

Line Togsverd
Christina Haandbæk Schmidt

Revitalisering af barndomspædagogikken



En forskningsrapport

Revitalisering af barndomspædagogikken - En forskningsrapport
af Line Togsverd og Christina Haandbæk Schmidt

November 2024

1 udgave, 1 oplag.

UC Syd

Forskningsprogrammet Pædagogik og Pædagogisk praksis
Kolding

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
Anvendt Forskning i Barndomspædagogik

ISBN : 978-87-975640-0-4.

Omslagsfoto:

Kamilla Bjørnskov Olsen

Grafisk tilrettelæggelse:

Christian Mosbæk Johannessen

Line Togsverd
Christina Haandbæk Schmidt

Revitalisering af barndomspædagogikken



En forskningsrapport

Derimod har man hidtil været
at Barnet ogsaa i aanded
Fødsel gennemgaar en f
der trænger til at næres og
taget, at Barnet allerede
bliver opmærksomt paa stæ
anden Maaned kan det k
Gjenstande og ytre Behag
tredje og fjerde Maaned læ
i Løbet af den fjerde, fem
Lugt tydeligere frem: saal
efterhaanden, og der frem
Rum og Tid. Et treaars
at det kan skjelne mellem F

ret mindre opmærksom paa,
lig Henseende ligefra sin
remadskridende Udvikling,
g retledes. Man har iagt-
otte Dage efter Fødselen
erkt skinnende Ting; i den
begynde at kjende enkelte
eller Mishag derved; i den
egger det Mærke til Lyde;
te Maaned træde Smag og
edes udvikle Sanserne sig
kommer Forestillingen om
Barn er saa vidt udviklet,
ormer; det lægger Mærke

Indhold

Forord.....	8
Resumé.....	9
Indledning: En virksomhed af pædagogisk værd?.....	13
Mod en revitalisering af barndoms-pædagogikken. Projektets tilgange, baggrund og ambitioner	17
Projektets forskningsspørgsmål er:.....	18
Projektets begrebsbrug og ambitioner	18
Et pædagogisk hermeneutisk afsæt	20
At forstå og skabe viden om barndoms-pædagogik.....	22
Professionscirkler som organiserende princip	25
Forskningsværksteder	26
Om de historiske tekster	27
Analysemetodiske overvejelser	29
Analyse	33
Mødet med teksterne.....	35
Hvordan er det lykkedes os at glemme det? Mellem stolthed og indignation.....	36
Forskellige positioner – forskellige læsninger	38
Som en blomst, der folder sig ud – forståelser nuanceres og perspektiveres	39
Børnehaven, fællesskabet og den fælles skaben.....	45
Civilsamfund og borgerlige dannelsesidealer.....	45
Det virkelystne barn, dets myndiggørelse og det forpligtende fællesskab	47
Børnehavesagen og børnenes krav på barnekår – barndoms-pædagogikkens socialpædagogiske perspektiv	51
Med barnesansen for øje.....	54
Den forunderlige barndom har værdi i sig selv	57
Barnet som unikt væsen – det gælder om at være levende nok.....	59
Barnesansen som barndoms-pædagogisk fordring – en opsamling.....	63
Som en nisse på skulderen – teksterne som kritisk korrektiv	66
Plads til børnesorger og barnesans?	66
Børn – det er da ikke noget, man producerer	71
Legen, fællesskab og børnefællesskab	74
Opsamling og konklusion	79
Barndoms-pædagogikken som en interesse	80
med kulturel kontinuitet.....	80
Potentialet i barndoms-pædagogikkens.....	81
dignitet og kontinuitet.....	81
Barndoms-pædagogikkens	83
grundlægsforståelser og værdier	83
Potentialer for og i en.....	85
barndoms-pædagogisk mobilisering	85
Viden og vidensformer.....	86
Et fagsprog og fagligt undersøgelsesfællesskab	87
Litteraturliste.....	91

Forord

Denne forskningsrapport er en formidling af forskningsprojektet ‘Revitalisering af barndomspædagogikken’, som er gennemført i perioden 1. januar 2022 til 1. oktober 2023. Forskningsprojektet er støttet af BUPL’s forskningspulje og er foregået som et samarbejde mellem UC Syd ved docent Line Togsverd og UCL ved docent Christina Haandbæk Schmidt.

Projektet har været organiseret omkring fire professionscirkler med deltagelse af pædagoger og daginstitutionsledere samt studerende og undervisere fra pædagoguddannelserne i UC Syd og UCL. I professionscirklerne har vi været på opdagelse i tekster fra den børnehavepædagogiske tradition i Danmark for sammen at undersøge, hvad teksterne kunne sige os i dag. Om pædagogik og børneliv, om den pædagogiske faglighed og om barndomspædagogikken, dens grundlæggende forståelser, værdier, betydning og integritet. Det er disse fælles undersøgelser og samtaler, der danner afsæt for vores analyser i denne rapport.

Derfor vil vi gerne rette en stor tak til de pædagoger, ledere, pædagogstuderende og undervisere, der har bidraget med værdifulde perspektiver på barndomspædagogik og på, hvad tekster og begreber fra den børnehavepædagogiske tradition kan sige os i dag. Tak også til BUPL for at støtte vores projektidé og have fundet det meningsfuldt og nødvendigt at give pædagoger af i dag mulighed for at genbesøge tekster fra barndomspædagogikkens pionerer og herigennem dyrke deres fag. Også tak til Hovedbestyrelsen i BUPL, som udvalgte vores projekt til at bidrage til at markere BUPL’s 50-årsjubilæum i 2023. Det gav os anledning til at besøge de tolv lokalforeninger og skabe møder mellem teksterne og pædagoger rundt om i hele landet. Tak til alle jer, der lagde hus til, og til jer, der dukkede op og bidrog til levende og engagerende samtaler om pædagogik, børneliv og faglighed. Tak også til en af dansk pædagogiks øvrige bidragsydere, Karsten Tuft, som hjalp os med at finde vej i den righoldige arv, hvorfra vi har udvalgt teksterne til projektet og til denne bog.

Sammen med denne rapport, har vi udgivet en bog, som gør de tekster, vi har arbejdet med i projektet, tilgængelige for andre, der er optagede af pædagogik. Udover teksterne tilbyder bogen en kontekst for at forstå den tid, de er skrevet i, og de mennesker, som gennem deres praktiske, kulturelle og samfundsmæssige engagement har bidraget væsentligt til at skabe grundlag for barndomspædagogikken. Bogen har fået titlen: “Barndomspædagogiske trædesten – tekster fra børnehavepædagogikkens pionerer” (Schmidt & Togsverd, 2024). Den kan bestilles på werk.dk eller ved henvendelse til en af os. Du kan desuden få indblik i projektet ved at lytte til podcasten ”De tog børn og leg alvorligt – mød pædagogikkens pionerer” produceret af Børn & Unge, som er tilgængelig på BUPL’s forskningsunivers. Endelig vil vi pege på, at du her også kan finde og downloade kort med udvalgte citater fra teksterne, sådan at du kan skabe mødesteder og åbne for samtaler om barndomspædagogikken, hvad enten det er i uddannelsessammenhænge eller på personalemøder.

God læselyst!

Christina Haandbæk Schmidt og Line Togsverd

Resumé

Forskningsprojektet ”Revitalisering af barndomspædagogikken” har sigtet på at bidrage til at skabe indblik i, nuancere og udvikle barndomspædagogikken som en faglig praksis med egne faglige forståelser, værdier, begreber og begrundelser. Projektet har gjort det ved at skabe mødesteder, hvor pædagoger, ledere, undervisere, studerende og forskere har genbesøgt tekster og tanker, fra dengang de første børnehaver og uddannelser blev grundlagt i Danmark. Her formulerede grundlæggerne sig om barndom og børneliv, om hvad børnehaven er og skal være i vores fælles kultur og samfund, og om hvorfor der skal uddannelse og faglighed til for at tage vare på børns liv og barndom.

Antagelsen bag projektet har været, at et møde med de historiske traditioner vil kunne bidrage til at pædagogprofessionen – og andre, der beskæftiger sig med pædagogik og pædagogiske spørgsmål – kan undersøge, understøtte og udvikle barndomspædagogikken som en specifik og betydningsfuld kulturel og samfundsmæssig praksis, som med afsæt i en egen integritet kan være i dialog med forældre, forvaltere og politikere. I en tid hvor koncepter, standardiserede metoder, dokumentationsværktøjer og læreplanstænkning er helt selvfølgeliggjorte praksisser på 0-6 årsområdet, er der mere end nogensinde brug for at udforske og begrunde barndomspædagogikkens grundlæggende forståelser, viden og værdier. Projektet tager således afsæt i den grundantagelse, at der er brug for en faglig (ny-/re-)orientering, når pædagogikken er under pres, og projektet har afsøgt, hvordan mødet mellem historiske tekster og nutidige udøvende praktikere kan tilbyde værdifulde perspektiver på pædagogikken på 0-6 årsområdet.

Metodisk har projektet været organiseret omkring fire professionscirkler med deltagelse af pædagoger og daginstitutionsledere samt studerende og undervisere fra pædagoguddannelsen. Deltagerne i professionscirklerne har med deres viden og erfaringer med barndomspædagogisk praksis været helt centrale som medundersøgere af barndomspædagogikken, af dens sag og interesse, grundlæggende forståelser, værdier, begreber og begrundelser.

Projektet baserer sig på en forståelse af barndomspædagogikken som en interesse og et perspektiv med dybe rødder i vores kulturhistorie, som fortsat fremstår relevant for pædagoger i dag. Et væsentligt fund i projektet er, at deltagerne i professionscirklerne udtrykker en betydelig meningsfuldhed, når de får mulighed for at udforske deres fag og praksis med de historiske tekster som linse. Projektet viser dermed, hvordan et indblik i historien og de barndomspædagogiske grundlægsforståelser kan bidrage til at trække den barndomspædagogiske sag væk fra de instrumentaliserede forståelser af pædagogik, børneliv og profession, som meget let kommer til at dominere policy og praksis i skoler og dagtilbud. Og *ind* i en humanistisk tradition, hvor menneskeværd, børneliv og barndom forstås som noget, vi skal værne om i egen ret. Der er således et betydeligt og dybt meningsfuldt fagligt potentiale i at forstå og udforske barndomspædagogikken, dens betydning, faglige forståelser og værdier som afsæt for at undersøge og udvikle pædagogisk praksis.

Projektet bidrager således til en forståelse af barndomspædagogikken som en interesse for at værne om barndommen, om legen og om børns subjektivitet som grundlæggende og nuancerede faglige

værdier og interesser. Vi finder i teksterne nogle grundlæggende forståelser af børn som virkelystne og aktive væsener med egne oplevelser, engagementer og følelser, som professionscirkelns deltager helt umiddelbart finder betydningsfulde. De bliver optagede af, hvordan teksterne tematiserer, at barndomspædagogikken handler om at tage vare på barndommen og det, der hører den til, men også på det enkelte barns subjektivitet og særlige måder at være i barndommen på. Samtidig forbinder professionscirkelns deltager sig til barndomspædagogikken som den praksis og faglige interesse, der tager på sig at engagere og involvere børn i forpligtende fællesskaber, hvor de bliver (mødt som) selvstændige, myndige, frie og ansvarlige væsener.

