. Herefter zoomer jeg ind på, hvordan de følelsesudtryk, DUÅ anviser i hverdagslivet, udgør en norm for det socialt og emotionelt kompetente daginstitutionsbarn, men også for den professionelle pædagog – og derved kan siges at kræve et omfattende følelsesarbejde af begge parter. Afslutningsvis følger jeg arbejdet med børns sociale og emotionelle kompetencer i DINOskolen. DINOskolen er et særligt DUÅ-arrangement, hvor arbejdet med at fremme børns emotionelle og sociale kompetencer løsrives fra hverdagslivet som en række standardiserede færdigheder, der indøves og udføres med stor opmærksomhed på overholdelse af de anviste retningslinjer. Med afsæt i empiri fra DINOskolen diskuterer jeg, hvordan en småbørnspædagogisk orientering mod det sociale og det relationelle i forbindelser til DUÅ som evidensbaserede anvisninger paradoksalt nok kan siges at afkoble det sociale liv fra småbørnspædagogikken.

Følelser som kompetencer, der kan indøves

DUÅ-aktiviteter og -scripts med følelser som omdrejningspunkt ser jeg i aktion i alle tre børnehaver. De udpeges, som beskrevet i de forrige kapitler, af personalet og ledelsen som en del af en pædagogisk prioritering af det sociale og det relationelle. I det følgende beskriver jeg, hvordan følelser tematiseres som et småbørnspædagogisk indsatsområde af afgørende betydning i forbindelser til DUÅ i feltarbejdets børnehaver.

I DUÅ-bogen beskriver regulering af følelsesmæssige reaktioner som ”selve nøkklen for å lykkes sosialt” (Webster-Stratton 2005:282) og som en grundlæggende færdighed, barnet må tilegne sig: ”På samme måte som man må trene for å lære sig å gå, snakke og gå på toalettet, må også regulering av følelsesmessige reaksjoner utvikles og læres” (Webster-Stratton 2005:275). I institutionerne ser jeg, hvordan sådanne forståelser stabiliserer et omfattende og kontinuerligt fokus på følelser som noget, der ikke alene berøres, når hverdagens følelsesmæssige udsving kalder på det, men *proaktivt* anvises og opøves som del af en målrettet, systematisk indsats. Centralt i denne indsats står en bestræbelse på at lære børn at udtrykke og aflæse andres følelser ved at se på ansigtsudtryk. I den ene institution udgør en samling fotografier på væggen, hvor børnehavens børn med dramatiske ansigtsudtryk illustrerer følelser som vrede, glæde og forskrækkelse, afsæt for samtaler mellem personale og børn om, hvordan man kan udtrykke og

aflæse følelser. I en anden institution bruger personalet laminerede ark med smileys, hvis mundvige vender henholdsvis op eller ned som afsæt for lignende samtaler. I alle børnehaver ser jeg DUÅ-plancher og dukker være dele af scripts, hvor personalet taler med børn om, hvordan man kan udtrykke og aflæse følelser via mimik og gestik. Ligeledes hører jeg i alle børnehaver løbende personalet entusiastisk eksplicitere, hvordan de ser følelser i børnenes ansigter, med udsagn som eksempelvis ***DER*** *blev du* ***GLAD*** *Karim, du* ***SMILER*** *nu!* og *Det, kan jeg se på dig* ***RASMUS****, var rigtig* ***RART!*** Sådanne eksempler, hvor børns udtryk for følelser som glæde, tilfredshed og taknemmelighed fremhæves og belønnes med smil og opmærksomhed, står ud i mit materiale med sine tydelige artikulationer, der vidner om, hvordan de er relateret til DUÅ.

DUÅ tilbyder en række begreber og modeller til at begrebssætte følelser og anvise måder at håndtere disse. I to af børnehaverne ser jeg plancher med et såkaldt "følelsestermometer", som præsenterer børnene for henholdsvis "grønne og røde følelser". Modellen anvises i DUÅ-materialet som et redskab til at lære børn med raseriudbrud selvkontrol. Jo mere vrede, barnet føler, jo mere stiger temperaturen, og de øverste mørkerøde felter angiver, at barnet må "avkøle sig" eller "roe seg ned" (Webster-Stratton 2005:273-299). Plancherne er placeret på steder, hvor børn og personale mødes, og jeg hører personalet bruge dem som reference, når de taler med børnene om, hvordan kroppen signalerer følelser – at man for eksempel bliver varm og får hjertebanken, *når man kommer helt op i de røde felter*, *helt deroppe, hvor man ser ud til, at man er ved at eksplodere,* når man bliver vred. På lignende vis opfordres børn til at bruge termometeret som afsæt for at italesætte egne følelsesmæssige reaktioner. En pige fortæller mig uopfordret, at hun er sådan én, der tit er helt oppe i *de røde felter*, og en pædagog, der står ved siden af, roser hende for denne selvindsigt: *Ja, Louise, det er rigtigt, det er* ***FLOT****, at du selv kan sige det*. En anden gennemgående DUÅ-figur er "Sofus Skildpadde", som jeg hører personalet bruge til at vise, hvordan *røde følelser* ikke skal føre til handling, men til tilbagetrækning og selvkontrol. Figuren anviser børn at agere som en skildpadde, når de oplever følelsesmæssig ophidselse. De skal trække sig ind under et indbildt skjold, trække vejret dybt ind og ud tre gange og tale beroligende og opmuntrende til sig selv (Webster-Stratton 2005:289). Som følgende udsagn fra en pædagog illustrerer, fungerer en sådan DUÅ-figur som en fælles reference, der mobiliserer bestemte forståelser af følelser som vrede og irritation som noget, der skal afkodes og håndteres: *Altså, blandt førskolebørnene, der har vi jo Hans. Han har virkelig brug for at trække sig*

tilbage i sit skjold nogle gange. Og Sofus Skildpadde, ham kender de jo alle sammen, så ved de ligesom godt, hvad det drejer sig om. En anden DUÅ-strategi, jeg ser børn anvises til, når det handler om at distancere sig fra følelsesmæssige impulser og udøve selvkontrol, er ignorering. I alle institutioner ser jeg, at børn anvises at anvende deres "ignoreringsmuskel", når de mærker irritation og frustration eller anfægtes af små eller store uretfærdigheder. Ignoreringsmusklen angives som et sted mellem øjnene, børnene kan aktivere, når de får lyst til at gøre et udfald, sige noget grimt eller få en voksen til at korrigere et andet barn. Når man aktiverer sin ignoreringsmuskel, bliver man *sådan, bare helt ligeglad med det, der irriterer én. Så slukker man bare for det, og så er det væk,* som en pædagog fortæller, da hun introducerer en gruppe børn for strategien.

Det kontinuerlige fokus på følelser som en tematik, der kræver en særskilt og særegen indsats, kan med inspiration fra sociologen Frank Furedi tolkes som udtryk for en terapeutisk kultur. Furedi anvender begrebet "terapeutisk kultur" om en dominerende samtidsdiskurs i Europa og USA om mennesket som værende følelsesmæssigt sårbart og derfor med behov for en kontinuerlig opmærksomhed og indsats i forhold til følelsesliv og følelsesmæssige reaktioner (Furedi 2004). Ifølge Furedi er den terapeutiske kultur udbredt i institutioner rettet mod børn – og de arbejdsformer og empiriske eksempler, der udgør afsættet for hans argumentation, har mange ligheder med de strategier og scripts, jeg ser i min empiri. Dette gælder det kontinuerlige fokus på følelser som noget, der kræver en relativt omfattende og målrettet indsats, og derved også en forståelse af, at børns følelsesliv og følelsesudtryk udgør en risikofaktor, hvis det ikke ledes. Det samme gælder en organisering af det pædagogiske arbejde, som gør følelser til en særegen tematik eller disciplin med egne aktiviteter og arbejdsformer. I en undersøgelse af arbejdet med evidensbaserede programmer med fokus på sociale og emotionelle kompetencer i svenske børnehaver og skoler peger de svenske pædagogiske forskere Åsa Bartholdsson, Johanna Gustafsson Lundberg og Eva Hultin, med reference til Furedi, på, hvordan en terapeutisk kultur må anskues som en del af forklaringen på, hvordan sådanne programmer i løbet af få år er blevet udbredt i institutioner for børn (Bartholdsson et al. 2014:14-15). De fremhæver, hvordan individet og individets følelsesliv bliver omdrejningspunktet i sådanne programmer, også når formålet med arbejdet retter sig mod gruppers trivsel og deltagelsesmuligheder i samfundet:

”Att jobba med sitt inre och att förstå problem, också strukturelle problem som arbetslöshet, utanförskap, fattigdom som individuelle snarare än politiske är också en bärende förestilling i den terapeutiske kulturen. På så sätt riktas blicken mot den sårbare individen og hennes känsloliv, där känslorna både förstås som orsaken till problemen men också symptom på problemen” (Bartholdsson et al. 2014:14).

Citatet peger på den afgørende rolle, individet tildeles, når følelser bliver tematiseret som del af en terapeutisk kultur. Individets følelser er både afsæt og omdrejningspunkt for den beskrevne indsats, hvorimod de strukturelle eller organisatoriske sammenhænge, følelsesudtryk indgår i, afkobles. Det individuelle fokus er tydeligt i mit materiale, når et barns udtryk for irritation eller uretfærdighed mobiliserer scripts som Sofus Skildpadde eller Ignoreringsmusklen, hvorimod en institutionel organisering med mange små børn på relativt lidt plads og en stram tidsstruktur afkobles den opmærksomhed, der rettes mod børns følelsesudtryk.

Furedi ser i sine analyser af den terapeutiske kultur en ”følelsesdeterminisme”, det vil sige en forestilling om, at ubearbejdede og uhåndterede følelser må adresseres og bearbejdes, hvis de ikke skal få negative konsekvenser (Furedi 2004:198). Jeg ser en anden forestilling om, hvorfor følelser må tildeles en central placering i småbørnspædagogikken, når jeg vender opmærksomheden mod de DUÅ-aktiviteter og -scripts, jeg ser mobiliseret i mit materiale. Disse har fokus på følelser som en del af børnenes kommunikation med omverdenen og som en tematik, der må adresseres, fordi impulsive og uafstemte følelsesudtryk udgør en risiko for eksklusion for barnet. De såkaldte ”røde” følelser som vrede og irritation beskrives i DUÅ-bogen som ”negative” og ”uhensigtsmæssige”, fordi andre mennesker vender sig væk fra sådanne følelsesudtryk. De såkaldte ”grønne” følelser som glæde, taknemlighed og optimisme beskrives derimod som ”pro-sociale” og forudsættes at føre til ”positive konsekvenser” for barnet, der udtrykker dem (Webster-Stratton 2005:219). Når børn skal arbejde med at genkende og mærke følelser hos sig selv, er formålet således at lære dem at afstemme deres følelsesmæssige udtryk i forhold til omgivelserne. Sociologen Arlie R. Hochschild skelner mellem ”felt emotions”, som henviser til individets følelsesmæssige oplevelse, og ”displayed emotions”, som henviser til specifikke udtryk for følelser, individet udviser som en konsekvens af omverdenens forventninger og krav (Hochschild 2012:35-55). Denne skelner mellem følelser som et indre og et ydre, performativt forhold kan anvendes til at præcisere, hvordan følelser blive tematiseret i forbindelser til DUÅ-

strategier som de ovennævnte. Strategierne tematiserer ikke følelser som noget, der skal mærkes, men som noget, der skal håndteres, så de kan udvises på særlige måder i samspillet med andre. Jeg ser således en opmærksomhed på en oplæring i og en belønning af specifikke 'positive' måder at udtrykke følelser som en del af individets kommunikation med omverden. Følgende observation er valgt, fordi den illustrerer, hvordan et fokus på følelser i forbindelser til DUÅ bliver lig en opmærksomhed på børns færdigheder ud i at udvise følelsesudtryk.

Tilbage i garderoben efter spisning er ULLA, MARIE og Erik. ULLA sætter sig på bænken ved siden af Eriks graderobeplads, hvor Erik er ved at trække i sin flyverdragt. ULLA fortæller Erik, at MARIE har fortalt hende, at Erik mistede sin vante, da drengegruppen var i svømmehallen. Hun fortæller, at hun senere i dag skal til svømning med sin søn og vil kigge efter den. Erik retter sig op, han smiler stort og breder armene ud mod ULLA, der rejser sig og møder ham i en omfavnelse. Erik står med flyverdragten nede om hælene og læner sig tæt ind mod ULLA, mens han lukker øjnene. Der er helt stille i garderoben. MARIE betragter smilende de to andre. Erik siger (lavt og med stor alvor): Tak, Ulla. ULLA siger (højt og meget entusiastisk): Du ***ER*** *bare* ***SÅ GOD*** *til at sige* ***TAK, ERIK!*** *Erik lader, som om han falder ud af omfavnelsen og ned på gulvet. Ha, ha, se jeg falder, siger han og lader, som om han vil rejse sig op, men lader sig falde igen: Ha ha ha, jeg falder. De griner alle tre og forlader garderoben.*

I eksemplet ser jeg, at Erik oplever sig mødt med en hjælpsomhed, som gør et stort indtryk på ham. Han henvender sig med alvor og oprigtighed til Ulla og udtrykker sin taknemlighed. Ulla anvender denne henvendelse til at vurdere Eriks evner til at udtrykke følelser og roser ham med en karakteristisk DUÅ-stemmeføring. Ullas tilbagemelding ser ud til at gøre Erik bevidst om, at hans evne til at udtrykke følelser bliver vurderet, og han bryder omfavnelsen og indtager rollen som én, der optræder for de to ansatte. Rosen kan siges at forskubbe situationens omdrejningspunkt fra at være "felt emotions" til "displayed emotions". Eksemplet peger på, hvordan et fokus på følelser som kompetence ikke bare retter det pædagogiske personales opmærksomhed mod børns følelsesliv, men får betydning for, hvordan børn og personale mødes om følelser. Børns følelser bliver i forbindelser til DUÅ genstand for vurdering og ledelse på en måde, som tildeler personalet rollerne som instruktører og bedømmere og børn rollerne som de inkompetente, der skal læres op.

Anvisninger på følelsesarbejde

Når Erik roses for at udtrykke taknemlighed, er det en del af et gennemgående mønster, jeg finder i materialet fra alle institutioner. Børn fremhæves og belønnes for at udvise 'positive' følelsesudtryk, mens 'negative' følelsesudtryk oftest medfører ignorering, men også anvisninger på DUÅ-strategier til følelseshåndtering. Vrede er en følelse, som tildeles stor opmærksomhed i DUÅ-materialet, hvor den entydigt forbindes med aggression og beskrives som en destruktiv kraft, der leder til eksklusion i børnegruppen og i samfundet. (Webster-Stratton 2005:273). Jeg hører dog ikke personalet kategorisere børn som vrede i mit materiale og finder kun ét eksempel på en episode, hvor et barn omtales som aggressivt. Jeg ser, som tidligere beskrevet, en dreng blive belønnet for ikke at være sur, når han skal ind fra legepladsen. Han vurderes ikke som aggressiv, men som *et rigtigt legebarn* af personalet. Når jeg ser DUÅ-strategier til følelseshåndtering blive tildelt handlekraft, er det således ikke til at takle en aggression, som hverken personalet eller jeg ser være en del af hverdagslivet. I stedet ser jeg strategierne i brug som en måde at opretholde en bestemt 'positiv tone' i hverdagslivet. "Det positive samvær" er, som beskrevet i kapitel 5, det slogan, der på dørskilte ved hoveddørene deklarerer børnehavernes status som DUÅ-institutioner. Samme slogan er, som beskrevet i kapitel 7, et ideal for personalet, der bestræber sig på at tilbyde en småbørnspædagogik, hvor varme og opmuntring præger hverdagslivets relationer. I forlængelse af sidste afsnits beskrivelser af, hvordan børn anvises bestemte følelsesudtryk som "positive" og "pro-sociale", vil jeg pege på, at "Det positive samvær" også udgør en norm, som både børn og ansatte skal leve op til.[22] En norm, der anviser et detaljeret følelsesarbejde som kriterie for at være en del af børnehavens positive samvær.

Begrebet følelsesarbejde anvender Hochschild om det arbejde, et individ udfører for at fremvise eller undertrykke bestemte følelser med henblik på at vække eller håndtere bestemte følelser hos andre (Hochschild 2012:7). Hochschild uddyber følelsesarbejdets karakter ved at referere til forskellige teknikker, skuespillere kan betjene sig af, når de skal spille en rolle, herunder "surface acting", hvor individet lader, som om hun har de følelser, en bestemt rolle kræver, uden nødvendigvis at føle sådan (Hochschild 2012:37). I det følgende eksempel mobiliseres DUÅ-

[22] Se Furedi 2004, Dahlsted et al. 2011, Bartholdsson 2014, Bartholdsson et al. 2014 for analyser af den udbredte opmærksomhed på følelseshåndtering som udtryk for en normaliseringslogik.

strategien ”at sige pyt”, som – på linje med skildpaddeskjoldet eller ignoreringsmusklen – er en strategi, der anviser distance til følelsesmæssige impulser som vejen til at opnå et passende følelsesmæssigt udtryk. Eksemplet er illustrativt for den måde, jeg ser at DUÅ mobiliseres som anvisninger på et følelsesarbejde, som normen om det positive samvær kræver. Endvidere peger eksemplet på, hvordan det ikke kun er *røde følelser*, der ikke kan rummes i henhold til en norm om det positive samvær, men også følelser som ambivalens, bekymring eller afmagt.

Linea, der har dækket bord til frokost, siger værsgo, og så spises der i stilhed i 5 minutter. Herefter fortæller pædagogen SANNE om de krondyr, hun kan høre om natten i sin have. Bagefter taler børn og pædagog om en film, flere af børnene har set på Netflix.
SANNE: Nu skal der pakkes sammen, så vi har tid til Orla Frøsnapper.
Camilla: (med gråd i stemmen) Jamen, hvad nu, hvis vi ikke når det? (hun kigger på sin madkasse) (lav stemme) Min mor sagde…
KIRSTEN: Jamen, hvad siger vi så?
Camilla: Pyt (smiler).
*KIRSTEN: **JAA!** Vi siger **PYT**. Hun rejser sig og viser thumbs-up til Camilla og spøger, mens hun kigger rundt på de andre børn: Skal vi ikke **ALLE SAMMEN** give **CAMILLA** en tommelfinger for at sige **PYT?***
Alle børnene viser thumbs-up til Camilla, mens de kigger på hende.
*SANNE til Camilla: Hvor bliver du bare **GLAD** for at få en tommelfinger, det kan jeg se på dit ansigt!*
Camilla kigger ned i bordet. SANNE læser, KIRSTEN rydder op ved et andet bord, hvor børnene har bagt om formiddagen. En pædagog fra en anden afdeling åbner døren ind til rummet og siger, at hun har brug for, at der kommer en voksen ned til hendes børn med det samme. Hun lyder presset.
KIRSTEN: Jeg kommer nu. Hun skynder sig ud ad døren, der lukker efter hende med et højt smæk.
SANNE læser få minutter og siger så: Tip tap tønde, nu kan legepladsturen begynde. Hun går ud i garderoben. Børn skynder sig at sætte service på rullevogn og går ud i garderoben, hvor SANNE er i gang med at hjælpe med tøj og støvler. To drenge jubler på vej ud: Yes! Jubi.
Camilla og Linea er alene på stuen.
Camilla med gråd i stemmen: Jamen, jeg er ikke færdig, og jeg skulle spise det hele for min mor.
Linea: Ski pyt!
Camilla: Jamen! Åh (sukker, kigger på madkassen, hvor der stadig er mad tilbage). Pigerne taler om, at de måske kan spise deres mad sammen senere. Camilla og Linea tørrer i stilhed bordet over med en klud og kører rullevognen med madkasser ud i garderoben.

Når jeg har valgt dette eksempel, er det for, med inspiration fra Hochschild, at pege på, hvordan de følelsesnormer, det positive samvær kræver, også indebærer et krav om en form for skuespil, som i eksemplet er tydeligt. DUÅ-tommelfingeren belønner Camilla for at udvise et passende

følelsesarbejde, da hun distancerer sig fra sin bekymring og svarer *pyt* i henhold til en indøvet DUÅ-strategi, ligesom de efterfølgende tommelfingre fra stuens børn understreger det anerkendelsesværdige i dette følelsesarbejde. Camilla roses således for at performe en rolle, men det er tydeligt, at der er tale om en form for "surface acting", der indebærer, at hun undertrykker følelser af ubehag og frustration ved det krydspres, hun står i, mellem børnehavens tidslige organisering og en aftale med en forældre. Barnets dilemma kan ikke rummes i det positive samvær, der i denne situation bliver et krav til barnet om, at hun adskiller sine egentlige følelser fra det følelsesudtryk, hun leverer. I eksemplet har den institutionelle organisering stor betydning for det ubehag, Camilla føler, men afkobles en delt opmærksomhed, da Pyt-strategien alene retter fokus på Camilla og anviser hende at udtrykke optimisme og entusiasme i situationen.

Ligesom børnene skal efterleve en specifik følelsesnorm, skal de ansatte også gøre det. Hochschild skriver, at professionelle, der indgår i lange og forpligtende relationer til andre, hvis trivsel de er forpligtet på at varetage, udfører et omfattende følelsesarbejde. Dette følelsesarbejde består i at balancere og afstemme empati og indlevelse, så deres følelsesmæssige involvering fremgår, men ikke kan aflæses som hverken for lidt eller for meget involvering (Hochschild 2012:150). Denne afstemning af følelsesmæssige udtryk kan jeg genkende i mit empiriske materiale fra børnehaverne, hvor det pædagogiske personale netop møder børn venligt og entusiastisk, men også afstemt på en måde, der betyder, at de henvender sig nogenlunde ens til alle børn. Palludan fremhæver lignende mønstre, når hun i en undersøgelse af pædagog-barn-relationer, med inspiration fra Hochschild, peger på, hvordan pædagoger regulerer deres egne følelser, når de eksempelvis bliver vrede, for at opretholde "den gode stemning" (Palludan 2005:99). Det særlige i min empiri er således ikke, at det pædagogiske personale føler sig professionelt forpligtet på en 'positiv' stemning, men hvordan dette følelsesarbejde detaljeret anvises af en evidensbaseret metode, som pædagogerne er pålagt at følge. Palludan udlægger, med afsæt i Bourdieus praksisteori, personalets følelsesarbejde som udtryk for deres praktiske sans, det vil sige som et resultat af deres erfaringer af livsbetingelser og det sociokulturelle landskab, hvor disse gøres i (Palludan 2005:99). Jeg ser et langt mere formaliseret følelsesarbejde, hvor personalets bidrag til den gode stemning i form af en opmuntrende og rosende tone, mimik og gestik er en effekt af den position, DUÅ har i børnehaverne. Når DUÅ-undervisningen eksempelvis anviser pædagogen at gå en tone højere op i afslutningen på en sætning for at fylde den med energi og entusiasme, og

benytte smil og indlevelse som en strategiske investering i barnet, er det tydeligt, hvordan DUÅ kan anskues som en stærk formalisering og standardisering af pædagogens følelsesarbejde. Det kontinuerlige fokus på positivitet og entusiasme, der er en del af DUÅ-anvisningerne, kan genkendes i Hochschilds mest kendte empiriske eksempel på kommercielt følelsesarbejde, nemlig hendes beskrivelser af, hvordan stewardesser optrænes i at levere smil og begejstring som en del af deres arbejde (Hochschild 2012:89-136). Dette sammenfald kan anskues som et udtryk for den centrale placering, et detaljeret følelsesarbejde tildeles som et udtryk for professionalisme i forbindelser til DUÅ. Hermed peger det også på, hvordan de personlige relationer, personalet taler frem som småbørnspædagogiske idealer, også bliver en form for procedure, der både afkræver pædagogen et bestemt følelsesmæssigt udtryk og beder hende distancere sig fra egne følelser, såfremt de ikke matcher de anviste følelsesnormer.

Det sociale liv som en særlig disciplin

På samme vis som jeg møder en forståelse af, at børns kompetencer udi følelseshåndtering skal fremmes ved målrettede aktiviteter, møder jeg en forståelse af, at børns indbyrdes socialitet skal kvalificeres ved en offensiv og systematisk indsats. DUÅ-bogen anviser en lang række praktiske aktiviteter, som voksne kan igangsætte med det formål at lære børn sociale kompetencer (Webster-Stratton 2005:249-272). Under overskriften ”Lær barna å samtale med venner” præsenteres en række aktiviteter således:

”Som vi har nevnt tidligere, kan dårlige kommunikasjonsevner settes i sammenheng med manglende sosial kompetanse og avvisning fra jevnalrende (Ladd 1983). Det å øve på å snakke sammen vil gjøre upopulære barn mer sosiale (Ladd 1981; Bierman 1986; Bierman m.fl. 1987). Gjennom rollespil og leker kan læreren øve opp og lede eleverne til å bli flinkere til å samtale, som å presentere seg selv, lytte og vente på tur, spørre om hvordan andre barn har det, bytte på å snakke, foreslå noget, vise interesse, rose noen, si takk, be om unnskyldning og invitere andre barn med på noe” (Webster-Stratton 2005:253).

I alle børnehaver ser jeg samlinger, hvor DUÅ indgår i form af rollespil og lege som de her nævnte. Jeg hører i disse sammenhænge personalet give udtryk for, at børnene tilegner sig en viden, som de efterfølgende kan anvende i andre situationer, men især en forståelse af, at aktiviteterne i sig selv udgør ’positivt samvær’, hvor børn *ses, anerkendes* og *vokser*. I det følgende eksempel er det at give og modtage ros omdrejningspunktet i en aktivitet, som personalet har igangsat. Formålet er, ifølge de deltagende pædagoger, *at booste de gode relationer mellem børnene*. Som

pædagogen Conny forklarer mig efterfølgende: *Man vokser jo lige 5 centimeter, når man får ros af en ven. Børnene får øjnene op for hinanden på en ny måde.* Eksemplet et valgt, fordi det illustrerer en aktivitet, jeg i lidt forskellige udgaver ser i alle institutioner, og fordi det illustrerer den styrke, jeg ser, at DUÅ har som aktør i sådanne aktiviteter, hvor metodens anvisninger med stor autoritet udstikker organisering og forløb.

CONNY leder en formiddagssamling med cirka 15 børn. Det er mandag, og en del af børnene har holdt ferie i den foregående uge. Børnene sidder på faste pladser, flere af dem med hånden oppe, mens de ivrigt signalerer, at de har noget at fortælle. I kredsen sidder også NINA, som er støttepædagog.

CONNY: I må gerne tage hænderne ned. Fordi du sidder med så stille fingre, Thea, må vi lige høre dig.
Thea smiler: Jeg har været ude ved min far.
CONNY beder alle synge børnehavesangen, og alle børn synger med og laver fagter.
*CONNY: **HVOR** var **I GODE** til at synge. Nu kan jeg se, at NINA vil sige noget.*
NINA: Hvis man gerne vil fortælle, hvad man har lavet i sin ferie, så kan vi tale om det, når vi spiser. Jeg kan godt se, at mange af jer har noget, I gerne vil fortælle.
CONNY rejser sig og tager en kurv med låg i vindueskarmen. Hun sætter sig igen i kredsen, hvor alle børn opmærksomt kigger på kurven. Langsomt tager hun låget af og lader hovedet af en tøjhund stikke op og bevæger det, så det ser ud til, at den kigger rundt i kredsen. CONNY laver stemmen om og siger højt: Ohh, hvor har jeg sovet godt. Og hvor er jeg glad for at se jer. CONNY med almindelig stemme til tøjhunden: Hej Sofus, var du lige der. Kaj, der sidder ved siden af CONNY, rokker fra side til side og griner stort: Det er Sofus! CONNY med fordrejet stemme: Vi trænger til at rose hinanden i dag, og jeg vil begynde. Magnus, jeg synes, du var god til at have stille fingre. Hun rækker hunden til drengen ved sin anden side, som hun netop har rost.
*Magnus: Jeg synes, at Mette var god til at gå stille op ad trappen. Han kigger ned på sine hænder, der holder hunden, og taler stille, række hunden til Mette, som sidder ved siden af ham. Mette: Jeg synes, du er god til at cykle. Mette rækker hunden videre til Ulrik ved siden af, der siger: Jeg synes, du er god til at lege med drenge. Ulrik rækker hunden til Niels: Jeg synes, du er god til at lege med Rasmus. Niels smiler stort og kigger over på Rasmus, der sidder overfor i kredsen. Rasmus smiler tilbage til Niels og spærrer øjnene helt op. Niels griner. Magnus skubber sig rundt på sin plads, sætter sig op på knæene og læner sig ivrigt frem: Rasmus! Rasmus! Du må komme med mig hjem og se Disney Sjov. Thea ryster på hovedet og siger højt: Neeej, Magnus. Amalie: Ej, altså. Niels sender tøjhunden videre, og de næste børn i kredsen fortsætter roserunden: Jeg synes, du er god til at cykle. Jeg synes, du er god til at bruge gåben. Jeg synes, du er god til at synge. Tempoet er højt og systematisk, hunden kommer hurtigt hele vejen rundt til CONNY, der putter den ned i krukken igen: Arhhh, var det ikke **DEJLIGT** med sådan en runde **ROS,** og nu er Sofus også blevet træt og skal*

sove. (…) Samlingen fortsætter med en sangleg og afsluttes med en leg, hvor børnene skal forlade rummet én efter én for at gå til spisning.

Til samlingen bliver et fokus på børns indbyrdes relationer i forbindelser til DUÅ et spørgsmål om at anvise, og for børnenes vedkommende at mestre, en ganske formaliseret samværsform. Connys indledende ros af en adfærd, der matcher fællesskabets regler, bliver et eksempel, der efterfølges af flere børn, som roser deres sidemand for en krop, der forholder sig roligt og lydløst. Sådanne former for ros ser ud til at understøtte aktivitetens tempo og systematik, men rytmen brydes, da Rasmus', Niels' og Magnus' relationer kommer i fokus med smil, grin og invitationer til hjemmebesøg. Sådanne invitationer i form af tilbud som *Du må komme til min fødselsdag* eller *Du må komme med mig hjem før fodbold* hører jeg ofte børn bruge som en måde at markere en særlig sympati til et andet barn. Her er således en værdsættelse på spil, som tydeligvis har betydning for de involverede. Magnus' ivrige reaktion bryder dog aktivitetens organisering og påtales derfor med synlig irritation af to andre børn, mens den ignoreres af de resterende deltagere. Aktiviteten er som DUÅ-aktivitet tildelt en status som det, jeg i kapitel 5 og 6 kaldte et rent værktøj. Et værktøj, hvis virkning både forudsættes at være kendt og hensigtsmæssig i kraft af dets status som evidensbaseret, men også uden for diskussion eller nærmere inspektion. Situationen stabiliseres i kraft af denne status på en måde, der vægter systematik og entydighed, og en afvigelse fra den anviste organisering, der udspringer af indlevelse og personlig investering, sanktioneres. Når det at overholde organiseringen er kriteriet for deltagelse i denne og lignende DUÅ-aktiviteter, får det den effekt, at aktiviteterne fremstår upersonlige. De kræver, i kraft af en standardiseret og systematisk organisering, som er forbundet til anvisningernes status som evidensbaserede, et følelsesarbejde lig det, jeg beskrev i forrige afsnit, hvor børnene skal udvise indlevelse, men på en afstemt måde, som hverken er for lidt eller for meget. At agere socialt og emotionelt kompetent i denne sammenhæng er netop at distancere sig fra det sociale og i stedet løse en stillet opgave med en passende kompetent 'professionel' distance.