Selvom disse tre grundlæggende værdier: at værne om den forunderlige barndom, at tage vare på det enkelte barn, dets subjektivitet og *barnekår* samt at skabe rammerne om meningsfulde og forpligtende fællesskaber i meget høj grad opleves som meningsfulde barndomspædagogiske orienteringer, kan vi i projektets analyser vise, at det ikke er en simpel sag at indfri dem. For det første er det ikke en enkel sag, for der er tale om nuancerede og sammensatte forståelser, som udvikles, nuanceres og beriges i samtalerne om teksterne. For det andet giver forståelser og værdier ikke konkrete handleanvisninger. I mødet med teksterne tydeliggøres den barndomspædagogiske integritet som en fordring om, at den, der påtager sig at udøve pædagogik, må forholde sig åbent og undersøgende til det, barnet kommer med, og til den verden og det samfund, barnet indgår i. Det gøres, lærer vi i teksterne, ved, at pædagogen værner om *barnekår* og bruger sin *barnesans*. Samtalerne i professionscirklerne giver indblik i, at deltagerne oplever netop denne barndomspædagogiske fordring som central og betydningsfuld, men også at den kan være vanskelig at fastholde i en pædagogisk praksis, der kan stivne og formes af andre interesser og perspektiver. Et stort fagligt og politisk fokus på, at børn skal lære mere, dårlige normeringer og pædagogers behov for orden, kontrol og ro for blot at nævne de mest genkommende refleksioner i cirklerne. Mødet med teksterne bliver på den måde det, en pædagog betegner som en *sensitiveringsbestræbelse* – et kritisk korrektiv på den aktuelle pædagogiske praksis og føring af børns liv og en påmindelse og besindelse på, hvad der i grunden er den barndomspædagogiske sag, og hvorfor og hvordan den er betydningsfuld at tage på sig og værne om, når man er pædagog.

Projektet giver i dét perspektiv vigtige indsigter om, hvordan barndomspædagogik kan undersøges, understøttes og udvikles med afsæt i faget selv – i dets grundlagsforståelser, værdier og præmisser. Analyserne peger på, at mødet med teksterne og barndomspædagogikkens grundlag giver anledning til almene og konkrete faglige refleksioner og eftertanker ift., hvad der i grunden er vigtigt, godt og rimeligt i relation til børns liv og væren. Rapportens analyser hæfter sig ved dette brede, eksistentielle og humanistiske perspektiv på den barndomspædagogiske opgave, som også har betydning for, hvordan vi må forstå viden og fagsprog. Snarere end at lægge fast og definere ser det pædagogiske fagsprog ud til at orientere sig mod at undersøge og overveje problemstillinger, som har betydning i relation til børns liv og kræver pædagogiske svar, men som også har almenmenneskelig karakter. Projektets analyser viser, at fagprofessionelle forbinder sig til den barndomspædagogiske interesse som en åben og kritisk overvejelse over, hvad vi vil og kan ville med børn, når spørgsmålene tematiseres i et fagligt fællesskab. Det faglige fællesskab muliggør, at perspektiver deles og udfoldes og tilsammen bidrager til mere righoldige og nuancerede forståelser. Projektet peger dermed

ind i et bredt perspektiv på den viden, som er grundlag for barndomspædagogikken, dens udøvelse og udvikling. Den omfatter både det at forholde sig åbent og undersøgende til konkrete børns måder at være i verden på, at undersøge og overveje store og filosofiske spørgsmål og værdier af almenmenneskelig karakter, og den omfatter den enkelte pædagogs værdier og erfaringer – også fra egen barndom. Den barndomspædagogiske faglighed må – med afsæt i projektets analyser – forstås som noget, der nok tilegnes og udøves personligt, men som også er en viden og en praktisk sans – en barnesans – der har brug for et fagligt fællesskab med både konkrete og filosofiske undersøgelser i vedvarende sensitiveringsbestræbelser. Barndomspædagogikken har således brug for et fagligt fællesskab, hvor spørgsmålet om, hvad vi vil med børn løbende kan overvejes – konkret og alment – for at skærpe den barndomspædagogiske fordring om at tage vare på barndommen, det enkelte barn og det forpligtende fællesskab.

Indledning:

En virksomhed af pædagogisk værd?

Jeg faldt også over på side 16. Der står 'Kom. Lad os leve for børnene'. Jeg tror, det var et eller andet med Fröbel [...]. Det her med, ja, kom, lad os leve for børnene. Den her måde man kan ... skal tilsidesætte sig selv i de her øjeblikke og følge børnenes interesse, det kender jeg. Det er noget smukt, og jeg synes, jeg kan ... Det er en af de positive ting ved at læse det her, synes jeg. Fordi jeg genkendte det i mig selv eller noget, jeg kan genkende ved mine kollegaer de steder, jeg er. Men så alligevel, mange gange så lever vi heller ikke på børnenes præmisser. Vi lever ikke for børnene. Og eksempelvis i den institution jeg er i nu her, er det meget op til debat det her med, at lige nu der er reglernes betydning, det er ofte ... De vægtes meget højere end legens betydning. Og ... Undskyld! Blandt andet så sidder vi også og spiser ... spiser madpakker, og dét, der egentlig er fokus på, det er dét, at der skal være ro. Det skal ikke være så meget i, at børnene, de er så optaget af deres mad, og de gerne vil vise det til hinanden, dele med hinanden. Nogle kommer til at snakke lidt højt, nogle de snakker lidt lavt, men dét det gør, det er, at man har voksenbestemt, at nu leger vi stilleleg de næste tre minutter. Og det er jo også en af dem her, hvor jeg så synes, så kommer vi til at leve for de voksnes skyld i stedet for børnenes skyld.

Sekvensen ovenfor stammer fra en af de mange professionscirkler, vi har afholdt i dette projekt, og den er på mange måder eksemplarisk for, hvad der er foregået i projektet. Vi har læst én tekst fra den børnehavepædagogiske tradition og hver især markeret tre nedslag i teksten. Og nu sidder vi sammen, en gruppe mennesker rundt om et bord, deler en kaffetår og nogle timer sammen med andre, der også har en pædagogisk interesse. Vi kommer til at tale om, hvad der har betydning, når man udøver pædagogik. Hvad der i grunden er meningsfuldt, rimeligt, rigtigt og vigtigt, når man har ansvar for børns liv og udvikling, ve og vel? Hvad vil vi med vores børn? Hvad kan vi ville? Og hvad kan vi gøre? Mødet med de gamle tekster ansporer til eftertænksomhed og fælles refleksion og kommer til at fungere som en form for fremkaldervæske for faglige undersøgelser og samtaler om barndoms-pædagogikken, dens praksis og dens anliggende.

Gruppen – eller professionscirklen – består af to pædagoger, en leder, to pædagogstuderende, to undervisere fra pædagoguddannelsen og en forsker. Vi mødes i alt fem gange hen over en sommer, og vi er sammen i gang med at gå på opdagelse i tekster fra den børnehavepædagogiske vugge i Danmark.

Projektet ”Revitalisering af barndoms-pædagogikken” tager afsæt i en interesse for pædagogik og for den særlige faglighed, som retter sig mod at tage vare på børns liv og barndom. Projektets grundidé har været at arbejde sammen med pædagoger, ledere, undervisere og studerende om at genbesøge og undersøge tekster og ideer om barndoms-pædagogik fra dengang den børnehavepædagogiske tradition blev til i Danmark. Vi har været optagede af at skabe mødesteder, hvor deltagerne kunne møde teksterne, udsætte sig for dem, drøfte dem og sammen blive klogere på barndoms-pæ-

dagogikken – på det fag og den faglighed, som de aktuelt udøver. Teksterne er skrevet af tænkere og praktikere, der som nogle af de første formulerer sig om børnehaven og børnesagen – og dermed er med til at skabe grundlaget for barndomspædagogikken i Danmark. Her formulerede pionerer som bl.a. Sofie Rifbjerg, Anna Wulff, Hedevig Bagger sig aktivt og offensivt om børnehaven, den nye samfundsinstitution, som de var dybt engagerede i at udvikle både gennem deres praktiske virke, samfundsmæssige engagement og skrivende praksis (Fischer & Henriksen, 2001; Tuft, 2014, 2015; Bayer & Kristensen, 2015; Enoksen, 1996; Sigsgaard, 1978). De formulerede sig om barndom og børneliv, og om hvad børnehaven er og skal være for et sted. For børnene. For deres familier. Og for den kultur og det samfund, der gerne vil, at mennesker kan tage vare på sig selv og på hinanden og leve som frie og selvstændige væsener i forpligtende fællesskaber. Teksterne formulerer sig om, hvad der skal til for, at børnehaven bliver en institution og en praksis, der som Anna Wulff formulerer det i 1925, har ”*Krav paa at blive anerkendt som en Virksomhed af pædagogisk værd.*” (Wulff, 1925, s. 6). Altså om, hvad barndomspædagogik er for en sag, og hvad der er pædagogisk betydningsfuldt, når man har med børn og deres liv at gøre.

Og sikke nogle mødesteder, projektet har etableret! Projektets deltagere giver på forskellig vis udtryk for at møde beskrivelser og få sat ord på deres praksis og faglighed på en måde, der anerkender og afspejler det børneliv, som de er dybt optagede af at understøtte. Flere af dem fortæller, at teksterne minder dem om, hvorfor de i sin tid kastede sig ud i faget og om, hvad der er vigtigt og betydningsfuldt, når man har med børns liv og barndom at gøre. Som i dette udsagn fra en pædagog, der reflekterer over mødet med teksterne:

Jeg har været så imponeret og rørt faktisk af at læse de gamle tekster. Jeg vidste ikke, at vi havde sådan en tradition. Den viden, de besidder. Og børnesynet. Det har været overvældende. Vi taler meget om ny forskning og ny viden ... men dette... Det er som om mine sanser bliver vækket og jeg kan mærke... hvorfor jeg blev pædagog. Jeg har tænkt meget over min faglige identitet, hvem jeg er som pædagog mens vi har læst de her tekster. Det er meget det der med at vi kan gøre en sådan forskel i børns liv, men også i samfundet.

Deltagernes begejstring over at møde de gamle tekster og deres beskrivelser af pædagogisk praksis siger ikke så lidt om den aktuelle politiske og styringsmæssige kontekst for både pædagoguddannelsen og det pædagogiske arbejde i dagtilbud. Som vi skal uddybe i næste afsnit, er det forskningsmæssigt velbelyst, at mange andre end pædagoger har ambitioner på fagets vegne og også tilbyder eller pålægger tilgange, metoder, dokumentationsredskaber og evalueringsværktøjer, der angiveligt kan højne kvaliteten og systematisere praksis (se fx Togsverd & Aabro, 2021). Pædagoger har generelt meget lidt tid til at samtale om og fordybe sig i deres fag. Og de er vant til at møde og skulle forholde sig til forståelser og beskrivelser af deres praksis, som de ikke nødvendigvis oplever som adækvate, eller som direkte eller indirekte problematiserer den pædagogiske faglighed og implicerer, at den skal laves om, være en anden eller sættes skik på (fx Østrem, 2024; Aabro, 2021; Buus, 2019; Togsverd, 2015; Krejsler, Ahrenkiel & Schmidt, 2013; Ahrenkiel et al., 2012; Plum, 2013).

Tilhører man den position og tilgang, som arbejder for at kvalitetsudvikle, systematisere og vidensbaserede pædagogisk praksis ved at tilføje den dét, man mener, at den mangler, vil man måske få den tanke, at projektets interesse for gamle tekster er bagstræberisk og romantiserende. At det bærer ved til og understøtter et narrativ i professionen, om at ”hvis bare vi kunne komme tilbage til de gode gamle dage, så ville alt være godt”. Man kan også – med reference til den kritiske professionssociologi (Abbot, 1988) – tænke, at projektet understøtter en defensiv position, hvor faget beskrives som noget ganske særligt, som kun pædagogprofessionen kan forstå og tage vare på, hvorfor alle andre skal blande sig uden om. Det er imidlertid ikke pointen med projektet. Pointen er at udvikle viden i form af indblik i og (nye) forståelser af barndomspædagogikken som fag og sag. Vi har søgt viden om dens grundantagelser og forståelser ved at undersøge nogle af dens rødder og spørge, hvordan og hvorvidt disse rødder kan have relevans i dag. Vi har arbejdet med den (hermeneutiske) grundantagelse, at vi som kulturelle væsener står på og i en tradition, som er værd at fordybe sig i og blive klogere på (Gadamer, 2004). Vi har antaget, at mødet med traditionen og historien kan bidrage væsentligt til vores forståelser af, hvad der er barndomspædagogikkens særkende, hvad den kommer af og har bevæget sig imod. Ligesom vi har arbejdet med den grundantagelse, at vi, i mødet med de historiske tekster, kan finde veje videre frem og forestille os, at ting kunne være anderledes. Projektet har i denne ånd søgt at tage både teksterne og deltagernes erfaringer og læsninger af dem alvorligt og behandle begge dele solidarisk i fælles samtaler og udforskninger, som også på mange måder har tematiseret kritik af de måder, børneliv og barndomspædagogik aktuelt udfolder sig.

Når nutidens pædagoger, pædagogstuderende, ledere og pædagoguddannere møder disse tekster, sker der nemlig noget, som sekvensen ovenfor vidner om. En dialog går i gang. I første omgang med teksten og den tid, den er blevet til i. Hvad vil den mig? Og hvordan skal jeg forstå den? Grammatikken er måske anderledes – og stavemåden. Ordene også. Hvad betyder fx ”sysselsat” eller ”barnets ejendommelighed”? Og hvad mon der menes med ”opdragelse” og ”lydighed”, som er ord og begreber, der næsten er forsvundet ud af det pædagogiske fagsprog. Der smages på ordene og sætningerne, man støder sig måske på dem og må gå og gumle lidt på dem. Indimellem kommer tekstens fremmedhed til at blive så stor, at den står i vejen for, at man kan komme i dialog med den. Men ofte – det har vi i hvert fald erfaret i projektet – begynder en dialog, sådan som i sekvensen ovenfor. Ikke bare med teksten, men også med ens egen praksis, og hvordan den er indrettet. Er den i grunden rimelig? Fornuftig? Er det en praksis, der har krav på at blive anerkendt som en virksomhed af pædagogisk værd? Eller er vi faktisk kommet lidt på afveje ...?

Mødet med de gamle tekster har på den måde været en dialog med et fagligt perspektiv, med børnehavepædagogikkens grundlagsforståelser, værdier og måder at tillægge børn og deres væren betydning. For professionscirklernes deltagere har det også været et møde med dem selv. Med den praksis, de aktuelt tager del i og har ansvar for, med vores egen tid, vores egne værdier og tilgange til børn og børns liv. Læsningen og samtalerne om teksterne har også været et møde med de aktuelle politiske og styringsmæssige betingelser og forventninger, som pædagoger, ledere, studerende og undervisere måske ikke er herrer over og derfor heller ikke kan bestemme. På den anden side kan politiske og styringsmæssige

ideer ikke implementeres blindt. I hvert fald ikke, hvis vi skal tage vare på faget og sagen. Sekvenserne ovenfor er dermed ganske illustrative for projektets indsigter i, hvordan pædagoger, studerende, ledere og undervisere – gennem mødet med historiske tekster – kan hente støtte og orientering, der kan give faglig retning for barndomspædagogikken. Og samtidig fungere som et korrektiv på de forestillinger om børneliv og praksis, som aktuelt dominerer policy og de måder, pædagogisk praksis aktuelt forstås og udfolder sig. Vi bliver mindet om, hvad barndomspædagogikken og vores institutioner er til for. Hvad der er betydningsfuldt i pædagogisk praksis. Og hvorfor pædagogikken og det, at nogen tager vare på børns liv og barndom, faktisk er så betydningsfuldt i vores kultur og samfund.

Mod en revitalisering af barndomspædagogikken. Projektets tilgange, baggrund og ambitioner

I den offentlige diskurs og den politiske beskrivelse af den pædagogiske opgave på 0-6-årsområdet trækkes der ofte på forståelser af dagtilbud som en samfundsmæssig institution, der skal imødegå læringsulighed, sikre høj kvalitet, arbejde systematisk og videns- eller ligefrem evidensbaseret. Der er således både indført nye praksisser og et nyt sprog på området – et sprog, som tenderer at instrumentalisere og reducere barndomspædagogik til et spørgsmål om at identificere børns udviklings- og læringsbehov, optimere læringsmiljøer og sikre effekter og resultater (eksempelvis Stanek, Togsverd & Ellegard, 2021; Krejsler, 2012; Biesta, 2015a, 2015b, 2010, 2007; Kampmann, 2004, 2009; Schmidt, 2017; Togsverd, 2015). Både nationalt og internationalt har en del forskning peget på og problematiseret, hvordan barndomspædagogikken er under pres (Oosterhoff et al., 2023; Sæverot & Kristensen, 2022; Schmidt, 2022; Kampmann & Togsverd 2022; Stanek, Togsverd & Ellegard 2021; Reinke, Peters & Castner, 2018; Bradbury & Roberts-Holmes, 2017; Nerland & Karseth, 2015; Krejsler, Ahrenkiel & Schmidt, 2013; Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011; Dahlberg, Hultqvist & Moss, 2013), hvordan den tendentielt instrumentaliseres (Østrem, 2024; Tegtmejer et al., 2023; Thingstrup et al., 2023; Togsverd, 2015, 2023; Kimathi & Nilsen, 2023; Buus, 2019; Petersvold & Østrem, 2012) og skaber brudflader og dobbelte bogholderier hos pædagogerne (Franck et al., 2022; Aabro, 2021; Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014).

Kritikken er vigtig og velbegrundet, men den kan ikke stå alene. Dette projekt tager afsæt i den grundantagelse, at pædagogik især er en praksis, hvor der skal handles. Selvom det kan være godt at kende til kritiske læsninger af læreplaner (Stanek, Togsverd & Ellegaard 2021) af, hvordan pædagogik standardiseres og underlægges koncepter og økonomiske rationaler (Buus, 2019, Seland, 2020), hvordan den normaliserer og reproducerer, så giver kritikken ikke nødvendigvis retning. Pædagoger har brug for *også* at kunne orientere sig med afsæt i en viden og forståelse af, hvad pædagogik i grunden drejer sig om, og hvad der er betydningsfuldt, når man som Anna Wulff formulerer det, vil betegne sin praksis som *”en praksis af pædagogisk værd”* (Wulff, 1925). Der er brug for begreber og forståelser, der tager vare på, hvad det i grunden er barndomspædagogikken kan og skal i vores samfunds fælles liv og institutioner. Og som kan støtte pædagoger og ledere, men også pædagoguddannere i at oversætte policy og styringstiltag på en måde, der tager vare på (barndoms-)pædagogikken som en særlig interesse og perspektiv i vores samfund. Projektets ambition er at bidrage til en genfortolkning og genoplivning – en revitalisering – af barndomspædagogikken med indsigter i dens grundlagsforståelser, værdier og orientering.

Projektets forskningsspørgsmål er:

Hvordan kan dialoger om – og med – tekster fra den danske børnehaves pionerer bidrage til at fundere, nuancere og udvikle barndomspædagogikken som faglig praksis, der med egne faglige forståelser, værdier, begreber og begrundelser kan balancere faglige værdier i dialog med politikere, forældre og forvaltere?

Projektets begrebsbrug og ambitioner

Måske har du som læser allerede noteret dig – og undret dig over – vores sprogbrug og begreber. Vi tillader os at bruge betegnelsen ”barndomspædagogik” i projektets titel og i mange af denne rapports formuleringer. Tilsvarende taler vi om ”barndomspædagogikken” som noget, vi meningsfuldt kan tale om – ovenikøbet i bestemt form. Det kræver selvfølgelig nogle forklaringer:

Når vi bruger betegnelsen ”barndomspædagogik” og ikke ”dagtilbudspædagogik” eller ”børnehavepædagogik”, er det fordi, vi med betegnelsen ønsker at tydeliggøre projektets ambitioner: Vi er optagede af at forstå og betegne den særlige interesse og praksis, det er på en og samme tid at værne om og tage vare på børns liv og barndom og *samtidig* støtte dem i at bringe sig ud af barndommen og ind i et ungdoms- og voksenliv. Det er, som vi senere skal argumentere for, en pædagogisk interesse, og det vil sige: en menneskelig og kulturel interesse. I vores samfund knytter pædagogikken som interesse sig til bestemte professioner (pædagoger og lærere) og institutioner (vuggestuer, børnehaver, SFO’er og skoler), men pædagogik kan ikke reduceres til det, der foregår her eller til den statslige interesse, der er i og med disse professioner og institutioner. Der foregår en del samspil med børn i dagtilbud, klubber og skoler, som har mere med økonomiske, statslige eller institutionelle interesser at gøre end med barndomspædagogiske værdier, forståelser og perspektiver. Egentlig kunne vi lige så godt bruge betegnelsen ”pædagogik”, for pædagogikken har som disciplin og praksis historisk rettet sig imod og været formuleret i relation til børns opdragelse, opvækst og indlemmelse i vores samfund og kultur (Friesen, 2022; Friesen & Su, 2023; Rothuizen & Togsverd, 2020; Sæverot & Werler, 2017; Rømer, 2011; Løvlie, 2003). Men eftersom dette projekt er blevet til med afsæt i den overvejelse, at der er brug for et korrektiv til denne (historisk specifikke og nye) konstruktion, ”dagtilbudspædagogik”, som tendentielt reducerer pædagogik til et spørgsmål om at indfri politiske målsætninger og strategier (Schmidt, 2022), bliver begrebet ”barndomspædagogik” tillokkende. Begrebet sætter barn og barndom i centrum for interessen.

Vi tillader os også at tale om ”barndomspædagogikken” i bestemt form, hvormed vi antyder, at vi meningsfuldt kan tale om barndomspædagogik som et sammenhængende fænomen, nogle sammenhængende praksisser, forståelser og tankefigurer, som vi kan udøve, undersøge og tale om. Vi har arbejdet med barndomspædagogikken som fænomen, der virker i verden lidt på samme måde, som Thomas Rømer skriver om børnehaven:

[...] børnehaverne. Det er en genuin pædagogisk praksis, som har eksisteret før nogen begyndte at tale om velfærd. Der er derfor en chance for, at vi kan få fat i virkelige ord. Desuden mangler man, eller har glemt, børnehaverne filosofiske grundlag, dvs. deres etiske og kulturelle udgangspunkt, og derfor også deres virkelige væren og, for at tale lidt heideggersk, deres "ting", børnehavetingen i sig selv. Vi skal ikke finde noget fælles velfærdsfunktionelt. Vi skal lede efter det specifikke. Vi skal pege nedad og ikke opad, vi skal se efter menneskenes ægte ord frem for abstrakte ranglister og almene kineserier. De ord, der strømmer frem under frosne ord, de ord der myldrer frem af en bestemt praksis og dens historie. De uddannede og praktiske ord (Rømer, 2011)

Som vi skal uddybe i det følgende, henter vi støtte til en sådan forståelse af barndoms-pædagogikken i den humanvidenskabelige pædagogiktradition, som i disse år opdyrkes og nyfortolkes af danske og udenlandske forskere, der – ligesom os – finder det meningsfuldt at bidrage til at udvikle og nuancere vores forståelse af pædagogikken som en særlig interesse eller et sagsforhold, der tager vare på væsentlige kulturelle og samfundsmæssige værdier (fx Sæverot & Lomsdalen, 2023; Togsverd, 2023; Sæverot & Kristensen, 2022; Rothuizen, 2023, 2022, 2019; Friesen & Su, 2023; Togsverd & Rothuizen, 2022; Sæverot & Werler, 2017). Med støtte i disse teoretiske perspektiver betragter vi grundlæggende barndoms-pædagogikken som en bevægelse og interesse, der trods indbyrdes spændinger, modsætning og forskellige variationer er en del af et kulturelt projekt – det Rothuizen og Togsverd betegner som *det pædagogiske projekt* (Rothuizen & Togsverd, 2020). Når vi taler om "barndoms-pædagogikken" i bestemt ental, gør vi det for at betegne en bevægelse, en særlig interesse og sag, som vi meningsfuldt kan tale om – ganske som vi kan tale om økonomien, etikken eller politikken. Heri ligger ikke en antagelse om, at barndoms-pædagogikken er en entydig størrelse eller interesse. Det er tværtimod en central pointe i den humanvidenskabelige pædagogikforståelse, projektet trækker på, at pædagogikken har en *antinomisk* struktur (Friesen, 2022; Oettingen, 2012). Den tager afsæt i nogle grundlagsproblemer og rummer værdier og orienteringer, der på den ene side er hinandens forudsætninger, på den anden side trækker i hver sin retning (Togsverd, 2023; Friesen & Su, 2023). Derfor vil der også altid være polyfoni (Togsverd & Rothuizen 2022; Rothuizen & Togsverd 2020) - forskellige fortolkninger og forståelser af, hvordan praksis bedst kan udøves.