DINOskolen

For at uddybe og diskutere konsekvenserne af, at en pædagogisk bestræbelse på at fremme børns relationer og socialitet forbindes til en evidensbaseret manual, vil jeg i det følgende gengive et længere uddrag af mine feltnoter, der netop viser en høj grad af formalisering, hvor socialitet isoleres som en særlig disciplin og systematisk trænes løsrevet fra hverdagslivet. Først vil jeg dog

kort introducere DINOskolen, som udgør den specifikke DUÅ-organisering, som feltnoterne afspejler. I den ene af de tre kommuner, hvor jeg laver feltarbejde, er det en del af arbejdet med DUÅ i kommunens daginstitutioner, at der afholdes såkaldte DINOskoler for børnehavernes børn.[23] DINOskolen er et DUÅ-program rettet mod børnehavebørn bestående af 52 sessioner af 1,5 times varighed. DINOskolen ledes af uddannede DINO-gruppevejledere og er manualbaseret på samme måde som DUÅ-uddannelsen til pædagoger, som beskrevet i kapitel 5. Det betyder, at sessionernes organisering og indhold detaljeret fremgår af en manual, som blandt andet anviser rummets indretning, børn og voksnes placering, og hvilke tematikker, øvelser og opgaver deltagerne skal igennem hvornår og hvordan. Denne organisering betyder, at arbejdet med DUÅ fremstår mere komprimeret, end jeg møder det i institutionernes hverdag, men formålet og anvisningerne er de samme.[24] Ligheden er især tydelig, når personalet på DUÅ-uddannelsen og i vejledningen anvises meget specifikke måder at arbejde med hånddukker, rollespil og færdige scripts, og når de i institutionerne sætter børn stævne med et sådant indhold og organisering. Jeg deltager som gæst i én DINOskole-session[25], som er en del af forløbet i en anden af kommunens børnehaver. Forløbet er organiseret, så to kommunale DUÅ-vejledere, tre af institutionens egne ansatte og gruppen af børnehavens ældste børn mødes i en offentlig bygning i nærheden af børnehaven én gang om ugen. Da de 21 børn og 3 ansatte ankommer, er en række stole stillet op i en halvcirkel. Under hver stol ligger et billede af det barn, der skal sidde på stolen, og på væggen hænger DUÅ-plancher, som anviser den adfærd, børnene skal udvise under sessionen. Midt i halvcirklens åbning står to stole, hvor DINOvejlederne skal sidde, en TV-skærm og en række kurve med DUÅ-remedier. Her står også en tavle, som angiver dages program med piktogrammer og en pil, der kan flyttes, efterhånden som de enkelte punkter gennemføres. Programmet har følgende

[23]DINOskolens amerikanske navn er "Child Dinosaur Classroom Prevention Program" (The Incredible Years u.å.b). På Socialstyrelsens hjemmeside præsenteres "DINO Store gruppe" som en måde at "styrke børnenes sociale kompetencer, skoleparathed, deres evne til konfliktløsning, fremme selvkontrol samt at reducere negativt samspil og mobning. Når børnene får bedre redskaber til problemløsning og bedre sociale færdigheder, ses, sædvanligvis, at den vanskelige adfærd aftager" (Socialstyrelsen u.å.d).

[24] Den øvelse, jeg beskriver i eksemplet fra DINOSkolen, hvor børn anvises og trænes i at få adgang til en gruppe, anvises eksempelvis i bogen, som udgør pensum på DUÅ Dagtilbud-uddannelsen (Webster-Stratton 2005:253-254). I DINOskolen afvikler DUÅ-vejlederne aktiviteten, men DUÅ Dagtilbud anviser pædagogerne, hvordan de skal afvikle aktiviteten. Aktivitetens indhold og organisering er ens i begge programmer (DINOskolen og DUÅ Dagtilbud).

[25] Den børnehave, hvor jeg laver feltarbejde i kommunen, har deltaget i DINOskole-programmet og venter på, at de kan deltage igen. Lederen foreslår, at jeg kan deltage med en anden børnehave, så jeg kan opleve synergieffekten mellem DUÅ Dagtilbud og DINOskolen.

punkter: 1) Gennemgå program, 2) Velkomstsang, 3) Sangleg, 4) Videoklip, 5) Dukker, 6) Gruppearbejde, 7) Lektier til næste gang, 8) Farvelsang. Følgende uddrag af mine feltnoter afspejler, hvordan DUÅ-vejlederen Birthe, med hjælp fra sin kollega og de ansatte fra børnehaven, loyalt leder sessionen efter dette program.

BIRTHE byder velkommen og præsenterer programmet: I dag handler det om at dele. (Hun udtaler hvert ord med stor omhu og understreger "at deeele" ved at gå ned i toneleje og trække lyden ud). (Lyden af børn, der snakker, lader sig falde af deres stole, fnisen). Er der nogen, der har prøvet at dele? Spredte børnestemmer svarer: Jaa! Ja, nej, jo. BIRTHE: (med stor entusiasme) ***JA!*** *I har altså prøvet at* ***DELE*** *(hun nikker, smiler).*

(…) BIRTHE flytter pilen på dagens program og fortæller, at vi nu skal se et videoklip, som handler om at dele. Hun tilbyder en dreng, der sidder meget uroligt, at trykke på den fjernbetjening, hun holder i hånden. På skærmen ses en gruppe børn i en sofa, der sidder tæt omkring den samme bog og læser. Da videoklippet er ovre, spøger BIRTHE: Hvad var det, børnene lavede? Alle børn rækker hånden op. BIRTHE peger på en pige, der svarer, at de læste. BIRTHE: ***JA!*** *Det er* ***RIGTIGT****. I filmen ser vi, hvordan et barn kan læse, og et andet barn kan bladre. Vi ser, at de* ***DELER****. Nu udpeger BIRTHE seks børn, der skal sætte sig på en række og genopføre handlingen fra videoklippet to og to. BIRTHE instruerer dem hviskende i, hvordan det ene barn skal holde bogen, og det andet barn skal bladre. Højt ud til de andre børn siger hun: Nu er det jeres opgave at se, om de deler. De seks børn viser, hvordan de henholdsvis holder bogen og bladrer i den. Bagefter klapper BIRTHE højt, og de andre voksne og en del børn klapper med. BIRTHE: Nu skal vi lige høre Oliver. Hvordan var det at dele bogen? Oliver: Dejligt. BIRTHE: Nu skal I lave noget andet. Har I nogensinde delt tuscher? Det er det, de gør i den her film. Nu skal vi se et nyt klip, og I skal lytte godt efter, hvad de siger til hinanden. Hun tænder videoen, og på filmklippet ser vi en gruppe børn, der sidder og tegner ved et bord, mens de udveksler tusser. Mens de tegner, siger børnene sætninger som: Skal vi ikke dele? Det er en god idé at dele. Er der nogen, der vil have en lilla tusch? Da klippet er slut, spørger BIRTHE entusiastisk: Så I, hvad de gjorde?*

(…) Næste punkt på dagsordenen er DUÅ-dukken Sonja, som en pædagog fra institutionen styrer på sin arm. BIRTHE udpeger tre børn og instruerer dem i at sidde ved et bord og lege med legoklodser. Hun forklarer med høj stemme til de andre børn i halvcirklen, at nu kommer Sonja og spørger, om hun må være med. (Der er uro i rummet, flere børn taler sammen). Pædagogen, der fører Sonja, bevæger dukken tæt på de tre børn og laver sin stemme om: Ej, det ser hyggeligt ud, at I leger med legoklodser. Er det noget, jeg må være med til? De tre børn, som BIRTHE har instrueret, svarer i kor: Ja! BIRTHE smiler ud til børnene i halvcirklen og siger med stor entusiasme: Så I det? Sonja spurgte, om hun måtte være med! Daniel rejser sig fra sin stol: Du kan ikke tale som Sonja, hun er bare en bamse. Han stiller sig bag sin stol med armene over kors. (Han ignoreres af de

voksne, børnestemmer taler sammen, nogle børn lader sig glide ned af deres stol). Pædagogen instruerer to børn, der skal lege, og så skal et tredje barn komme og spørge, om det må være med. I øret på barnet, der skal spørge, hvisker hun højt: Du siger, at det ser hyggeligt ud, og så…

(….) Alle børn skal nu i grupper gennemspille det forløb, vi lige er blevet vist. I gruppen med Daniel og tre andre børn sætter MAIBRITT en bøtte legoklodser på et bord, børnene sidder rundt om: Nu skal I øve jer i at dele. Tre af jer skal sidde og lege, og så skal den sidste komme og sige: Det ser hyggeligt ud, må jeg godt være med? Eller: Det ser spændende ud, må jeg godt være med? Det første barn, MAIBRITT spørger, vil ikke, og så tilbyder Daniel at være det barn, der spørger. Han løber ud langs væggen og tilbage mod bordet. Må jeg godt være med? MAIBRITT: Du skal sige noget pænt, så du kan være med til at bygge. Daniel siger højt: Det ser spændende ud, må jeg godt være med? Børnene svarer i kor: Jaaaa.

DINOskolen som arrangement eksemplificerer i komprimeret form, hvor udtalt formaliseringen af arbejdet med børns socialitet er i forbindelserne til DUÅ, og hvordan denne formalisering også indebærer en grundlæggende reorganisering af småbørnspædagogikken. Organiseringen, materialiteten og de stærke scripts er, ligesom på DUÅ-uddannelsen, med til at stabilisere arrangementet. Programmet leder deltagerne igennem detaljerede øvelser, som ikke bare anviser måder at være sociale på, men som på sætningsniveau har til formål at inkorporere disse måder i deltagerne. DINOskolen kan, med inspiration fra Furedi, siges at være en normalisering af en terapeutisk arbejdsform kendetegnet ved rutiner og forudsigelighed, som førhen var reserveret indsatser rettet mod børn med særlige problemstillinger, men nu bliver almengjort (Furedi 2004:197). Når alle børn anskues som nogen, der vil have gavn af et sådant overskueligt og forenklet socialt træningslokale, hvor basale hverdagslige interaktionsformer anvises af specialuddannede eksperter, kan småbørnspædagogikken med Furedi anskues som en behandlende praksis, en form for socialt modificerende terapi. Uddannelsesforskerne Kathryn Ecclestone og Dennis Hayes peger, i lighed med Furedi på, hvordan et terapeutisk ethos aktuelt præger institutioner for børn og unge. De ser således i skoler og andre institutioner for børn en gennemgående forståelse af, at børns emotionelle og sociale liv ikke kan overlades til børnene selv, men har behov for en professionel praksis, som kontinuerligt monitorerer og håndterer dette. En sådan praksis afspejler ifølge Ecclestone og Hayes en forståelse af alle de involverede børn som nogen, der har følelsesmæssige problemer og derfor brug for særlig støtte og vejledning. De argumenterer for, at sådanne sessioner kan udlægges som ”infantiliserende”, når

deltagerne tillægges problemer, som langt størstedelen af dem ikke har (Ecclestone & Hayes 2009:44). Begrebet ”infantiliserende” låner de fra sociologen Stuart Hall, som anvender det til at beskrive diskurser, som bevidst eller ubevist bruges til at gøre nogen mindre. Når jeg finder begrebet relevant at inddrage her, er det, fordi det peger på, hvordan den måde, det pædagogiske arbejde med børns socialitet tager form i dette specifikke aktør-netværk, fremstiller børn mindre kompetente, end de reelt er. Når alle børn skal overveje, om de nogensinde har prøvet at dele noget, entusiastisk opfordres til at lytte nøje efter, hvordan man kan bede om en tusch og meget specifikt instrueres i, hvordan man kan sidde to børn om den samme bog, tillægges de deltagende børn et ganske lavt socialt funktionsniveau og behov for at opøve sociale færdigheder i et forudsigeligt og nøje monitoreret miljø.

I et sådant miljø afkobles erfaringer fra det hverdagsliv, børnehavernes børn og voksne ellers deler uden for DINOskolen. Alle de tilstedeværende børn har oplagt prøvet at dele plads, opmærksomhed og legetøj i en institutionel hverdag, hvor de hver især oplever at være ét barn ud af en gruppe på mange børn. Deres oplevelser og erfaringer med denne praksis kan dog ikke være en del af DINOskolen, hvis præmis netop er børnenes manglende kompetencer på dette område, og hvis organisering og forløb afspejler et på forhånd defineret script. Børn, der deltager på måder, der bringer hverdagslivet ind i DINOskolen, forstyrrer scriptet og ignoreres eller korrigeres. Daniel, der peger på, at hånddukken kun er en leg, ignoreres af de voksne, der til gengæld insisterer på, at en sætning skal konstrueres på en helt specifik måde, hvis den skal resultere i adgang til en leg. DINOskolen kan hermed bruges til at illustrere en paradoksal dobbelthed i arbejdet med det sociale og det relationelle, som det tager form i de analyserede aktør-netværk. I forbindelsen til DUÅ som en evidensbaseret metode tildeles en småbørnspædagogisk bestræbelse på at fremme det sociale og det relationelle status og legitimitet, men samtidig sker der en afkobling fra det hverdagslige liv og erfaringerne herfra med at gøre børn sociale. Et arrangement som DINOskolen, hvor det konkrete sociale liv helt trækkes ud af arbejdet med børns socialitet, illustrerer meget tydeligt denne tendens. Samtidig er tendensen generelt en del af de forbindelser, jeg analyserer i dette kapitel, hvor arbejdet med det sociale bliver en særlig disciplin med egne nye krav, vurderingskriterier og samværsformer. Hermed bliver effekten af disse forbindelser en række krav og kriterier om ganske specifikke måder at være et socialt og emotionelt kompetent barn på. Krav og kriterier, der, som vist, hverken udspringer af det hverdagslige sociale liv, som det

udspiller sig i institutionerne, eller af børnenes konkrete oplevede erfaringer med at komme i bekneb i dette, men af DUÅ. At være et socialt og emotionelt kompetent barn bliver, som analyserne i dette kapitel peger på, noget, der kræver en accept af scripts, som specifikt er knyttet til de DUÅ-forbindelser, jeg ser udfolde sig i materialet, og derved også en evne til at kunne manøvrere i forskelige former for sociale 'virkeligheder'.

Opsamling

I kapitlet har jeg beskrevet, hvordan DUÅ som en evidensbaseret metode til at fremme børns emotionelle og sociale kompetencer får kraft og effekt i feltarbejdets børnehaver. Her ser jeg børns følelser og socialitet være genstand for en offensiv, systematisk indsats, der anviser specifikke følelsesudtryk og sociale scripts som udtryk for sociale og emotionelle kompetencer. Disse anvisninger indebærer en forestilling om kausalitet, som løsner følelser, sociale invitationer og samhandlinger fra konkrete begivenheder og personer og derved gør det muligt at undervise i følelsesudtryk og sociale udvekslinger som standardiserede, entydige og forudsigelige fænomener.

Børns følelser mobiliseres som en risikofaktor, der kræver en målrettet og systematisk indsats. Denne indsats er rettet mod individet, der udgør både afsæt og omdrejningspunkt for indsatsen. Med særegne begreber og aktiviteter mobiliseres arbejdsformer og forståelser af barnet som inkompetent, der giver småbørnspædagogikken et behandlende og terapeutisk præg. Opmærksomheden på børns følelser skal dog ikke forveksles med en nysgerrighed over for følelser som noget, der skal udforskes og udleves. Derimod ser jeg en optagethed af følelsesudtryk som kommunikationsstrategier, barnet skal lære at anvende kompetent. *Røde følelser* som vrede, irritation eller afmagt må håndteres og modificeres. *Grønne følelser* som glæde, optimisme og entusiasme anvises derimod som *pro-sociale*. Barnets følelsesudtryk anvises som afgørende for deres virkning på andre mennesker og barnets følelsesmæssige og sociale afstemning og tilpasning som afgørende for dets plads i fællesskabet.

Både børn og personale anvises i forbindelser til DUÅ et følelsesarbejde, der gør dem i stand til at leve op til normen om positivt samvær i børnehaven. Et følelsesarbejde, som kræver, at de kan distancere sig fra følelser, der ikke er forenelige med den optimisme og entusiasme, der kendetegner det positive samvær som norm. Ligeledes, at de i nogle situationer adskiller deres følelser og følelsesudtryk og performer *positivt*. I kapitlet har jeg illustreret, hvordan effekten af de

beskrevne forbindelser mellem følelser og socialitet og DUÅ som kausalitet og entydighed bliver en småbørnspædagogik, der fremstår upersonlig. Således ser jeg paradoksalt, at DUÅ som en evidensbaseret metode tildeler arbejdet med relationer og socialitet status og legitimitet, men samtidig afkobler det sociale liv og børns følelser og erfaringer fra arbejdet med at gøre dem emotionelt og socialt kompetente. Denne afkobling mellem det hverdagslige sociale liv og DUÅ uddyber jeg i de kommende to kapitler, der begge på forskellig vis beskæftiger sig med friktioner mellem den præmis om entydighed, som DUÅ indeholder, og den sammensathed, hverdagslivet afspejler.

Kapitel 9. Timeout – friktioner og uforudsigelighed

Første gang, jeg besøger Børnehave Rød, præsenterer lederen mig for en stabel stole i personalets opholdsrum. Stolene har en markant grøn farve, som adskiller dem fra børnehavens øvrige møblement. De står pakket i gennemsigtig plastik med adressemærkater på, som er de lige blevet leveret til børnehaven. Lederen fortæller, at det er nogle særlige stole, som skal placeres rundt omkring i institutionen og bruges til timeout. Timeout er en DUÅ-strategi, hvor et barn, der overtræder institutionens regler som en konsekvens af dette regelbrud placeres på en særlig stol i et specifikt tidsrum. Timeout beskrives i DUÅ-materialet som en strategi, der skal anvendes, når andre strategier er afprøvet uden effekt, og som en strategi, der skal bruges med måde. Her fremgår det også, at timeoutens effekt på barnet forudsættes at være en nedgang i barnets aggression: ”En tenkepause gir eleven mulighet til å reflektere over det vedkommende har gjort, og å søke andre løsninger i fremtiden. Elevene vil på denne måten også utvikle ansvarsfølelse og samvittighet" (Webster-Stratton 2005:180). I løbet af de måneder, jeg kommer i institutionen, ser jeg ved hvert besøg, stolene stå i personalerummet. Urørte, som var de lige ankommet. Hver dag passerer personalet stolene, holder pauser og møder i deres nærhed. Stablen med stole optager plads, fremstår som rod i et rum, hvor de ikke hører hjemme, fremstår i deres indpakning som noget i proces – en, opgave der venter, udskydes, ikke er tid til, er overset, er glemt, ikke er relevant. Da jeg cirka et halvt år efter mit første besøg kommer i børnehaven for sidste gang, er stolene væk. De står ikke længere i personalerummet, og de er ikke at se andre steder i institutionen.

Som de foregående kapitler har vist, er der en lang række aktører, der arbejder aktivt på at stabilisere DUÅ som en del af småbørnspædagogikken, og metoden bliver muskuløs i disse stærke forbindelser, som strækker sig på tværs af globale, nationale, kommunale og institutionelle skel. Når jeg følger DUÅ ud i Børnehave Rød, ser jeg, at metoden er et gennemgående element i hverdagen som en særlig tone, specifikke udtryk, en markant materialitet og detaljerede scripts, der bringes i aktion af personalet i mødet med børnehavens børn. Jeg hører stor og entydig opbakning til metoden, når jeg taler med både leder og personale, og jeg erfarer, hvordan de kontinuerligt bestræber sig på at arbejde systematisk og loyalt med den. Alligevel ser jeg timeoutstolene blive stående pakket i plastik. At timeoutstolene i Børnehave Rød skiller sig ud som

noget særligt, er del af et generelt mønster i mit materiale, hvor netop timeouten som strategi kræver et særligt omfattende stabiliseringsarbejde og er omgivet af en tøven og en ambivalens, jeg ellers ikke finder i mit materiale i forbindelser til DUÅ. Timeouten er således omdrejningspunkt for en række friktioner, der samlet peger på konflikter og sammenstød mellem DUÅ som sande og rene anvisninger og småbørnspædagogikken som en flertydig og messy affære.

I første del af dette kapitel retter jeg opmærksomheden mod DUÅ-uddannelsen og det intensive arbejde, det kræver af både undervisere og deltagere at stabilisere timeout som en normativt værdig strategi i en dansk småbørnspædagogisk praksis. Jeg beskriver, hvordan timeouten både har potentiale til at mobilisere småbørnspædagogikken som overgreb og vold og som en pædagogik med udgangspunkt i børns behov. Ligeledes argumenterer jeg for, at timeouten er så forhandlingskrævende, fordi den har potentiale til at destabilisere en pædagogik, der forstår sig selv som antiautoritær og anerkendende og derved grundlæggende udfordrer forestillingen om DUÅ som et neutralt og rent værktøj. Herefter følger jeg timeouten ud i feltarbejdets tre børnehaver og beskriver, hvordan den her translateres på ganske forskellig vis. Jeg peger på, hvordan timeouten undviges og afvises i møder med hverdagslivets hensyn og prioriteringer, og jeg illustrerer, hvordan timeouten i aktion får effekter, som fremstår både uintenderede og overrumplende. Derved peger kapitlet på kontrasten mellem de generelle purifikationer, der er en del af arbejdet med evidens, og de hybride sammenhænge, småbørnspædagogikken opererer i som en konkret og situationel praksis.

Timeout som hjemmearbejde

I det følgende vil jeg gengive et programpunkt fra DUÅ-uddannelsen, hvor deltagerne samler op på en tidligere workshop om timeout og et efterfølgende hjemmearbejde i deres respektive børnehaver og én vuggestue. Jeg vælger at gengive et relativt langt uddrag af mine observationsnoter, fordi jeg i dette materiale ser det intense stabiliseringsarbejde, der omgiver timeoutteknikken, foldet ud og ekspliciteret i en situation, hvor både pædagoger og forvaltningsansatte mødes. Derved får jeg mulighed for at belyse de forskellige rationaler, det pædagogiske personale og de forvaltningsansatte forsøger henholdsvis at fremhæve og udelukke, når de arbejder på at afskære DUÅ fra truende, destabiliserende kræfter, og derved stabilisere metoden som del af en legitim og relevant småbørnspædagogik. Uddraget er således et eksempel

på, hvordan arbejdet med DUÅ indebærer forhandlinger af distinktioner mellem en normativt værdig småbørnspædagogik og en uværdig småbørnspædagogik. Ved at analysere disse forhandlinger med et fokus på friktioner mellem det 'rene' og det 'messy', får jeg således mulighed for at undersøge de konflikter, men også den kompleksitet, der er til stede, når vidt forskellige aktører som pædagoger, forvaltning, metodens anvisninger, hverdagslige erfaringer og professionsfaglige idealer mødes. Friktioner og kompleksitet, som ofte afgrænses og indkapsles, når metodens anvisninger – som vi har set i de foregående kapitler – stabiliseres som entydigt sande og gode og derfor kun sjældent kan findes ekspliciterede i mit materiale.[26]

Timeout er emnet for én af de seks workshops, der tilsammen udgør DUÅ-uddannelsen. Som alle DUÅ-workshops er timeout-workshoppen organiseret således, at emnet introduceres både af vejlederne og af små videofilm, at personalet herefter træner den konkrete udførelse med forskellige øvelser som rollespil, og endelig at personalet skal arbejde med teknikken i deres egen institution frem til den næste workshop, som begynder med en repetition og opsamling på emnet fra sidste gang. Min kontakt i forvaltningen fortæller, at det er en generel regel, at der ikke må deltage gæster på workshoppen om timeout. Hun forklarer, at emnet *alt for let kan misforstås*, hvis man ikke tager hele uddannelsen og derved får en forståelse for den sammenhæng, strategien indgår i. Følgende uddrag af mine observationsnoter stammer således ikke fra workshoppen om timeout, men fra opsamlingen på emnet ved den efterfølgende workshop.

Vejlederen spørger, hvordan det er gået med lektierne fra sidste undervisningsgang: at arbejde med timeout hjemme i egen institution. En deltager i den ene ende af halvcirklen svarer først: Jeg har haft lidt svært ved det. Ikke det med at give børnene en pause, men det med ikke selv at bestemme hvordan. Deltageren ved siden af hende: Det har hjulpet mig meget til at komme i gang, at det var lektie. Den næste deltager i rækken: Det er helt klart, at det er vigtigt med introduktionen [af stolen til børnene]. *Vejleder: Ja, det skal være et dejligt sted, et trygt sted, hvor man slapper af. En deltager nikker og istemmer: Så det bliver en tryghed, ja. Den næste i rækken byder ind: Ja, det er også noget af det, vi snakkede om hos os. Som I* [vejlederne] *sagde: At det er systematisk, det systematiske. Næste deltager: Vi har øvet én gang med dukkerne. Tænkte den var lidt svær da jeg gik herfra sidste gang. Vi vil hellere kalde det en pause. Men når jeg nu har hørt jer andre her i dag, så tænker jeg, vi nok når derover. Næste deltager: Da vi gik herfra sidste gang, var*

[26] Jeg ser kun to ekspliciterede konflikter om DUÅ i mit materiale. Jeg hører en pædagog spørge sine kollegaer til et DUÅ-møde, om *det hele ikke nogle gange bliver for sukkersødt?* Ligeledes hører jeg to pædagoger spørge en DUÅ-vejleder, hvorfor forvaltningen kan lave om på måden, de skal arbejde med DUÅ, når de skal agere loyalt, for at evidensen skal opretholdes. De to spørgsmål besvares ikke. Disse eksempler peger på, at konflikter og friktioner findes i felten, men også på, hvordan de afkobles og indkapsles og derfor har været svære at se i feltarbejdet.

vi sådan lidt anti. ***DET*** *skal vi ikke bruge. Men det er blevet en fælles regel på legepladsen, hvor vi har nogle, der helt bogstaveligt er ude med skovlene. Specielt en dreng, og vi kan mærke, at han har fået mere ro, fordi vi reagerer ens. Der er ikke nogen, der bliver følelsesmæssigt påvirket eller taler ham i søvn. Næste deltager byder ind: Vi har også været i tvivl. Vi kan jo nå 99 børn, men der er jo et barn ud af hundrede, som slår lige meget hvad. Måske kan vi hjælpe ham? Sådan har vi snakket om det. Kan vi tage et redskab ind, som kan være omsorg. Hvis det er det, der kan hjælpe et barn med at få et bedre liv, så skylder vi det dét. En deltager melder tilbage, at de ikke har arbejdet med timeout. Hendes kollega supplerer: Vi synes ikke, vi har behov for det. Hvor skal stolen stå? Deltageren griner lidt: Ja, vi har klappet os selv lidt på ryggen og sagt: Ej, hvor har vi et fantastisk sted, for der er ikke nogen, der har været i timeoutstolen.*

De forskellige tilbagemeldinger får en deltager til at spørge vejlederne, om ikke metoden skal bruges ens i forhold til alle børn? Hertil svarer en af vejlederne: Kognitivt skal de have en forståelse. De skal være mindst 4 år kognitivt, men det er jo forskelligt. Det afhænger af det enkelte barn. Det er her, I skal bruge jeres uddannelse, jeres professionelle dømmekraft. Vejleder: Det handler meget om introduktionen af stolen. At det er en pause, ikke en straf. Så tænker jeg ikke, at det er et overgreb. Der, hvor det er et overgreb, er, hvis børnene ikke vil i timeoutstolen. (…) Vejleder: Jo mere, I arbejder i bunden af [lærings]pyramiden, jo færre gange har I brug for timeoutstolen. Det er derfor, vi bruger en hel dag på det, det skal være værdigt for barnet. Vejleder: Det vigtigste er jo, at I selv skal være i følelsesmæssig ro. At I ikke laver den her ***KAN*** *du* ***SÅ*** *holde op med at bide! Deltager: Det er noget af det, jeg har tænkt på i forhold til magt, da jeg tog den pædagogiske diplomuddannelse. Det er jo nærmest en magtanvendelse, når vi står der og skælder ud. Der er det her jo noget, der kan hjælpe. (…) Deltager fra vuggestue: Vi har et barn. Hun skal gå ud i en gang. Vi kan ikke tvinge hende på en stol, det ville være total vold. Hun går selv ud i gangen. Vejleder: Når hun gør hvad? Deltager fra vuggestue: Når hun spilder og ikke vil i sin stol, når der er frugt. Vi siger: Du kommer, når du er klar, og når hun så er klar, så er det highfive. Vejleder: Ja, ikke så meget snak. Hvor gammel er hun? Deltager fra vuggestue: 2,5 år. Hun har kontakt med os. Hun står nogle gange i døren. (…)*

Vejlederne belønner som afslutning på opsamlingen alle kursister, der har bidraget, med et klistermærke og en begrundelse som: Tak for din fortælling om, hvordan I har vist børnene timeoutstolen med dukkerne. Til deltageren fra vuggestuen lyder det: Tak, for at I har givet den lille pige et sted, hun kan få ro.

Opsamlingen indeholder en intensitet, som peger på, hvordan timeoutteknikken kræver et omfattende translationsarbejde for at kunne stabiliseres som en relevant og normativt værdig del af småbørnspædagogikken. Intensiteten viser sig ikke som en ekspliciteret kritik eller som opponerende positioner, men fremgår af den vedholdende præcisering, stabiliseringen kræver.

Strategien stabiliseres som både god og sand, når den generaliserende defineres som en pause og noget, der i kraft af kausalitet giver barnet ro. Men samtidig er kompleksiteten og det specifikke løbende til stede, som når vejlederen peger på børns alder som afgørende for strategiens relevans, eller når pædagogerne fra den ene institution fortæller, at timeouten ikke er relevant i forhold til netop deres børn. Pædagogernes erfaringer, kommentarer og spørgsmål trækker dilemmaer, etiske skillelinjer og en kompleksitet ind i arbejdet med DUÅ. Derved udfordres den friktionsløse sammenkobling af metoden og småbørnspædagogikken, som er en del af evidensrationalet, når DUÅ stabiliseres som en samling værktøjer og som ren teknik som vist i de forrige kapitler. Ovenstående observation peger på, hvordan opsamlingen kan siges at bringe glimt af den sammensathed, småbørnspædagogikken rummer, ind i et arrangement, der ellers er præget af entydige scripts. Samtidig mobiliseres entydigheden også kontinuerligt af især vejlederne. Et entydigt og stærkt script udfoldes eksempelvis, da programpunktets afslutning markeres med belønninger i form af klistermærker og rosende kommentarer, der opsamler de mange forskelligrettede udsagn i en fælles forståelse af timeout som omsorg og tryghed. Med dette script indkapsles og efterlades ambivalensen, mens det kausale og entydige bliver det, der bringes med videre. Opsamlingen kan ses som et tydeligt eksempel på, hvordan Den Moderne Forfatning foldes ud i DUÅ-undervisningen (jf. Latour 2006:33). Logikker om entydighed og essentielle kvaliteter forbindes til småbørnspædagogikkens arbejdsformer, der bliver til kausale redskaber. Det stabiliseringsarbejde, jeg beskriver, er først og fremmest et purificeringsarbejde, der netop ordner timeouten i overensstemmelse med Den Moderne Forfatning ved at rense forstyrrende elementer fra. Derved ledes den fælles opmærksomhed væk fra det potentielt destabiliserende ved en arbejdsform, som flere af deltagere giver udtryk for at have det ambivalent med, og hen imod det stabiliserende.

Fysisk magt og skammekrog

Opsamlingen peger på, hvordan netop timeoutteknikken kræver en stor grad af præcisering og stabilisering, fordi den berører småbørnspædagogikkens forbindelser til autoritets- og magtudøvelse. Når autoritetsudøvelsen kan forstås som straf og dominans, bliver den med uddannelsesforskerne Helle Bjerg og Hanne Knudsens ord ”penible”, fordi den netop synliggør pædagogikken som magt og derved som alt andet end neutral (Knudsen & Bjerg 2014:88). I det følgende uddyber jeg den destabiliserende kraft, forbindelser til magt har i en dansk

småbørnspædagogik. Derved peger jeg både på grundlæggende pædagogiske rationaler, der kan siges at gøre DUÅ illegitim i en dansk småbørnspædagogisk sammenhæng, men uddyber også, hvorfor forestillingen om en 'ren' pædagogik er så attraktiv.

Når timeouten bliver italesat som *pause*, *hjælp*, *omsorg*, en måde at skabe *tryghed* og *ro*, at sikre børns *værdighed* og som et middel til *et bedre liv*, forbindes teknikken til de pædagogiske orienteringer, jeg i tidligere kapitler har beskrevet som veletablerede, og derved til stærke og stabiliserende allierede. Rationaler om børns behov for forudsigelighed og tryghed har således kræfter til at mobilisere timeouten som en del af en småbørnspædagogik, der ser børns behov og imødekommer dem. Som flere af udsagnene illustrerer, har teknikken dog også potentiale til at blive mobiliseret som *overgreb* eller *total vold*. Sådanne udsagn viser, hvordan timeouten kan udgøre en stærk destabiliserende kraft, og derved også, hvordan enhver potentiel alternativ eller åben fortolkning udgør en trussel, der må afværges.

Den destabiliserende kraft, timeouten bærer, udspringer af dens konnotationer til skammekrog og straf. Den historiske udvikling i dansk småbørnspædagogik beskrives ofte som en bevægelse fra en autoritær pædagogik til en stadig mere demokratisk og barnecenteret pædagogik (Gilliam & Gulløv 2012:47-52, Kampmann 2004, 2014). Reformpædagogiske tanker har, som beskrevet i tidligere kapitler, historisk præget den danske småbørnspædagogik og har netop et opgør med autoritær opdragelse som udgangspunkt (Kampmann 2014:21, Nørgaard 2005). Reformpædagogikken kritiserede tvang og ydre autoritet som noget, der førte til passive og autoritetstro børn, og argumenterede for, at sådanne former for regulering af børn skulle ud af pædagogikken, hvis børn skulle kunne udvikle sig til selvstændige og ansvarlige individer. Sådanne professionsfaglige forståelser har – i takt med en samfundsudvikling, der generelt har medført et ændret syn på børns rettigheder og på forholdet mellem voksne og børn – resulteret i en dansk og skandinavisk småbørnspædagogik, som forstår sig selv som antiautoritær og demokratisk (Gilliam & Gulløv 2012, Kampmann 2014, Nørgaard 2005).