Projektet bidrager dermed også til en fremvoksende litteratur, der søger at begrebssette og forstå pædagogikken som en disciplin, en praksis og en interesse, der kan og må forstås i egen ret (se Friesen, 2022; Friesen & Su, 2023; Rothuizen, 2023, 2022, 2019; Løvlie, 2007, 2003; Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011; Grue-Sørensen, 1977). Det bidrager og forbinder sig derfor også til diskussioner om, hvordan pædagogik og uddannelse almindeligvis søges forstået og begrebsliggjort af andre discipliner. Allerede i 1835 advarede Herbart om en kommende kolonisering af pædagogikken, som ifølge tænkere som Biesta, Friesen og Sæverot næsten er fuldført: Dominansen af de sociale og psykologiske videnskaber sammen med elementer af filosofi og kritisk teori er nu så total inden for forskning i pædagogik og uddannelse, at det næsten har gjort pædagogikken til et «felt» af fænomener, der kun kan analyseres og styres fra andre discipliner og synsvinkler (Biesta 2015b, 2012; Rothuizen, 2023, 2019; Sæverot & Lomsdalen, 2023).

Et pædagogisk hermeneutisk afsæt

I projektet trækker vi på en humanvidenskabelig tilgang til pædagogik, som tilbyder teoretiske perspektiver på, hvad pædagogik er, hvad den retter sig mod, og hvad dens grundlæggende spørgsmål og problemer er. Traditionen tages aktuelt op af forskere som Gert Biesta, Max van Manen, Norm Friesen, Lars Løvlie, Herner Sæverot og i dansk sammenhæng af Thomas Rømer, Lene Tanggaard og Svend Brinkmann i deres udgivelser om uren pædagogik samt af Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd. Senest har også Marte Eriksen taget traditionen op i en ph.d.-afhandling om børnehavepædagogikken (Eriksen, 2024). Fælles for en del af disse forskere og tænkere er, at de betragter pædagogik som en interesse eller sag, der kan gøres begribelig og forståelig gennem den akademiske disciplin, som også betegnes pædagogik, og som er funderet i den kontinentaleuropæiske humanvidenskabelige – og det vil sige hermeneutiske – tradition (Friesen & Su, 2023; Rothuizen, 2023; Togsverd & Rothuizen, 2022; Biesta, 2015a, 2015b; Grue-Sørensen, 1977). Med denne tilgang kan vi begrebsliggøre barndomspædagogikken netop som en interesse og et sagsforhold, som kan og bør ses som menneskelige handlinger, kulturer, praksisser og erfaringer med en kollektiv historie (Sæverot & Lomsdalen, 2023; Friesen, 2020, s. 1; Biesta, 2015a, s. 14; Rømer, 2011). Altså som et grundlæggende humanistisk perspektiv. Friesen og Su betegner pædagogik som:

[...] et perspektiv på livet som helhed – et perspektiv, der afsøger hvad forskellige aspekter af vores liv og livsformer, har værdi og betydning for dem, der vokser op, for den nye generation. Studiet af – og deltagelsen i – disse handle- og tankemåder kan ses som en ”pædagogisk” disciplin i sig selv (Friesen & Su, 2023, s. 8, [vores oversættelse])

Friedrich Schleiermacher, der regnes for en af grundlæggerne af hermeneutikken og den kontinentaleuropæiske pædagogiktradition, beskriver i 1826 pædagogikken som praksis og en videnskabelig disciplin, der beskæftiger sig med spørgsmålet: hvad vil den ældre generation den yngre? (Schleiermacher i Friesen, 2022, s. 46). Udover at han således beskriver pædagogikken som et generationsforhold, som vi mennesker må beskæftige os med, er spørgsmålet helt centralt som grundlags-spørgsmål for pædagogikken af flere grunde.

For det første er det interessant, at Schleiermacher overhovedet stiller spørgsmålet. Med det beskriver han pædagogikken som et anliggende, som mennesket må beskæftige sig med. Spørgsmålet – og pædagogikken – bliver relevant, fordi det med modernitetens fremvækst ikke længere er givet, hvordan vi indlemmer den kommende generation i vores kultur og samfund på en måde, hvor de på den ene side kan videreføre det og på den anden side udvikle og overskride det (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 53-60). I en verden og en kultur, hvor menneskets plads ikke længere er givet på forhånd af enten Gud, kongen eller familiens overhoved, bliver pædagogik og opdragelse et spørgsmål, der drejer sig om at finde og søge svar på, hvad vi i vores kultur og fællesskaber værdsætter og finder betydningsfuldt. Og hvad vi kunne ønske os for de børn, vi skal støtte i at skabe deres egne liv. Barndomspædagogikken – eller det Rothuizen og Togsverd kalder ”det pædagogiske projekt” – rummer således både en praktisk dimension og en filosofisk, normativ og etisk dimension (Rothuizen & Togsverd, 2020; Østrem, 2024). Hvor den praktiske pædagogik beskæftiger sig med den

menneskelige praksis, det er at opdrage og støtte børn og unge i deres liv og fællesskaber, beskæftiger den akademiske – geisteswissenschaftlige – disciplin pædagogik sig med at forstå, analysere og begrebssette denne praksis og de spørgsmål, paradokser og problemer, der er forbundet med det (Sæverot & Lomsdalen, 2023; Friesen & Su, 2023; Biesta & Säfström, 2011; Biesta, 2015b). For til spørgsmålet, om hvad vi vil med de kommende generationer, knytter sig også teoretiske, etiske og filosofiske overvejelser over, hvad man *kan ville* den kommende generation – og hvad den *selv* kan ville.

For det andet betoner Schleiermacher generationsforholdet – og dermed pædagogikkens almenmenneskelige og kulturelle karakter. Han argumenterer for, at forældre – før vi fik institutioner og udbredt skolegang – ”påtog sig opdragelsen, og som det almindeligt anerkendes, gjorde de det uden reference til en ’teori’.” (Schleiermacher i Friesen, 2022, s. 48). Han tilføjer, at det som følge heraf ville være forkert at sige, at denne praksis får sin karakter og specificitet gennem teori, men at praksis derimod har dignitet og dvs. en ”værdighed”, værdi, integritet og prioritet i sig selv. Den er en praksis og et perspektiv i menneskelivet, som har sit eget sagsforhold, sine egne forståelser og tilgange, som ikke sådan lige lader sig inddæmme, begrænse eller sætte på formel. Hverken af teori eller af politiske ambitioner. Hvad enten man er underviser i pædagoguddannelsen, leder, pædagog, studerende eller forsker, så er det et perspektiv og en interesse, vi har viden om og erfaring med, og som knytter sig til nogle særlige måder at se, forstå, fortolke og handle i forhold til børn og barndom. Friesen og Su skriver, at pædagogik er en del af vores hverdagslige erfaringer og et perspektiv, som svarer til særlige måder at svare og respondere, overveje og handle. Pædagogik er som interesse i og for børns liv og opdragelse omfattet af og indlejret i de måder, vores fælles liv udfolder sig på, og som børn møder i vores omgang med dem (Friesen & Su, 2023, s. 2). Som sådan er barndomspædagogikken et perspektiv, der både i praksis og i videnskab er væsentligt at beskæftige sig med netop i egen ret. Pædagogik repræsenterer i denne forståelse noget ganske andet end fx institutionelle, professionsfaglige, økonomiske og tekniske interesser, og derfor kan pædagogik i en humanistisk og humanvidenskabelig forståelse aldrig simpelt handle om at skabe effekter, gøre hvad, der betaler sig, eller det, der virker (Østrem, 2024). Men det betyder ikke, at den er relativistisk. Der er et fag, en tradition, nogle værdier og antagelser, der forpligter (Togsverd & Rothuizen, 2022). Friesen skriver:

Pædagogikken er hverken begrænset til en række undervisningsstrategier eller politiske programmer, eller til hvad der foregår i institutionelle rammer og professionelle praksisser. I stedet er det, som Biesta udtrykker det, tæt forbundet med en langt bredere opfattelse af menneskelig dannelse og udvikling (Friesen & Su, 2023, s. 2, [vores oversættelse])

Formuleringerne ovenfor skal ikke forstås sådan, at vi forestiller os, at barndomspædagogikken er en entydig størrelse eller et rent og pænt perspektiv. Der er masser af uenighed og forskellige forståelser af, hvad barndomspædagogikken er og skal gøre godt for – både i den pædagogiske teori, tradition og praksis og i teksterne og blandt deltagerne i projektet. Nogle forholder sig yderst kritisk til normeringer og styring eller til den eksisterende pædagogiske praksis. Andre forholder sig legitimerende og udglattende i forhold til deres egen praksis eller til politiske ambitioner i feltet.

Pointen er snarere, at vi må forstå barndomspædagogik som en interesse og et sagsforhold, der er indlejret og har materialiseret sig i vores kultur og samfund i de måder, som vi – aktuelt og historisk – har forstået børneliv og barndom. Vi, der beskæftiger os med barndomspædagogik – hvad enten vi gør det som forskere, som pædagoger, ledere, undervisere eller studerende – er kulturelle væsener, der er født og opvokset i en verden, som allerede er indrettet og organiseret for os gennem praksisser, institutioner og måder at forstå og fortolke verden og dens fænomener. Med Charles Taylors begreber tager vi del i en kulturel verden med det, han betegner som *stærke værdier*, der fungerer som orienterings- og evalueringspunkter for os i vores menneskeliv og væren (Taylor, 1989). Stærke værdier – og de måder, vi forstår og fortolker dem – hjælper os til at forstå og orientere os i vores praksisser – faktisk kan vi ikke sætte os ud over dem. De ”fortæller” os, hvad der er vigtigt og godt i menneskelivet og i de praksisser, vi er sammen om at skabe. I vores praktiske og hverdagslige samvær ligger altså – i en hermeneutisk forståelse – grundlæggende forståelser, praksisser og forholdemåder, som hjælper os til at orientere os i vores fælles liv og væren. Som mennesker. Og som nogle, der er optagede af barndomspædagogikken og dens sag. Det er netop disse forståelser og praksisser, vi med projektet søger at få indblik i.

At forstå og skabe viden om barndomspædagogik

En central forståelse i projektet er, at barndomspædagogikken er en praksis, der har, hvad Schleiermacher kaldte, dignitet (Oettingen, 2016, s. 55). Slår man dignitet op i ordbogen, vil man se, at det betyder ”høj grad af betydning”, ”værdighed” og ”vægt”, og ordet kan konnoteres til begreber som ”integritet” eller ”egen værdighed”. Schleiermacher argumenterer for digniteten ved at pege på, at det at tage sig af børns opdragelse og opvækst er en almenmenneskelig praksis og interesse, der også har været der før skoler, institutioner og pædagoger blev udbredte. Her opdrog forældre deres børn uden reference til en ”teori”, for opdragelse er først og fremmest en praksis – noget man *gør*. At praksis har dignitet betyder i al sin enkelthed, at den er sin egen. Den rummer sine egne forståelser og fortolkninger, sine egne værdier, grundlagsproblemer og former, som hører sagen til, og som går forud for vores forskellige bestræbelser på at teoretisere over den. Man kan selvfølgelig udforske, hvordan barndomspædagogikken udfolder sig aktuelt gennem empiriske studier i dagtilbud. Det kommer der vigtig viden ud af, som vi også selv har bidraget til i andre sammenhænge. Men man kan også blive klogere på den barndomspædagogiske sag ved at genbesøge tekster fra dengang, den børnehavepædagogiske tradition blev til.