Endvidere har skammekrogen og lignende autoritære former for straffende disciplinering historisk været knyttet til skolen og ikke til småbørnsinstitutioner. At læreren må sætte en specifik dagsorden igennem, er en bredt diskuteret præmis ved skolen (Krejsler & Moss 2014). Spørgsmålet om, hvordan man får eleverne til at foretage sig noget andet end det, de har lyst til,

har således altid været et centralt anliggende for skolen, som gennem historien er blevet besvaret med ”tugt”, ”disciplin” eller ”klasseledelse” (Laursen 2008:27). Et sådant spørgsmål har ikke været og er ikke en del an del af den danske børnehavetænkning, hvor barnets læring og udvikling ikke er forbundet til fastlagte undervisningssituationer og fag. Som beskrevet har vidensgrundlaget i pædagogprofessionen rødder i traditioner, som vægter det relationelle frem for det fagdidaktiske, og børns uro og opposition er blevet problematiseret ud fra udviklingspsykologiske perspektiver, men ikke som et spørgsmål om manglende tugt, disciplin eller klasseledelse.

Endelig er det at anvende fysisk magt over for børn som del af en afstraffelse forbudt i Danmark ved lov. Når der i empirien omhyggeligt skelnes mellem at sætte barnet på timeoutstolen med ord eller med fysisk magt, er det netop en skelnen, der peger på, hvordan fysisk magt og afstraffelse i en dansk småbørnspædagogik er indiskutabelt illegitimt.

Skældud og *snak*

Spørgsmålet om, hvordan pædagoger regulerer børn i et institutionelt hverdagsliv præget af idealer om en antiautoritær og relativt børnecenteret småbørnspædagogik, er undersøgt med etnografiske metoder af række daginstitutionsforskere (Nielsen 1990, Palludan 2005, Seland 2009, Gilliam & Gulløv 2012). Gennemgående peger sådanne analyser på, hvordan den eksplicitte regulering har form af anvisninger, opfordringer og spørgsmål, der retter sig mod barnets evne til refleksion og perspektivskift. Det er, som socialantropologen Åsa Bartholdsson skriver, en form for regulering, der henvender sig til barnets evne og vilje til selv at ville (Bartholdsson 2009). Sådanne analyser peger på, hvordan idealer om en børnecenteret småbørnspædagogik ikke er lig en pædagogisk praksis uden regulering, men betyder, at reguleringen antager former, som afspejler disse idealer og derfor ofte er verbal. De mange ord, der stabiliserer timeoutstolen som pause og omsorg under opsamlingen, er rettet til pædagogen og skal ikke følge stolen i forbindelsen til barnet. Tværtimod stabiliseres timeout som en virksom og omsorgsfuld modpol til en verbal regulering. Denne verbale regulering kan både have form af skældud og af *snak,* hvor pædagogen forsøger at regulere barnets adfærd ved at forklare, stille spørgsmål og opfordre til refleksion. At DUÅ er en måde at undgå skældud, men også uhensigtsmæssig *snak* er en gennemgående forståelse i mit materiale og jeg vil i det følgende uddybe disse forståelser for at kunne præcisere, hvordan jeg ser, at DUÅ, i kraft af metodens status som evidensbaseret, stabiliserer former for regulering, som er nye i en dansk sammenhæng.

Skældud præsenteres gennemgående i mit materiale som en ineffektiv, men også uværdig form for regulering. En pædagog fortæller eksempelvis, hvordan hun, før hun og hendes kollegaer begyndte at arbejde med DUÅ, kunne være fyld af lede over sig selv, når hun cyklede hjem fra arbejde: *Så tænkte jeg bare på, hvor meget jeg havde skældt ud dagen igennem. Og så blev jeg bare så træt. Træt af mig selv. Hvad er man så egentlig for en pædagog, og hvad er det egentlig lige, man gør ved de børn?* Citatet udtrykker en forståelse af skældud som en uprofessionel, skamfuld praksis og som noget, der skader de børn, pædagogen arbejder med. Denne forståelse er gennemgående i mit materiale og relaterer sig til den beskrevne historiske udvikling inden for småbørnspædagogikken i Skandinavien, hvor antiautoritære og børnecentrerede tendenser har gjort de voksnes regulering penibel, også når den er verbal. I Danmark har især børneforskeren Erik Sigsgaard i en række projekter og publikationer sat fokus på skældud som en hyppigt anvendt reguleringsform i småbørnspædagogikken (Sigsgaard 2002, 2007). Skældud beskrives hos Sigsgaard som en verbal sanktion, der er nedsættende og negativt emotionelt ladet. Skældud formidler således pædagogens negative følelser som vrede, irritation og afmagt til barnet og skaber ifølge Sigsgaard afstand mellem pædagogen og barnet, hvis erfaringer afvises og skubbes væk (Sigsgaard 2002:17). Når en pædagog til den beskrevne DUÅ-workshop karakteriserer skældud som et krænkende overgreb, er der således tale om en karakteristik, der matcher den, der findes hos Sigsgaard, som sammenligner skældud med fysisk vold, når han beskriver det som ”at slå med stemmen” (Sigsgaard 2002:59).

Timeouten mobiliseres ikke alene som et alternativ til en krænkende skældud, men også som et hensigtsmæssigt alternativ til for meget *snak* eller en *talen barnet i søvn*. Også denne forståelse kan genfindes andre steder i det empiriske materiale, tydeligst i forvaltningerne og hos lederen i den ene børnehave, der eksempelvis tager afstand fra, at personalet efterspørger forklaringer, når børn begår regelbrud: *Så kommer vi der med alle vores spørgsmål, jamen hvad skal et fire årigt barn stille op med dem?* I en undersøgelse af børneforsorgens historiske udvikling beskriver sociologen Christian Sandbjerg Hansen, hvordan den demokratiske dialog tales frem som en direkte modsætning til straf og konsekvens fra 1960’erne og som en konsekvens af det, han benævner mere børnecentrerede former for pædagogik (Hansen 2010). Hansens fokus er børneforsorgen, men den udvikling, han beskriver, er også genkendelig i forhold til den almene småbørnspædagogik. Som Bartholdsson peger på, regulerer en skandinavisk pædagogik med ord

og udvekslinger, der afspejler et demokratisk og antiautoritært ideal. Der er med Bartholdssons ord en ”mild magt”, der virker via opfordringer til refleksion, med spørgsmål rettet mod barnets forståelse og med forklaringer (Bartholdsson 2009). Reguleringen henter i en sådan pædagogik sin legitimitet i pædagogens inddragelse og anerkendelse af barnets perspektiv. Således stabiliseres DUÅ både som en del af veletablerede orientringer, som forholder sig kritisk til pædagogens autoritetsudøvelse i form af skældud, men også som en del af et opgør med en dialogisk pædagogik, der formodes at stille for store krav til barnet. I sidstnævnte sammenhæng bliver DUÅ som regulering lig omsorg. En anskuelse, jeg uddyber i det følgende.

Ren regulering

Når timeoutstolen stabiliseres som legitim, er det i en form, hvor den er forbundet til ro, tryghed og omsorg. Denne translation sker i kraft af den systematik, der er indeholdt i stolens evidensbaserede scripts, og gør timeoutens igangsættelse og forløb forudsigelig. Timeouten forudsættes således ikke at krænke barnet, som en fysisk eller verbal magtanvendelse i form af skældud forudsættes at gøre det, men heller ikke at stille krav til børn om dialog, som skyder langt forbi barnets evne og behov. Indbygget i denne translation er således et rationale om, at den krænkelse eller urimelighed, en regulering kan udgøre, kan undgås, ved at barnet behandles systematisk i henhold til et generelt script. I den forstand forudsættes timeoutsituationen at være ’ren’, idet den er renset for tilfældighed og personlige præferencer. Den er således alene en sag, der involverer en pædagog og et barn og en timeoutstol i en situation, der forløber efter et velkendt script, og som derved er helt forudsigelig og kontrolleret. En sådan forståelse flytter så at sige pædagogen ud af reguleringen og gør metoden til en autoritet, der sikrer en hensigtsmæssig regulering uden alt det penible, der hænger ved pædagogen som magtfuld.

Observationen fra opsamlingen på timeoutstrategien understreger, hvordan DUÅ mobiliseres som en del af det følelsesarbejde, personalet, som beskrevet i forrige kapitel, afkræves. Viser den ansatte irritation, vrede, magtfuldhed eller afmagt, overskrider vedkommende centrale følelsesnormer og fremstår dermed uprofessionel. *Det vigtigste er jo, at I selv skal være i følelsesmæssig ro,* som DUÅ-vejlederen udtrykker det, når hun forklarer, hvorfor personalet ikke må skælde ud. Således har timeouten også potentiale til at løse et penibelt problem i en småbørnspædagogik, hvor børn og personale alene bør mødes i *positive* relationer.

Rationalet om timeouten som ren regulering peger på, hvor stærke purifikationer, der er i spil i arbejdet med DUÅ, og på, hvorfor de er så attraktive. En handling, som umiddelbart konnoterer straf og skam og derved en nærmest tabuiseret praksis i en dansk småbørnspædagogik, bliver, via kraftfulde forbindelser til evidens, en bestemt organisering og materialitet, relokaliseret og holdt fast som et entydigt og relevant fænomen. At reducere en timeout til en neutral og kausal forbindelse mellem et barn, en voksen og en stol må dog siges at være en kraftigt beskåret udgave af virkeligheden. En form for 'hyperpurifikation', der netop fremstiller virkeligheden fuldstændig renset for de sammensatte sammenhænge, som vi senere skal se, at den indgår i, når den placeret i et institutionelt hverdagsliv ude i børnehaverne. Og det er netop som en stærk purifikation, at den også bliver en attraktiv figur, der tilbyder at løse en problemstilling, som meget konkret opleves svær af pædagogerne, nemlig dét at udøve en legitim autoritet i disse sammensatte sammenhænge. Metodens anvisninger afkobler så at sige autoriteten fra pædagogen og den messiness, hun er viklet ind i, og tildeler alene metoden autoriteten som en ren og neutral regulering.

Undvigende, afvigende og overrumplende translationer

Timeoutstolen stabiliseres på DUÅ-uddannelsen ved hjælp af et intensivt purifikationsarbejde som en ren regulering. Som indledningen til dette kapitel viser, bliver entydigheden og renheden dog sat på prøve, når stolen som konkret materialitet bliver en del af et hverdagsliv, hvor en lang række andre aktører og netværk er virksomme virker sammen og øger kompleksiteten på en helt anden måde, end de virkelighedsrepræsentationer, DUÅ-anvisningerne fremviser. Med inspiration fra Latour kan hverdagslivet i institutionerne betegnes som a-moderne i kraft af den sammensathed og flertydighed, der kendetegner de aktør-netværk, der udgør institutionerne. At småbørnspædagogikken som konkrete møder mellem børn og pædagoger i et institutionelt hverdagsliv foregår på det a-modernes præmisser, er tydeligt, når jeg følger timeoutstrategien ud i institutionerne og ser, hvordan den bliver en del af translationsprocesser på ganske forskellige måder.

I det følgende fremskriver jeg tre typer af translationer, som jeg karakteriserer som henholdsvis undvigende, afvigende og overrumplende. Disse typer af translationer er hver især knyttet til én specifik børnehave og er derfor også udtryk for, hvordan timeoutteknikken formes i specifikke aktør-netværk. Samtidig er der også tale om analytiske konstruktioner på den måde, at de enkelte

translationer ikke er endelige. I alle institutioner er timeoutstrategien en del af forbindelser, der fremstår porøse og derfor har potentiale til andre former for translationer end de tre typer, jeg her skriver frem.

I Børnehave Rød pakkes de indkøbte timeoutstole, som beskrevet i indledningen, aldrig ud, men forsvinder efter at have tilbragt måneder i et personalerum. Denne forsvinden undrer mig under feltarbejdet, da jeg udelukkende hører stor opbakning til DUÅ. Ved afslutningen af mit feltarbejde i institutionen interviewer jeg henholdsvis lederen og to pædagoger og spørger ved begge interviews, hvor stolene er blevet af. Det spørgsmål mødes umiddelbart med grin, som jeg tolker som undskyldende eller undvigende:

Anne Mette: Altså, noget jeg ikke har set, at I bruger, det er jo de der stole?
Leder: Altså, du har godt set, at de står derovre ikke? De der grønne har vi købt, fordi de ikke måtte være magen til de andre. Og der står også nogle dernede.
Anne Mette: Hvor?
Leder: Ja, de er nok sat ind i depotet. (Vi griner) (pause…)

Da jeg stiller samme spørgsmålet til pædagogerne, er svaret ligeledes undvigende:

(Birte/Karin griner). Birte: Ja, hmmm (grin). Vi har stolene, vi har købt stolene, det er de grønne stole (griner). Vi har pakket den der ud, men ellers er vi ikke kommet videre med dem.
Karin: Vi har faktisk også talt om, hvordan vi skal bruge dem. Men ja (grin).

Fælles for den måde, der i begge interviews tales om timeout, er en ambivalens lig den, jeg hørte til opsamlingen på DUÅ-uddannelsen. Der henvises til, hvordan timeout bør anskues i forbindelser til børns behov med argumenter om ro og pause, men samtidig fortæller pædagogerne også, at strategien virker stigmatiserende og ekskluderende. Som de to pædagoger udtrykker det:

Karin: Uanset hvordan man så end vil fortolke det, så er det lidt en udstilling, at der sidder én på sådan en stol. Det kan ikke undgås. Så jo mere du kan undgå at udstille børnene enkeltvis, jo bedre er det. (…)
Birte: Så de får meget nemt et stempel. Også af de andre børn. Og så er det bare deres skyld altid. (…)
Karin: Og på den måde kan vi som voksne godt være med til, at et barn bliver valgt fra af de andre børn. For de læser jo meget vores måde at takle tingene på. (…) Og det kan nemt give grobund, hvis der nu kommer nogle forældre til et andet barn, mens der sidder et barn på stolen, så den der snak over aftensmaden derhjemme, den kan egentlig godt give grobund til nogle tanker og følelser, som barnet egentlig ikke har, men som de får, og som de så udøver herhenne.

Pædagogerne peger på, hvordan aktører ud over barnet, pædagogen og stolen også mobiliseres, når en timeout bringes i aktion, og udfolder således en situationel og kontekstuel argumentation for, hvorfor timeoutstolen ikke flyttes ud i børnehaven. Denne argumentation peger på, hvordan småbørnspædagogiske orienteringer som fællesskab og inklusion ikke alene kræver et blik for individet, men også for de forbindelser, individet bliver til i. Timeoutteknikkens effekter konflikter med personalets pædagogiske orienteringer og bestræbelser, og derfor undviges den. Når jeg karakteriserer translationsprocessen som undvigende, er det for at pege på, hvordan den ikke er ledsaget af en ekspliciteret afstandtagen eller kritik, men tværtimod af et lidt undskyldende og udglattende grin. Stolenes lange ophold i personalerummet peger på, hvordan stolen er penibel, såfremt den flyttes ud i børnehaven i kraft af dens uhensigtsmæssige effekter – men den er også penibel, såfremt den flyttes helt ud af børnehaven i kraft af dens tilknytning til DUÅ og derved som en sandhed og sikkerhed, som institutionen er forbundet til i kraft af personalets opbakning og stærke politiske krav om metodeloyalitet. For de ansatte er det ikke kun magtudøvelsen i DUÅ, der er penibel, det er afvisningen af den også.

I Børnehave Blå afvises timeout eksplicit som en relevant del af institutionens pædagogik. Som lederen siger: *Det er bare ikke lige os.* I et andet interview udtrykker en pædagog samme holdning*: Nej, da vi var på uddannelse, var vi også enige om, at det gør vi ikke herude*. På baggrund af mit samlede ophold i institutionen vil jeg pege på, hvordan formuleringer som *os* og *vi herude* relaterer sig til en forståelse af institutionen som noget positivt særligt – en afviger – i en tid, hvor fælles kommunale politikker og dagsordener rulles ud på daginstitutionsområdet. På tidspunktet for disse udtalelser er institutionen netop lagt sammen med en anden institution, hvis leder også har overtaget ledelsen af Børnehave Blå. Forskellen mellem de to institutioner italesættes i Børnehave Blå blandt andet som en forskel mellem, hvor loyalt og systematisk institutionerne arbejder med DUÅ. En ansat fortæller, at de heldigvis ikke er så *chop, chop, chop* (suppleret med systematiske karateslag ned i bordet) som de andre, at de *aldrig bliver 100% DUÅ, men 100% dem selv*, og at de, i modsætning til de ansatte i den anden institution, tænker over, *at børnehaven ikke kun er de voksnes, men også børnenes*. Igen ekspliciteres ingen egentlig kritik af metoden, men det ekspliciteres, at den anvendes selektivt, og børnehaven vedkender sig en afvigende position.

I Børnehave Gul står en timeoutstol på hver af institutionens tre stuer. Stolen ligner andre stole, men denne stols særlige status er markeret med et ark papir, som er tapet fast på stolens sæde,

hvor der står ”Tænkestol”. Ved mit første besøg er stolen netop introduceret til børnene, og da vi kigger ind på en af stuerne, beder lederen pigen Laura om at hoppe op på den, så jeg kan se den i brug. Da lederen spørger Laura, hvad hun laver, svarer hun smilende med noget, der lyder som en lille sang: *Jeg tænker, tænker, jeg tænker, tænker*. Lederen ler og fortæller mig, da vi igen har forladt stuen, at Laura *bare er så herlig, hun har sådan en krøllet hjerne.* En ansat, der står ved siden af, siger grinene: *Ja, jeg kan lige forestille mig Laura sidde der og tænke, tænke*. Jeg gengiver denne introduktion her for at pege på den store kontrast, jeg oplever mellem dette optrin, som er præget af en sødme og en barnlighed, som de voksne glædes ved, og de effektuerede timeouts, jeg ser og hører om i børnehaven, som fremstår kaotiske og prægede af distance mellem børn og personale. Når jeg sammenfatter den måde, timeouten translateres i institutionen med benævnelsen overrumplende, er det for at indfange, hvordan den fremstår uventet og dets forløb uintenderet. I det følgende vil jeg uddybe denne karakteristik ved at præsentere et uddrag af mine observationsnoter fra Børnehave Gul. Den første episode, der gengives, er enestående i min empiri: Dels udgør den beskrevne episode den eneste gang, at jeg selv oplever en timeout blive brugt som en reel sanktion og ikke bare som en introduktion eller en øvelse, der skal illustrere strategien. Dels er situationen særegent voldsom og kaotisk. Det er på ingen måde en situation, som er karakteristisk for hverdagen i institutionen, og den udgør én af de få gange, hvor jeg helt træder ud af rollen som feltarbejder og ind i rollen som pædagog-voksen.

Kaotisk nødløsning

Da jeg træder ind i institutionen klokken 8.50, bliver jeg omringet af en flok af de mindste børn. De løber rundt blandt hinanden, højt grinende, det ligner en slags fangeleg, hvor alle er efter alle. På gulvet ligger spredte træklodser, som børnene hopper over og løber slalom rundt om. Lydniveauet er højt, og der er fuld fart på. Da jeg følger den centrale gang ned mod stuerne, kan jeg se og høre Emma, der ligger i døråbningen ind til rød stue. Hun skriger højt og råber: Nej, nej, nej, nej, hendes øjne er vidtåbne, og hun stirrer op i loftet, hun er spændt i hele kroppen, og hendes hoved slår mod gulvet, mens hun bevæger det fra side til side. Jeg bliver bange for, at der er noget alvorligt i vejen og løber ned ad gangen. Da jeg sætter mig ved Emma og forsøger at holde hendes hoved, får jeg øjenkontakt med Mohammeds mor, der står cirka en meter væk ved garderoberne, hvor Mohammed er ved at tage hjemmesko på. Hun har tårer i øjnene, ser bange ud og siger: Han vil have, at jeg går. Hvad skal jeg gøre nu? I det samme går døren til grøn stue op bag ved Mohammeds mor. Romis mor går forbi os, mens hun stirrer frem for sig, og fra stuen kan jeg høre Romi græde og råbe på hende. Nu kommer børneflokken, der leger fangeleg, i fuld fart ned ad gangen. Nogle af børnene har klodser i hænderne, én kaster en klods mod væggen, den

rikochetterer og kurrer ned ad gangen, flere af de løbende børn skriger i frygt og i fryd, ét barn græder, ét barn falder. Emma ligger stadig i døråbningen og skriger, hun er ved at få en fod i hovedet, da CHRISTINA i høj fart kommer og næsten støder sammen med Claus, der som en del af gruppen af børn suser fobi med en klods i hånden, der er løftet, som er han klar til at kaste.

CHRISTINA tager Claus i armen og trækker klodsen ud af hans hånd. Mens hun holder Claus, der vrider sig, råber hun til gruppen af børn, der løber: Stop med det der! Gruppen opløses, idet børnene forsvinder i alle retninger. Hun trækker Claus ind på stuen, og da jeg lidt efter kommer derind med Emma, sidder han på timeoutstolen. Mens jeg sidder med Emma, som stadig ryster og hikker, ser jeg CHRISTINA sætte sig på hug ved Claus: Ved du godt, hvorfor du sidder der? Claus ryster på hovedet. Fordi du kastede med klodser og var lige ved at ramme mig. Claus nikker og hopper ned af stolen, løber ud på gangen og forsvinder. Der er stille. CHRISTINA går ud på gangen, og jeg kan høre, at hun fortæller Mohammeds mor, at lederen og en psykolog snart vil være der, så de kan begynde et aftalt møde.

Episoden er som beskrevet særegen i kraft af sin voldsomhed, men peger også på grundlæggende præmisser for småbørnspædagogikken som konkret liv præget af flygtighed, mange aktører og mange modsatrettede opgaver og hensyn. Fra jeg træder ind i institutionen, til Claus sidder på timeoutstolen, går der få minutter, men tiden er fortættet med aktører og hændelser, der alle mødes i det, jeg oplever som en relativt kaotisk situation. Emmas høje råb fanger især min opmærksomhed, men omkring hende befinder en række aktører sig, som alle virker uforudsigelige på den måde, at de agerer anderledes end forventeligt. De udgør ikke den typiske 'forælder' eller 'barn', men er hver især atypiske og optræder som sådant – det vil sige unikt og situationelt. Mohammeds mor er bekymret for at aflevere sin søn i børnehaven, og personalet har over en længere periode haft fokus på, at hun skal forlade stedet med det samme, når han er afleveret. Denne dag skal hun efter afleveringen dog mødes med institutionens leder og en psykolog fra forvaltningen om nogle tiltag, kommunen gerne vil iværksætte i forhold til hendes søn, som de, modsat moderen, vurderer har nogle særlige behov. Romi er netop startet i institutionen efter at være blevet overført fra en anden børnehave. Han beskrives, i de papirer, børnehaven har modtaget fra forvaltningen i forbindelse med overførelsen, som udviklingshæmmet, og hans mor taler ikke dansk. Emma er relativt ny i børnehaven og bevæger sig typisk stille og alene rundt. Gangen bruges ofte af børn, der bevæger sig hurtigt og højlydt, og før klokken ni er reglen, at børn kan aftale med pædagogerne på deres stuer, at de leger her eller på nogle af de andre fællesområder. Denne dag er legen på gangen dog atypisk voldsom. Samtidig fremstår institutionen umiddelbart uden ansatte. Da Christina står midt i skrig, tårer og bekymringer, må

hun handle resolut: Det er ikke bare den konkrete situation, der er præget af kaos. En række potentielle problemer truer, hvis hun ikke får skabt ro med det samme: Klodsens i Claus' hånd kan kastes, Mohammeds mors bekymring kan vokse og ødelægge hendes spirende tillid til institutionen, som observatør kan jeg vurdere institutionen negativt, og det samme gælder lederen og den repræsentant fra forvaltningen, der kan dukke op, hvornår det skal være. Christina er ny vikar med et ønske om en fast ansættelse. Det betyder, at hun kun har et overfladisk kendskab til den række af aktører og problemstillinger, der presser sig på, men et behov for at vise, at hun kan få situationen under kontrol. Timeoutstolen bliver i denne situation en løsning, der stopper det kaos, der truer med at brede sig, og som samtidig forbinder Christina til institutionens retningslinjer i form af stolens status som en del af DUÅ. Timeoutstolen mobiliseres således som en legitim nødløsning i en kaotisk og potentielt undergravende situation.

Hele situationen peger på, hvorledes en børnehave udgør et netværk, der i nogen sammenhænge er så stabilt, at det kan anskues som en black box, mens det i andre sammenhænge fremstår komplekst og uforudsigeligt. Episoden illustrerer tydeligt, hvordan en lang række uafgrænselige netværk mødes, og hvordan småbørnspædagogikken som konkrete handlinger formes i disse forbindelser. I situationen indgår veletablerede enheder i netværket børnehave som 'forældresamarbejde', 'tværprofessionelt samarbejde', 'børn med særlige behov', 'pædagog', men også 'børns leg', 'omsorg' og 'DUÅ' – men hver især fremstår disse enheder ustabile og uforudsigelige. Som black boxes kan de med Latours ord siges at lække, og derved vidner situationen om purifikationernes skrøbelighed (Jf. Latour 1999). Frem for at være entydige og afgrænsede enheder er der tale om forbundne, gensidigt afhængige fænomener, som ikke bare handler i kraft af iboende kvaliteter, men formes kontekstuelt og situationelt i mødet med andre aktører og netværk, som rækker langt ud over selve situationen. Anskues timeouten som en effekt af det aktør-netværk, den indgår i, bliver det tydeligt, hvordan en lang række andre faktorer end Claus' potentielle kast med en klods er i spil. Christinas indgriben i form af en timeout kan fra et sådant perspektiv anskues som en måde at stoppe en potentiel destabilisering af netværket børnehaven ved at genindsætte en række velkendte enheder, så de igen tilsammen kan genkendes som 'børnehave' af forældre, af kollegaer, af mig som udefrakommende observatør, af lederen og af den repræsentant fra forvaltningen, der kan komme, hvornår det skal være. En sådan fortolkning kan udbygges ved at pege på, hvordan forbindelserne mellem forvaltning og

børnehave er magtfulde, som beskrevet i kapitel 4 og 5. Helt konkret henviser lederen i denne børnehave flere gange til, hvordan børnehavens eksistens er betinget af, at de leverer et produkt, som kan genkendes som kvalificeret småbørnspædagogik hos forvaltningen. Eksempelvis fortæller hun i et interview, at en del af personalegruppen er overført fra en børnehave i en landsby, der nu er lukket, og hun afslutter med at sige: *Vi ligger 35 kilometer fra Rådhuset og har faldende børnetal. Jeg siger det også til personalet. Vi SKAL vise, at vi udvikler os.* Samme argumentation indgår, da hun over for personalegruppen forsvarer et tilsagn til forvaltningen om, at institutionen indgår i et stort nationalt forskningsprojekt: *Vi kan ikke bare leve i vores egen lille verden herude. Vi* ***SKAL*** *vise, at vi er med helt fremme.* Når en kaotisk morgen således kan anskues som en destabiliserende trussel, handler det i høj grad om, hvordan enheden 'børnehave' formes i magtfulde netværk, som rækker langt ud over børnehaven som et konkret fysisk sted. Og når timeoutstolen i eksemplet aktiveres, er det som en del af disse komplekse netværk, og ikke alene et forhold, der involverer en pædagog, et barn og en metode.

I frokostpausen samme dag kommenterer pædagogen Lene episoden i personalerummet: *Sikke en morgen. Det var bare liv og glade dage.* Christina svarer: *Det var altså helt vildt med Emma. Hun flegnede helt vildt.* Rundt om bordet giver de andre også udtryk for, at situationen havde været voldsom. Jeg forstår udsagnet om liv og glade dage som en gestus, der anerkender, at Christina på bedste beskub agerede i en situation, hvor det normale var sat ud af kraft. Jeg forstår dette korte efterspil som en markering af og en delt viden om, at hverdagslivet i nogle situationer fungerer på nødsituationens præmisser. Med denne translation bliver episoden, med alle dens mange elementer, en nødsituation, og timeouten bliver den løsning, der stopper kaos. Frokostpausens ironiske beskrivelse af situationen som liv og glade dage peger et helt andet sted hen end det rum, hvor timeouten bliver stabiliseret som legitim på DUÅ-uddannelsen. Det er ikke det rene rum, hvor stol, barn og pædagog udgør et afgrænset kredsløb, der gør det muligt at operere med kausalitet, men en situation, hvor det uforudsigelige anerkendes som en præmis. Dette efterspil peger på, hvordan det moderne og det a-moderne sameksisterer i institutionernes hverdagsliv – hvordan formål, kategoriseringer og systemer, som operer med en moderne logik, har følgeskab af og virker sammen med orienteringer, praksisser og forståelser, som operer på andre præmisser. Hverdagslivet er fyldt af hybrider i form af fænomener, som overskrider de skel, Den Moderne

Forfatning opererer med, og som derfor agerer langt mere uforudsigeligt i forbindelser med hinanden.

Latterlig afmagt

Uforudsigelighed kendetegner også det næste empiriske nedslag, hvor vi møder de to børnehavedrenge Jan og Ronny, der fortæller om deres erfaringer med timeout. Uddraget stammer fra et interview med drengene, hvor jeg beder dem fortælle om, hvad de laver i børnehaven, og hvor de blandt andet bruger lang tid på at fortælle mig om udkommet af en række boksekampe. En af disse kampe fik en uventet slutning, da pædagogen Gitte brød ind.

Jan: Jeg ved godt, hvad der skete!
Anne Mette: Hvad skete der?
Jan: Mig og Niklas, vi stoppede ikke, når Rasmus sagde stop. Så kom Niklas på tænkestolen. Så troede GITTE, at jeg havde gjort noget. Det havde jeg ikke.
Anne Mette: Nå, hvad sagde GITTE så til dig?
Jan: Hun sagde bare, at jeg skulle sidde derpå.
Anne Mette: At du skulle sidde på tænkestolen?
Jan: Jaha.
Anne Mette: Nå (pause) Hvor lang tid skulle du sidde der?
Jan: Det ved jeg ikke.
Anne Mette: Hvad skulle du der?
Jan: Bare sidde…
Anne Mette: Hvad tænkte du på?
Jan: Niklas tænkte på, hvad han havde gjort. Jeg skulle bare sidde.
Anne Mette: Skulle du ikke tænke?
Jan: Næ.
Anne Mette: Nå. (pause) Var du glad eller var du sur eller?
Jan: Nææ…
Anne Mette: Hvad tror du, Niklas han tænkte?
Jan: Det ved jeg ikke.
Anne Mette: Er der nogen andre børn, der har prøvet at komme på tænkestolen?
Jan: JAHA! Oliver har prøvet det MANGE gange.
Ronny: Jaha!
Anne Mette: Nå, hvorfor det?
Jan: Han spytter og slår og gør noget andet.
Ronny: Ja!
Anne Mette: Jamen, hvorfor gør han det?
Jan: Når man driller ham, så gør han det.

Anne Mette: Skal han så på tænkestolen?
Jan og Ronny: Ja!
Anne Mette: Jamen, hvad så med dem, der driller ham?
Jan: Det ved de voksne ikke!
Anne Mette: Næ? Det er ikke altid, de lige ser?
Jan: Man er nødt til at sige, hvem det er, der har gjort det.
Anne Mette: Hmm. Jamen, siger Oliver så ikke, hvem det er, der har drillet ham?
Jan: Næ.
Anne Mette: Hvad siger de voksne til Oliver, når han skal på tænkestolen?
Jan: De hiver ham bare i armen.
Anne Mette: Hvad siger han så? (pause) Er han sur, eller vil han ikke derhen, eller hvorfor hiver de ham i armen?
Ronny: Fordi… (afbrydes)
Jan: På grund af, at han vil gå ***VÆK****, når han er derpå. (viser mig at han hopper af stolen)*
Anne Mette: Nå. Hopper han bare af og løber væk?
Jan: ***JAAAA****! (griner)*
Anne Mette: Hvad sker der så?
Jan: Så løber BETTINA efter ham (griner længe, falder ned af stolen af grin).
Ronny (griner): Løber… Fordi at… (afbrydes)
Jan (griner): Men han er ikke særlig hurtig. BETTINA fangede ham, da han lige kom ud ad døren (begge drenge griner højt). (men) BETTINA tabte sin sko…
Jan og Ronny: ha ha, ha ha (begge drenge står nu op, men er ved at falde om af grin).
Anne Mette: Nå. Tog hun ham så tilbage på stolen?
Ronny og Jan i kor: JA! Ha ha ha (begge drenge griner højt). Tabte hendes sko, ha ha. Hendes sko, ha, ha, lå på gulvet.