Baggrunden for projektet er altså en antagelse om at vi – i historien og traditionen – kan finde forståelser, værdier og begrundelser, som kan give indsigt i barndomspædagogikken som en særlig sag og interesse. Og at mødet med historiske tekster kan give viden og perspektiver, der kan støtte fagprofessionelle i dag i at (re-)orientere sig i en praksis, der på ét niveau synes gennemgribende forandret. Og samtidig er det måske også sådan, at praksis – trods store styringsmæssige forandringer – i et vist omfang er den samme. Børn vokser op, de erfarer, leger, udforsker, afprøver, slår sig, har brug for trøst, hvile og støtte og for, at nogen ledsager dem på deres vej og støtter dem i at finde sig en vej i verden. Vi hverken kan eller skal definere eller bestemme deres vej, men omvendt kan de ikke

finde den uden vigtige voksnes støtte, rammesætninger og opfordringer. Og hvad enten børn går i vuggestue, i børnehave, i skole eller klub, så er pædagoger og forældre gennemgående optaget af at skabe rammerne om det gode børneliv her og nu, men også bidrage til at (ud-)danne mennesker, der kan indgå i, videreføre og udvikle det samfund og de fællesskaber, vi sætter pris på (Løvlie, 2003; Rothuizen & Togsverd, 2020; Togsverd & Aabro, 2020). Vi har antaget, at teksterne ville vække resonans (Rosa, 2021) og genkendelighed, men også samtidig tilbyde et andet, historisk og måske kontrasterende, perspektiv på den barndoms-pædagogiske praksis og teoridannelse, vi ser i dag. Vi har undersøgt, hvordan og hvorvidt deltagerne, gennem deres deltagelse i professionscirklerne, har kunnet få perspektiver og indsigter på deres fag og praksis, som kan støtte dem i deres egen faglige praksis i selv at afsøge veje til god barndoms-pædagogik.

I projektet har vi i udgangspunktet antaget, at pædagoger, studerende, undervisere og ledere tager del i en fælles fortolkende social praksis, både når de agerer i deres praksis, og når de indgår i samtaler og overvejelser om den, sådan som de gør i professionscirklerne. (Barndoms-)pædagogik er netop – i vores forståelse – en menneskelig og dermed også kulturel og fortolkende praksis, som professionscirklernes deltagere har viden om og kendskab til gennem deres egen praksis og erfaringer. En af vores tids store pædagogiske tænkere, Gert Biesta, skriver, at pædagogik:

[U]nlike trees and planets [...] is a social practice that exists in and through the interpretations of those involved in the practice [E]ven if educational research[ers] would walk into a school in the hope to find their object of study, they still need [to interpret what] would count as the very education they wish to study (Biesta, 2012, s. 30).

Skal man have viden om barndoms-pædagogikken – som praksis og som interesse – kan man med andre ord få vigtige indsigter ved at søge at komme i nærheden af, hvordan de, der udøver pædagogik, forstår og fortolker deres praksis, tillægger den mening og betydning. Vi må derfor – hvad enten vi er forskere eller pædagogiske praktikere – bevæge os ind i en fælles undersøgelse og samtale, hvorigennem vi kan udvikle viden i form af mere nuancerede og dybere forståelser.

Projektets grundtanke er altså, at vi kan nærme os og forstå barndoms-pædagogikken som fænomen, som forståelser, meningstilskrivninger og gøren i verden ved at interessere os for, hvad de, der varetager den, forstår, tillægger mening og betydning. De historiske tekster kan i den forstand forstås som anledninger til at åbne vores forståelseshorisont og skabe nye (Gadamer, 2004). Vi har anskuet dem som en form for fremkaldervæske, der skulle hjælpe os og professionscirklerens deltagere til at forstå og få indblik i den interesse, barndoms-pædagogikken kan tænkes at være, og den sag, den omhandler. Det er en interesse og en praktisk viden, som i vores forståelse rækker langt udover den enkeltes subjektive perspektiv, holdninger og værdier og ind i et fag og en tradition, som meningsfuldt kan forstås og begrebsliggøres i egen ret.

Vi deltager – sammen med professionscirklerens deltagere – i en fælles undersøgelse (og en samtale om man vil) (Gadamer, 2004), der rummer en viden om og kriterier for, hvad børneliv er, og hvad børnehaven og dens pædagogik går ud på. Det er en praktisk viden – et perspektiv på verden og på

handlinger i verden – som i vores forståelse har en tradition og en historie, og som knytter sig til en særlig interesse – den barndomspædagogiske – som taler med i og har betydning også i dag. Vi arbejder altså med det afsæt, at det at bedrive pædagogisk praksis nok er formet af de betingelser, indretninger, institutionaliseringer, styring og policy, som er historisk specifikke for netop vores tid. Vi har selv i vores forskning været optagede af at forstå og også problematisere sådanne aktuelle indretninger. Men vi er i nærværende projekt optagede af, at der *også* er noget, som er mere stabilt over tid, og som gør, at tekster og fremstillinger af pædagogik og børnehveliv, som er 150 år gamle, faktisk siger os noget i dag. Barndomspædagogikken er, påstår vi, en praksis, som i vidt omfang er funderet i de samme værdier, for de er i høj grad konstituerende for vores kultur og samfund, selvom de hverken er entydige eller enkle at udleve. Tværtimod er det en pointe i vores teoretiske forståelse, at de må konkretiseres og udledes på altid nye og situerede måder.

Vores interesse for barndomspædagogikkens grundlæggende forståelser og værdier betyder derfor ikke, at vi i vores analyser ser bort fra den aktuelle kontekst og de måder, det pædagogiske arbejde aktuelt organiseres, rammesættes og styres. De gamle pædagogiske tekster rummer beskrivelser og forståelser, som etablerer et kritisk perspektiv og korrektiv til såvel policy som praksis, sådan som det lille uddrag af professionscirklen, som indleder dette projekt, også vidner om. Tilsvarende kan pædagogikken som disciplin udgøre en form for etisk refleksion over praksis (Friesen, 2022, s. 310). Pædagogik er, hvad bl.a. Biesta kalder, en interesseret videnskab, fordi den har en normativ interesse i en specifik sag, pædagogikken, som den deler med praksis (Biesta, 2015a). Den pædagogiske videnskab – og revitaliseringsprojektet – kan i den forstand indgå i den vedvarende dialog om, hvad barndomspædagogikken drejer sig om, hvad der er betydningsfuldt og værdifuldt i og for den. Eller som Anna Wulff formulerede det: Hvad der skal til for, at den har pædagogisk værd (Wulff, 1925).

Som Taylor argumenterer for, må vi som hermeneutiske – og det vil sige kulturskabende, fortolkende væsener – arbejde på den kontinuerlige forståelse, evaluering og unikke konkretisering af vores fælles liv og værdier. Det hermeneutiske princip er, at fortolkning af en tekst altid sker inden for en cirkelstruktur, hvor de enkelte dele må forstås ud fra helheden, mens helheden omvendt må forstås ud fra delene (Schmidt, 2022). Ifølge Gadamer er det ikke bare en metodisk grundregel, men tillige et ontologisk grundtræk ved menneskets måde at eksistere på (Gadamer, 2004). Når vi beder pædagoger og ledere, undervisere og pædagogstuderende om at gå i dialog med og om de valgte historiske tekster i en professionscirkel, udgør de et midlertidigt fortolkningsfællesskab. Et grundlæggende vilkår inden for hermeneutikken er, at mennesket ikke kan lave (selv-)fortolkninger på egen hånd, men er afhængigt af betydningsfulde andre (Taylor, 1989; Rothuizen & Togsverd, 2023). Med projektet søger vi at forstå, hvordan deltagerne går i dialog med teksterne, og hvordan disse dialoger rejser pædagogiske spørgsmål – både om praksis og som en interesse, der overvejer denne praksis. At praktisere pædagogik er dermed også et spørgsmål om individuel og kollektiv fagpersonlig udvikling eller ”bildung”, som de, der beskæftiger sig med pædagogik, må indgå i (Togsverd og Rothuizen, 2022). Vores håb er, at projektets perspektiver, tilgange og metoder kan inspirere til sådan et fagprofessionelt dannelsesarbejde.

Professionscirkler som organiserende princip

Projektet har været organiseret omkring fire professionscirkler, hhv. to professionscirkler i UC Syd ledet af Line Togsverd og to professionscirkler i UCL ledet af Christina Haandbæk Schmidt. Hver 'cirkel' består af en daginstitutionsleder og to daginstitutionspædagoger, to pædagogstuderende og to undervisere fra pædagoguddannelserne. I alt har fire ledere, otte pædagoger, otte studerende og otte undervisere deltaget.

Hver professionscirkel har mødtes i alt fire gange i løbet af forår og efterår 2022. Disse møder er lydoptaget og transskriberet. Det empiriske materiale fra de i alt 16 pædagogcirkler er analyseret og drøftet på to forskningsværksteder, hhv. et i Odense den 31. oktober 2022 og et i Kolding den 10. november med de involverede pædagoger, ledere, undervisere og pædagogstuderende fra hhv. UCL's område og UC Syds område. Begge forskningsværksteder er lydoptaget og transskriberet og indgår dermed også i projektets empiriske grundlag.

Professionscirkler er ikke en beskyttet titel, der dækker over en konkret metode. Det er en tilgang, som er inspireret af de såkaldte forskningscirkler, som blev udviklet i Sverige med afsæt i aktionsforskningen i 1970'erne med det formål at udvikle praksis gennem gensidige påvirkninger mellem praktikere og forskere (Persson, 2008). Ofte bruges professionscirkler og forskningscirkler som led i en forsknings- og udviklingsproces, hvor man – som vi – er optaget af at bringe forskellige aktører og deres perspektiver sammen ift. at udvikle praksis. I Danmark har forskere før os brugt betegnelsen professionscirkler for (med betegnelsen 'profession') at signalere en bestræbelse på at understøtte ligeværdige dialoger mellem fagprofessionelle, der med forskellige perspektiver og positioner har ansvar for børns liv og barndom (Hansen & Pedersen, 2018; Koumaditis, Buus, Ulrich & Jensen, 2022). Selvom undervisere, studerende, ledere, pædagoger og forskere har forskellige praksisser og forskelligt virke, så har vi også antaget, at de deler en faglig interesse i og viden om barndomspædagogikken. Og at de fra hver deres position og med hver deres perspektiver og erfaringer er optagede af at understøtte, forstå, udvikle og understøtte barndomspædagogisk praksis. Måden, hvorpå vi oversætter og anvender 'professionscirkel', er således som faglige-personlige mødesteder (Schmidt, 2022), hvor deltagerne bringer deres konkrete faglige og personlige erfaringer med barndomspædagogikken og institutionspraksis ind i ligeværdige samtaler, undersøgelser og refleksioner. Meningen med samtalerne er ikke at blive enige eller finde en løsning – tværtimod har vi været optaget af at få indblik i aktørernes *forskelligartede* viden, forståelser, erfaringer, perspektiver og syn på sagen (Togsverd & Rothuizen, 2022).

Med professionscirklerne har vi søgt at etablere mødesteder, hvor vi sammen har kunnet fortolke og forstå både teksterne og den barndomspædagogiske praksis, vi hver især er optagede af og engagerede i. Vi har arbejdet med den antagelse, at vi, i kraft af vores interesse i barndomspædagogikken, tager del i et fortolkningsfællesskab, hvor andre før os har praktiseret barndomspædagogik og fortolket og overvejet, hvad det vil sige. Forestillinger om 'barndom', 'barndomspædagogik' og den faglighed, som understøtter den, er således uløseligt forbundne med de historiske, samfunds-

mæssige og kulturelle forestillinger, som præger os som mennesker og fagpersoner (Taylor, 1989). Disse forestillinger har et liv i vores forskellige praksisser. Og de udgør en videns- og værdimæssig ressource, som kan bringes i spil i professionscirklerne samtaler, og som fremkaldes i mødet med de gamle tekster. Når vi gør det, får vi indblik i, hvad barndomspædagogikken er for en sag og en praksis og i, hvad de, der udøver den, betragter som menings- og betydningsfuldt.