Da jeg spørger Jan og Ronny, om de vil interviewes, insisterer de på, at det skal være om formiddagen, hvor de skal i førskolegruppe. Det bliver dog først deres tur efter frokost, og de bliver i tvivl om, om de overhovedet vil være med. De har nemlig travlt med at bygge en fangekælder i mudder ude på legepladsen, men indvilliger, da de bliver lovet popcorn og forstår, at interviewet foregår på et kontor, de ellers ikke har adgang til. De sidder stort set ikke ned under interviewet, men står op eller går rundt og rører ved de mange ting på kontoret. De viser mig, hvordan de bokser, og hvordan de bygger fælder, når de sammen med nogle af de andre store drenge hver eftermiddag befinder sig på legepladsens fjerneste hjørne. *Vi kæmper*, fortæller drengene, da jeg spørger, hvad de laver i børnehaven. Et svar, som stemmer overens med mine mange observationer af, hvordan en gruppe af de ældste drenge relativt voldsomt konkurrerer

med og mod hinanden i en form for kontinuerlig styrkeprøve, der især foregår på legepladsen langt fra personalet.

I drengenes fortælling er DUÅ-teknikken timeout forbundet med komik og et herligt postyr, som udspiller sig omkring den pædagog, der forsøger at skabe orden, men i stedet ender med at skabe kaos. I fortællingen bliver timeouten et udtryk for de voksnes trivielle ordenshåndhævelse, som i situationen – åh, fryd – slår fejl og udstiller den voksne som latterlig. Som i det foregående eksempel translaterer stolen helt anderledes, end dens scripts forudsætter – ja, stolen mobiliserer i et kort øjeblik barnet til den magtfulde og pædagogen til den afmægtige. Som fortællingen viser, genetableres det normale hierarki hurtigt, da drengen indfanges, og den straf, der fortælles om, eksekveres. Men historien er for drengene legendarisk: Tanken om pædagogens sko, der lå tabt på gulvet, da Oliver hoppede af timeoutstolen, er nok til at aktivere mindet om pædagogens latterlighed og afmagt, så det vækker lige så voldsomme grin, som var det lige sket. Det samlede interview med Jan og Ronny kan læses som en lang fortælling om, hvordan de agerer i aktør-netværk, som naturligvis er forbundet til de netværk, som børnehavens voksne agerer i, men som også på mange punkter er væsensforskellige herfra. For Jan og Ronny er forbindelserne til de andre drenge på legepladsen afgørende for, hvordan børnehavelivet tager form og vurderes, og i dette netværk af allierede og fjender, fælder og fangekældre er opposition mod de voksne et fænomen, som styrker ens plads i netværket. Timeoutepisoden bliver fra et sådant perspektiv en bekræftelse af Olivers plads i netværket og vækker begejstring, fordi den peger på oppositionens muligheder og styrke.

Drengenes fortælling synliggør en række af de mange forskelligartede og forskelligrettede forbindelser, orienteringer, værdier, hierarkier og roller, der alle er dele af den småbørnspædagogiske praksis, som den udspiller sig på det a-modernes præmisser. Situationen, de fortæller om, er en midlertidig netværkskonstellation, som kortvarigt resulterer i nye former for netværkseffekter. Situationen understreger, hvordan alle netværk har sprækker, kan forandres og er grundlæggende uforudsigelige. Som beskrevet har alle netværk brug for kontinuerlig stabilisering for at kunne opretholdes. Jo mere, et netværk er bundet op på det modernes præmisser, jo mere dets 'muskler' er baseret på en skarp adskillelse af det moderne og det a-moderne, jo nemmere bliver det truet af uforudsigelighed, af alternative netværk og forstyrrende forbindelser. Fenwick og Edwards beskriver således, hvordan alternative netværk udfordrer det

bestående som en form for modkulturer: ”Counter-networks are constantly springing up that challenge existing network” (Fenwick & Edwards 2010:11). Drengenes fortælling peger på eksistensen af sådanne modkulturer og eksemplificerer derved, hvordan småbørnspædagogikken som en social praksis er præget af en lang række forskelligartede orienteringer, vilkår og muligheder og derved fungerer på helt andre præmisser, end evidensrationalet forudsætter.

Triviel ordenshåndhævelse

For Jan og Ronny er det oplagt, at børn og voksne ofte har modsatrettede prioriteringer, og lige så selvfølgeligt fremstår det i interviewet, at personalet i børnehaven kontinuerligt forsøger at sætte deres prioriteringer igennem. Når Jan fortæller, hvordan en pædagog beordrer ham til at sidde på en stol, fortæller han om en uberettiget straf, men fortællingen er ikke dramatisk og handler ikke om uretfærdighed. Tværtimod er den præget af en selvfølgelighed, som også kan findes i mine andre interviews med børnehavebørn. At børnehavens personale håndhæver deres magt og straffer, og at denne praksis kan have en høj grad af vilkårlighed over sig, da personalet ikke har overblik over, hvad der egentligt foregår, er en fælles erfaring blandt børnene i alle institutioner. Jeg hører udelukkende børn tale om timeout som en del af de voksnes ordenshåndhævelse – som en straf, der kan være berettiget eller uberettiget, men som er et vilkår for børn, der går i børnehave. Stefania fortæller således om en gang, hun fik en timeout, fordi hun havde skændtes med nogle andre piger: *Så råbte hun, at jeg var dum, og så råbte jeg, at hun var dum, og så skulle jeg sidde på tænkestolen fordi, ja fordi, ja, sådan er det*. Under et interview fortæller to andre piger om nogle drenge, der fik timeout. Da jeg spørger, hvad der skete, og hvorfor de fik en timeout, forklarer de mig:

Kamma: Det ved de voksne. Fordi de voksne siger det.
Tilde: Prøv at se, jeg dykker ned under bordet.
Kamma: Det er, fordi de voksne siger det. Og hvis de ikke siger det, så er det lige meget.
Anne Mette: Men hvorfor hedder det en tænkestol?
Kamma: Det er bare fordi, det er sådan, at når man er i børnehaven, så får man en tænkestol.
Tilde: Det er derfor, de voksne har lavet det.
Kamma: De har lavet sådan et stykke papir, man kan sætte på en stol, på en stol, der har ryglæn, så man ikke falder ned.
Tilde: Og der står tænkestol. ***PRØV AT SE,*** *hvad jeg kan.*

Disse udsagn understreger, hvorledes de distinktioner, personalet forhandler frem mellem timeouten som henholdsvis en pause og en straf, ikke vedrører stolen som en del af hverdagens

materialitet, børnene møder i institutionen. Stolen fremstår i pigernes fortælling som en triviel del af institutionen på samme måde som garderober, hvor man skal hænge sit tøj, eller køleskabe, hvor man skal sætte sin madkasse. Tilde vil meget heller vise mig, hvordan hun kan glide fra kontorstolen ned under bordet end at snakke om timeoutstolen. Det første vedrører hende, mens det andet er noget, jeg må spørge de voksne om – stolens mening er tydeligvis deres anliggende og ikke hendes. En forståelse, som de andre børn, jeg hører tale om timeout, deler. Kontrasten mellem den intensive forhandling og ambivalens, der omgiver stolen, når den indgår i forbindelser med voksne aktører og børnenes nøgterne beskrivelser af den som ordenshåndhævelse, understreger, hvordan stolen i sig selv ikke medbringer en egen logik eller bestemmelse. Børnenes fortællinger om timeout understreger således, hvordan småbørnspædagogikken som en social praksis fungerer på præmisser, som er helt ulige det rene rum, som de evidensbaserede anvisninger har som præmis.

Opsamling

I dette kapitel har jeg med DUÅ-strategien timeout som empirisk omdrejningspunkt sat fokus på friktioner og konflikter i mødet mellem DUÅ som et 'neutralt' og 'rent' værktøj og småbørnspædagogikken som en lokal, konkret og kompleks affære. Timeoutstrategien er særegen i min empiri i kraft af den intensivitet, der kendetegner arbejdet med at stabilisere den som en legitim del af en dansk småbørnspædagogik, og i kraft af den variation, jeg ser i de forbindelser, den formes i. Derved giver timeoutstrategien mulighed for analytisk at zoome ind på translationsprocesser, hvor deplaceringen af DUÅ ikke forløber glat og forudsigeligt, men mobiliserer andre aktører på måder, som skaber turbulens og uforudsigelighed:

På DUÅ-uddannelsen udfordrer timeoutstrategien veletablerede orienteringer i en dansk småbørnspædagogik, som forstår sig selv som antiautoritær og dialogisk, når den giver konnotationer til skammekrog og straf. Dermed indeholder timeoutstrategien et stærkt destabiliserende potentiale. I forbindelser til småbørnspædagogiske orienteringer mod børns behov for omsorg og beskyttelse, og ikke mindst til evidensrationalets moderne rationalitet, stabiliseres timeouten i det, jeg kalder en hyperpurifikation: En konstruktion, hvor timeouten alene anskues som en del af kausale relationer mellem en handling og en konsekvens af denne handling, mellem en sanktion og en effekt af denne sanktion. En sådan konstruktion kræver et intensivt stabiliseringsarbejde, men er også en attraktiv figur, der helt trækker pædagogens

autoritet ud af pædagogikken, når den som evidensbaserede anvisninger stabiliseres som en entydig og upersonlig regulering. I to af feltarbejdets tre børnehaver tildeles timeouten ikke handlekraft som en del af personalets møder med børnene. I den ene børnehave undviges en stabel timeoutstole i månedsvis af de ansatte. De udgør en penibel påmindelse om en strategi, som to pædagoger beskriver som stigmatiserende og ekskluderende, men er samtidig omfattet af en loyalitet over for DUÅ-metoden, der gør det penibelt at afvise dem. I en anden børnehave afviges timeouten, når lederen og en pædagog forklarer, hvordan deres institution skiller sig ud fra andre institutioner ved at have blik for børnenes perspektiver. I den tredje af feltarbejdets børnehaver translaterer timeoutstolen på overrumplende vis i situationer præget af kaos eller distance mellem børn og personale. Således bliver timeouten en legitim nødløsning, der genetablerer orden i en situation, hvor en række aktører agerer atypisk og potentielt destabiliserende. Endvidere bliver timeouten en kilde til uorden og ballade, da en regulering slår fejl og udstiller pædagogen som både latterlig og afmægtig.

Netop timeoutteknikken med dens undvigende, afvigende og overrumplende translationer eksemplificerer meget tydeligt, hvorledes mødet mellem pædagogik og metode er befolket af en lang række aktører, som kan mødes og integreres, men også kan være milevidt fra hinanden og disintegrere. Det, at timeoutteknikken kommer med et helt fast script og en muskuløs status, betyder ikke, at den ikke translateres i forbindelser med andre aktører, men at disse translationer ikke diskuteres – og derved ser det ud til, at en del af småbørnspædagogikken bliver afskåret fra en fælles opmærksomhed blandt de ansatte og blandt børn og ansatte imellem. Netop timeouten indeholder ellers helt grundlæggende pædagogiske tematikker som magt, overgreb, inklusion og eksklusion, hvilket de friktioner, undvigelses- og afvigelsesmanøvrer, kapitlet har berørt, alle kredser om.

Samlet peger kapitlets analyser på kontrasten mellem de generelle purifikationer, der er en del af DUÅ som en evidensbaseret metode, og de hybride sammenhænge, småbørnspædagogikken udgør som en konkret og situationel praksis. Således bidrager kapitlet til afhandlingens samlede konklusion ved at vise, at nok er forbindelserne mellem DUÅ og småbørnspædagogikken muskuløse, som beskrevet i de forrige kapitler – men de er også destabiliserende, porøse og ustyrlige. Dette fokus fastholdes i næste kapitel, som har fokus på børnehavebørns møder med DUÅ.

Kapitel 10. Børnehavebørns møde med en evidensbaseret metode

Da jeg interviewer to af de ældste børn, Dagmar og Bertram, i børnehavens mødelokale, overtaler de mig til at tage DUÅ-dukkerne Bente og Bent ned fra en høj hylde. Mens jeg taler om, at vi må være forsigtige med dukkerne, da det kun er børnehavens voksne, der må bruge dem, tager børnene dukkerne på armene og vender dem mod mig:

Dagmar (laver sin stemme om, så den er højere, lysere og har den karakteristiske DUÅ-artikulation, hvor stemmen begejstret går op til sidst): Hej.
Bertram (laver sin stemme om på samme måde): Hej.
*Dagmar: (taler med dukkens stemme til mig): Hvor er det **GODT**, at **DU** kom. Er du ny her i børnehaven?*
Anne Mette (forvirret): Er det mig, du snakker til?
Dagmar (med dukkens stemme): Ja, det er det.
Anne Mette (griner forfjamsket): Øh ja, jeg er et nyt barn.
Dagmar (med dukkens stemme): Er du en ny voksen?
Anne Mette: Nej, jeg er et nyt barn, der lige er startet i børnehaven (Dagmar rynker brynene). Eller er jeg en voksen? (Dagmar nikker). Jeg hedder Nina.
*Dagmar (med dukkens begejstrede stemme): Hedder du Nina, **DET** var da et **SKØNT** navn. Har du nogen gode venner? Jeg hedder Bente.*
Forvirret spørger jeg, om de vil vise mig, hvad de voksne gør med dukkerne, når de er med til samling. Men dukkerne giver sig først til at slås og bagefter til at danse. Bertram synger Åååh sexy lady, mens dukkerne danser, og vi alle tre griner.
Dagmar: Det ville være megasejt, hvis de var fjernstyrede!
Bertram: Ja! Min er fjernstyret.
Dagmar: Det er min også, se! (Hun holder dukkens ansigt helt op til mit ansigt og fører dukken, så dens ansigt nærmest slår ind mod mit i takt med, at hun taler dukkens stemme): Hej! Hej! Hej!

Jeg oplever i situationen, at dukkerne på børnenes arme med deres entusiastiske stemmer og insisterende måde at henvende sig på nærmest fremstår som karikaturer. Ehn beskriver, hvordan børn, der håndhæver en institutionel orden, misbilliges af voksne, da ”Det er som at se sig selv i et spottende spejlbillede” (Ehn 2004:130). Jeg hører i børnenes imitationer af dukkerne en lignende spottende fremhævelse af det mekaniske og overdrevne ved DUÅ-tonen. Med dukken på armen peger Dagmar og Bertram således på, hvordan den ’positive’ DUÅ-tone er en rolle - en del af de voksnes repertoire knyttet til deres funktion som pædagoger og derved også en del af deres ordensanvisninger. Desuden peger Dagmar og Bertram med dukkerne på armen på, hvordan denne orden konstant udfordres af børn, der kan synes ustyrlige. Dukkerne indtager nye roller,

bliver til ballade og udfordrer derved de ansattes orden. Om noget understreger episoden, hvordan en evidensbaseret metode ikke vandrer uforandret fra konference eller undervisningsrum og ind i børnene, men translateres på uforudsigelige og uintenderede måder i de sammenhænge, den placeres i. Dette kapitel handler om forbindelser, sammenstød og afkoblinger mellem disse sammensatte sammenhænge og den entydighed og standardisering, DUÅ repræsenterer. Analytisk kommer jeg tæt på møder mellem det sammensatte og det standardiserede ved at zoome ind på børnene i mit empiriske materiale og følge nære forbindelser mellem dem og DUÅ i børnehavernes hverdagsliv. Børnene agerer i sammenhænge, som i høj grad er formet af moderne purifikationer og er i gang med at tilegne sig disse, men for børnene er børnehavelivet dog først og fremmest et konkret, unikt og personligt anliggende.

Første del af kapitlet har fokus på, hvordan DUÅ i forbindelser til børn translaterer en række regler. Dels en række konkrete ordensregler, dels en række regler for socialt samvær, hvis relevans fremstår mere diffus. Som sociale samværsregler gælder det, at de scripts, der anvises med DUÅ, og de scripts, der gælder i børns indbyrdes samvær, på en række punkter adskiller sig fra hinanden. Disse forskelle kan forstås som et udtryk for en diskrepans mellem de moderne præmisser, der er en del af DUÅ, og hverdagslivets a-moderne præmisser, som afspejles i børnenes erfaringer med socialt samvær: en diskrepans mellem sociale samhandlinger som entydige, afgrænsede, forudsigelige og sociale samhandlinger som partikulære og forbundne til specifikke rum, lokaliteter og aktører, men som også er mere uformelle og åbne for forhandlinger. Herefter undersøger jeg, hvad der sker, når diskrepans og friktioner mellem Den Moderne Forfatnings logikker og det a-moderne ikke bare former sig som samtidige og sameksisterende logikker og situationelle regelsæt, men resulterer i direkte sammenstød. Sammenstød, som jeg vil argumentere for, ikke fører til tilnærmelse mellem det purificerede og det hybride, men tværtimod gensidigt accelererer begge former for logikker med en forøget kompleksitet til følge. Endelig zoomer jeg i kapitlets sidste del ind på forbindelser mellem specifikke børn og de standardiserede anvisninger, DUÅ tilbyder, og viser, hvordan det standardiserede og det entydige translateres forskelligt i forbindelser til forskellige børn.

DUÅ som en del af de voksnes regler

Jeg ser først og fremmest børn anvende DUÅ-begreber, udfolde DUÅ-scripts og udpege DUÅ-materialitet, når de fremhæver børnehavernes ordensregler for mig eller for andre børn. Følgende udsagn er fire eksempler ud af mange i mit materiale, som illustrerer dette:

Man skal holde arme og ben hos sig selv, når man har samling.
Man skal bruge gåben i gangen.
Du skal sige STOP og gøre sådan her [viser stoptegn], *hvis de små eller Magnus tager dine biler.*
De voksne har hængt det op [peger på DUÅ-planche]*, for at børnene kan se, hvordan man sidder og spiser her* [peger på bordet].

Som jeg redegjorde for i kapitel 5, er det et velbeskrevet vilkår på tværs af geografiske grænser og årtier, at en institutionel organisering af småbørnspædagogikken indebærer en række regler, som håndhæver en institutionel orden. Således forstår jeg ikke forekomsten af ordensregler som et resultat af DUÅ, men som beskrevet i de forrige kapitler former DUÅ den måde, ordenshåndhævelsen tildeles handlekraft og derved virker på i mødet mellem børn og personale. Når jeg retter blikket mod børnehavernes børn, viser denne pointe sig i forhold til den status, orden har som et centralt element og vurderingskriterie, børnene møder.

De udsagn, jeg har citeret ovenfor, er eksempler på, hvordan DUÅ giver ordenshåndhævelsen et særegent vokabular og særlige procedurer, som tematiserer og konkretiserer orden som en central komponent i møder mellem børn og personale. Den centrale placering, ordenshåndhævelsen får i forbindelser til DUÅ, er ikke mindst tydelig når det kommer til strategien ”belønning”, som er det DUÅ-script, flest børn uopfordret fortæller mig om. Helt samstemmigt peger alle de fortællinger fra børn om belønninger, jeg har noteret eller optaget, på, at det, der udløser en belønning, er, at børn følger personalets ordensregler. Især oprydning, fortæller børn mig, udløser en belønning. Som Karen og Thea fortæller mig, belønnes børn, når de *er gode*, det vil sige, når de gør, hvad de voksne siger, at de skal gøre:

Karen: *Jeg har prøvet det* [at få klistermærker]. *Fordi jeg er god. Det har jeg prøvet mange gange*.
Anne Mette: *Hvorfor giver de voksne klistermærker til børnene?*
Karen: *For at få børn til at gøre mange gode ting.*
Thea: *Vi har ryddet op mange gange.*
Anne Mette: *Får alle børn klistermærker?*
Karen: *Nogen*.
Thea: *Kun hvis man rydder op.*

Karen*: Også hvis man har været god.*
Anne Mette: *God til hvad?*
Thea: *Noget, som voksne har sagt*.

Citatet kan læses som et udtryk for den centrale placering, ordenshåndhævelse har i forbindelser til DUÅ som en del af børns institutionelle hverdagsliv. De belønninger som klistermærker, saltstænger og privilegier, jeg hører børnene fortælle om, fremhæver orden som et centralt element og vurderingskriterie i mødet mellem børn og personale.

Det er gennemgående, at DUÅ i børnenes fortællinger anviser specifikke og lokale regler. *Gåben* og andre DUÅ-begreber og scripts bliver af børnene knyttet til helt konkrete steder, situationer og aktører. Eksempelvis får jeg som nyankommet forklaret af to af de yngste drenge, at jeg skal bruge gåben på fliserne udenfor ved køkkenet, når de voksne kigger, og når der serveres frugt. Ligeledes fortæller børnene meget konkret om, hvilke aktører, der er knyttet til håndhævelsen af regler, hvem de er rettet mod, og hvem der bryder dem. DUÅ-plancher og skilte formidler således i børnenes fortællinger lokale informationer om specifikke børn. Et barn præsenterer mig eksempelvis for et skilt med en bjælke hen over et ikon af en person, der spytter, på følgende vis: "*Det er Emil, han skal holde op med at spytte, han gør det hele tiden*". Et andet barn udpeger på samme konkrete måde timeoutstolen som et sted, hvor tre specifikke drenge beordres at sidde. Netop børnenes udlægninger af DUÅ som lokale regler ser ud til at betyde, at anvisninger, der ikke umiddelbart kan forbindes til specifikke steder eller aktører i børnehaven, fremstår mere diffuse og bliver ofte knyttet til potentielle fremtidige interaktioner og sammenhænge. Det gælder i følgende eksempel, hvor et barn knytter en anvist DUÅ-regel til et fremtidsscenario fra skolen:

Anne Mette*: Ok. Jeg skal også lige huske at spørge jer, inden vi slutter, om de her tegninger her*
(peger på en DUÅ-planche med en tegning af en dreng, som tramper på nogle papirer, mens en pige grædende ser til).
Mads: *Ok, det ved jeg så godt!*
Anne Mette*: Ja? Hvad er det så?*
Mads: *Det er, når der er én, der tramper på ens lektier, så skal man ikke sige, at øhh, mååm, øhhm, møøømh, at øhh, at øh, må jeg godt lige få mine lektier igen?*
Anne Mette*: Det skal man **IKKE** sige?*
Mads: *Det skal man så sige til læreren!*
AM: *Ok (5 sek), men er det lektier i børnehaven eller hvad?*
Mads*: Nej! Men det er noget, man skal gøre i **SKOLEN**!*

På samme måde som jeg hører børn fortælle, hvordan arbejdet med bogstaver og tal i børnehaven skal lære dem at gå i skole, hører jeg dem fortælle om DUÅ- samlinger og anvisninger som aktiviteter, der er knyttet til deres fremtid i højere grad end deres nutid. Dette gælder ikke kun oplagte skolerelaterede færdigheder som at række hånden op, når man gerne vil sige noget, men også scripts, der skal formidle generelle regler for socialt samvær.

At børnene i mit materiale især forbinder de scripts, DUÅ anviser for sociale interaktioner, med fremtiden, tolker jeg som et udtryk for den diskrepans, børnene oplever mellem de anviste scripts og hverdagslivets sociale interaktioner i institutionerne, der i vid udstrækning antager andre former og følger andre mønstre end dem, DUÅ præsenterer. Overordnet handler denne diskrepans om grader af kompleksitet og kausalitet og kan med Latours begreber beskrives som friktioner mellem de moderne præmisser, der er indbygget i DUÅ som evidensbaserede anvisninger for det sociale liv og hverdagslivets a-moderne præmisser, som afspejles i børnenes erfaringer. Disse friktioner tager mange former i mit materiale, men når jeg følger børnene, ser jeg især, at de folder sig ud på to måder, som begge er helt centrale for børns sociale liv i børnehaven. For det første oplever børnene en diskrepans mellem de anvisninger på sociale samhandlinger, som DUÅ-materialet indeholder, hvor socialt samvær typisk fremstilles som et anliggende mellem to individer i et tomt rum, og de institutionelle vilkår, som er en del af alle møder mellem aktører i børnehaven, og som meget konkret fylder hverdagslivets rum. For det andet møder børnene en diskrepans mellem DUÅ som universelle regler for sociale samhandlinger og de langt mere situationelle og fleksible regler, som udfolder sig i børnenes samvær i børnehaverne. I det følgende vil jeg uddybe og underbygge disse punkter ved hjælp af analyser af to empiriske nedslag, som især er valgt, fordi de er udprægede hverdagslige og trivielle i den forstand, at de illustrerer samværsformer, som er helt gennemgående i mit materiale, og derfor gengiver erfaringer, der deles bredt blandt børn i børnehaverne.

Entydige regler i enkle sammenhænge – fleksible regler i sammensatte sammenhænge

I det følgende vil jeg præsentere to uddrag af mine observationer, som begge afspejler, hvordan det kendetegner samværet mellem børn og voksne og mellem børn i daginstitutioner, at de involverede mødes i situationer præget af forhold, der ikke alene kan tilskrives aktørernes individuelle karaktertræk eller adfærdsformer, men også vedrører mødets forankring i daginstitutionen som et specifikt aktør-netværk. Uddragene illustrerer således en pointe, som

også er gennemgående i en række studier af børns daginstitutionsliv, nemlig at hverdagslivets sociale samvær i relativt stor udstrækning formes af de institutionelle rammer, det foregår i. Dette i kraft af en institutionel arkitektur, indretning og organisering, der gør, at mange børn ofte er samlet på lidt plads og må deles om begrænsede ressourcer (Ehn 2004, Gulløv & Højlund 2006). Dette vilkår er med til at gøre hverdagslivets møder mellem børn komplekse på den måde, at det sjældent involverer alene to aktører, der responderer på hinanden, men typisk flere aktører, der er forbundet til store og forgrenede netværk, der er filtret ind i hinanden. Som den norske sociolog Borgun Ytterhus skriver i en undersøgelse af børns sociale samvær i børnehaven, er det en forenklet præsentation at beskrive børnehavebørns samvær som et møde mellem to individer. "I praksis er det naturligvis mere komplekst. Der er typisk flere børn, og der er ofte flere igangværende aktiviteter og dermed situationer, som ligger fysisk tæt på hinanden og er delvist overlappende" (Ytterhus 2005:34). Netop sådanne vilkår er tydeligt til stede i det følgende eksempel og er afgørende for den måde, DUÅ som en anvisning på sociale samhandlingsregler kommer til at translatere anderledes end angivet af metoden:

Klokken 14 på Søhestestuen. Ved bordet, på sofaen, på gulvet sidder eller ligger børn med puslespil, en togbane, klodser. Det virker, som om der er børn og legetøj overalt, en gruppe af de mindste piger diskuterer højlydt, hvem der må lege med hvilken dukke, Ali vælter et højt tårn af klodser, der larmende fordeler sig på gulvet. Ea står midt på gulvet og kigger sig omkring, det ser ud til, at hun leder efter et sted at placere sig, men ikke kan finde et sted, der ikke allerede er optaget. Der er ingen af stuens personale tilstede. Jeg sidder i det ene hjørne og skriver. Ea kommer hen til mig og spørger hviskende, om jeg vil tage en kuglebane ned fra en hylde til hende. Hun viser ved at pege, at jeg skal sætte den på bordet foran hende og står lidt og kigger på den. Da LONE træder ind på stuen, spørger Ea hende, om hun må få en kugle, og LONE finder den frem fra personalets skrivepult. Ea smiler og lader kuglen suse ned ad banen. Med det samme står en gruppe børn rundt om hende. Casper spørger Ea, om han må få lov at prøve, og hun giver ham kuglen. Mikkel spørger LONE, om han også kan få lov at låne en kugle, og LONE finder flere kugler frem. Børnene puffer til hinanden, og Ali siger, at han har fået lov af Ea til at prøve. LONE: Er det rigtigt, Ea? Ea nikker og siger: Ja, vi deler, og forlader bordet og gruppen af børn. Hun henter en kasse med nogle klodser, der med en hammer skal slås fast på en plade, og sætter sig på gulvet i et hjørne af stuen. Da hun har sat tre klodser fast, er der ikke flere søm, og hun pakker kassen sammen og sidder stille på gulvet, mens hun kigger op mod gruppen af børn, der leger med kuglebanen. LONE smiler til hende og siger, hvad så Ea, skal vi finde nogle perler frem?

Ea beskrives af de voksne i børnehaven som *et meget socialt kompetent* barn, og jeg ser hende deltage aktivt og få masser af ros i sammenhænge, hvor DUÅ-regler ekspliciteres og indøves. Når

Ea hvisker sin forespørgsel om at låne kuglebanen, forstår jeg det således som et udtryk for, at hun kender de sociale regler, men også har erfaringer med den effekt, disse regler nemt får i et institutionelt hverdagsliv, hvor de mange andre børn og den begrænsede plads vil gøre det svært for hende at opretholde den adgang, hendes forespørgsel umiddelbart giver hende. Og ganske rigtigt: Da andre børn også følger de anvisninger om at spørge om lov og at dele med hinanden, som er eksponerede på plancher i rummet og øvet til DUÅ-samlinger, forstyrres og afbrydes Eas forehavende, og hun trækker sig. Ea opsummerer selv reglen om at dele, da hun trækker sig, men hendes tilbagetrækning tydeliggør samtidig friktionen mellem den generelle anvisning om at dele og hendes konkrete oplevelse af, at dette ikke kan realiseres på grund af de institutionelle vilkår. Jeg forstår pædagogens smil og tilbud om at finde perler frem til Ea som en anerkendelse af hendes berettigede og korrekt håndterede skuffelse. Samtidig forstår jeg det også som en understregning af, hvordan situationens udfald afspejler vilkår ved institutionslivet, som udgør en præmis, børn skal lære at indordne sig under. Eksemplet illustrerer en helt gennemgående erfaring, jeg ser børn gøre sig i mit materiale: Der er ikke nødvendigvis nogen kausalitet mellem dét at følge en DUÅ-anvisning på social samhandling korrekt og dét at opnå et angivet resultat – og ofte har dette at gøre med institutionelle vilkår, der som en magtfuld aktør er til stede i langt de fleste situationer i hverdagslivet.

Børns situationelle samvær

Samtidig med, at jeg ser, at hverdagslivets sociale samvær kræver en høj grad af tilpasning, ser jeg også, at hverdagslivets sociale samvær mellem børn reguleres af andre former for samhandlingsregler end dem, DUÅ anviser. Disse regler er kendetegnet ved sjældent at blive ekspliciteret, ikke at være entydige og derfor ofte mulige at forhandle. Sådanne uformelle samværsregler blandt børn er grundigt beskrevet inden for daginstitutionsforskningen (Gulløv 1999, Ytterhus 2003, Ehn 2004). Et kendt eksempel på sådan forskning i en dansk sammenhæng er Gulløvs etnografiske undersøgelse af børnehavebørns samvær. Her peger hun på, hvordan børn anvender en række uformelle samværsregler som udgangspunkt for forhandlinger med hinanden om aktiviteter, inddragelse eller udelukkelse af andre børn, konflikter og konfliktmægling (Gulløv 1999:105). Som det næste eksempel illustrerer, er der tale om regler, som er grundlæggende anderledes end de universelle og entydige samværsregler, DUÅ anviser. Følgende uddrag af mine observationer udspiller sig over 40 minutter og er et eksempel på, hvordan børnenes samvær

reguleres af et sæt 'børneregler', som især håndhæves af de store og stærke, men som accepteres af alle og derved stabilt opretholder en social orden, som de involverede orienterer sig efter. Uddraget eksemplificerer således meget tydeligt, hvordan børn producerer og reproducerer en række fælles regler, som nok er uformelle, men samtidig afgørende i børnenes samvær med hinanden (jf. Gulløv 1999:105). Ligesom i det foregående empiriske nedslag er pigen Ea en central aktør. Den gengivne situation udspiller sig dagen efter, at jeg observerede episoden med kuglebanen, og situationen peger på, hvordan et barn kan orientere sig i forhold til ganske forskellige regelsæt, alt efter hvem barnet er sammen med og hvor det befinder sig. Således peger eksemplerne på, hvordan specifikke regelsæt er knyttet til specifikke lokaliteter i børnehaven, og derved på, hvordan børn i børnehaven dagen igennem bevæger sig i skiftende sammenhænge og således er omfattet af skiftende former for regulering i forhold til sociale relationer.

Ea og My har sat en masse dukketing frem i dukkekrogen, som er et indhak i et sammenhængende fællesareal, som især består af en lang gang med garderober. Dukkekrogen er afgrænset af legekøkkenelementer, og her er Ea ved at lave mad ved komfuret, mens My dækker bord, sætter dukker på stole rundt om bordet, sætter en babydukke fast i en autostol, mens hun taler i telefon med én, hun kalder moster. Der kommer ofte ét eller flere børn hen til dukkekrogen, og hver gang stopper Ea og My op og betragter de nyankomne. Hvis de bevæger sig ind i dukkekrogen, bliver de stoppet med vrede stemmer: Her leger vi! Gå! Du må ikke være her. Ole, der lige er begyndt i institutionen, løber på et tidspunkt ind i dukkekrogen og begynder at tage dukken op af autostolen. Ea, som er mere end et hoved højere end ham, hiver dukken ud af hans hænder. Hun bruger autostolen til at skubbe ham i ryggen, og han klynker: Stop, men forsvinder så ind i tumlerummet. Da Maria bliver afleveret, råber Ea, at de har dukkekrogen. Som observatør forstår jeg umiddelbart råbet som en eksklusion, men herefter indgår Maria i legen som moster. På et tidspunkt løber de tre piger ind på en af stuerne efter flere dukker, og imens kommer en flok af de mindste børn forbi på vej fra den ene ende af fællesarealerne til den anden. De stopper op ved den tomme dukkekrog, kigger sig omkring og går ind i dukkekrogen, hvor de står, da pigerne kommer tilbage. Ea råber: Gå med jer. Vi har dukkekrogen! Begge piger hiver legetøjet ud af hænderne på de mindre børn, der alle løber væk. På vej ud snupper Thor en dukke, mens Kevin skubber til bordet med legemad, som vælter. Drengene løber grinende bort. Senere ser jeg dem stolt vise dukken frem til to andre drenge som et sejt bytte, de holder skjult i deres garderobe.

Som Ytterhus skriver, kan det som voksen være svært at forstå de mekanismer og rationaler, der er i spil og opretholder børns sociale samhandlinger. Inden for sociologien har eksempelvis Goffmann beskæftiget sig med, hvordan et samfunds sociale normer er til stede i face-to-face-møder mellem voksne som en række forbudsnormer og påbudsnormer, der tilsiger de involverede

at handle på bestemte måder og derved gør samværet relativt forudsigeligt for alle parter. Ytterhus peger på, hvordan samværet blandt børn adskiller sig fra voksnes samvær ved kun at indeholde få forbudsregler og slet ingen påbudsregler. I forhold til voksnes samvær er børns samvær således langt mere fleksibelt og uforudsigeligt, og derved er det ikke muligt at foreskrive, hvad der er det rette at gøre – det afhænger af situationen (Ytterhus 2003:52). Dermed kræver det sociale samvær også en udtalt situationsfornemmelse. Ytterhus beskriver det påkrævede som *evnen til at kunne hoppe på et køretøj i fart* (Ytterhus 2003:77), hvilket kræver, at barnet kan læse en situation med udgangspunkt i *"det iagttagelige*" og agere adækvat, hvilket vil sige situationelt og kontekstuelt (Ytterhus 2003:109). Når Ea i eksemplet lykkes med at opretholde et ønsket ejerskab til et område, til specifikke genstande og til en aktivitet, hun ønsker at udfolde med andre udvalgte børn, er det netop i kraft af hendes og de andre børns evne til at agere situationelt og kontekstuelt. Når ét barn kan inviteres ind i dukkekrogen, mens et andet barn gennes væk med samme ordlyd, skyldes det, at børnene ikke er fremmede, der mødes i en tilfældig situation, men har et indgående kendskab til hinanden og til børnehavens materialitet, baseret på erfaringer fra tidligere møder og brug af institutionen. Regler om, at adgang og ejerskab afhænger af førsteretten, håndhæves i eksemplet meget eksplicit og med en autoritet, som er bundet op på alder og fysisk styrke. Samtidig ser jeg i andre dele af empirien lignende situationer med et andet udfald. Det gennemgående er således ikke forløbets udfald, men det forhold, at børns samvær med jævnaldrende reguleres efter regler, som deles blandt børnene, men som fremstår langt mere fleksible, uforudsigelige og situationelle end de anvisninger på social samhandling, DUÅ anviser.

Gulløv beskriver, hvordan de voksnes regler indgår som pejlemærker i børnenes indbyrdes samvær, men ikke anvendes stringent eller konsekvent, idet børnenes brug af autoritative argumenter og forståelser altid er bestemt af den konkrete situation (Gulløv 1999:186). På lignende vis ser jeg i mit materiale, at børn i deres indbyrdes samvær henviser til DUÅ-begreber og gesturer. Der er således overlap mellem de to sæt af regler, jeg her beskriver, men samtidig ser jeg også, som legen i dukkekrogen eksemplificerer, at børns regler og de anvisninger og regler, personalet ekspliciterer i arbejdet med DUÅ, er modsatrettede. Ea overtræder eksempelvis regler om at dele, hun bruger fysisk styrke til at håndhæve ejendomsretten over dukkekrogen, og det er svært at forestille sig, at en forespørgsel fra de mindre børn om lov til at være med ville være

blevet imødekommet, uanset hvor præcist den matchede en formulering, som var indøvet til en DUÅ-samling. De alternative børneregler udfoldes dog på en måde, så de ikke sanktioneres af de ansatte, der løbende passerer forbi. Grunden til dette har at gøre med den kompleksitet, som er indbygget i sociale regler som fænomen, og som derved også er en del af børns tilegnelse af voksenverdenens regler. Denne pointe vil jeg uddybe i det følgende.

Barndomssociologen William Corsaro bruger i sin analyse af børns sociale samvær i børnehaven Goffmans begreb om ”sekundær tilpasning” til at pege på, hvordan børns forskellige måder at omgås de ansattes regler er et væsentligt element i børnenes indbyrdes samvær (Corsaro 1990). Ifølge Corsaro finders der i børneinstitutioner (som i andre institutioner) en form for ”underverden”, hvor børns samvær skjult for de ansatte følger andre regler end institutionens officielle regler. En sådan skjult alternativ orden giver børnene mulighed for at opretholde en form for kontrol over sig selv og deres omgivelser og er samtidig et afgørende element i den samhørighed, børnene oplever og deler som en gruppe. Samtidig kræver sådanne tilpassede regelbrud et grundigt og nuanceret kendskab til børnehavens officielle regler og institutionelle logikker og kan derfor også anskues som et udtryk for, at børnene er ved at tilegne sig disse. Når børnene omgås de ansattes regler, brydes reglerne ikke bare, de reproduceres også (Corsaro 1990). Som Corsaro pointerer, peger analyser af børns sekundære tilpasning således på kompleksiteten i det sociale liv. Ofte er de ansatte bekendt med børnenes regelbrud, men vælger at overse dem, netop fordi disse regelbrud har form af sekundær tilpasning. Endvidere argumenterer Corsaro for, at de ansatte har blik for, hvordan illegitime samværsformer og aktiviteter blandt børnene kan bidrage med væsentlige erfaringer og læring. Derfor lader de ansatte regelbrud passere, så længe de ikke åbenlyst og spektakulært udfordrer den orden, de ansatte opretholder. Som Corsaro udtrykker det, udøver de ansatte også en form for sekundær tilpasning, når de ser gennem fingre med, at børn på forskellig vis omgås de officielle regler i børnehaven:

”In a sense, the teachers themselves appear to be engaged in a kind of secondary adjustment to their own rules. The teachers are aware of and see positive functions in certain elements of the peer culture. (…) It would seem, then, that the analysis of children’s secondary adjustments not only illustrates a great deal about children’s representations of adult rules, but also reveals the existence of adult representations of children’s peer cultures. Although such adult representations

are not the focus of this chapter, they do seem to impinge on children's secondary adjustment in two ways. First, teachers' enforcement of their rules is moderated by their recognition of the importance of peer culture so that they give some scope to children for the elaboration of secondary adjustments. Secondly, the ambiguities of teachers' rule system allow children to circumvent some rules (…) by exploiting others. We see, then, in the course of these and other secondary adjustments the children are learning a basic feature of all rules. Knowledge of the content of a rule is never sufficient for its application; rules must be applied and interpreted in social context" (Corsaro 1990:25).

Corsaros pointer er relevante i forhold til dette kapitels tematikker af flere grunde, men overordnet er det den kompleksitet, han peger på, der er en del af dét at tilegne sig regler og agere adækvat i sociale sammenhænge, jeg vil fremhæve. Som Corsaro peger på, handler dét at tilegne sig regler og kunne agere i henhold til dem ikke alene om at kende reglernes indhold, men også at have fornemmelse for, hvordan deres relevans er situationelt betinget. Dette forhold er komplekst til stede i børn og ansattes møder om regeltilegnelse og regelhåndhævelse. Som det fremgår af Corsaros analyser, agerer både børn og ansatte situationelt, regelovertrædelsen er tilpasset, og regelhåndhævelsen afvejes også med andre hensyn. Samtidig med, at børn lærer de officielle regler i børnehaven, lærer de også at kunne tilpasse sig sekundært som en del af dét at kunne agere socialt adækvat. At der i børnehavens hverdagsliv findes både officielle regelsæt, som håndhæves af personalet, og mere uformelle regelsæt, som udøves i periferien af eller skjult for de ansattes blikke, er ikke alene en konsekvens af arbejdet med DUÅ. Det er mekanismer, som har at gøre med børnehavens institutionelle karakter og mere generelt med regler som fænomener, der ofte er knyttet til specifikke sammenhænge og indeholder en situationel smidighed. Samtidig er omfanget og virkningerne af disse mekanismer naturligvis afhængige af, hvor stærk og omfattende den institutionelle orden er. Gulløv peger således på, hvordan hun ikke finder regelbrud lig dem Corsaro beskriver, da hun laver feltarbejde i en børnehave i 1990'erne – en børnehave, som i høj grad er præget af pædagogiske principper om medbestemmelse og selvforvaltninger. I forlængelse af disse principper finder hun, at møder om regelbrud mellem børn og personale i den pågældende børnehave er sjældne og præget af dialog og forhandling frem for ensidige roller som regelhåndhæver og regelbryder. Modsat ser jeg i mit materiale DUÅ som et omfattende og detaljeret regelsæt, som børn og personale mødes om i entydige roller. Samtidig

ser jeg også, at der er tale om en orden, der er så detaljeret og vidtrækkende, at en stor del af hverdagens sociale møder indeholder elementer af sekundær tilpasning. Dette gælder børns møder med jævnaldrende, men jeg ser også, hvordan dele af den regelhåndhævelse, børn erfarer, bærer præg af personalets sekundære tilpasning til de regler, de ekspliciterer. Når både børn og personale praktiserer en form for sekundær tilpasning, peger det på, hvordan entydigheden i arbejdet med DUÅ også kan siges at øge flertydigheden i mødet mellem børn og personale. De ansatte mobiliserer i nogle sammenhænge DUÅ-regelsættet, hvor det træder frem med store muskler, mens det i andre sammenhænge hverken håndhæves eller tillægges en særlig relevans af de ansatte. I sådanne situationer håndhæver de ansatte en mere pragmatisk orden, som også i disse situationer bliver en form for officiel orden. Således bevæger både børn og personale sig i hverdagslivet gennem en række arenaer med forskellige ordensregler, og således er både børn og personale engagerede i både primær og sekundær tilpasning til ikke bare ét sæt formelle og ét sæt uformelle regelsæt, men flere delvist overlappende, delvist modsætningsfyldte regelsæt.

I det foregående har jeg illustreret hverdagslivets kompleksitet, som denne kommer til udtryk, når jeg stiller skarpt på børns børnehaveliv. En kompleksitet, som blandt andet handler om hverdagslivets institutionelle organisering og børnehavebørns måder at være sammen på: Børnehavens rum er tætbefolkede og indeholder overlappende aktiviteter præget af situationelle og kontekstuelle muligheder og begrænsninger og flere former for regelsæt, der kræver en forståelse for flertydige former for tilpasning. Som beskrevet indgår DUÅ i forbindelser til børnehavebørns regler og vurderingskriterier. Som regler, der anvises, følges og brydes, stabiliseres DUÅ-metoden i disse forbindelser, men den fremstår langt fra så muskuløs og entydig, som den træder frem som evidensbaseret metode i de stærke aktør-netværk, som stabiliserer DUÅ som del af politisk målsætning eller pædagogiske intentioner. Som beskrevet i forrige kapitel peger jeg med Latours begreb om det a-moderne på flertydighed og samtidighed som en præmis ved småbørnspædagogik som konkret liv i en børnehave. Når jeg følger forbindelser mellem børn og DUÅ, står netop disse præmisser meget tydeligt frem og afspejles i børns forståelser af og erfaringer med den sociale orden. I denne messiness eksisterer ikke entydige opskrifter på, hvordan adgangen til et ønsket fællesskab med jævnaldrende kan realiseres. Tværtimod er det en evne til at manøvrere fleksibelt, der kræves af børn. Med afsæt i Corsaros pointer vil jeg således pege på, hvordan børn og voksne manøvrerer i et hverdagsliv, hvor alle erfarer det sociale livs

kompleksitet, og hvor denne kompleksitet øges som en konsekvens af den entydighed, der er en del af DUÅ som anvisninger på sociale samhandlingsregler. I det følgende afsnit vil jeg uddybe denne argumentation som en del af en analyse af, hvordan den viste diskrepans mellem entydighed og kompleksitet skaber afstand i stedet for nærhed i mødet mellem børn og pædagoger.

Entydigheden øger kompleksiteten

Som beskrevet i kapitel 8 indeholder DUÅ en antagelse om socialt samspil som en disciplin, der kan anvises og indøves som et entydigt og kausalt fænomen. I det følgende gengiver jeg et længere uddrag af mine observationsnoter fra en DUÅ-samling, som har til formål at gøre børn socialt og emotionelt kompetente. Observationen er gengivet i sin fulde længde for at vise, hvordan metoden i en sådan sammenhæng udstikker et detaljeret og muskuløst script med fast forløb, roller og replikker, der skal følges fra start til slut. I en sådan situation bliver den diskrepans mellem den a-moderne messiness, jeg i det foregående afsnit har fremskrevet som udgangspunktet for børns orienteringer og handlinger i børnehaven, og de purifikationer, som er indeholdt i arbejdet med DUÅ, foldet ud – og den bliver afgørende for situationens udfald:

Jeg sidder ved fællesbordet i alrummet efter frokost. Annika kommer hen til mig og beder mig læse, hvad der står på et stykke papir, hun holder i hånden: Læs det, læs det. Hun hopper begejstret rundt med papiret og afbryder min oplæsning efter de første ord: I dag kommer Benny og Bente! [DUÅ-dukker]. *LONE går gennem fællesrummet med en flok børn omkring sig, hun har papirer i hånden og ser ud til at være i gang med at gøre klar til en aktivitet. Henvendt til børnene omkring sig siger hun: Ok. Så kan I sætte jer i en rundkreds i klodserummet, når I har ryddet op. Børnene spredes, nogle skynder sig ind i klodserummet, andre går hurtigt i gang med at tegne ved bordet, hvor jeg sidder. Da HELLE går forbi bordet med flere papirer, holder August sin tegning op, så hun kan se den: Se! Den er til Benny og Bente. De andre børn tegner også til dukkerne og taler begejstret om, at de kommer lige om lidt. Da jeg går ind i klodserummet, sidder syv børn allerede klar på gulvet i en halvcirkel rundt om to tomme stole, som står op ad en væg, hvor der er hængt to DUÅ-plancher. Der er en spændt og afventende stemning, flere af børnene har tegninger i hænderne. Der kommer løbende flere børn til, GRETHE kommer ind og sætter sig bag halvcirklen. Dagmar: Det er spændende! Nogle af de mindste børn hvisker: Benny har været hjemme ved mig. Nej da. Jo, det passer. Dagmar: Shhyy, nu kommer de.*

*LONE og SOFIE kommer ind med Benny og Bente og sætter sig på de to tomme stole med dukkerne på skødet. De laver deres stemmer om og bevæger dukkernes munde og krop, som om de taler: Hej børn. LONE/Bente: Hvor **ER** det godt at besøge jer igen, og hvor er I **GODE** til at sidde stille. Kan I huske, at vi snakkede om at sige "Stop, hold op" sidste gang? Hun gennemgår indholdet ved sidste*

samling og peger op mod plancherne på væggen, som illustrerer sidste samlings temaer. På den ene planche tramper en dreng på et stykke papir, mens en pige siger: Vær sød at holde op. På den anden planche står to børn sammen, det ene græder, og det andet siger: Kom. Under tegningen står: Hent forældre eller lærer. Børnene svarer i munden på hinanden, rykker tættere på dukkerne, sætter sig op på knæ. Niels læner sig med hele overkroppen ind mod dukkerne. SOFIE/Benny henvendt til LONE/Bente: Jeg tror, de har tænkt over det. Silas: Ja, det har jeg! LONE/Bente: Er der nogen, der har prøvet at sige hold op? Virkede det? Patrick: Nej. LONE/Bente: Hvad gjorde de? Patrick: De skubbede mig ned i jorden. Silas: Min far, han skubber mig altid helt ned i jorden. LONE/Bente: Hvad gjorde du så? Patrick: Hentede en voksen. SOFIE/Benny: Det var så flot. Flere børn holder deres tegninger op og vil give dem til dukkerne. GRETHE tysser på de børn, der sidder i hendes nærhed, trækker børn tilbage fra dukkerne.

Dukkerne taler med hinanden om at sige stop. Silas: Bente! Du skal bare sige stop! Han kigger koncentreret på dukken. Frida: På legepladsen, på rutsjebanen var der nogen, der skubbede. De voksne så det godt, men de gjorde ikke noget, og så, så. Hun går i stå, og der bliver stille. Dagmar: Da jeg faldt, var der en voksen, der hjalp mig. Der er uro, især de mindste drenge i den ene side af halvcirklen flytter rundt på deres kroppe, GRETHE tysser og trækker dem tilbage og fra hinanden. Dukkerne fortæller, at nu skal det handle om, hvordan man kan få nogen at lege med. De taler om, at man kan sige: Hej, skal vi lege? Og så svarer den anden: Ja. LONE/Bente: Og så er vi gode venner. Patrick (højt, meget tydeligt, kigger direkte på dukkerne): Det er I også i virkeligheden! LONE/Bente vender sig mod Niels: Niels, vil du lege med mig? Niels: ***NEJ!*** *LONE/Bente (rettet mod rækken af børn): Jeg tror bare, Niels glemte, hvad han ville sige, og kom til at fjolle lidt rundt. LONE/Bente spøger nu hvert barn i rækken, om vedkommende vil lege. Børnene siger alle ja. Efter hvert svar siger LONE/Bente henvendt til barnet, der svarede: Hvor er du bare en god ven. Eller: Det er altså rigtig dejligt at få at vide. Da alle har svaret, taler dukkerne sammen om, at det er sådan nogle gode børn. LONE/Bente: Jeg tror, Niels har lært det nu, så jeg prøver lige at spørge ham igen: Niels, vil du lege med mig? Niels (højt):* ***NEJ!***

Børnene bevæger sig og snakker sammen. LONE (med sin egen stemme): Nu vil jeg have, alle skal sidde på numsen. Niels: Hvornår er vi færdige? Hvornår er vi færdige? SOFIE (med sin egen stemme): Niels, nu vil jeg gerne have, at du sætter dig på din numse. LONE (hun bevæger dukken, men taler med sin egen stemme): Måske bliver vi nødt til at stoppe nu. I kan simpelthen ikke sidde stille. Der er stille i rummet. Martin (undrende): Men I skal jo lige have hængt sedlerne op. LONE og SOFIE taler lavt sammen. Samlingen fortsætter. Dukkerne fortæller, at nu handler det om, hvordan man deler. De begynder at lege med én legetøjsbil, mens de taler om, at de deler bilen, og at det godt kan være svært at dele en bil, når de begge to gerne vil lege med den. De spørger hinanden på skift, om de skal deles og skiftes til at styre bilen. Silas rejser sig: Jeg henter en bil mere! Han stråler, klar til at hjælpe, på vej over i bilkassen. SOFIE (med almindelig stemme): Det er sødt af dig, Silas. Niels: Men ***VI*** *leger, vi* ***TAGER*** *den! (taler højt og tydeligt og kigger direkte på LONE/Bente og SOFIE/Benny). GRETHE: Det må man ikke, Niels! LONE: Nej, det må man ikke, Niels. Niels (meget lav stemme): Men vi leger… Dreng ved siden af Niels: Ja, vi... SOFIE: Ved I hvad, jeg tror, vi skal til*

at stoppe. I skal til og ud på legepladsen. Niels, William, Simon løber grinende ud. Dagmar, Patrick og flere børn krammer og kysser dukkerne farvel. LONE, SOFIE, GRETHE og jeg er tilbage i lokalet.

Som materialitet forbinder dukkerne samlingen til leg, teater og fantasi og appellerer til børnenes opmærksomhed og indlevelse. Dukkerne henvender sig kontinuerligt til børnene og opfordrer dem til at leve sig ind i det fantasiunivers, de agerer i. Samtidig bliver børnenes begejstring og medleven til forstyrrelse og uro i forbindelser til DUÅ-scriptet, hvor børnene udelukkende forventes at indgå som et kor, der understreger forestillingens hovedpointer. Dukkernes spørgsmål og opfordringer til børnene om at dele erfaringer forbinder samlingen med dialog og erfaringsudveksling. Samtidig må de efterspurgte erfaringer fra børn ignoreres for at stabilisere DUÅ-scriptets fastlagte forløb og indhold. Når Silas eksempelvis fortæller, at hans far skubber ham ned på jorden, eller Frida fortæller, at de voksne godt så, at hun blev skubbet på legepladsen, men ikke gjorde noget, deler børnene på opfordring erfaringer, som er relevante og værdifulde for de tematikker, samlingen omhandler. Børnenes erfaringer bliver dog hængende i luften, fordi de ikke driver handlingen fremad, som scriptet foreskriver. Samtidig afviger de voksne dukkeførere fra scriptet, som det påpeges af Martin, da han husker de voksne på, at de skal hænge dagens plancher op, inden seancen afsluttes. Antagelser om børns manglende kompetencer til at navigere i sociale sammenhænge er afgørende for den relevans og legitimitet, samlingen tillægges af de ansatte. Samtidig afbryder personalet samlingen, da børnene ikke meget minutiøst gør, som de er tænkt at gøre - men som de eksplicit opfordres til at gøre, og som det ville være relevant at gøre i de sociale situationer i børnehaven, som samlingens indhold er rettet mod. Når Niels svarer nej på en forespørgsel om at lege, svarer han på en måde, som ellers er legitim i den børnehave, hvor samlingen holdes. Her er det nemlig en regel, som også håndhæves af de voksne, at børn godt må afvise andre børns forespørgsler om at komme med i en leg. Hans nej-svar er således ikke kompatibelt med samlingens DUÅ-script, men er ellers relevant og meningsfyldt I forbindelser til det sociale liv, Niels kender i denne børnehave.

Som det fremgår, vækker dukkernes besøg umiddelbart stor begejstring, og de problemstillinger, der tematiseres i samlingen, ser ud til at være vedkommende for de deltagende børn. Det videre forløb er dog præget af sammenstød mellem forskellige logikker og dagsordener, der alle relaterer sig til samlingens temaer, men kontinuerligt støder sammen og destabiliserer hinanden med det resultat, at samlingen opløses. Det fastlagte DUÅ-script umuliggør forhandlinger, udvekslinger

eller alternative fortolkninger, der potentielt kunne have bragt de forskellige aktører tættere på hinanden, og resultatet er en samling, hvis indhold fremstår fragmenteret, og aktører, som ikke samles og deler perspektiver, men tværtimod adskilles. De mange uforbundne logikker stiller krav til deltagerne om at kunne manøvrere i en situation og en række budskaber, som er modsætningsfyldte og dobbelttydige. Således pointerer samlingens DUÅ-anvisninger det entydige og kausale, men samtidig kræver samlingen fleksibilitet og forståelse for det flertydige af de deltagende børn, der skal kunne navigere i en række modsætninger.

Samlingens sammenbrud illustrerer meget konkret vanskelighederne ved at purificere det hybride og det partikulære, men paradoksalt nok virker det til, at sammenbruddet genererer mere purifikation. Efter de deltagende børn har forladt lokalet, taler personalet om, hvordan samlingen snarest må gentages. De fremhæver, hvordan børnene virker til at kunne huske dukkerne og huske, hvad der blev talt om sidste gang, men de nævner også, hvordan Niels og flere andre børn udviste en adfærd, som var *for meget* og *dum*, og konkluderer, at det vil være godt snarest at gentage flere samlinger som denne. Denne afslutning kan udlægges som en meget konkret illustration af en central pointe omkring forholdet mellem purifikation og translation, som Latour fremhæver i værket "We have never been modern". Den Moderne Forfatning opretholdes både af purifikationsprocesser, der adskiller, inddeler og kategoriserer, og af translationsprocesser, der forbinder og mangfoldiggør det opdelte og adskilte i netværk (Latour 2006:30). Det modsatrettede i disse indbyrdes afhængige processer beskriver Latour som det modernes paradoks: "Jo mere man forbyder sig selv at tænke hybriderne, jo mere mulig bliver deres krydsning" (Latour 2006:32). Der er altså noget gensidigt forstærkende ved de to typer af processer: Jo stærkere purifikationer, jo mere translationsarbejde kræver det, og derved øges hybriditeten. Når hybriditeten øges, udbygges og forfines purifikationsarbejdet. Denne dynamik udgør således en form for synergieffekt. Det moderne paradoks er således særdeles produktivt (jf. Blok & Elgaard Jensen 2009:91). DUÅ-samlingens forløb og udkomme kan i lyset af disse forståelser udlægges som udtryk for en sådan synergieffekt: Det er, som om både purifikationer og hybriditeter forøges i mødet mellem metodens moderne præmisser og børnenes indlejring i et hverdagsliv, som fungerer på a-moderne præmisser. Jo mere børnene trækker hverdagslivet ind i samlingen, jo mere mobiliseres samlingens script som en 'rensende' insisteren på det systematiske og standardiserede, og jo mere standardiseret og systematiseret samlingens evidensbaserede scripts mobiliseres, jo større krav til

de translationsprocesser, der skal skabe forbindelser og nye sammenhænge. Fra et sådant perspektiv kan samlingens effekt siges at være en acceleration af kompleksitet.

Forskellige børn – forskellige effekter

Børnene deltager i samlingen som aktører med forskellige forudsætninger, hvilket er afgørende for, hvordan de kobler sig på og forbindes til samlingens scripts. Dermed er der også forskel på, hvilke erfaringer de tager med fra samlingen – altså hvilken 'effekt' samlingen kan siges at have. For at underbygge denne pointe vil jeg i det følgende zoome ind på tre specifikke børn, som deltager i den samling, jeg har gengivet ovenfor. Formålet er ikke at generalisere tre former for effekt, men bredt at pege på, hvordan de enkelte standardiserede enheder som 'barn' og 'evidensbaseret metode' opløses, når analysen rykker helt tæt på mødet mellem metode og barn. Således understreger dette analytiske greb – at følge samlingens translationer hos tre specifikke børn – diskrepansen mellem metodens purificerede kategorier som 'børn' og 'sociale og emotionelle kompetencer' og konkrete børn med forskellige forudsætninger og muligheder for at manøvrere i et konkret sammensat socialt liv.

Til samlingen deltager Dagmar opmærksomt og engageret. Dagmar er en af de store piger i gruppen, og i relationer til andre børn indtager hun typisk en aktiv rolle med stor autoritet. Til samlingen agerer hun på en måde, som stabiliserer samlingens DUÅ-script. Hun tysser på andre børn og bidrager med en fortælling, som underbygger samlingens anvisninger, da et andet barn fortæller en historie, som ikke er forenelig med scriptet. Som beskrevet i indledningen til dette kapitel, kan Dagmar imitere de ansattes DUÅ-tone med stort overskud, ligesom hun meget præcist kan udpege, hvilke børn DUÅ-anvisningerne er rettet mod. Det interview med Dagmar og Bertram, jeg gengiver et kort uddrag af i indledningen, er foretaget dagen efter samlingen, og af interviewet fremgår det, at samlingen for Dagmar fremstår underholdende, men også virker distinktiv. Hun fortæller således, at dukkerne er *sjove, rigtig sjove*, men forklarer også, at deres anvisninger er rettet mod specifikke andre børn, men ikke mod hende. Da jeg spørger, hvorfor de voksne bruger dukkerne, fortæller hun sammen med Bertram: *Det er, fordi Niels, Lukas, Mads og Emil, de skal lære det.* ***Vi*** *ved det godt.* Således tilbyder samlingen anerkendelse til børn som Dagmar, samtidig med at den udpeger de ikke-kompetente andre.

Ét af de børn, som DUÅ-samlingen ifølge Dagmar skal formidle sociale kompetencer til, er Niels. Niels er en af de mindste drenge i gruppen og tilbringer især tiden i børnehaven sammen med jævnaldrende drenge, som han leger med biler eller mooncars sammen med. Niels protesterer dagligt over børnehavens tidslige og rumlige organisering. Han vil typisk ikke ind fra legepladsen, ikke afslutte aktiviteter i bilkrogen, ikke afleveres og ikke hentes. Hans protester vækker dog ikke bekymring i personalegruppen, men tolkes som et udslag af hans alder og køn. Med varme og grin omtales Niels og andre af de yngste drenge af personalet således som *en flok rødder*, da de en dag løber ud på legepladsen uden sko og overtøj i stedet for ind i salen, hvor de skal sove til middag. Niels' deltagelse bliver dog i forbindelse til samlingens DUÅ-script *dum* og *ærgerlig*. Som beskrevet er Niels' nej-svar i overensstemmelse med det sociale liv, han kender i børnehaven, hvor nej er et legitimt svar på andre børns forespørgsel på, om man vil lege, men bliver i denne sammenhæng et udtryk for, at han ikke vil indordne sig. Samtidig er Niels' adfærd også med til at stabilisere hans tilhørsforhold til gruppen af de andre drenge. En sådan mekanisme kan jeg genkende flere steder i mit materiale, hvor jeg ser, at opposition mod DUÅ styrker specifikke børns forbindelser til aktør-netværk med stor værdi for dem. Episoden, jeg beskrev i sidste kapitel, hvor Ronny og Jan frydefulde mindes, hvordan en af deres kampfæller modsatte sig en timeout med det resultat, at en pædagog tabte ansigt, er et andet eksempel, som illustrerer denne dynamik mellem en marginaliserende sanktion, der håndhæver de officielle regler, og den status og det tilhørsforhold, marginaliseringen kan give i et oppositionelt fællesskab med jævnaldrende. Sociologen Paul Willis og antropologen Laura Gilliam har hver især vist lignede mekanismer blandt henholdsvis drenge med arbejderbaggrund i 70'ernes England og indvandrerdrenge i en folkeskole på Nørrebro i 00'erne (Willis 1977, Gilliam 2009). Sådanne undersøgelser peger på, hvordan en adfærd, som bedømmes negativt ud fra officielle kriterier for det korrekte, kan være et attraktivt valg for børn og unge, fordi den tilbyder styrke og identitet som del af et stærkt fællesskab med jævnaldrende. Både Willis og Gilliam beskriver sådanne mekanismer i en skolesammenhæng, hvor samfundets krav kan synes mere formelle og udtalte end i børnehaven og derfor også mere marginaliserende for de individer, der ikke lever op til dem. At oppositionsfællesskaber og oppositionsidentiteter bliver et attraktivt valg for unge i en skolesammenhæng kan derfor synes mere oplagt end for små børn i en børnehave. Som beskrevet ser jeg også, at personalet i nogle sammenhænge tilskriver børns opposition værdi som et udtryk for barnlighed. I sammenhænge, hvor det formelle og

entydige er dominerende, som eksempelvis DUÅ-samlingen, bliver opposition dog til uro og ulydighed på en måde, der kan siges at bringe fænomener som oppositionsfællesskaber og oppositionsidentiteter ind i en småbørnspædagogisk sammenhæng.

Til samlingen deltager også Patrick. Modsat Niels vækker Patrick personalets bekymringer. Patrick er en af de store drenge, men det er uklart, hvorvidt han skal følges med sine jævnaldrende i skole efter sommerferien. Jeg møder ham oftest ved det store fællesbord i institutionens alrum, hvor børn går til og fra, men jeg møder ham sjældent som en del af en mindre gruppe børn, som har valgt at lave noget sammen. Med Højlund begreb er Patrick et "alenebarn", det vil sige et barn, der befinder sig uden for kernegruppen af børns aktiviteter og ofte afvises eller ignoreres af de andre børn (Højlund 2002:90). Patrick bruger mig ofte som samtalepartner, mens han tegner i min notesbog. Han fortæller mig kontinuerligt, at han er ked af, at han ikke har nogen at lege med, og at han er føler sig alene. Til samlingen deltager Patrick engageret og loyalt på linje med DUÅ-scriptet. Efter samlingen finder jeg ham ved det store bord i alrummet. Her sidder to piger i gang med et brætspil, mens Patrick lidt derfra kigger på. Han ser trist ud. Da jeg sætter mig ved siden af ham, forklarer han mig, at han har spurgt, om han må være med: *Jeg har spurgt dem. Jeg har spurgt dem to gange. Men de siger bare nej*. Lidt senere går Lone forbi, hun standser og tager et spil ned fra en høj hylde, sætter det foran os, og Patrick og jeg begynder at spille. Patrick erfarer således meget konkret, hvordan samlingens DUÅ-script ikke er kompatibelt med børnehavens sociale liv, som det udfolder sig mellem børnene uden for samlingen. Jeg ved ikke præcis, hvad han tænker, men jeg hører i hans information til mig en undren eller en indignation over diskrepansen mellem det entydige script, han netop er anvist, hvor dét at skaffe sig adgang til en leg er et spørgsmål om at kunne mestre den rigtige formulering, og hans erfaring med at blive afvist, selvom han meget præcist gør som anvist.