Som afsæt for samtalerne i professionscirklerne benyttede vi os derfor af, hvad vi vil betegne som en demokratisk læse- og samtaleform. Pointen med cirklerne var netop ikke at etablere en ”rigtig” og autoritativ læsning eller fortolkning af teksterne, men at bringe mangeartede og righoldige perspektiver og læsninger på banen. Deltagerne fik derfor på forhånd denne instruktion forud for vores møder:

Når I læser de pågældende tekster, vil vi gerne have jer til at markere 3 steder i teksten, som I enten undrer jer over, tænker er særligt eksotisk, bliver begejstret for, ikke forstår eller som på anden vis træder frem for jer. I må meget gerne kopiere disse steder ind i et separat dokument og begrunde med jeres egne ord, hvorfor I har markeret disse steder. Når vi mødes i cirklerne, vil vi tage udgangspunkt i nogle af jeres markeringer.

Vi faciliterede samtalerne ved som forskningsledere at invitere deltagerne til at dele de steder i teksten, de var faldet over, ved i første omgang at læse tekstbiden op og derefter sige lidt om, hvorfor de havde valgt netop dette sted. Herefter kunne andre lægge til forståelse ved at bibringe deres perspektiver og tanker, hvilket ofte foregik på den måde, at en anden af cirkelens deltagere kunne fortælle, at han eller hun også havde markeret netop denne tekstbid. Ideen og forhåbningen med denne tilgang var, at vi kunne skabe et rum, hvor vi undersøgte og kom til nye forståelser sammen gennem alle deltagernes særlige bidrag, læsning, forundring og fortolkninger. Som forskere fungerede vi som mødeledere og en form for ordstyrere. Ved det første møde var vores fokus i høj grad at invitere alle deltagere på banen og søge at bryde de hierarkier, som forskellige uddannelsesniveauer og positioner bragte med ind i rummet. Men efterhånden som deltagerne blev trygge ved hinanden og bekendte med formen, oplevede vi, at deltagerne generelt var optagede af at invitere hinanden ind og høre hinandens perspektiver.

Forskningsværksteder

Som supplement til de fire møder i hver af de fire professionscirkler valgte vi at lave et fælles forskningsværksted på hver af de to professionshøjskoler. Her samlede vi deltagerne fra hhv. Fyn og det sydjyske for at udveksle erfaringer og for at få uddybet og nuanceret perspektiver, som var dukket op i samtalerne i professionscirklerne. Formålet med forskningsværkstedet var – sammen med deltagerne – at udforske og udfolde mødet med de gamle tekster og potentialet i at undersøge og drøfte fag og faglighed på denne måde og udveksle erfaringer om og undersøge, hvordan arbejdet i professionscirklerne kunne tænkes at være meningsfuldt for deltagerne og deres fagudøvelse. Til forskel fra møderne i professionscirklerne valgte vi til forskningsværkstedet at placere pædagogerne sammen ved et bord, lederne ved et andet, underviserne ved et tredje og de studerende ved et fjerde.

Tanken var, at de her kunne dele erfaringer, indsigter og optagetheder, som relaterede sig til netop deres position og praksis, og selvom vi i denne forskningsrapport ikke dvæler ved det analytisk, er det da også påfaldende, at samtalerne på forskningsværkstederne har ret forskellig karakter ved de forskellige borde.

Ved forskningsværkstederne var vi begge til stede og faciliterede samtalerne, som vi delte i tre sessioner.

- I første runde bad vi deltagerne dele deres erfaringer med at deltage i professionscirklerne og arbejde med de gamle tekster. Vi spurgte dem, hvordan de havde oplevet mødet med teksterne, hvad de havde hæftet sig ved, været optagede af og fundet meningsfuldt i forhold til deres praksis og virke.
- I anden runde bad vi dem forholde sig til en række citater, som vi havde fået trykt på kort og som lå tilgængelige på bordene. Vi havde udvalgt netop de tekstpassager, en del af deltagerne havde fremhævet og opholdt sig ved i professionscirklerne. De var ofte sammenfaldende på tværs af de fire professionscirkler, og vi formodede derfor, at deltagerne ville have gjort sig tanker om netop disse tekstbidder og de tanker og samtaler, de havde igangsat, som vi kunne få uddybet og nuanceret ved forskningsværkstedet. Konkret bad vi deltagerne skiftes til at vælge et citat, som de havde fundet særlig meningsfuldt eller interessant, læse det for de andre og begrunde, hvorfor de valgte netop det.
- Sidst men ikke mindst havde vi en ordrunde, hvor vi bad deltagerne vælge og forholde sig til en række ord, som vi på baggrund af vores første kodninger kunne se dukkede op mange gange i samtalerne. Det kunne fx være ”leg”, ”børnesyn” eller ”normering”. Men det kunne også være ord og begreber, som vi sammen havde dvælet ved og tygget på i professionscirklerne, måske fordi de fremstod eksotiske, fremmede og fra en anden tid. Ord som ”sysselsat”, ”moralske begreber”, ”lydighed”, ”de svagelige” kunne være i denne kategori, men også ord, som i samtalerne havde givet anledning til overvejelser og refleksion over, hvordan deres betydning måske havde forandret sig over tid. Det var ord som ”fællesskab” og ”opdragelse”.

Alle samtaler på både professionscirkler og forskningsværksteder er optaget på diktafon og herefter transskriberet.

På trods af bestræbelser på at engagere og forpligte deltagerne på hele forløbet fx gennem frikøb af pædagogerne og talentprogram for pædagogstuderende har det ikke været muligt at fastholde alle deltagerne gennem hele forløbet. Som eksempel måtte en pædagog udgå pga. for stort arbejdspress som følge af sygdom blandt kolleger i daginstitutionen, ligesom en af de daglige ledere blot nåede at deltage i to møder, da denne undervejs i forløbet valgte at stoppe som leder.

Om de historiske tekster

Arbejdet i professionscirklerne har taget afsæt i en række tekster, som vi på forhånd udvalgte til formålet. Gennem deltagelse i en studiekreds ved VIA havde Line kendskab til en del af teksterne, og vi fik hjælp og støtte til at finde frem til mulige tekster af ph.d. Karsten Tuft, der igennem sit

mangeårige virke har oparbejdet et solidt kendskab til den danske pædagogiktradition. Vi lavede en første læsning og sortering, hvor vi sigtede efter at udvælge tekster, som dels var læsevenlige, relativt korte og overskuelige, og som omhandlede børneliv, barndom og barndomspædagogik. Efter en grundigere læsning udvalgte vi otte tekster, som kom til at danne afsæt for professionscirklernes læsninger og samtaler.

I overblik er de udvalgte tekster knyttet an til de fire følgende tidsperioder således:

1950-1960'erne:

Inger Damkiær (1956): Arbejdet i en børnehave.

Kirsten Sigsgaard (1956): Børnehaven i samfundet

Kirsten Sigsgaard (1961): Opdragelsen i børnehaven

1940'erne:

Sofie Rifbjerg (1947): Børnehaven i reformpædagogisk belysning

Anne Marie Nørvig (1943): Børnesorger – Børneglæder

1910-1920'erne:

Anna Wulff (1925): Festskrift i anledning af folkebørnehavens 10 års dag

1880-1900'erne:

Hedevig og Sofus Bagger (1885): Den danske børnehave

Hedevig Bagger (1891): Dansk børnehave og dansk børnehaves system. Håndbog i den første undervisning for hjemmet, børnehaven, asylet og småskolen.

Teksterne er udvalgt med henblik på at give nogle centrale nedslag i den børnehavepædagogiske tradition. Vi organiserede professionscirklerne sådan, at vi gradvist bevægede os tilbage i tid. Vi valgte således at indlede vores læsninger og dialoger med de yngste tekster fra 1950-1960'erne og derefter bevæge os bagud i tiden – tilbage til rødderne. De yngste tekster af Inger Lunn (født Damkiær) og Kirsten Sigsgaard er skrevet i en tid, hvor velfærdsstaten begynder at udvikle sig, og børnehaven udbredes som en helt central samfundsinstitution, der på en og samme tid kan ses i forlængelse af og som forskel til skolen, mens den også muliggør kvinders selvstændighed og deltagelse på arbejdsmarkedet. Herefter læste vi tekster af Sofie Rifbjerg og Anne Marie Nørvig, som er nogle af de reformpædagogiske frontfigurer, som tegnede efterkrigstidens pædagogik i slutningen af 1940'erne og lagde mange grundantagelser, som stadig præger vores daginstitutioner i dag. De sidste to gange læste vi tekster af hhv. Anna Wulff og Hedevig Bagger, der regnes for nogle af dansk børnehave- og seminarietraditions pionerer. De startede både børnehaver og de uddannelsessteder, som senere udviklede sig til seminarier, fordi de mente, at der måtte uddannelse og en særlig faglighed til for at tage vare på børns liv og opdragelse og samarbejdet med forældrene herom. Fælles for alle teksterne er, at de formulerer sig om denne faglighed, hvad den drejer sig om, og hvad der er dens anliggende.

Teksterne blev gjort tilgængelige for professionscirklernes deltagere i en mappe, der ud over teksterne indeholdt en plan for forløbet og en baggrundstekst, nemlig *En pædagogisk historie*, som tidligere har været publiceret i BUPL's fagblad *Børn og Unge* (Enoksen, 1996). Baggrundsteksten var vedlagt med formuleringer om, at deltagerne heri kunne orientere sig i og få et vist overblik over børnehavepædagogikkens historie i en kronologisk rækkefølge inddelt i årtier. Til hvert møde i professionscirklen havde vi derudover udarbejdet en kort kontekstualiserende tekst, der redegjorde for, hvad det var for tekster, der skulle læses til mødet, og kort beskrev teksten, dens forfatter og den samtid, den var skrevet i.

De udvalgte tekster fremgår af litteraturlisten og er desuden samlet i bogen "Barndomspædagogiske trædesten – Tekster fra børnehavepædagogikkens pionerer" (Schmidt & Togsverd, 2024), der også rummer en introduktion til teksternes forfattere og den tid, de er skrevet i.

Analysemetodiske overvejelser

Projektet har tilvejebragt en enorm mængde empiri, som giver stof til yderligere forskning i de kommende år. I forhold til denne rapportering af projektet har vi taget et første greb, som gør det muligt at besvare vores forskningsspørgsmål. Vi har rettet vores analyse mod tre spørgsmål:

1. Hvad der sker, når pædagoger, ledere, studerende og undervisere møder tekster fra den danske barndomspædagogiske tradition?
2. Hvordan og hvorvidt har mødet med disse tekster potentiale til at understøtte faglige samtaler og orienteringer?
3. Hvori kan sådanne faglige orienteringer bestå?

I det følgende præsenterer vi den analytiske fremgangsmåde, vi har valgt, og som danner afsæt for denne rapport. Vi peger også på analytiske tilgange, som vi ikke har udfoldet i skrivende stund, men som vi ser som oplagte for et videre arbejde. Pointen er at gennemskueliggøre analysens præmisser, muligheder og begrænsninger, men også at pege på yderligere potentialer i materialet. Vi begynder imidlertid med at præsentere, hvordan analyserne i denne rapport er blevet til.

Vi begyndte med en første læsning af de transskriberede samtaler, som helt grundlæggende gik ud på at forstå, hvad der stod, og hvad det er for nogle samtaler, vi har optaget. Dette har i sig selv været en betydelig opgave, for der er tale om data, som adskiller sig afgørende fra traditionelle interviewdata. Det hænger sammen med den relativt åbne og ikke-strukturerede form, vi har valgt for professionscirklernes samtalers indhold. Som forskere har vi bestræbt os på at gøre vores til at give plads til alle stemmer og perspektiver i professionscirklerne og herigennem give plads til

deltagernes viden og overvejelser. Vi har derfor primært intervenseret ved at invitere deltagere til at bidrage med deres perspektiver i situationer, hvor en deltager eller to har været lidt tilbageholdende eller forsigtige i cirklen. Der er derfor tale om transskriberinger af samtaler, som bevæger sig – nogle gange langsomt og søgende og andre gange hurtigt, associerende og afbrydende. Samtalerne bevæger sig hid og did – mellem oplæsninger og henvisninger til konkrete tekstbidder, deltagernes associationer og konkrete oplevelser og erfaringer fra praksis, personlige erindringer om egen barndom, deling af følelsesmæssige oplevelser, kropslige oplevelser og eksistentielle overvejelser, tanker om normering, profession, professionsidentitet, policy og styring, henvisninger og kommentarer til tidligere samtaler mm. Derudover er der meget, der ikke siges, eller som siges mellem linjerne. Stemninger, som vi tydeligt mærkede, da vi sammen sad dér rundt om bordet, men som ikke er til at læse ud af transskriptionerne.

Den første læsning resulterede i en mængde noter og en begyndende tematisering, hvoraf vi udvalgte 6 overordnede temaer, som vi havde bemærket i materialet, og som vi nu kodede materialet ud fra. Disse induktivt generede temaer var:

- Om mødet med teksterne og læsemetoden
- Den pædagogiske sag – den pædagogiske opgave
- Forældresamarbejde
- Børnesyn
- Uddannelse og viden
- Profession og professionsidentitet

Hvert tema er herefter kodet igen og viste sig at rumme yderligere undertemaer, som kunne udtages til analyse. Eksempelvis rummer kategorien profession og professionsidentitet temaer som ”Normering og arbejdsvilkår”, ”kærlighed og professionalisme”, ”det pædagogfaglige miljø”, ”styring og policy” og ”faglig dømmekraft”.

De indledende kodninger og analyser har dannet afsæt for arbejdet med denne rapport, men det blev undervejs klart, at vi måtte fokusere konkret på professionscirklerne samtaler og deltagernes reaktioner på teksterne for at kunne besvare projektets forskningsspørgsmål. For udover de temaer, vi kunne kode os frem til, blev vi optagede af samtalerne karakter og dynamikker. De dele, som vi i vores kodelarbejde fik inddelt det empiriske materiale i, måtte med andre ord samles på ny i en ny helhed for at give et troværdigt og nuanceret indblik i professionscirklerne arbejde – og det vil sige i den tilgang og de mødesteder om barndomspædagogik og barndomspædagogiske spørgsmål og værdisætninger, der etableres her. Vi har således valgt at strukturere analysen omkring nogle af disse møder med teksterne og heraf udlede og konstruere, hvordan mødet med teksterne bliver fremkaldervæske for indsigter om barndomspædagogikken, dens sag og meningsfuldhed, hvad det er for grundlæggende forståelser og værdier, vi får indblik i, og *hvad potentialerne er* i at arbejde med fag og faglighed på denne måde.

Dermed har vi foretaget nogle fremstillingsmæssige og analytiske valg, som også indebærer, at andre – og oplagte – læsninger af materialet ikke har fundet vej til denne rapport. Det kunne eksempelvis være interessant at undersøge og analysere *teksterne* for herigennem at komme til nye forstå-

elser af, hvordan pædagogikken og det faglige grundlag for børnehaven og pædagoguddannelsen forandrer sig over tid. Særligt er det åbenbart (og også tidligere berørt i forskning), at udviklingspsykologiens fremvækst, reformpædagogikken og erfaringerne fra krigen skaber bevægelser i og for barndoms-pædagogikken og forandringer i forståelser af børnehaven og dens opgave. Et andet perspektiv kunne være forældresamarbejdet og synet på forældre, som helt åbenbart har forandret sig over tid, og som også værdisættes ganske forskelligt i deltagernes møder med de gamle tekster. Eller man kunne fremhæve de vedvarende og genkommende påpegninger af behovet for ordentlige normeringer.

Vi kunne også meget vel være gået tættere på analyser og undersøgelser af den måde, vi har arbejdet med professionscirkler, og den demokratiserende og myndiggørende læseform, vi har arbejdet med. Vi kunne undersøge, hvordan den etableres, hvordan der (bedst muligt) kan skabes rum for, at deltagere kan komme på banen med deres perspektiver og erkendelser, og hvordan viden bringes i spil, understøttes og oparbejdes i det undersøgende fællesskab, hvor det at undersøge i sig selv er en videnskabelig proces. En sådan viden formidler vi kun indirekte i nærværende rapport. Endelig kunne vi have fokuseret på grundige analyser af de tekster, vi har udvalgt. Også dette har ligget udenfor projektets rammer, men vi har – som tidligere nævnt – valgt at genoptrykke dem i bogen “Barndoms-pædagogiske trædesten – Tekster fra børnehavepædagogikkens pionerer” (Schmidt & Togsverd, 2024), sådan at andre kan få indblik i teksterne, i deres forfatters liv og virke og i den samfundsmæssige kontekst, forfatterne har engageret sig i.

Endelig har vi i udgangspunktet foretaget det valg at forstå professionscirkelns deltagere som de samme eller rettere som del af den samme gruppe. Vi har etableret dem og analyseret deres refleksioner og udsagn som udsagn fra aktører, som alle er en del af det pædagogiske projekt, omend de selvfølgelig har forskellige positioner og funktioner i det. I afsnittet ”Et pædagogisk hermeneutisk afsæt” beskrev vi med afsæt i en forståelse af pædagogik som en menneskelig praksis, der rummer en særlig – pædagogisk – interesse, de faglige begrundelser for, hvordan det kan være meningsfuldt at foretage dette valg. Med afsæt i dette perspektiv er vi gået efter at identificere fælles og gennemgående temaer i en tematisk analyse for at identificere forståelser og værdier, som er meningsfulde for de, der udøver pædagogik som praksis. Indimellem – der hvor det er analytisk interessant – peger vi imidlertid også på forskelle og spændinger mellem de forskellige positioner, der også repræsenteres i professionscirklen. Men de udgør ikke i sig selv et analytisk fokus. Tilsvarende skelner vi ikke i rapporten mellem de forskellige professionscirkler og deres geografiske placering. Dels fordi vi ikke forfølger sådanne forhold analytisk. Dels af anonymiseringshensyn.

Når vi citerer direkte fra de gamle tekster – eller deltagerne gør det – står citatet i anførselstegn, og det er skrevet i original stavemåde.

Analyse

Den følgende analyse er delt i fire dele og opsamles i konklusionen af en tværgående opsamling og læsning.

Den første del *”Mødet med teksterne”* giver et overordnet indblik i, hvad der sker, når vi i professionscirklerne møder tekster fra den børnehavepædagogiske tradition i Danmark. Vi giver indblik i deltageres reaktioner på at møde formuleringer om deres fag, om barndomspædagogikken og dens sag, som – selvom de er skrevet og tænkt for mange år siden – vækker stor resonans. Vi analyserer deltageres genkendelse og resonans som udtryk for en faglig og værdimæssig kontinuitet, der i et hermeneutisk perspektiv kan læses som udtryk for, at barndomspædagogikken i vidt omfang hviler på praksisser, værdier og forståelser, som pædagoger, ledere, studerende og undervisere fortsat oplever som relevante orienteringspunkter for deres fag. ”Hvordan kan det være, at vi har glemt det?!” spørger nogle af professionscirkelens deltagere forundrede, hvormed de peger på teksterne og traditionens store potentiale i forhold til at støtte fagprofessionelle af i dag i at tage vare på barndomspædagogikken og dens sag. En central del af analysen handler om den særlige dynamik og det faglige fortolkningsfællesskab, som synes at opstå i arbejdet med teksterne og i professionscirklerne. En væsentlig pointe er her, at vi i samtalerne form og dynamik får indblik i barndomspædagogikken som en praksis, der i bred og kompleks forstand kærer sig om barndommen, og derfor også om menneskeliv og samfund i bred og almen forstand.

I analysens del to og tre tager vi analytisk fat på de grundlæggende forståelser og stærke værdier, som fremhæves og tildeles betydning i professionscirkelernes samtaler om teksterne. I analysens del to, *”Børnehaven, fællesskabet og den fælles skaben”*, udforsker vi en optagethed og værdisætning af børnehaven som fællesskab, der især fremkaldes i de ældste tekster. Her fremstilles børnehaven og barndomspædagogikken som grobund og arnested for civilsamfundet og samfundets fællesskaber, men også for det enkelte menneskes dannelse og myndigblivelse. Et yderligere perspektiv er børnehavens og barndomspædagogikkens insisteren på at tage sig af det, der kaldes børnesag og barnekår, og det vil sige en besindelse på barnets hele liv og forsorg (sundhed, hygiejne, lys og kost). Analysen peger på, hvordan deltagerne bliver optagede af barndomspædagogikkens brede kulturelle og samfundsmæssige mandat, og hvordan pædagogikken kan spille en rolle i forhold til at understøtte gode og værdige børneliv for alle børn.

I analysens del tre, *”Med barnesansen for øje”*, tager vi afsæt i mødet med uddrag fra Anne Marie Nørvigs *”Børnesorger – Børneglæder”* fra 1943, som langt de fleste deltagere blev dybt optagede af. Vi begynder med Nørvigs egen indledning, hvor hun annoncerer sit ærinde med bogen og inviterer sine læsere til at gøre sig tanker om, hvad det vil sige at være barn. Et barn, der sanser, føler og oplever. Det fører til samtaler om barndom, om barnesansen og om det børnesyn, barndomspædagogikken hviler på og bør formidle. En af deltagerne beskriver Nørvigs tekst som en *sensitive-ringsbestræbelse*, og vi udfolder i analyserne, hvordan denne skærpes i samtalerne om barndom og konkrete børneliv, men også i overvejelser over almene erfaringer med børneliv og barndom.

Som tidligere nævnt fungerer teksterne som en art fremkaldervæske, der skubber til forståelser, udvider eller påmindrer aktørerne om grundlæggende forståelser, værdier eller perspektiver ved barndomspædagogikken, som opleves som meningsfulde at udforske og nuancere, og som deltagerne enkelte gange ”genopdager” og oplever, at vi underkender i vores samtid. Teksterne giver dermed anledning til overvejelser over, hvad der i grunden er vigtigt, når man beskæftiger sig med barndomspædagogik. Og også til kritik af den praksis og virkelighed, barndomspædagogikken aktuelt virker i og under.

I analyserne i del fire, *”Som en nisse på skulderen – teksterne som et kritisk korrektiv”*, ser vi på, hvordan mødet med teksterne giver anledning til fælles overvejelser, undersøgelser og kritiske perspektiver på den barndomspædagogiske praksis, deltagerne tager del i og har ansvar for. En vigtig pointe med analyserne er, at mødet med de gamle tekster og med traditionen faktisk kan fungere som et meningsfuldt og meningsgivende korrektiv til eksisterende policy og praksis. Når deltagerne læser, undersøger og drøfter noget, som de grundlæggende oplever som genkendeligt, meningsfuldt og interessant, engagerer de sig gerne i fælles refleksioner over, hvad der ser ud til at være glemt eller underkendt i den barndomspædagogiske praksis, som udøves og understøttes i dag. De deler erfaringer med det, som de vanskeligt kan gøre noget ved, og som de er fælles om at være afmægtige overfor. Men de bliver også optagede af, hvad der faktisk ligger indenfor deres handlingsrum, og hvad det er for en sag, de må tage på sig, når det er barndomspædagogik, de udøver.

Analyserne rummer ind imellem nogle forholdsvist lange dialoguddrag, hvorigennem vi giver indtryk af, hvordan den barndomspædagogiske viden og forståelse opstår i professionscirklerne fællesskaber. Som vi skal vise, er dialogerne og den videnskabelse, der foregår i dem, netop kollektive, hermeneutiske og horisontudvidende. En forståelse kalder på en ny forståelse, som åbner for en endnu dybere forståelse, og forståelserne lægger sig i forlængelse af hinanden, som perspektiver der beriges og folder sig ud. Når deltagerne deler perspektiver på og overvejelser over, hvad der er betydningsfuldt, når man har med børn at gøre, opstår en nuancering og fortrolighed med barndomspædagogikkens grundlagsforståelser, værdier og intentioner. I samtalen sættes ord på børn og familiers liv, udfordringer og vanskeligheder, der sættes ord på praksis, og den deles. De faglige perspektiver lægger sig til og folder sig ud i en fælles undersøgelse, der ikke definerer og lægger fast, men åbner og peger på, at ”det er sådan, men det er også sådan...” Samtalerne vidner således om, hvordan det at undersøge og overveje i sig selv er en måde at skabe viden om barndomspædagogikken og dens sag. Men også om at det barndomspædagogiske fagsprog er et undersøgende sprog, ikke et definerende sprog. I den forbindelse er det ikke nødvendigvis vigtigt, hvem der siger hvad, men at dialoger opstår i et fagligt interesseret kollektiv, og at det er i disse dialoger, et fagsprog opstår.