Ytterhus beskriver et lignede scenarie i en undersøgelse af, hvordan børn med et andet modersmål end majoriteten bliver marginaliseret i børnegruppen, når de loyalt følger de formelle regler for skik og brug i børnehaven (Ytterhus 2005:100). Som Ytterhus viser, ekspliciterer de voksne formelle regler for eksempelvis bordskik, men de børn, der loyalt følger de anviste regler, kommer til kort, når det handler om at opnå noget i børnegruppen. I Ytterhus' undersøgelse drejer det sig i højere grad om regler for skik og brug end om egentlige sociale spilleregler, men den diskrepans, hun ser mellem de formelle ekspliciterede voksenregler og de mere uformelle

børneregler – som sjældent ekspliciteres direkte, men har form af en fælles overenskomst mellem børnene – er lig den, jeg ser i mit materiale. Det samme gælder den måde, hvorpå børn, der alene spiller efter reglerne, marginaliseres. Ytterhus understreger, hvordan erfaringer med socialt samspil er afgørende for et barns muligheder for at tilegne sig de nødvendige forståelser for, hvordan det sociale samvær fungerer, og for derved selv at have mulighed for at kunne mestre det (ibid.). Det betyder erfaringer med det sociale samspil, som det folder sig ud i et institutionelt hverdagsliv, hvor det hybride er en præmis og et nødvendigt afsæt for deltagelse.

Når evidensbaseret arbejde med 'sociale og emotionelle kompetencer' bliver muskuløst (som vist i kapitel 4) og normativt værdigt (som vist i kapitel 5), er det i forbindelser til politiske målsætninger om inklusion og pædagogiske orienteringer mod stærke sociale fællesskaber. Målsætninger og orienteringer, som personalet refererer til, når de beskriver deres arbejde i forbindelser til Patrick, og som relaterer sig til problemer med ensomhed og manglende respons fra de andre børn, som Patrick selv oplever præger hans børnehaveliv. De sociale og emotionelle kompetencer, DUÅ anviser, er som vist ikke kompatibel med den komplekse og situationelle viden og erfaring, der er i spil, når børn som Dagmar manøvrerer i børnehavens hverdagsliv. Dennes diskrepans ser ikke ud til at have negativ betydning for børn, som allerede med succes manøvrerer i børnehavens hybriditet med situationelle strategier til at forhandle sig til muligheder for deltagelse. Den ser dog ud til at kunne øge problemerne for børn, som af en række årsager har svært ved at få adgang til de fællesskaber med andre børn, som de ønsker at være en del af. Dels handler de ikke adækvat og opnår derved ikke den fornødne legitimitet til at deltage, når de forventer, at DUÅ-scriptet kan realiseres. Dels erfarer de, at der ikke er relevant hjælp at hente hos pædagogerne, hvis anvisninger er en del af andre logikker og præmisser end dem, som kendetegner hverdagslivets sociale samvær. Således vil jeg argumentere for, at DUÅ-anvisninger ikke bare fastholder børn med brug for hjælp til at manøvrere børnehavens sociale liv i en perifer position, men samtidig også øger afstanden mellem disse børn og de pædagoger, der har til opgave at hjælpe dem. Diskrepansen mellem det entydige og standardiserede og det hybride og sammensatte tager pladsen i det rum mellem dem, hvor de potentielt kunne have mødtes. I eksemplet med Patrick lades han alene, fordi de entydige anvisninger ikke kan hjælpe ham ind i kompleksiteten. I mit materiale ser jeg desuden, at mekanismen også virker den anden vej rundt. Den kompleksitet, der

kendetegner børns samvær, betyder, at de lades alene, når samværet er svært, fordi kompleksiteten ikke kan rummes af de entydige scripts, pædagogerne er bundet til.

Opsamling

Gennem kapitlet har jeg fulgt børnehavebørn og deres møder med DUÅ som en måde at zoome ind på forholdet mellem den entydighed, DUÅ repræsenterer, og de sammensatte sammenhænge, småbørnspædagogikken som konkret hverdagsliv består af. Børnene i de børnehaver, som indgår i mit feltarbejde, møder kontinuerligt DUÅ som en del af deres børnehaveliv. I børnenes fortællinger er DUÅ dels en række ordensregler rettet mod konkrete situationer og personer, dels en række regler for socialt samvær, hvis relevans fremstår mere diffus. De sociale spilleregler, DUÅ anviser, adskiller sig på forskellig vis fra de regler for sociale samhandlinger, der gælder i børnenes indbyrdes samvær. Denne forskel kan med Latours begreber forklares som udtryk for en diskrepans mellem de moderne præmisser, der præger DUÅ som en evidensbaseret metode, og hverdagslivets a-moderne præmisser, som afspejler sig i børnenes erfaringer. Børns samvær er i højere grad end voksnes fleksibelt og situationelt, og børnehavens institutionelle karakter betyder endvidere, at samværet typisk involverer flere børn, flere igangværende aktiviteter og derved situationer, som er delvist overlappende. I modsætning hertil anviser DUÅ en række hyperpurificerede scripts for socialt samvær, der foregår mellem to personer i et rent rum præget af entydighed og kausalitet.

Med afsæt i empiri, der viser, hvordan det samme barn i én sammenhæng følger det sæt af sociale regler, DUÅ anviser, mens hun og en række andre børn i en anden sammenhæng følger et andet regelsæt, peger jeg på, hvordan forskellige regelsæt i hverdagslivet sameksister og anvendes situationelt. Dette forhold forstår jeg med inspiration fra Corsaro som et udtryk for den kompleksitet, der karakteriserer regler som fænomener, der ofte er knyttet til specifikke sammenhænge og indeholder en situationel smidighed. At tilegne sig regler handler således ikke bare om at kende reglernes indhold, men også om at opbygge en situationsfornemmelse, der gør det muligt at kunne udvise en sekundær tilpasning som en del at dét at agere socialt adækvat. DUÅ kan siges at øge flertydigheden i hverdagslivet som et sæt regler, som i nogle situationer anvises og håndhæves muskuløst af personalet, mens det i andre sammenhænge er erstattet af et andet sæt officielle regler, og således fungerer som et ekstra sæt af regler, der kræver både tilpasning og sekundær tilpasning i et hverdagsliv, der i forvejen er karakteriseret af kompleksitet.

Kompleksiteten er rigt til stede, når børnehavebørn og personale mødes om sociale samhandlingsregler som en specifik tematik, der skal udvikle børns sociale og emotionelle kompetencer. I dette møde fungerer DUÅ som en muskuløs aktør, der udstikker ét entydigt script, der ikke kan afviges eller udvides. Børnenes deltagelse trækker dog det hybride hverdagsliv ind i det 'rene rum', som DUÅ-scriptet insisterer på, med det resultat, at mødet fremstår fragmenteret, og at børn og personale ikke nærmer sig hinanden, men tværtimod adskilles. De afbrudte forbindelser og uforbundne logikker stiller krav til de deltagende børn om at manøvrere i en række scripts, som fremstår modsætningsfyldte og dobbelttydige. Disse krav synes at have forskellig effekt for forskellige børn: Et barn, der manøvrerer med stor succes i børnehavens sociale landskab, er med til at stabilisere det entydige script, som hun selv anvender fleksibelt i hverdagslivet. Et andet barn, som insisterende fastholder de regler, der gælder i børnehavens hverdagsliv, jubler, da samlingen er slut. Hans deltagelse er i personalets øjne en uro og en opposition, der bruges som argumentation for mere DUÅ, mens den samtidig blandt en gruppe drenge stabiliserer et attraktivt tilhørsforhold. Endelig ser jeg et tredje barn, der selv oplever sig ufrivilligt uden for det sociale fællesskab, undres over at opleve, at DUÅ-anvisningerne ikke har den lovede effekt. Disse forskellige translationer understreger, hvordan de standardiserede anvisninger kan få varierede og uintenderede effekter, når de forbindes til konkrete børn som levet liv og ikke bare en standardiseret enhed. De forskellige translationer peger endvidere på, hvordan det entydige og standardiserede tager den plads mellem børn og personale, hvor de ellers kunne have mødtes i en dialog om socialt samspil som noget både komplekst og konkret.

Samlet belyser kapitlets analyser sammenstød mellem evidensrationalets præmisser om entydighed og kausalitet og et hverdagsliv, der er langt mere hybridt. Sammenstød, som genererer en synergieffekt, som fremhæver og øger både hverdagslivets kompleksitet og mange mulige translationsprocesser og purifikationsprocesser, som adskiller, afgrænser og renser småbørnspædagogikken for de konkrete oplevelser og erfaringer, som børn i alderen tre til seks år især agerer i verden med afsæt i.

Kapitel 11. Konklusion

Jeg indleder afhandlingen med en episode fra en børnehave, hvor jeg er på feltarbejde. Situationen er med sit hverdagslige præg genkendelig for alle, der har deres gang i en dansk daginstitution: Børn og personale er samlet i garderoben, der småsnakkes, og stemningen er god, mens børnene med hjælp bliver påklædt og forsvinder ud på legepladsen. Samtidig er situationen bemærkelsesværdig, fordi personalets ordvalg, mimik, gestik og den belønningsprocedure, der igangsættes, afspejler detaljerede anvisninger fra en amerikansk evidensbaseret metode, som personalet er pålagt at anvende af deres kommunale arbejdsgiver. I indledningen tjener denne beskrivelse som en første illustration af den styrke, der kendetegner de forbindelser mellem evidensbaseret metode og småbørnspædagogik, som er afhandlingens omdrejningspunkt, men også som afsæt for en opridsning af de forskningsspørgsmål, der har ledt arbejdet med afhandlingens analyser, nemlig: Hvordan forbindes småbørnspædagogik og evidensbaseret metode, og hvordan formes en aktuel småbørnspædagogik i denne forbindelse? Som afslutning på afhandlingen vil jeg i dette kapitel sammenfatte afhandlingens analyser og konkludere på disse spørgsmål. Først vil jeg dog opridse og reflektere over den undersøgelsesmetode og de teoretiske perspektiver, afhandlingens konklusioner bygger på.

Med et etnografisk feltarbejde som forskningsstrategi arbejder jeg med en vidensskabelse, som ikke foregiver at frembringe en objektiv gengivelse af virkeligheden, men at udgøre et perspektiv på denne (Gulløv & Højlund 2003:26). Afhandlingens analyser afspejler, hvordan jeg har produceret empiri i mødet med et udsnit af verden fra specifikke positioner og med afsæt i min specifikke forskningsinteresse. Samtidig er afhandlingens empiriske materiale og analyser et resultat af, at jeg både har arbejdet strategisk med at vende opmærksomheden i den retning, som det konkrete trak og har reflekteret over og specificeret betydningen af min mellemkomst i felten. Vidensbidraget er således forankret i virkeligheden, og den vidensskabende proces er gjort transparent i en grad, så læseren har mulighed for at vurdere analysernes præmisser og gyldighed.

Det har været afgørende for afhandlingens analyser, at jeg med feltarbejdet som forskningsstrategi har kunnet tage plads blandt pædagoger, børn og forvaltningsansatte og undersøge forbindelser mellem evidensbaseret metode og småbørnspædagogik som fænomener, der ikke kun konstitueres diskursivt i eksempelvis policypapirer og undervisningsmateriale, men også socialt, kulturelt og materielt, når mennesker erfarer og handler i verden. De begreber, der

ofte anvendes til at italesætte arbejdet med evidensbaserede metoder som 'implementering', 'metode' og 'praksis', bærer bestemte repræsentationer af, hvordan forbindelsen mellem evidensbaseret metode og pædagogik tager form. De forbindelser, jeg har søgt viden om, har ingen umiddelbar plads i dette sprog (jf. Hastrup 2010). At få viden om dem har krævet erfaringer med handlinger, præmisser og socialt liv, som ikke bare kan overføres via sproget, fordi de også handler om alt det selvfølgelige, usagte og uerkendte. Havde jeg ikke opholdt mig i felten over en længere periode, kunne jeg nemt have begået den fejl at tro, at de enslydende begreber, jeg hørte i forskellige sammenhænge, betød det samme. Ligeledes havde jeg ikke forstået, på hvilken måde de mange situationer, hvor børnehavens personale have brug for at få store grupper af små børn flyttet, samlet og påklædt, var væsentlige for metodens handlekraft, og jeg var ikke blevet opmærksom på de dilemmaer, der betød, at en stabel timeoutstole i en børnehave ventede på at blive pakket op i mange måneder for til sidst at forsvinde.

I de kommunale forvaltninger var det ikke på samme måde som i børnehaverne muligt at være en del af dagligdagen. Jeg har fulgt ansatte fra forvaltningerne til DUÅ-undervisning og -vejledning og til seminarer og konferencer, men har ellers benyttet mig af interviews og uformelle samtaler til at producere empiri fra forvaltningerne. Denne forskel på empirien fra børnehaverne og de politiske og forvaltningsmæssige sammenhænge kan give indtryk af, at hverdagslivet med alt dets messiness især hører børnehaverne til, men sådan forholder det sig ikke. Når jeg i kapitel 4 beskriver forbindelser mellem blandt andet forvaltningerne, Socialstyrelsen, KL, et forskningscenter i Norge og The Incredible Years® i USA, og når jeg i kapitel 5 stiller ind på tre af de lokaliteter, hvor disse forbindelser stabiliseres, peger jeg på, at også disse sammenhænge er befolket af mangfoldige rationaler og præmisser og konstitueres socialt, kulturelt og materielt. Denne messiness kunne jeg have udfoldet i højere grad, hvis jeg havde lagt en større del af feltarbejdet her.

Et forhold med væsentlig betydning for mine analyser er, at jeg har lavet feltarbejde i tre børnehaver, som de kommunale forvaltninger foreslog. Min empiri er således produceret i børnehaver, som forvaltningerne vurderede som 'gode' eksempler, det vil sige børnehaver, hvor metodens anvisninger følges relativt loyalt og har personalets opbakning. Jeg fik under feltarbejdet viden om børnehaver, hvor medarbejdergruppen eller enkelte ansatte var mere skeptiske eller eksplicit kritiske, men valgte ikke at opsøge disse. Ligeledes valgte jeg ikke at rejste

spørgsmål om stillingtagen og loyalitet i samtaler med de pædagoger og medhjælpere, jeg mødte i børnehaverne og i andre sammenhænge. Disse valg traf jeg med afsæt i flere rationaler. Dels ønskede jeg at få indsigt i forbindelser mellem evidensbaseret metode og småbørnspædagogik som fænomener, der konkret finder sted og gøres. I et politiseret felt som det, jeg befandt mig i, bød en lang række idealer og normer for professionalitet, vidensbrug og pædagogisk praksis sig til, når spørgsmål om stillingtagen og loyalitet kom i forgrunden. Idealer og normer, som ville rette aktørerne i felten og mit fokus mod vurderinger af praksis, frem for at åbne felten for en undersøgelse af kompleksiteten og dynamikken i denne praksis i sin egen ret. Dels erfarede jeg tidligt, hvordan spørgsmål om stillingtagen og loyalitet var konfliktuelle på en måde, som kunne bringe det samlede feltarbejde i fare, men også potentielt få alvorlige konsekvenser for de deltagende pædagoger og pædagogmedhjælpere. Havde jeg valgt at opsøge skeptiske eller kritiske aktører og synspunkter, havde jeg kunne skabe viden om translationsprocesser af en anden art end dem, jeg har kunnet fremanalysere med afsæt i tre daginstitutioner, hvor DUÅ nok tildeles forskellig fylde og betydning, men generelt nyder personalets opbakning. Jeg kunne måske have set stabiliseringsprocesser, hvor politisk magt i højere grad alene var den stabiliserende faktor, eller en småbørnspædagogik, hvor DUÅ fyldte langt mindre, fremstod mindre entydig eller måske var helt afkoblet?[27]

Med feltarbejdet som forskningsstrategi undersøgte jeg virkeligheden fra specifikke positioner og med en specifik forskningsinteresse, men også med en udforskende tilgang, der gjorde det muligt at forfølge indsigter og opmærksomheder, som blev genereret under feltarbejdet. Netop en ambition om at undersøge arbejdet med evidensbaserede metoder på en måde, der gjorde det muligt at spørge åbent til, hvordan noget bliver til og tager form i sammenhænge, hvor mange kræfter arbejder samtidigt og sammenvævet, var afgørende for mit valg af Aktør-Netværk-Teori og Bruno Latour som afhandlingens gennemgående teoretiske inspiration. En sådan inspiration tilbyder et blik på konstitueringsprocesser som noget, der involverer varierede aktører, som indgår i netværk af samtidige, multidimensionelle og vildtvoksende forbindelser. Dermed sendes den

[27] Pettersvold & Østrem har undersøgt pædagogiske fagpersoners kritik af evidensbaserede metoder til brug i daginstitutioner i Norge og finder, at den politiske magt ikke nødvendigvis sanktionerer kritikken (Pettersvold & Østrem 2018). Således peger deres undersøgelse på, at kritik og forandring kan være mulig i et felt, hvor stærke politiske udmeldinger kan synes uantastelige.

analytiske opmærksomhed nysgerrigt i mange retninger på udkig efter forbindelser af både stærk og porøs karakter, som virker over både lange og korte afstande. Denne opmærksomhed har jeg fundet produktiv som en måde at komme ud over den skala- eller niveautænkning, der umiddelbart melder sig som en del af de nævnte sproglige repræsentationer om metode og implementering, men også tilgange med fokus på 'appropriering', 'styring' og 'New Public Management' (jf. Villadsen 2006). Med en sådan variabel ontologi tager jeg ikke udgangspunkt i en forudbestemt forståelse af, hvordan bestemte niveauer hænger sammen, men kan undersøge forbindelser og netværk, som aktørerne selv er i gang med at stabilisere, destabilisere og transformere som empiriske fænomener, hvis karakter og virkning må opspores konkret. Endvidere har ANT-tilgangen tilbudt et blik for, hvordan de konstitueringsprocesser, jeg undersøger, ikke bare indbefatter humane aktører som pædagoger, børn og forvaltningsansatte, men også påvirkes og får energi fra andre former for aktører. En sådan opmærksomhed rettet mod variable former for aktører har gjort det muligt at se handlekraften i den specifikke DUÅ-materialitet, der blandet andet håndgribeliggør rationalet om en evidensbaseret metode som noget, det er muligt at købe, at videregive og at betjene. Ligeledes har denne opmærksomhed gjort det muligt at få øje på, hvordan daginstitutionernes organisering kræver en institutionel funktionalitet, som får stor betydning for den måde, DUÅ stabiliseres som en relevant og muskuløs aktør i børnehavernes hverdagsliv.

Endelig har en ANT-tilgang hjulpet mig med at fastholde det gensidige og det ubegrænsede i de konstitueringsprocesser, jeg undersøger, og derved også det mangfoldige og porøse ved de forbindelser, jeg skriver frem. Jeg har både under feltarbejdet og analysearbejdet flere gange fanget mig selv i at lede efter DUÅ og 'en dansk småbørnspædagogik' som entydige og afgrænsede fænomener, som reagerer på hinanden. En sådan bestræbelse kan som beskrevet henføres til sprogets typiske repræsentationer af forholdet mellem evidensbaseret metode og pædagogisk praksis, men har også at gøre med min egen umiddelbare forståelse af, at DUÅ som et nyt element ankommer til en genkendelig og stabil sammenhæng i form af 'en dansk småbørnspædagogik'. ANT-tilgangen rystede analyserne fri af sådanne umiddelbare forståelser ved at rette opmærksomheden mod den messiness og dynamik, der kendetegner det felt, jeg undersøger. Ved empirisk at undersøge både DUÅ og småbørnspædagogik som dynamiske størrelser, som blev formet i forbindelser til hinanden – men også til en masse andre aktører – blev det eksempelvis

muligt at se, hvordan et øget politisk fokus på læring og skoleforberedende aktiviteter i børnehaven gav DUÅ relevans for personalet som en måde at sikre det relationelle og det sociale som småbørnspædagogikkens omdrejningspunkt.

Jeg har arbejdet med ANT som en hjælp til at skærpe blikket for feltens kompleksitet og sammensathed, men ikke til at sige noget substantielt om verden. En sådan brug er helt på linje med Latours egen afstandtagen fra 'store teorier' og har med det etnografiske feltarbejde som forskningsstrategi gjort det muligt at forfølge evidensbaseret metode og småbørnspædagogik som fænomener, der konstitueres i ganske sammensatte sammenhænge. ANT er blevet kritiseret for, at overordnet magt og dominansstrukturer forsvinder i et fokus på konkrete aktører og hybriditet (Fenwick & Edwards 2010:19). Jeg har med denne kritik in mente bestræbt mig på at fremhæve, hvordan ulige magtforhold og dominerende logikker virksomt er en del af de forbindelser, jeg undersøger. Jeg har skrevet det politiske landskab frem, som i høj grad er afgørende for den styrke, jeg ser, at DUÅ tildeles og virker med, og jeg har trukket teoretiske inspirationer ind i analyserne, som har hjulpet med at se, hvordan institutionelle logikker og veletablerede antagelser også er til stede som magtfulde, strukturelle aktører i de netværk, jeg undersøger. I højere grad, end at magten forsvinder, finder jeg, at afhandlingens analytiske greb fremhæver de stærke netværk og standardiseringen i felten, mens alternative netværk, som måske er mere lokale eller periodiske, forsvinder fra analysen. Aktører, som tildeler handlekraft til andre former for småbørnspædagogik, og som også er en del af felten, bliver ikke en tydelig del af analyserne, når jeg med ANT retter blikket mod de dominerende netværk. Derved skriver jeg selv en version af felten frem, som på trods af intentioner om at fange det flertydige og komplekse, kommer til at fremstå mere renset, end den egentlig er. Denne tendens bliver yderligere forstærket af mit valg af kun i ét kapitel at skelne mellem de tre børnehaver, hvor jeg har været på feltarbejde, og ikke at lade min analyse følge specifikke ansatte. Dette valg har jeg truffet på baggrund af forskningsetiske overvejelser, men det betyder, at jeg kun i begrænset omfang får peget på, hvordan jeg ser forskelle og forandringer i måden, børnehaver eller enkeltpersoner tildeler DUÅ handlekraft. Også dette forhold betyder, at de dominerende aktør-netværk, jeg skriver frem, kan fremstå mere enerådige, end de er.

I det følgende vil jeg opsummere mine pointer fra analysekapitlerne med fokus på, hvordan de bidrager til at besvare afhandlingens forskningsspørgsmål.

Opsummering af analyser

Kapitlerne 5, 6, 7 og 8 tegner et billede af de mange og varierede aktører, der tilsammen stabiliserer DUÅ som et relevant, uideologisk og moralsk godt element i en dansk småbørnspædagogik. Derved bidrager kapitlerne til at forklare, hvordan metode og pædagogik forbindes, og hvordan disse forbindelser tildeler både metode og småbørnspædagogik handlekraft og styrke.

I kapitel 5 zoomer jeg ind på tre lokaliteter i det netværk af transnationale, nationale og kommunale politiske og forvaltningsmæssige aktører, der arbejder sammen om at gøre DUÅ til en del af en dansk småbørnspædagogik. Jeg beskriver, hvordan aktørerne mødes til en konference om evidens, til uddannelse i DUÅ og i en børnehave, og viser, hvordan metoden i disse sammenhænge bliver stabiliseret som et entydigt, kontekstuafhængigt og indiskutabelt fænomen. Denne status er forbundet til evidensrationalet, der på tværs af netværkets mange forbindelser fremstår som en black box. Det vil sige et netværk, som er så stærkt, at det accepteres og bæres videre som en kendsgerning om en kausal sammenhæng mellem input og output, uden at dets virkemåder og indhold lægges frem og forklares. Som en black box indkapsler evidensbegrebet spørgsmål om metodens validitet og relevans og leder omverdenens opmærksomhed direkte til metodens anvisninger som værktøjer med en garanteret effekt og succes. Jeg peger på, hvordan de stabiliserende forbindelser ikke alene mobiliseres som et resultat af politiske påbud og økonomiske incitamenter, men også i kraft af en handlingsanvisende materialitet, detaljerede scripts og attraktive identiteter. Netop disse kendetegn får DUÅ til at fremstå som et tilgængeligt og effektivt værktøj frit for ideologi og politik. En småbørnspædagogik baseret på en sådan værktøjstænkning beskriver jeg som en småbørnspædagogik på Den Moderne Forfatnings præmisser. Det er en småbørnspædagogik, som kan deklareres som en rationel, systematisk indsats med kausale sammenhænge mellem input og output. En muskuløs småbørnspædagogik med ambitioner og selvtillid.

I kapitel 6 følger jeg DUÅ ud i børnehavernes hverdagsliv og peger på, hvordan metodens anvisninger som værktøjer bliver mobiliseret til at håndhæve en institutionel organisering. I børnehaverne har relativt få ansatte til opgave at føre mange små børn gennem en række aktiviteter i overensstemmelse med institutionernes formål og på en måde, der forløber nogenlunde gnidningsfrit. Dette kræver en institutionel orden til at sikre hverdagslivets

funktionalitet. I takt med de seneste års nedskæringer i personalenormeringer og indskrivninger af flere børn i danske daginstitutioner er dette behov for funktionalitet steget (jf. Glavind & Pade 2014). Jeg forstår ikke forekomsten af ordenshåndhævelse som et resultat af DUÅ, men jeg peger på, hvordan ordenshåndhævelsen får styrke og værdi i forbindelser til DUÅ som en evidensbaseret metode, hvorved den translateres. Som evidensbaseret bliver ordenshåndhævelsen indiskutabelt sand og hensigtsmæssig og et udtryk for pædagogisk professionalitet og kvalitet. Dermed tildeles ordenshåndhævelse værdi og status i en tid, hvor den politiske interesse for småbørnsområdet især har udpeget aktiviteter rettet mod børns læring som fagligt pædagogisk arbejde på bekostning af blandt andet det store kontinuerlige arbejde med at sikre hverdagslivets funktionalitet i børnehaver med en stadig lavere normering. Samtidig afkobles et institutionskritisk perspektiv, som historisk har kendetegnet småbørnspædagogikken, og ordenshåndhævelsen fremstår uden forbehold.

I kapitel 7 viser jeg, hvordan det pædagogiske personale forbinder DUÅ til veletablerede småbørnspædagogiske orienteringer og idealer om relationer, fællesskab og inklusion. Jeg argumenterer for, at disse forbindelser producerer legitimitet, men også grundlæggende translaterer både pædagogikkens indhold og metodens status. Personalet i alle tre børnehaver udtrykker opbakning til DUÅ som en systematik, der sikrer, at alle børn tildeles ”positive relationer” og indgår i et ”positivt samvær”. Netop en orientering mod relationer og fællesskaber er ifølge personalet småbørnspædagogikkens grundlæggende kvalitet og kendetegn. Personalets orienteringer mod relationer og socialitet karakteriserer jeg, med henvisninger til børnehavebevægelsens historie og vidensgrundlaget i den pædagogiske profession, som veletablerede i en dansk småbørnspædagogik. Jeg argumenterer for, at forbindelsen til veletablerede orienteringer er afgørende for, at DUÅ af personalet i børnehaverne tildeles en ”normativ værdighed” (Berger & Luckmann 1966), der gør dens anvisninger legitime som del af en dansk småbørnspædagogik. DUÅ kan i forlængelse af personalets stabiliseringsarbejde umiddelbart udlægges som et udtryk for kontinuitet. Jeg peger dog på, at DUÅ forskubber indholdet i personalets arbejde med relationer og socialitet. De brede orienteringer og idealer personalet mobiliseres indsættes i et specifikt netværk præget af entydighed og antagelser om kausalitet og ændres i denne proces grundlæggende. Med anerkendelse som eksempel på en sådan translationsproces viser jeg, hvordan et professionsfagligt ideal om en etisk forholdemåde i

mødet med barnet som subjekt i forbindelser til DUÅ stabiliseres som strategiske handlinger, som tildeler barnet en position som objekt.

I kapitel 8 følger jeg alliancen mellem veletablerede småbørnspædagogiske orienteringer og evidensbaserede anvisninger i møder mellem børn og pædagoger som et fokus på børns emotionelle og sociale kompetencer. Følelser og sociale samhandlinger bliver i forbindelser til DUÅ genstand for en offensiv, systematisk indsats, som løsner dem fra konkrete begivenheder og personer og translaterer dem til standardiserede, ensidige og forudsigelige fænomener. Denne indsats rettes alene mod barnet med særegne begreber og standardiserede scripts, der mobiliserer forståelser af barnet som inkompetent og giver småbørnspædagogikken et behandlende og terapeutisk præg. Indsatsen er rettet mod barnets følelsesudtryk og anviser bestemte følelser som positive og *pro-sociale*, hvorimod andre former for følelser skal håndteres og modificeres. Følelsesudtryk anvises som afgørende for individets virkning på andre og barnets emotionelle tilpasning som kriterie for barnets plads i fællesskabet. Jeg peger på, hvordan DUÅ anviser et detaljeret følelsesarbejde, der ikke bare kræver, at personalet som professionelle distancerer sig fra følelser, der ikke er forenelige med normen om det 'positive' samvær, men også i nogle sammenhænge, at børnehavernes 3-6-årige børn gør det. I kapitlet argumenterer jeg for, at bestræbelser på at lære børn at være sociale i situationer, hvor DUÅ udgør en muskuløs aktør, paradoksalt fremstår upersonlige og afkoblet det sociale liv.

Kapitlerne 9 og 10 tegner et billede af friktioner og sammenstød mellem de purifikationer, DUÅ udgør som et neutralt værktøj, der virker kausalt, og den messiness, som er et grundvilkår ved småbørnspædagogik som socialt liv. Dermed bidrager kapitlerne til at forklare, hvordan forbindelserne mellem DUÅ og småbørnspædagogikken er stærke og virksomme, men også ustyrlige. På trods af mange aktørers omfattende arbejde med at stabilisere DUÅ, slår entydigheden sprækker og lækker med utilsigtede og uforudsigelige effekter til følge.

I kapitel 9 følger jeg DUÅ-strategien timeout. Strategien er bemærkelsesværdig i mit empiriske materiale i kraft af den intensitet, der kendetegner arbejdet med at stabilisere den som en legitim del af en dansk småbørnspædagogik, og i kraft af den variation, turbulens og uforudsigelighed, der kendetegner dens translationer i børnehaverne. Jeg peger på, hvordan timeouten med konnotationer til skammekrog og straf indeholder et stærkt destabiliserende potentiale som en

autoritær form for regulering, som en dansk småbørnspædagogik historisk er formuleret som modpol til. Når timeout bliver stabiliseret som en legitim pædagogisk praksis på DUÅ-uddannelsen, er det som et fænomen, som alene involverer én handling i form af et regelbrud, én intervention i form af en timeout og én specifik forudsigelig effekt i form af barnets tilpasning. Som et fænomen renset for tilfældighed og personlige præferencer fremstår timeouten som en hyperpurifikation, der afkobler pædagogens personlige involvering og magtudøvelse fra reguleringen. Endvidere afkobles barnets oplevelse – ligesom tilstedeværelsen af børnehavens andre børn og eventuelle andre ansatte, forældre og gæster. Den renselsesproces, der stabiliserer timeouten på uddannelsen, bliver udfordret i børnehaverne, når timeouten bliver forbundet med hverdagslivets forskellige aktører og translaterer på måder, jeg karakteriserer som henholdsvis afvigende, undvigende og overrumplende: I én institution bliver timeouten eksplicit afvist af de ansatte, der ikke finder den forenelig med børnehavens egenart. I en anden børnehave undviges en stabel timeoutstole, som igennem mange måneder står med emballage på. De udgør en påmindelse om det penible ved magtudøvelsen i denne DUÅ-strategi, men også om det penible ved, at børnehavens personale politisk er pålagt loyalitet over for metoden. I den tredje børnehave translaterer timeouten overrumplende og uintenderet som en nødløsning i en situation, hvor børnehavens orden er porøs, og som et mislykket reguleringsforsøg, der i et øjeblik vender op og ned på hierarkiet mellem personale og børn og udstiller pædagogernes afmagt. Med timeoutstrategien som eksempel peger jeg på, hvordan en evidensbaseret anvisning ikke bærer en bestemt bestemmelse med sig, men i forbindelser til andre aktører har potentiale til mangfoldige, uforudsigelige og uintenderede translationer.

I kapitel 10 zoomer jeg ind på børnehavebørnene i mit empiriske materiale som en måde at stille ind på friktioner mellem den entydighed, DUÅ præsenterer, og den sammensathed, socialt liv indeholder. Som et helt gennemgående mønster ekspliciterer børn den tætte forbindelse mellem DUÅ og den institutionelle ordenshåndhævelse. Børnene binder de generelle ordensanvisninger til konkrete personer og situationer og udpeger DUÅ-strategier som virkemidler, personalet anvender med det formål at få børnene til at gøre, hvad de voksne siger. Hvor ordensanvisninger fremstår, som noget børnene har et indgående kendskab fra deres hverdag fremstår relevansen af de sociale spilleregler, DUÅ anviser, mere diffuse i børnenes fortællinger. Jeg argumenterer for, at dette skyldes en diskrepans mellem metodens rensede anvisninger og børnehavebørns erfaringer

med samvær som noget fleksibelt, situationelt og præget af børnehavens institutionelle organisering – idet denne ofte involverer flere børn og flere igangværende aktiviteter, som er fysisk tæt på hinanden og ofte overlappende (jf. Ytterhus 2005). Jeg peger på, hvordan denne diskrepans betyder, at hverdagslivet får flere konfliktende sæt af sociale samhandlingsregler. Ikke bare i form af ét sæt 'officielle' regler, som kræver både primær og sekundær tilpasning af børnene, men flere sæt regler, idet DUÅ lægges til, som et sæt regler, der i nogle sammenhænge anvises med en insisterende entydighed, som ikke gælder i andre sammenhænge. Jeg argumenterer for, at den entydighed, der præger de kausale DUÅ-anvisninger på sociale samhandlinger, forøger kompleksiteten i et hverdagsliv, hvor det sociale samspil netop kræver fleksibilitet og situationalitet. Den entydighed, DUÅ insisterer på, fremstår som en kilde til accelererende kompleksitet, når metoden stabiliserer og destabiliserer møder mellem børn og voksne ved specifikke DUÅ-seancer. Her kræver de entydige og rensede DUÅ-anvisninger, at børnene 'spiller med' på et manuskript, som var det virkeligheden, men også, at børnene accepterer scriptets afvigelser fra virkeligheden. Eksempelvis efterspørges børns erfaringer og historier, men spørgsmålene afspejler ikke en nysgerrighed over for børnene, men er del af et scripts med faste replikker og kræver således også helt bestemte svar. Effekten bliver møder mellem børn og personale, der fremstår fragmenterede og præget af aktører, der ikke udveksler perspektiver eller på anden måde nærmer sig hinanden, men i stedet adskilles. En effekt, som især negative konsekvenser for netop de børn, der har brug for personalets hjælp til at navigere i børnehavens sociale netværk.

Viden, der virker – perspektiver og diskussion

I dette afsluttende afsnit vil jeg med afsæt i afhandlingens analyser diskutere de implikationer, det får for en aktuel småbørnspædagogik, at den bindes til en evidensbaseret metode i muskuløse, men også uafgrænselige og transformative netværk. Jeg har i arbejdet med projektet ikke fundet videnskabelige undersøgelser, der entydigt kan konkludere, at DUÅ Dagtilbud har effekt på børnehavebørns sociale og emotionelle kompetenceniveau. Ej heller har jeg set, at konkrete effektmålinger, spørgsmål om forskningsdesign og fidelitet har spillet nogen væsentlig rolle i de konstitueringsprocesser, jeg har undersøgt i mit feltarbejde. Afhandlingens analyser peger derimod på, hvordan en lang række aktører tilsammen kan konstituere en evidensbaseret metode som en relevant, sand og moralsk god indsats rettet mod børnehavebørn. I dette

konstitueringsarbejde inddrages henvisninger til videnskab i form af en generaliseret evidens, men især inddrages orienteringer, intentioner og formål, som afspejler de konkrete sammenhænge, aktørerne agerer i. Samlet vil jeg således, med afsæt i analyserne, argumentere for, at beskrivelser og diskussioner af arbejdet med evidensbaserede metoder må inddrage de politiske, forvaltningsmæssige, institutionelle, strukturelle og professionsfaglige aktører, der er med til at tildele metoden handlekraft.

At en evidensbaseret metode ikke medbringer en iboende effekt, som aktiveres, når metoden tages i brug, betyder ikke, at metoden ikke virker. Som jeg peger på i afhandlingens analyser, kan rationalet om evidens eksempelvis tildele politikere og forvaltningsansatte autoritet og mod til at investere penge, energi og status i småbørnspædagogikken på en måde, som får vidtrækkende konsekvenser for hverdagslivets møder mellem børn og personale i børnehaven. Ligeledes kan rationalet tildele legitimitet og sikkerhed til det pædagogiske personale i børnehaverne, så de kan fastholde standardiserede scripts og ordene logikker uden at blive ramt af afmagt, tvivl eller uenighed. Latour skriver om moderniteten, at den er meget mere end en illusion og meget mindre end en essens (Latour 2006:66). Som en parafrase af denne beskrivelse vil jeg karakterisere evidensrationalet som det fremstår og virker i det felt, jeg har undersøgt, som meget mere end en illusion og meget mindre end en essens. Småbørnspædagogik og evidensbaseret metode mødes i forbindelser, der er fulde af handlekraft og muskler og dermed rummer en transformativ kraft, der forskubber og forandrer både den evidensbaserede metodes rækkevidde, autoritet, legitimitet og formål, men også småbørnspædagogikkens indhold og organisering. Samtidig har metoden potentiale til mangfoldige translationer, og dens effekter kan være tilsigtede og forventede, men også utilsigtede og overrumplende.

Det følger af ovenstående, at jeg ikke finder, at en evidensbaseret metode kan anskues som en samling neutrale værktøjer, der alene løser afgrænsede problemer, men ellers ikke har betydning for småbørnspædagogikken. Metodes anvisninger bærer bestemte forståelser af pædagogikkens opgave, af relationer mellem pædagoger og børn og af børnehavebørn. Sådanne forståelser kommer i aktion, når metodens anvisninger får fylde og tildeles handlekraft i de børnehaver, hvor den tages i brug. Ikke som en afgrænset, målrettet og forudsigelig effekt, men som en langt bredere og mere uafgrænset transformation af småbørnspædagogikken. I felten beskrives tilkoblingen af en evidensbaseret metode som en effektivisering og en kvalificering. Sådanne

beskrivelser udlægger arbejdet med en evidensbaseret metode som en opgradering af en eksisterende praksis og derved også en kontinuitet, idet småbørnspædagogikkens fundament er det samme. Jeg vil argumentere for, at de stabiliseringsprocesser, hvor evidensbaseret metode og småbørnspædagogik forbindes, anskues som en transformation, idet de får implikationer for grundlæggende elementer i en småbørnspædagogik såsom pædagogikkens formål, relationer mellem personale og børn og synet på børn.

Den småbørnspædagogik, jeg ser tage form i forbindelser til DUÅ som en evidensbaseret metode, har i udpræget grad regulering og disciplinering som omdrejningspunkt og hovedanliggende. Det er en småbørnspædagogik, hvis endemål er udpeget og vejen dertil anvist som en specifik strategisk indsats, der virker kausalt. Det er således en pædagogik med et fastlagt indhold, en struktur og en systematik, der ikke kan afviges. Den småbørnspædagogik, jeg ser i forbindelser til DUÅ, instruerer detaljeret i en række færdigheder, som bredt benævnes sociale og emotionelle kompetencer. Disse færdigheder anvises som universelle, men mobiliseres i tætte og formative forbindelser til børnehavens institutionelle organisering, der er præget af, at få voksne har til opgave at sikre trivsel, udvikling og læring for mange små børn, som er samlet på lidt plads. At kunne fungere på de præmisser, som en omfattende institutionel orden opstiller, og at kunne bidrage til, at denne orden kan opretholdes, bliver kriterierne for det socialt og emotionelt kompetente børnehavebarn. Således bliver sociale og emotionelle kompetencer ikke alene noget, børn anvises i børnehaven. Børnehavens institutionelle hverdagsliv bliver også skabelonen og målestokken for, hvordan disse kompetencer defineres og vurderes. En pædagogik, som har som omdrejningspunkt at tilvejebringe børn de kompetencer, det kræver at tilpasse sig til de organiseringer og ordensformer, der præger børnehaven som en institution, kan karakteriseres som en konform tilpasningspædagogik.

Når vejen frem mod endemålet er defineret i en række muskuløse scripts, som fordrer loyalitet, bliver pædagogens opgave at sikre, at børnehavens børn agerer i henhold til disse scripts, hvilket indebærer en instruerende og vurderende position i mødet med barnet. Pædagogens rolle bliver ikke vejlederen, der i dialog med barnet støtter og opmuntrer barnets udvikling, men instruktøren, der ved præcis, hvordan barnet skal agere, detaljeret kan anvise og træne barnet og vurdere præstationen. Som instruktør bliver det pædagogen, der alene definerer, hvad børn og personale skal mødes om, og hvordan dette møde skal forme sig. Pædagogen bliver barnets forvalter. Det

følger af denne entydige rollefordeling, at barnet anskues som et individ, der kræver forvaltning. Barndomssociologiens klassiske skelnen mellem barnet som 'being' og barnet som 'becoming' er relevant at inddrage i en karakteristik af den småbørnspædagogik, der konstitueres i forbindelser til DUÅ, netop fordi barnesynet er så entydigt. Barnet anskues som en becoming – det vil sige et individ på vej mod en status som aktør og som borger, men inkompetent, ufærdig og mangelfuld. Pædagogens opmærksomhed er rettet mod alt det, barnet skal lære, og derved mod det, barnet endnu ikke kan og skal have anvist og udviklet med en evidensbaseret metode. Et fokus på effekt er et fokus på barnets fremtid frem for på den nutid, hvor barnets liv konkret udspiller sig. Barnet anskues ikke som en being – det vil sige som en aktør og borger i sin egen ret, som besidder viden og intentioner, som må mødes med respekt og interesse fra omverdenen.

Den småbørnspædagogik, jeg her skitserer, foldes ud i situationer, hvor præmisser om entydighed og kausalitet er definerende for, hvordan børn og pædagogisk personale mødes. Denne pædagogik er muskuløs og har magtfulde allierede, men er ikke enerådig i hverdagslivet. Der er forskelle børnehaverne imellem, men alle steder ser jeg børn og personale mødes i dialoger præget af gensidig nysgerrighed og delte oplevelser, i situationer præget af nærvær og et fokus på nuet med en åbenhed overfor, hvad det kan bringe. Jeg ser DUÅ-metodens entydighed og kausalitet støde på grund i mødet med børnehavebørn, og jeg hører mere eller mindre eksplicit personalet give udtryk for opfattelser, som reflekterer reformpædagogiske forståelser af pædagogikkens opgave og muligheder og et børnesyn med blik for børns egen kultur og perspektiver. Som beskrevet stabiliserer sådanne møder og anskuelser i nogle sammenhænge arbejdet med DUÅ, men deres tilstedeværelse i felten vidner også om, hvordan småbørnspædagogikken er befolket af forskellige rationaler og orienteringer, som eksisterer side om side og støder sammen. Jeg kan således også i felten identificere opfattelser af pædagogikkens opgave, syn på børnehavebørn og på relationer mellem børn og pædagogisk personale, som strider imod den småbørnspædagogik, jeg skitserede i det foregående afsnit.

Denne sammensathed og variation eksisterer i børnehaverne, men de diskussioner, uenigheder og udviklingsmuligheder, den rummer, afkobles, når loyalitet til metoden bliver et politisk krav til det pædagogiske personale, og når metoden alene præsenteres for omverdenen som en kvalificering af arbejdet med etablerede målsætninger og orienteringer. Lytter man til politiske aktører på transnationalt, nationalt og kommunalt niveau, synes ambitionerne om at binde

småbørnspædagogikken til en viden om, hvad der virker, store og fulde af optimisme. Forhåbninger om, at man med evidensbaseret, dokumenteret eller datainformeret viden kan optimere og kvalificere pædagogikken, stabiliserer arbejdet med stadig nye metoder, programmer og projekter. Med afsæt i de analyser, jeg har præsenteret i denne afhandling, vil jeg pege på, at sådanne bestræbelser kalder på granskning og diskussion. Ikke alene af bestræbelsernes betydning for pædagogisk professionalitet, men også af det syn på pædagogik, på relationer mellem børn og mellem pædagoger og børn, der bliver koblet til småbørnspædagogikken som en konkret praksis, børn møder, og som en væsentlig samfundsmæssig arena for udvikling og læring. Småbørnspædagogikken skal både afspejle samfundets værdier og være med til at videreføre dem. I Dagtilbudsloven står blandt andet, at børnehaven skal ”give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for og oplevelse med demokrati” og ”fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv” (Dagtilbudsloven 2018 §7). Også metoder og programmer, som mobiliseres som en ’viden, der virker’, må som konkret småbørnspædagogik leve op til disse formål.

Litteraturliste

Ahrenkiel, A., & Krejsler, J. B. (2013). Introduktion. Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession. I: Ahrenkiel, A., Schmidt, C., & Krejsler, J. (Red.). *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.

Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2013). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.

Ahrenkiel, A., Schmidt, C., & Krejsler, J. (Red.) (2013). *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.

Andersen, P. Ø. (2007). *Pædagogens praksis*. 2. udgave. København: Hans Reitzel.

Andersen, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzel.

Andersen, P. Ø. (2013). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. København: Hans Reitzel.

Andersen, P. Ø. (2016). *Daginstitutioner - tendenser og muligheder*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Andersen, P. Ø. (2018). *Følelser og pædagogik: I samfundsteoretisk perspektiv*. København: Hans Reitzel.

Andersen, P. Ø. og Kampmann, J. (1988). *Vuggestuen hverdag og utopi. Om småbørns selvregulerede læreprocesser*. Frederiksberg: Munksgaard.

Anderson, S. (2000). *I en klasse for sig*. København: Gyldendal Uddannelse.

Angrosino, M. V., & Mays de Pérez, K. A. (2000). Rethinking observation: From method to context I: Denzin, N. K., 1941-, & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research*, *2*, 673-702. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social kritik*, *8*(47), 6–21.

Bae, B. (2003). På vej i en anerkendende retning? *Social kritik*, *15*(88), 60–71.

Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.

Bayer, S. & Kristensen, J. E. (red.) (2015a). *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870 til 2015*. København: Upress.

Bayer, S & Kristensen, J. E. (red.) (2015b). *Kamp og status. De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessiones historie 1820 til 2015.* København: Upress.

Bartholdsson, Å. (2009). *Den venlige magtudøvelse: normalitet og magt i skolen*. København: Akademisk forlag.

Bartholdsson, Å. (2014). Narrating Anger: Conceptualisations and Representations of Children's Anger in Programmes for Social and Emotional Learning. *Power and Education*, *6*(3), 295–306.

Bartholdsson, Å., Gustafsson-Lundberg, J., & Hultin, E. (2014). Cultivating the socially competent body: bodies and risk in Swedish programmes for social emotional learning in preschools and schools. *Critical Studies in Education*, *55*(2), 201-212.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966). *Den samfundsskabte virkelighed – en videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof.

Bhatti, Y., Rieper, O. & Foss Hansen, H. (2006). *Evidensbevægelsens udvikling, organisering og arbejdsform: en kortlægningsrapport*. København: AKF.

Biesta, G. (2009). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy.* Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2010). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, *57*(1), 1–22.

Blok, A., & Jensen, T. E. (2009). *Bruno Latour: Hybride tanker i en hybrid verden*. København: Hans Reitzel.

Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American sociological review*, *19*(1), 3-10.

Borgnakke, K. (2015). Evidensbevægelsen i spændingsfeltet mellem sikker viden og ikke-viden. *Cepra-Striben*, (17), 22-31.

Bradley, A. U., Levinson, M. S. & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. Educational Policy, 23(6), 767–795.

Brinkman, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. I: Brinkmann, S. & Tanggard, L., *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzel.

Brinkmann, S. & Tanggard, L. (2010). Kvalitet i kvalitative studier I: Brinkmann, S. & Tanggard, L., *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzel.

Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzel.

Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N., & Wiberg, M. (2011). *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Rapport 1*. Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.

Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N., & Wiberg, M. (2012a). *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Rapport 2: En kortlægning af arbejdet med evidens i 3 kommuner.* Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.

Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N., & Wiberg, M. (2012b). *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Rapport 3: Brug af evidensbaserede metoder i daginstitutioner.* Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.

Buus, A. M. & Rasmussen, P. (2015). Når evidensbaserede metoder møder den pædagogiske hverdag. I: Næsby, T. (red): *Evidens i pædagogens praksis – en introduktion*. Frederikshavn: Dafolo.

Corsaro, W. A. (1997). The sociology of childhood. Thousand Oaks CA.: Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (1990). The underlife of the nursery school: Young children's social representations of adult rules. I: G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. New York, NY: Cambridge University Press.

Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2008). Entering and Observing in Children's Worlds. I: Christensen, P., & James, A. (Eds.). *Research with children: Perspectives and practices*. New York & London: Routledge.

Clearinghouse, W. W. (2011). *The Incredible Years. What Works Clearinghouse Intervention Report*. Lokaliseret september 2015 på: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_incredibleyears_111511.pdf

Dagtilbudsloven (2018). Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge. LBK nr 1214 af 11/10/2018.

Dahler-Larsen, P. (2015). Evidens i det pædagogiske arbejde-seks mentale modeller. I: Næsby, T. (red): *Evidens I Pædagogens Praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Dahlsted, M, A. Frejes & S. Schonning (2011). The will to (de)liberate: shaping governable citizens through cognitive behavioural programmes in schools. *Journal of education Policy*, 3, (26), 399-414.

Deding, M. (2015). Forskning som fundament. *Cepra-striben*, (17), 32-37.

Dencik, L. (1999). Små børns familieliv - som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. I. Schultz Jørgensen, P., & Dencik, L. *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzel.

Doverborg, E., Samuelsson, I. P., & Holtoug, A. G. (2003). *At forstå børns tanker: børneinterview som pædagogisk redskab*. København: Hans Reitzel.

Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. London & New York: Routledge.

Ehn, Billy (2004). *Skal vi lege tiger? Børnehavelivet set fra en kulturel synsvinkle*. Aarhus: Klim.

Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2006). *Kulturanalyser*. Aarhus: Klim.

Ehn, B., Löfgren, O., & Wilk, R. (2015). *Exploring everyday life: Strategies for ethnography and cultural analysis*. Lanham, Boulder, New York & London: Rowman & Littlefield.

Ellegaard, T. (2000). *Én institution - forskellig barndom: sociale forskelle i børnehaveliv*. København: Gyldendal Uddannelse.

Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn?: daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*. Ph.d.- afhandling, Roskilde Universitetscenter.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

ESF (2011). *The European Code of Conduct for Research Integrity.* Strasbourg: Ireg.

Evaluering af DUÅ-Dagtilbud (2013) Lokaliseret 18. december 2018 på: http://dua.uit.no/wp-content/uploads/2012/09/Evaluering_DanmarkDeUtrolige%C3%85r.pdf

Faber, S. T., Jensen, S. Q., & Prieur, A. (2016). Redaktørernes forord. *Dansk Sociologi*, *27*(3/4), 5-14.

Fenwick, T. J. (2010). (Un)Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, *25*(2), 117-133.

Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. New York: Routledge.

Foucault, M. (1994). *Overvågning og straf: det moderne fængsels historie*. København: Det lille Forlag.

Frykman, J. (2005). När ting blir redskap. I: Otto, L., & Kragelund, M. (red.) *Materialitet og dannelse: en studiebog*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London & New York: Routledge.

Gad, C., & Jensen, C. B. (2007). Post-ANT. I: Bruun Jensen, C., Lauritsen, P., & Olesen, F. (2007). *Introduktion til STS: science, technology, society.* København: Hans Reitzel.

Gilliam, L. (2012) Sociale børn og gode klasser. I: Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Gilliam, L., & Gulløv, E. (2014). Making children 'social': Civilising institutions in the Danish welfare state. *Human Figurations*, *3*(1).

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2014). At balancere på slap line: en analyse af aktuel pædagogik. *Vera*, 63, 4-10.

Gitz-Johansen, T. (2007). En standardiseret barndom: om aktuelle politiske vinde på barndomsområdet. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, (1), 14–23.

Gitz-Johansen, T. (2009) Barndommens modernisering – Om den autoritære modernitets genkomst. I: Højlund, S. (Red.) *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Gitz-Johansen, T., Kampmann, J., & Kirkeby, I. M. (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. København: Rum, Form, Funktion.

Glavind, N. & Pade, S. (2014). Udviklingen i daginstitutionernes bemanding 1986-2014

Værløse: Bureau 2000.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.

Goffman, E. (1961). *Asylums, essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.

Gorur, R. (2012). ANT on the PISA Trail: Following the Statistical Pursuit of Certainty. I: Fenwick, T. & Edwards, R. (ed.), *Researching Education Through Actor-Network Theory*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.

Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekt. I: Madsen, U. A. (red.) *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzel.

Gulløv, E. (2006). Pasningens paradokser: en kulturanalyse af daginstitutioner. I: Rasmussen, K.(red.) *Børns steder: Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Værløse: Billesø.

Gulløv, E. (2009). Barndommens civilisering: om omgangsformer i institutioner. I: Højlund, S. *Barndommens Organisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Gulløv, E. (2011) Kindergartens in Denmark: reflections on continuity and change. I: Kjørholt, A. & Qvortrup, J. *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. London: Palgrave Macmillan.

Gulløv, E. (2016). Følelseshåndtering i et socialhistorisk perspektiv. *Dansk Sociologi*, *27*(3/4), 177-189.

Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal Uddannelse.

Gulløv, J. M. (2015) Dømmekraft I praksis. En antropologisk undersøgelse af professionelle på en skole. Ph.d. – afhandling, Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.

Gulløv, E., & Højlund, S. (2006). Materialitetens pædagogiske kraft. I: Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, *23*(2), 141-161.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London and New York: Routledge.

Hargreaves, D. (2007). Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). I: Hammersley, M. (Ed.) *Educational Research and Evidence-Based Practice*. Milton Keynes: Open University Press.

Hastrup, K. (red.) (2003). *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzel.

Hastrup, K. B. (2010). Feltarbejde. I: Brinkmann, S. & Tanggard, L. (red) *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzel.

Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hochschild¸ A. R. (2012). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Twentieth Anniversary. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.

Holm, L. (2017). Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, *1*(1), 21-38.

Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, *40*(4), 417-456.

Horsted, C., Birk-Olsen, M. (2007). *Litteraturgennemgang af "The incredible years" ("De utrolige år")*. CAST - Center for Anvendt Sundhedstjenesteforskning og Teknologivurdering, Syddansk Universitet.

Hultqvist, K & Dahlberg, G. (2001). Governing the child in the new millennium. I: Hultqvist, K & Dahlberg, G. (red.) *Governing the child in the new millennium.* New York: Routledge.

Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T., & Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton incredible years teacher classroom management training programme in North West Wales. *Journal of Children's Services*, *2*(3), 15-26.

Højlund, S. (2002). Barndomskonstruktioner : På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus. København: Gyldendal.

Højlund, S. (Red.) (2009). *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

James, A., & James, A. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Basingstoke: MacmillanPalgrave.

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and deconstructing childhood*. London & New York: RoutledgeFalmer.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity.

Jensen, T. E. (2005). Aktør-netværksteori - Latours, Callons og Laws materielle semiotik. I: Esmark, A., Laustsen, C. B., & Andersen, N. Å. *Socialkonstruktivistiske analysestrategier: En introduktion*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Jensen, V. B. (2014): Vi får en fælles ramme for pædagogikken. *Børn & unge*, *45*(16), 11–23.

Kamp, M. (2009) Det pædagogiske danmarkskort. *Børn & unge*, *40* (24), 10–12.

Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. København: Børnerådet.

Kampmann, J. (2003a). Barndomssociologi : fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk sociologi*, *14*(2), 79–93.

Kampmann, J. (2003b). Den totale pædagogisering af børns liv? : aktuelle positioner i barndomsforskningen. *Social kritik*, *15*(88), 88–97.

Kampmann, J. (2004). Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I H. Brembeck, B. Johansson, & J. Kampmann (red.), *Beyond the Competent Child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kampmann, J. (2008). Følger faget pædagogik med tiden. I: Tuft, K. & Aabro, C.: *Faget pædagogik*. Værløse: Billesø og Baltzer.

Kampmann, J. (2014). For (gen) erobring af læringsbegrebet. I: Aabro, C. *Læring i daginstitutioner–et erobringsforsøg.* Frederikshavn: Dafolo.

Kampmann, J. (2017). Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner. I: Ellegaard, T., & Andersen, P. Ø., (Red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (3. udg.). København: Hans Reitzel.

Kampmann, J., & Andersen, P. Ø. (1996). *Børns legekultur*. København: Munksgaard, Rosinante.

Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Knudsen, H., & Bjerg, H. (2014). Straf som penibel ledelsesform. I: Moos, L. & Krejsler, J (Red.). *Klasseledelsens Dilemmaer*. Frederiksberg: Dafolo.

Kofoed, J., & Staunæs, D. (2014). En etisk forsvarlig tøven. I: Thuesen, F., Tanggaard, L., & Vitus, K. (Red.). *Konflikt i kvalitative studier*. København.: Hans Reitzel.

Kongsted, H. C., & Konnerup, M. (2011). At måle en effekt: udfordringer og løsninger. *Samfundsoekonomen*, (1), 11-17.

Konnerup, M. (2005). De gode viljers utilstrækkelighed-Virkning, Evidens og Socialt Arbejde. I: *Empiri, Evidens, Empati*. Nordic Council of Ministers.

Konnerup, M. (2011). Evidensbaseret politik. *Samfundsøkonomen*, (1), 5-10.

Krab, J. (2015). Mellem målskemaer, opbakning og tvivl - forældres arbejde i og med familieklassen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, *(*4), 53-61.

Krejsler, J. B. (2013a). What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *57*(1), 16–32.

Krejsler, J. B. (2013b). Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne: kvalitets-reform som udfordring til pædagog-professionen. I: Ahrenkiel, A., Schmidt, C., & Krejsler, J. (Red.). *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.

Krogh, M. (2016). Kultur og ANT. I: Schiermer, B. (Red.). *Kulturteori og kultursociologi*. København.: Hans Reitzel.

Krogstrup, H. K. (2011). *Kampen om evidens: Resultatmåling, effektevaluering og evidens*. København: Hans Reitzel.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. Hans Reitzel.

Kvernbekk, T. (2011). The Concept of Evidence in Evidence-based Practice. *Educational Theory*, 61(5), 515-532.

Kyed, M. (2017). Arlie R. Hochschild: Kommercielt følelsesarbejde, følelsesrelationer og familieliv i en markedstid. I: Glavind, B., & Hviid Jakobsen, M. (red.) *Følelsernes sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Langstrup, H., & Vikkelsø, S. (2014). Aktør-netværksteori og STS. I: Vikkelsø, S., & Kjær, P., (red) *Klassisk og moderne organisationsteori*. København: Hans Reitzel.

Larsen, S. N. (2015). Evidens–nitten kritiske aforismer. *Social Kritik*, (143), 40-53.

Lather, P. A. (2007). *Getting lost: feminist efforts toward a double(d) science*. Albany: State University of New York Press.

Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge. Mass.: Harvard University press.

Latour, B. (1990). Technology is society made durable. *The Sociological Review*, *38*(S1), 103-131.

Latour, B. (1992). Where Are the Missing Masses? Sociology of a Few Mundane Artefacts. I: Bijker, W. & Law, J. (ed.) *In Shaping Technology-Building Society. Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge Mass.: MIT Press.

Latour, B. (1999). On recalling ANT. *The Sociological Review*, *47*(S1), 15-25.

Latour, B. (2005). ‘Thou Shall Not Freeze-Frame,’or, How Not to Misunderstand the Science and Religion Debate. I: Proctor, J. D. (eds) *Science, religion, and the human experience*. Oxford: Oxford University Press.

Latour, B. (2006). *Vi har aldrig været moderne. Et essay om symmetrisk antropologi*. Hans Reitzels Forlag.

Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund. Introduktion til Aktør-Netværk- Teori*. Akademisk Forlag.

Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life: The Constructions of Scientific Facts.* Princeton, N. J.: Princton University Press.

Laursen, P. F. (2008). Klasseledelsens forhistorie: Tugt og disciplin. I: Krejsler, J., Moos, L., & Anderson, (red). *Klasseledelse: magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.

Law, J., & Hassard, J. (1999). *Actor network theory and after*. Oxford: Blackwell Publishers.

Law, J. (1999). After Ant: Complexity, Naming and Topology. *The Sociological Review*, *47*(1_suppl), 1–14.

Law, J. (1994). *Organizing Modernity*. Oxford: Blackwell.

Levinson, B. & Sutton, M. (2001). Introduction: Policy as/in Practice – A sociocultural Approach to the Study of Educational Policy. I: Sutton, M. & Levinson, B (ed.), *Policy as Practice – Towards a comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*. Westport, Connecticut, London: Ablex Publishing. Greenwood Publishing Group.

Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Unge pædagoger*, *2013*(3), 71–82.

Mulcahy, D. (2012). Assembling the 'Accomplished' Teacher: The Performativity and Politics of Professional Teaching Standards. I: Peters, M.A., Fenwick, T. & Edwards, R. (ed.) *Researching Education Through Actor-Network Theory*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

Mandag Morgen (2004). *Virker velfærden? –et debatoplæg om evidens og velfærd*. København: Mandag Morgen.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual review of anthropology*, *24*(1), 95-117.

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, *83*(2), 340-363.

Moos, L., Hjort, K., Krejsler, J., Fibæk Laursen, P., Braad, K. B. (2005) *Evidens i uddannelse?* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Milton Park: Routledge.

Hansen, C. S. (2010) *At gøre en forskel: socialt arbejde, socialarbejdere og marginaliserede børn og unge, 1945-*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen : en etnografisk studie av sosialiseringsprosessen*. Ph.d.-afhandling, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Nielsen, Gritt B. (2015). *Figuration work: Student participation, democracy and university reform in a global knowledge economy*. New York: Berghahn Books.

Nielsen, Gritt B. (2011). Peopling Policy. In Shore, Cris, Wright, Susan & Peró, Davide: *Policy worlds: anthropology and the analysis of contemporary power*. New York: Berghahn Books.

Nutly S.M., Walter, I. & Davies, H.T.O (2007). *Using Evidence – How reseach can inform public services.* Bristol: Policy Press.

Nørgaard, E. (2005). Tugt og dannelse. *Tre historier fra kulturkampens arena. København: Gyldendal*.

Olesen, J., f. (red) (2007). *Når loven møder børns institutioner*. København.: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Olesen, F. & Kroustrup, J. (2007). ANT-Beskrivelsen af heterogene Aktør-Netværk'. *Introduktion til STS-Science, Technology, Society.* København: Hans Reitzels Forlag.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Palludan, C. (2007). Ændrer loven børns hverdag? I: Olesen, J. (red.) *Når loven møder børns institutioner.* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Palludan, C. (2009). Saglighed og personlighed: sproglig praksis er stemt. I: Breinholt, A., Holm, L., f. 1952, & Laursen, H. P., f. 1957. (2009). *En bog om sprog i daginstitutioner: analyser af sproglig praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Palludan, C. (2013). Anerkendelse: Et analytisk begreb med et kritisk ærinde. I: Eide, B. J. (red). *Ytringer : om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet.* Oslo: Res Publica.

Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pharès, K. (2012). Hvor bevæger idegrundlaget i det nordiske familiearbejde sig hen. En kritisk diskursanalyse af forældreprogrammet "De Utrolige År". *Tidskriftet Barn*, *4*, 57-72.

Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Plum, M. (2017). Making 'what works' work: enacting evidence-based pedagogies in early childhood education and care. *Pedagogy, Culture & Society*, *25*(3), 375-388.

Popkewitz, T. (2002). How the alchemy makes inquiry, evidence, and exclusion. *Journal of Teacher Education* 53/3, 262-267.

Qvortrup, L. (2015). Data-og forskningsinformeret udvikling af pædagogisk praksis i dagtilbud. I: Næsby, T. (red) *Evidens I Pædagogens Praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Rasmussen, A. (2005). Forord. I: Webster-Stratton, C. *De utrolige år: en problemløsnings-guide for forældre til børn mellem 3 og 8 år*. København: Frydenlund.

Rasmussen, K. (red) (2013). *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier: En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Rasmussen, K., & Smidt, S. (2001). *Spor af børns institutionsliv: Unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. København: Hans Reitzel.

Rathner, H. (2013) Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis. København: Akademisk Forlag.

Ratner, H., & Jensen, C. B. (2012). *Promises of Reflexivity. Managing and Researching Inclusive Schools.* Ph.d.-afhandling. Copenhagen Business School.

Reiermann, J. (2016) Eksperter vil stoppe famlen i blinde I: Mandag Morgen. Lokaliseret 18. december 2018 på https://www.mm.dk/artikel/eksperter-vil-stoppe-famlen-i-blinde-for-milliarder

Rose, N. (1999) *Governing the Soul: the shaping of the private self.* (2. edition). London: Routledge.

Rømer, T. A., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (red). (2012). *Uren pædagogik*. Aarhus: Klim.

Schmidt, L. S. (2014). *Sprogtest - når ord får betydning?: analyse af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af en sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis.* Ph.d. – afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet

Seland, M. (2009) *Det modern barn og den fleksible barnehagen. Et etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighed*. Doktoravhandling. Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges Teknisk-Naturvidenskabelige Universitet.

Seland, M. (2010). Barndomsforskning i dag: med særlig vekt på" Politics of childhood". *Barn, 1*, 65-79.

Servicestyrelsen (u.å.). *Sprogpakken. Praksis der gør en forskel*. Lokaliseret 15.6.2018 på http://sprogpakken.dk/kommune/index.php

Servicestyrelsen (2009). De Utrolige År. Forebyggelse og behandling af adfærdsvanskeligheder hos børn. Odense: Servicestyrelsen.

Shore, C. & Wright, S. (1997). Policy. A New Field of Anthropology I: Shore, C & Wright, S. (ed.) *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power*. London and New York. Routledge.

Shore, C., Wright, S. & Però Davide. (2011). *Policy worlds: anthropology and the analysis of contemporary power*. New York: Berghahn Books.

Sigsgaard, E. (1985). *At være betroet*. København: Tiderne Skifter.

Sigsgaard, E. (2002). *Skældud*. København: Hans Reitzel.

Sigsgaard, E. (2007). *Skæld mindre ud*. København: Gyldendals Bogklubber.

Sigsgaard, E., Rasmussen, K., & Smidt, S. (1998). *Andre måder. Grænser eller ej*. København: Hans Reitzels Forlag.

Socialstyrelsen a. (u. å.a). *Stor gevinst ved evidensbaserede programmer*. Lokaliseret 18.3.2012 på: http://www.servicestyrelsen.dk/nyheder/stor-gevinst-med-evidensbaserede-programmer

Socialstyrelsen b. (u. å.b). *Evaluering af De Utrolige År – delrapport 2.* Lokaliseret 18.3. 2012 på: http://www.servicestyrelsen.dk/filer/udgivelser/evaluering-af-de-utrolige-ar-delrapport-2/view

Socialstyrelsen c. (u.å.c). *De Utrolige År*. Lokaliseret 20. august 2015 på: http://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/dokumenterede-metoder-born-og-unge/om-dokumenterede-metoder/dua

Socialstyrelsen (u.å.d). *De Utrolige År Dino Stor Gruppe*. Lokaliseret 4. december 2018 på: http://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/born/de-utrolige-ar-dino-store-gruppe-klasse

Sommer, D. B. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.

Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinfors: Gaudeamus.

Tanggaard, L. (2014). *Uren pædagogik 2*. Aarhus: Klim.

The Incredible Years (u.å.a). *The Incredible Years®.* Lokaliseret 18 marts 2018:

http://www.incredibleyears.com/

The Incredible Years (u.å.b). *Content & Objectives*. Lokaliseret 18 marts 2018:

http://www.incredibleyears.com/about/incredible-years-series/objectives/

The Incredible Years (u.å.c). *Programs*. Lokaliseret 18 marts 2018:

http://www.incredibleyears.com/programs/

The Incredible Years (u.å.d). *The Incredible Years® Blog*. Lokaliseret 18 marts 2018:

https://incredibleyearsblog.wordpress.com/

The Incredible Years (u.å.e). *For Administrators.* Lokaliseret 18 marts 2018:

http://www.incredibleyears.com/for-administrators/

The Incredible Years (u.å.f). *For Reseachers.* Lokaliseret 18 marts 2018:

http://www.incredibleyears.com/for-researchers/

The Incredible Years (u.å.g). *Workshops info.* Lokaliseret 18. Mart5s 2018:

http://www.incredibleyears.com/workshop-info/training-descriptions/

The Incredible Years (u.å.h). *About.* Lokaliseret 18. marts 2018:

http://www.incredibleyears.com/about/

Thomas, G. (2004). Introduction: evidence and practice. *Evidence-based practice in education*, 1-18.

Togsverd, L. (2015). *Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres.* Ph.d.- afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014) Lov om ændring af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser og lov om Danmarks Evalueringsinstitut og om ophævelse af lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. LOV nr 22 af 14/01/2014

Vigh, H. E., & Sausdal, D. B. (2014). From essence back to existence: Anthropology beyond the ontological turn. *Anthropological Theory*, *14*(1), 49-73.

Villadsen, K. (2006). Michel Foucault og kritiske perspektiver på liberalismen. Governmentality eller genealogi som analysestrategi. *Dansk Sociologi*, *13*(3), 77-97.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.

Warming, H. (2007). Diskussioner om børneperspektiv og inddragelse af børn-er barnet på vej ud med badevandet? *Dansk pædagogisk tidsskrift*, (1), 4-13.

Webster-Stratton, Carolyn (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetence hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk

Webster-Stratton, C. (2006). *De utrolige år: en problemløsnings-guide for forældre til børn mellem 3 og 8 år*. København: Frydenlund.

Wedel, J. R., Shore, C., Feldman, G., Lathrop, S. (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (600), 30-51.

What Works Clearingshouse (2011). *The Incredible Years. WWC Intervention Report.* Institute of Education Science. U.S. Department of Education.

Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working-class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

Wright, S. & Reinhold, S. (2011). 'Studying Through': A Strategy for Studying Political Transformation. Or sex, Lies and British Politics. I: Shore, C., Wright, S. & Peró, D. *Policy worlds: anthropology and the analysis of contemporary power*. New York: Berghahn Books.

Ytterhus, B. (2003). *Socialt samvær mellem børn: inklusion og eksklusion i børnehaven*. København: Hans Reitzel.

Øland, T. (2011). *Progressiv pædagogik-former, forandringer og virkninger*. Frederikshavn: Dafolo.

Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzel.

Aabro, C. Larsen, A. O. & Pedersen, A. S. B. (2017). Programmering af pædagogikken. Pædagogers virke mellem koncept og kontekst. København: BUPL. Lokaliseret 18. december 2018 på: https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/uncategorized-programmering_af_paedagogikken_2017-2188.pdf

Bilag

1: Eksempel på interviewguide til interview med ansat i en kommunal forvaltning

2: Eksempel på interviewguide til interview med ansat i en kommunal børnehave

3: Eksempel på interviewguide til gruppeinterview med børnehavebørn

4: Kommunal model over børne-undervisningsområdet 0-18 år

5: Kommunal oversigt over organisering af evidensbaserede programmer

BILAG 1: Interviewguide til brug ved samtale med kommunal forvaltningsansat.

Intro:

Formålet med interviewet er at opnå viden om viden om arbejdet med evidensbaserede metoder/programmer på 0-6 års området i Kommunen fra et forvaltningsperspektiv.

Interviewet indgår i arbejdet med mit ph.d.-projekt om organisering af barndom og børneliv

I samtalen håber jeg, at vi kommer omkring de emner, som fremgår af listen herunder.

De opstillede spørgsmål er bud på underspørgsmål, som kan folde de forskellige emner ud. Det er ikke sikkert, at alle underspørgsmål er relevante eller nødvendige for at få de forskellige temaer belyst.

Emne	Mulige spørgsmål
Indledende vil jeg bede dig præsentere dig selv. Hvordan arbejder kommunen med evidensbaserede programmer på 0-6 års området?	Hvilke metoder? Hvem er involveret? Hvor mange? Hvordan arbejder I med evidensbaserede metoder? - På det forvaltningsmæssige niveau? - På det institutionelle niveau?
Beslutninger og argumenter for arbejdet med evidensbaserede programmer?	Hvad ser du som det centrale i arbejdet med evidens? Hvorfor arbejder I med evidens? Hvilke udfordringer imødekommer arbejdet med evidens? Hvad tilfører arbejdet med evidens 0-6års området? (Evt. Hvad erstatter det?) Hvornår og hvordan er beslutningen/erne om at arbejde med evidens truffet?

	Hvor kom inspirationen/incitamentet fra?
Samarbejdspartnere?	Hvordan samarbejder I med andre kommuner? Hvem/Hvordan samarbejder I med nationale samarbejdspartnere? Hvem/Hvordan samarbejder med internationale samarbejdspartnere?
Evidensbaseret praksis og børneliv	Hvordan tror du arbejdet med evidens påvirker dagligdagen i de involverede institutioner? Hvilken betydning tror du arbejdet med evidensbaseret praksis har for børnene i de involverede institutioner? Hvilken rolle har den/de evidensbaserede programmer i møder mellem børn og personale i daginstitutionen? Hvad håber du arbejdet med evidensbaserede programmer betyder og vil betyde på sigt for børnene i de involverede institutioner? Hvor ser du især muligheder ift. at børnene møder evidensbaserede programmer som en del af deres ophold i daginstitutioner? Ser du evt faldgrupper ift at børnene møder evidensbaserede programmer som en del af deres ophold i daginstitutioner? (Generelt for dette tema: Konkrete eksempler?)
Hvem vil du foreslå, at jeg taler med for at blive klogere på arbejdet med evidensbaserede programmer på 0-6 års området?	På forvaltningen(erne)? I institutionerne? Andre?

Evt.	Er der noget, vi har glemt? Har du noget at tilføje?

BILAG 2: Interviewguide til interview med leder og pædagog i børnehave

Intro:

Præsentation af interviewets formål: historik, lederperspektiv, pædagogperspektiv.

Anonymitet

Emne	Mulige spørgsmål
Præsentation af jer Præsentation af børnehaven - historie	
Børnehavens hverdag Forandringer Udfordringer	Hvad kendetegner børnehavens hverdag? Hvad kendetegner børnehavens relationer mellem ansatte og børn? Hvad er de vigtige værdier i børnehaven? Hvad har især forandret sig (de sidste 10 år)? Hvad er jeres største udfordringer?
Konteksten	Hvad har især betydning for hvordan hverdagen ser ud her? Eksempelvis: Lovgivning, retningslinjer, regler Lokalsamfund Ledelse Personalegruppen Kultur – som eksempelvis? Forholdet mellem disse?
Arbejdet med DUÅ	Hvornår, hvordan og hvorfor blev DUÅ en del af børnehaven her? Hvad har DUÅ forandret hos jer?

	Hvad kan I nu som I ikke kunne før? Situationer eller børn hvor du især finder DUÅ anvendeligt eller det modsatte? Hvor ser du fordele -faldgruppe Hvad betyder arbejdet med DUÅ for børnene? (i børnehaven, i familien, på sigt?) Dele af metoden I ikke ønsker at anvende? Jeg deltog i en vejledning og oplevede her at vejlederen arbejde med laminerede kort til problemløsning og dukker – det har jeg ikke set personalet bruge. Hvorfor? Hvad betyder det for dig/jer, at DUÅ er evidensbaseret?
Noget vi mangler at tale om?	??

BILAG 3: Interviewguide – børnehavebørn. Gruppeinterview.

Intro:

Frivilligt. Anonymitet. Bliver optaget. Formål. Ikke rigtige eller forkerte svar.

Emne	Mulige spørgsmål
Præsentation af jer Præsentation af børnehaven	
Børnehavens hverdag	Hvad laver du i børnehaven? Hvad laver du hver dag? Hvad er sjovt/træls at lave? Er der noget du aldrig laver? Hvad har været den bedste dag i børnehaven?
De voksne	Hvad laver de voksne i børnehaven?
Venner Legesteder	Prøv at forklare mig, hvordan man får venner? Hvor er du mest i børnehaven? Hvad er dit yndlingssted?
DUÅ	Kender I dukkerne, vi så i går? Hvad gør de? Hvorfor kommer de? Har I set? Har I prøvet?
Noget vi mangler at tale om?	Er der noget, I synes jeg skal vide noget om?

Model for børne-undervisningsområdet 0-18 år

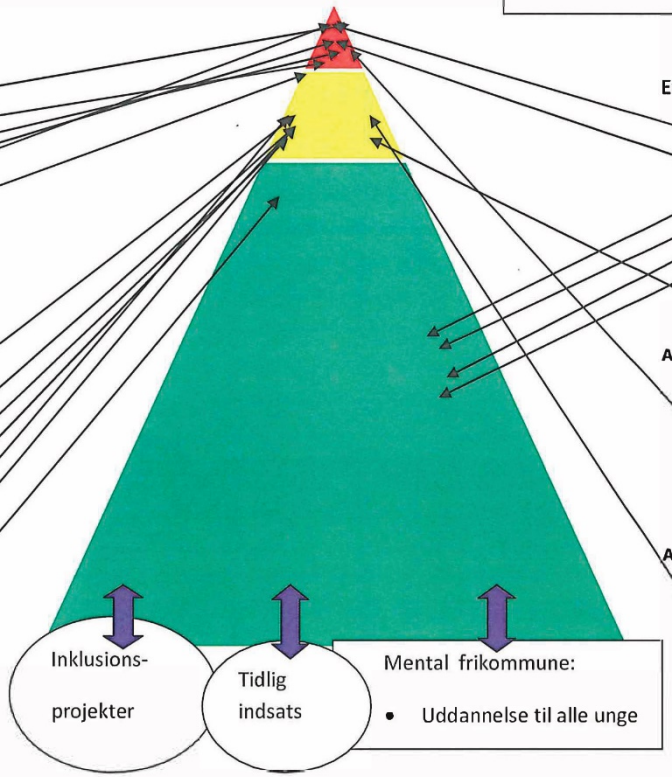
Indsatser i familien

Foranstaltninger efter Serviceloven i forlængelse af en § 50 undersøgelse

- Anbringelse
- Aflastning
- Kontaktperson
- Familiebehandling
- MST (12-17 år)
- SPIT

Tiltag i forlængelse af § 11,3 om rådgivning

- Rådgivning § 11,3
- PMTO-individuelle forældreforløb (4-12 år)
- DUÅ-baby forældregrupper (0-1 år)
- DUÅ-toddler forældregrupper (1-3 år)
- DUÅ-basic forældregrupper (3-6 år)
- PMTO- forældregrupper (6-12 år)



Indsatser i det pædagogiske miljø

Evidensbaserede tiltag

- ART (12-18 år på vej)
- DINO-skolen (DUÅ 3-6 år i bero)

- Potentialeprofilen (PP)
- DUÅ- dagtilbud
- LP
- PALS
- PALS forældrerådgivning (6-12 år)*

Andre indsatser fra PPR – bl.a

- K-møde*
- PPV
- Opkvalificering/Supervision/
- rådgivning/Vejledning*
- Kursusforløb

Andre indsatser fra AKT/støtte/obs – bl.a

- K-møder*
- Aktionslæringsforløb*
- Obs/rådgivning/vejledning og specifikke støtteforløb

*retter sig mod alle målgrupper
*interventionen retter sig mod forældre og gennemføres i skolen

Børn/unge med særlige behov

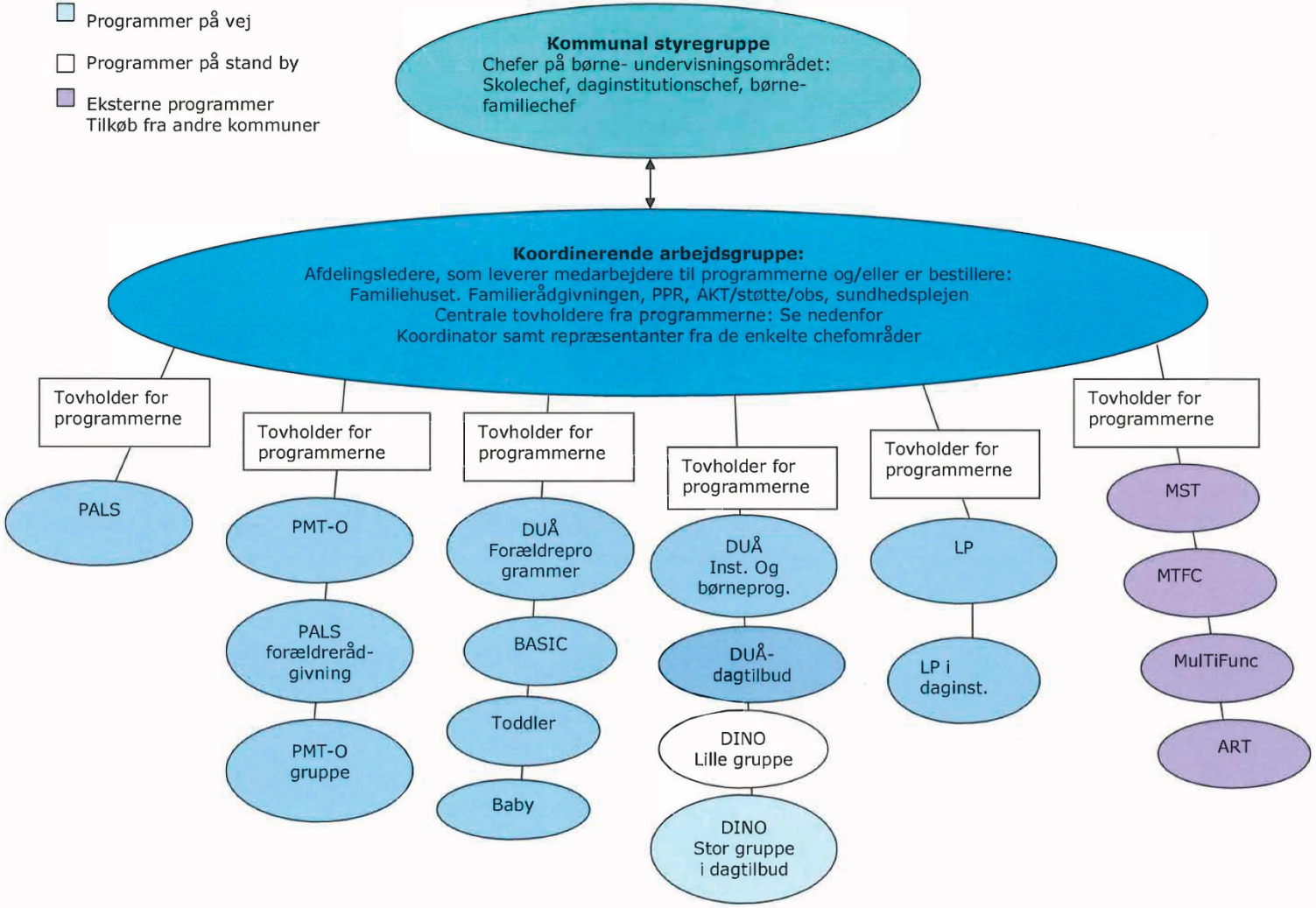
Børn/unge i risikogruppe

Børn/unge i normalområdet

Der arbejdes med en lang række specifikke indsatser både inden for skole/dagtilbud og inden for familieområdet. De enkelte metoder er ikke nævnt og beskrevet. Denne model forsøger i store træk at vise en sammenhæng mellem de evidensbaserede indsatser og de øvrige indsatser i et overordnet perspektiv.* ***Der er en generel bevægelse mod at indsatser går fra at have individfokus til at være indsatser, der omfatter hele systemer. Systemer forstået som relationer mellem individer inden for, familier, grupper, institutioner, skoler.*

Organisering af evidensbaserede programmer i [redacted] november 2012

- Programmer i gang
- Programmer på vej
- Programmer på stand by
- Eksterne programmer
  Tilkøb fra andre kommuner



Resumé

Arbejdet med evidensbaserede metoder, som hævder et kausalt forhold mellem en bestemt indsats og en bestemt effekt, vinder frem i danske børnehaver. Metoderne er båret af politiske og forvaltningsmæssige ambitioner om en småbørnspædagogik baseret på viden om, hvad der virker, og derved i stand til at levere forudsigelige resultater. Det kendetegner hovedparten af litteraturen om evidensbaserede metoder på det pædagogiske område, at den har fokus på spørgsmål om pædagogisk professionalitet og udtrykker positioner i en både politiseret og polariseret debat. Spørgsmål om, hvordan arbejdet med metoderne egentlig går for sig, og hvilken betydning de får som del af en konkret pædagogisk praksis, er derimod kun sparsomt belyst. Med denne afhandling ønsker jeg at bidrage med viden, som kan belyse netop sådanne spørgsmål. Afhandlingens forskningsspørgsmål lyder således: Hvordan forbindes småbørnspædagogik og evidensbaseret metode, og hvordan formes en aktuel småbørnspædagogik i denne forbindelse?

Undersøgelsen er gennemført med et etnografisk feltarbejde som forskningsstrategi og har den evidensbaserede metode De Utrolige År (DUÅ) som empirisk omdrejningspunkt. I løbet af 1½ år har jeg fulgt DUÅ i konference- og seminarsammenhænge, i tre kommunale forvaltninger, til DUÅ-uddannelse og i tre kommunale børnehaver. På disse lokaliteter har jeg indsamlet dokumenter og interviewet forvaltningsansatte, daginstitutionsledere, pædagogisk personale og børnehavebørn. Størstedelen af undersøgelsens empiriske materiale består dog af observationsnoter, hvoraf hovedparten er produceret i børnehaverne. Undersøgelsens empiriske afsæt afspejler, at jeg ikke forstår processen, hvor metode og pædagogik forbindes, som en lineær nedsivning, hvor politiske målsætninger via en evidensbaseret metode føres ud i livet med en kendt effekt til følge. Tværtimod forstår jeg processen som en forbindelse af mangfoldige aktører, der gensidigt påvirker og forandrer hinanden med mange mulige potentialer for effekt. En sådan forståelse trækker på Aktør-Netværk-Teori, som er undersøgelsens gennemgående teoretiske inspiration. Med en ANT-tilgang retter jeg i analyserne opmærksomheden mod tilblivelsesprocesser og undersøger både evidensbaseret metode og pædagogik som effekter af netværksforbindelser, som overskrider feltarbejdets geografiske lokaliteter. Aktørerne i afhandlingens analyser er både pædagoger, børnehavebørn og forvaltningsansatte, men også eksempelvis nationale og internationale

organisationer, professionsfaglige idealer, institutionelle logikker og den særegne materialitet, der er en del af DUÅ.

I afhandlingen beskriver jeg, hvordan en lang række aktører arbejder sammen på tværs af faglige og nationale grænser for at stabilisere DUÅ som en relevant og hensigtsmæssig del af en dansk daginstitutionspædagogik. Jeg stiller ind på specifikke lokaliteter i dette netværk og peger på, hvordan politiske påbud og økonomiske incitamenter har følgeskab af en handlingsanvisende materialitet, detaljerede scripts og attraktive identiteter, når DUÅ stabiliseres som en muskuløs aktør i forbindelser mellem forvaltninger, politiske organisationer og børnehaver. Ligeledes følger jeg DUÅ i børnehavernes hverdagsliv og peger på, hvordan metodens anvisninger her stabiliseres af et behov for institutionel orden. Jeg belyser desuden, hvordan børnehavernes personale mobiliserer metoden til at sikre og kvalificere et fokus på relationer og socialitet i en tid, hvor personalet oplever sådanne prioriteringer presset af travlhed og af et øget politisk fokus på børnehaven som en del af uddannelsessystemet. Alle disse forbindelser er med til at tildele DUÅ handlekraft og styrke. Samtidig virker forbindelserne også transformerende på småbørnspædagogikken: Den tildeler den institutionelle ordenshåndhævelse status og værdi som professionelt arbejde og afkobler institutionskritiske perspektiver. Ligeledes forandres arbejdet med relationer og socialitet grundlæggende, når det formes som en offensiv indsats, hvor følelser og sociale samhandlinger anvises og indøves som standardiserede kontekstuafhængige kompetencer.

Forbindelserne mellem DUÅ og småbørnspædagogikken er stærke og virksomme, men får også uintenderede og overrumplende effekter. Ved at følge DUÅ-strategien 'timeout' peger jeg på, hvordan de rensede virkelighedsrepræsentationer, der stabiliserer metoden som legitim og hensigtsmæssig, når den anvises og indøves i henhold til DUÅ-manualen, destabiliseres, når timeoutstrategien placeres i børnehaverne. Her er hverdagslivet sammensat og flertydigt, og timeouten henholdsvis afviges, undviges og transformeres på overrumplende måder i mødet med børnehavens andre aktører. Ligeledes ser jeg friktioner og sammenstød, når jeg i analyserne stiller ind på forbindelser mellem børnehavebørn og DUÅ. DUÅ-metodens præmisser om entydighed og kausalitet stemmer ikke overens med børns erfaringer med socialt samvær som situationelt og relationelt. Effekten af denne diskrepans bliver en afkobling af børns erfaringer fra situationer, hvor DUÅ er definerende for, hvordan pædagoger og børn mødes.

På baggrund af analyserne karakteriserer jeg forbindelserne mellem evidensbaseret metode og småbørnspædagogik som fulde af en transformativ handlekraft, der forskubber og forandrer både den evidensbaserede metodes relevans og formål og småbørnspædagogikkens indhold og organisering. Jeg ser, at metoden virker – men dens effekt er situationel og relationel og kan være forventet, men kan også være modsat det intenderede. Det følger af denne analyse, at metoden ikke udgør en række neutrale redskaber. Når metoden tildeles handlekraft, får den implikationer for relationerne mellem børnehavens personale og børn og for pædagogikkens opgave. Den aktuelle småbørnspædagogik, der formes i forbindelser til DUÅ, indebærer et syn på børn som inkompetente og på pædagogikkens formål som en autoritær formidling af standardiserede kompetencer. Det pædagogiske personale møder ikke barnet med dialog og vejledning, men med instruktioner, der i fremtiden kan tildele barnet en status som medborger med ret til at blive hørt.

Summary

Evidence-based methods, which contend that there exists a causal relationship between a given intervention and a particular effect, are becoming increasingly widespread in Danish preschools. Such methods are driven by political and administrative ambitions that early childhood education be based on knowledge concerning what works and thereby capable of producing predictable outcomes. The majority of the literature on evidence-based methods within the field of education is characterised by a focus on questions of educational professionalism and represents certain positions within what is both a politicised and polarising debate. How the methods are applied and their impact as part of concrete pedagogical practice, meanwhile, are questions that have received little attention. With this dissertation, I explore precisely such questions. The primary research question is: How is early childhood education related to evidence-based methods and how does this shape the contemporary approach to early childhood education?

The study was conducted using ethnographic fieldwork as a research strategy and with the evidence-based method *The Incredible Years* (IY) as the focus. For a year and a half, I have followed IY at conferences and seminars, in three municipal administrations, at courses on IY and in three municipal preschools. At each of these locations, I have collected documents and interviewed administrative employees and managers, staff and children at the preschools. However, the lion's share of the empirical material consists of observations, primarily conducted at the preschools. This empirical foundation for the study reflects the fact that I do not regard the interface between method and early childhood education as a linear trickle-down process where political objectives are implemented via evidence-based methods with a preordained outcome. On the contrary, I understand the process as a connection between diverse actors who mutually affect and change one another with multiple potential outcomes. This understanding draws on actor-network theory (ANT), which provides the overall theoretical inspiration for the study. An ANT-approach allows the analysis to focus on processes of becoming and explore both evidence-based methods and early childhood education as effects of network connections that transcend the geographical localities in the fieldwork. The actors in the analyses presented in the dissertation include not only preschool teachers, children and administrators, but also, for example, national and international organisations, professional ideals, institutional logics and the distinctive materiality that is part of IY.

In the dissertation, I describe how a wide array of actors work together across professional and national borders to stabilise IY as a relevant and appropriate part of Danish early childhood education. I hone in on specific localities within this network and highlight how political directives and economic incentives are accompanied by a prescriptive materiality, detailed scripts and attractive identities when IY becomes stabilised as a prominent actor in connections between municipal administrations, political organisations and preschools. I also explore the implementation of IY in everyday preschool activities and demonstrate how the method's directives are here stabilised by a need for institutional order. Furthermore, I illustrate how preschool staff mobilise the method in order to ensure and qualify a focus on relations and sociality at a time where they experience such priorities as under pressure from a heavy workload and greater political focus on preschool as part of the educational system. All these connections help confer IY with agency and strength. At the same time, the connections have a transformative effect on early childhood education: The policing of institutional order is assigned status and value as a professional task and critical perspectives are marginalised. Likewise, the work with relations and sociality is changed at a fundamental level when it assumes a proactive form, directing and training emotions and social interactions as standardised, context-independent competences.

The ties between IY and early childhood education are strong and effective, but also have unintended and unexpected effects. By following the IY 'timeout' strategy, I show how the sanitised representations of reality that stabilise the method as legitimate and expedient in the IY manual's directions and training are destabilised when the timeout strategy is relocated to the preschool. Here, everyday life is complex and ambiguous and timeouts are deviated from, avoided and transformed in surprising ways in the encounter with other preschool actors. I also experience friction and conflict in my analysis when I zoom in on the connections between preschool children and IY. The IY method's assumptions regarding unambiguity and causality do not match the children's experiences of social situations as situational and relational. This discrepancy results in a marginalisation of children's experiences in situations where IY defines encounters between preschool teachers and children.

Based on my analysis, I characterise the connections between evidence-based methods and early childhood education as imbued with a transformative agency that displaces and changes the relevancy and objectives of the method as well as the content and organisation of early childhood

education. My findings show that the method works, but its effect is situational and relational – it can either follow or confound expectations and intentions. From my analysis, it can be surmised that the method does not comprise a selection of neutral tools. When it is conferred agency, the method has implications for the relations between staff and children at preschools and for the educational task itself. The contemporary approach to early childhood education that is shaped by IY implies an understanding of children as incompetent and of the task of education as the authoritative transmission of standardised competences. Preschool teachers do not offer the child dialogue and guidance, but instructions that can confer a future status as a citizen with the right to be heard.

Arbejdet med evidensbaserede metoder, som hævder et kausalt forhold mellem en bestemt indsats og en bestemt effekt, vinder frem i danske daginstitutioner båret af politiske og forvaltningsmæssige ambitioner om en småbørnspædagogik baseret på viden om, hvad der virker.

Hovedparten af litteraturen om evidensbaserede metoder på det pædagogiske område har fokus på spørgsmål om pædagogisk professionalitet og udtrykker positioner i en politiseret og polariseret debat. Spørgsmål om, hvordan arbejdet med metoderne egentlig går for sig, og hvilken betydning de får, er derimod kun sparsomt belyst. Med analyser af mødet mellem evidensbaseret metode og småbørnspædagogik som en kulturel og social praksis har afhandlingen som mål netop at bidrage med viden, som kan belyse, hvordan småbørnspædagogik og evidensbaseret metode forbindes, og hvordan en aktuel småbørnspædagogik formes i denne forbindelse.

Afhandlingen har den evidensbaserede metode De Utrolige År som empirisk omdrejningspunkt og er baseret på et etnografisk feltarbejde i tre daginstitutioner, i tre kommunale forvaltninger og en række uddannelses- og konferencesammenhænge. Det empiriske materiale omfatter feltnoter, interviews med forvaltningsansatte, pædagogisk personale og børnehavebørn og dokumenter i form af blandt andet artikler, dagsordner, referarter og undervisningsmateriale. Med afsæt i Aktør-Netværk-Teori og med inspiration fra barndomssociologiske og kulturanalytiske perspektiver analyseres det empiriske materiale med fokus på, hvordan mødet mellem metode og småbørnspædagogik involverer mangfoldige aktører, der gensidigt konstituerer hinanden,

I afhandlingen karakteriseres forbindelserne mellem evidensbaseret metode og småbørnspædagogik som fulde af en transformativ handlekraft, der forskubber og forandrer både den evidensbaserede metodes relevans og formål og småbørnspædagogikkens indhold og organisering. Metoden virker. Ikke som en række neutrale redskaber der leverer forventede effekter men som en handlekraft med store implikationer for relationerne mellem børnehavens personale og børn og for pædagogikkens opgave. Således argumenterer afhandlingen for, at den aktuelle småbørnspædagogik, der formes i forbindelser til DUÅ, indebærer et syn på børn som inkompetente og på pædagogikkens formål som en autoritær formidling af standardiserede kompetencer.

DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

Tlf.: 8716 1300
E-mail: dpu@au.dk
edu.au.dk