Mødet med teksterne

Vi har valgt at indlede analysen med nogle generelle pointer omkring, hvad der sker, når pædagoger, ledere, undervisere og studerende møder tekster fra den børnehavepædagogiske vugge. For der sker en del. Vi får indsigt i en anden tid – eller rettere flere historiske tider – som rummer andre forståelser, opdragelsesidealer, normer og værdier. Vi mærker det i sproget, som er anderledes og rummer underlige ord og vendinger som ”sysselsat”, ”ejendommelighed”, ”de lavere klasser”, ”den ligestillede og overordnede” m.fl. Teksternes beskrivelser og begreber vidner om et ganske anderledes samfund og peger på nogle opdragelses- og dannelsesidealer, som vi i dag kan stille os kritiske overfor og ironisere over som gammeldags og småborgerlige. Vi møder en anden tid, hvor samfundet, børneliv, familieforhold, institutioner og strukturelle rammebetingelser var nogle andre, men opdager også, hvordan vores egen tid rummer betingelser, værdier, perspektiver og idealer, som – på godt og ondt – skaber betingelser for pædagogik og børneliv. Gennem læsningen af de historiske tekster får vi med andre ord indsigt i vores samtid og aktuelle kontekst og de pædagogiske projekter, vi har med barndomspædagogikken, daginstitutionerne og på børnenes vegne.

Og alligevel er meget meningsfuldt og helt umiddelbart relaterbart. Som vi også viste i rapportens indledning, er deltagerne i professionscirklerne overraskede over hvor stor genkendelighed, de oplever i mødet med de gamle tekster og deres beskrivelser af livet i de tidlige børnehaver. Deltagerne genkender både aktiviteter, handlinger og de måder at forstå og beskrive, hvad der er vigtigt og betydningsfuldt i relation til børnelivet og børnehaven. Det gælder i forhold til de nyeste tekster fra 1950'erne og 1960'erne, men også for de ældste, som er skrevet lige omkring år 1900.

Et kort uddrag fra en af professionscirklerne beskriver pointen. Det begynder med en deltager, der reflekterer:

Ja, det var nok sådan jeg havde det, som jeg også nævnte lidt sidste gang, i grunden synes jeg det kunne have været en tekst fra i dag.

Ja, lige præcis.

Ja det er ret vildt. Det er så genkendeligt.

Deltagerne fortæller gennemgående om, at de mødte op til de første professionscirkler med en forventning om, at de skulle læse tekster fra en tid med en pædagogik og et børnesyn, som vi har lagt bag os. Ved det første møde i en af professionscirklerne siger en leder:

Jeg blev meget overrasket da jeg læste det for jeg havde måske lidt en forventning om at eller en forestilling om at det var noget gammelt og noget vi skulle væk fra – især børnesynet - og jo mere jeg læste tænkte jeg: 'sådan gør vi også i dag' eller mange af de ting kunne jeg genkende og jeg kunne faktisk finde rigtig mange ting fra den styrkede læreplan jeg fik øje på.

Ved det afsluttende forskningsværksted deler en gruppe pædagoger deres tanker om, hvordan det har været for dem at møde de gamle tekster. En af dem siger:

Jeg havde det med de her tekster, jeg var aldrig gået i gang med at læse sådan nogle tekster, hvis ikke det havde været for det her. Og jeg synes at det har været spændende og har nok uanset hvilken tidsalder eller hvilken årti vi var i, hele tiden tænkt lidt ligesom du siger, 'jamen hov, der er altså meget genkendeligt i forhold til det, vi arbejder med i dag'. Især når vi så kommer helt tilbage til Hedevig Bagger, jamen udgangspunktet det er måske det samme, som vi i grunden har. Det er da vildt!

Hvordan er det lykkedes os at glemme det? Mellem stolthed og indignation

Gennemgående er der to – nogle gange samtidige – reaktioner på mødet med teksterne. Den ene er overraskelse, glæde og en stolthed over, at de, der tidligt har formuleret sig om barndomspædagogikken, var både moderne, fremsynede og ambitiøse på børnehavepædagogikkens vegne. Som vi skal vise senere i analysen, er det især værdisætningen af barndommen, af det enkelte barns subjektivitet og betoningen af børnehavens fællesskaber, deltagerne oplever som væsentlige grundlag for pædagogikken. Den anden er en stærk indignation, tenderende til vrede. ”Tænk at vi har glemt, at vi vidste det her!” siger en pædagog på et af møderne og henviser til de sidste mange års betydelige fokus på læring og læreplaner. ”Jeg anede ikke, at det her med legens betydning og barndommen og børneperspektivet faktisk har været formuleret så klart fra starten! Hvordan er det lykkedes os at glemme det?!” En anden pædagog formulerer det sådan, at ”Jeg bliver faktisk helt vred!”. I vores analyser kan vi se, at der er en betydelig indignation over, hvordan barndomspædagogikken, dens grundlag og betingelserne for at udøve det systematisk underkendes i et politisk system, som er præget af manglende økonomiske prioriteringer og en vedvarende strøm af styringsbestræbelser. I det følgende uddrag fra forskningsværkstedet deler gruppen af ledere deres overvejelser om, hvad de er blevet optagede af i professionscirklerne:

Jeg synes virkelig det er værd at tænke over. At den sådan opmærksomhed på, at vi kan... Altså vi kan faktisk kun lave et stykke pædagogisk arbejde hvis vi har hænder nok (latter). Og jeg synes noget af det jeg bliver slået af og det er jo sådan en ... altså jeg synes, nu havde du lidt en bredside mod det politiske før ik... Den har jeg også nogen gange haft mod den fortælling ... der er meget sådan på et ... altså hvis man taler med folk der arbejder i forvaltningen eller hvis man sidder på en KL-konference og lytter efter, så kan der godt være sådan en fortælling om, at før vi fik læreplanen der var der ingen faglighed ... og der var ingen ambitioner med faget og der tænker jeg bare når man læser de her tekster, så er det bare sådan.

..JO, det har vi!

Øhh, not! (latter) Det er ekstremt ambitiøse mennesker!

..Absolut!

Og de der, især Hedevig og Anne Marie Nørvig, men også Anna Wulff ik, som rejser ud i verden og henter inspiration. Altså studerer Fröbel og tager til.. nu kan jeg ikke lige huske hvem af dem, men der er én af dem der skriver man har været i Stockholm og se hvordan de laver biblioteker for kvarterets unge.

Deltagerne synes gennemgående at være mødt ind til professionscirklerne med den forforståelse, at de gamle tekster også er uaktuelle og beskriver en praksis, som vi ”gudskelov” har forladt. Og det er helt gennemgående, at de ikke før har stiftet bekendtskab med teksterne. Det gælder med meget få undtagelser for alle professionscirklernes deltagere – for pædagoger, ledere, studerende og undervisere. Et par af de mere modne pædagoger husker noget fra deres seminarietid og pædagogikundervisning, ligesom enkelte af underviserne har mødt eller hørt om forfattere som Sofie Rifbjerg, Anna Wulff og Hedevig Bagger i forbindelse med deres kandidatuddannelse. Men skal man tro professionscirklernes deltagere, har teksterne ikke et liv – hverken i praksis, i professionen eller i uddannelsen.

Det er der formentlig mange grunde til, og den aktuelle pædagoguddannelse, dens mylder af mål, manglende pædagogikfag og store forbrug af konsumorienteret pensumlitteratur (Hvolris & Frederiksen, 2023; Bøje, 2021, Frederiksen & Fenger, 2021) er formentlig en ikke uvæsentlig forklaring på, hvorfor pædagoger, studerende og undervisere efter eget udsagn slet ikke møder teksterne. Men som den ene af deltagerne i uddraget ovenfor også peger på, har der gennem de sidste 25 år været en stærk politisk og fagpolitisk orientering imod en professionalisering af faget. I tiden op til indførelsen af de pædagogiske læreplaner blev der talt om, at den pædagogiske praksis skulle synliggøres, dokumenteres og kvalitetssikres (Kampmann & Togsverd, 2022; Schmidt, 2021; Togsverd, 2015; Plum, 2013, Ahrenkiel et al., 2012) med en underliggende problematisering af barndomspædagogikken som en praksis, der har trængt – eller måske stadig trænger – til at blive reformeret, strammet op og fagliggjort. Samtidig har feltet været præget af en faglig og politisk optagethed af at vidensbasere faget, som dels kan finde sine begrundelser i en politisk og styringsmæssig bevægelse i retning af økonomiske værdisættelser af kvalitet som det effektive, det der giver målbare resultater og kan dokumenteres (Kampmann & Togsverd, 2022; Buus, 2019; Aabro & Togsverd, 2016; Togsverd, 2016, 2015, 2023), dels i pædagogprofessionens egne professionaliseringsbestrebelse (Ahrenkiel et al., 2012; Aabro, 2020; Togsverd & Aabro, 2021). Både praksisfeltet, forvaltningsfeltet og pædagoguddannelsen har altså, med mere eller mindre åben pande, været orienteret mod at professionalisere, systematisere og vidensbasere og med det også privilegeret forskning og den nyeste viden. I den proces er traditionen og pædagogikken som fag og faglighed blevet underkendt, udgrænset og gjort irrelevant. Men med det måske også en underkendelse af den mulighed for faglig fundering og orientering, som de historiske tekster kan give.

Forskellige positioner – forskellige læsninger

Teksterne vækker altså genklang og indignation. Men det er også ret gennemgående, at teksterne ofte umiddelbart læses i relation til vores samtid og de faglige og politiske føringer og måder at tale om faget på, som aktuelt dominerer feltet. Således forbindes teksternes budskaber om legens betydning, om at tage hensyn til og vare på det enkelte barn osv. i meget høj grad til forståelser og faglige tilgange, som understøttes af nogle af de metoder og tilgange, som aktuelt tillægges vægt og betydning i dagtilbud: eks. NUZO, Dialogisk læsning og Den styrkede pædagogiske læreplan. Et eksempel er en leder, der siger:

Vi er også rigtig meget optaget af det her nye børnesyn og alle børnene gør det bedste de kan og man er bare sådan ... What?! Rigtig meget hvor man tænkte: 'ja det er også meget nyt'. Det er det så ikke (latter), men så det blev jeg sådan lidt altså imponeret af eller sådan ... og kunne dykke tilbage i dansk litteratur og så finde hentydninger til den styrkede pædagogiske læreplan og dialogisk læsning og det gode børneliv.

Særligt lederne og de studerende ser ud til at være optagede af at etablere sammenhænge mellem teksterne og Den styrkede pædagogiske læreplan. De refererer både eksplicit til læreplanen, men også til ord og begreber i den som fx ”det gode børneliv”, ”læringsmiljø”, ”børneperspektivet”, ”børnefællesskaber” og ”leg”. Selvom den styrkede pædagogiske læreplan i høj grad blev lanceret og modtaget, som en bestræbelse på at fundere læreplansarbejdet i den dansk pædagogiske tradition, skal vi ikke i denne sammenhæng gå nærmere ind i analyser af, hvordan og hvorvidt man med faglig rimelighed kan antage et sådan sammenfald. Kritiske læsninger af den styrkede pædagogiske læreplan peger på, at man ikke enkelt kan antage sådanne sammenhænge (se analyser i Stanek, Togsverd & Ellegaard, 2022). Det er imidlertid heller ikke pointen. Pointen er at pege på, hvordan det for nogle af deltagerne ser ud til at være helt selvfølgeligt at etablere sammenhænge og finde bekræftelse for deres faglige perspektiver og professionens orientering i de gamle tekster.

Der er også en tendens til, at en del af deltagerne (måske med afsæt i de sidste mange års professionaliseringsdiskurs) læser teksterne med afsæt i en forståelse af, at den aktuelle pædagogiske praksis er bedre, mere udviklet og mere faglig. De fremhæver, at faget har udviklet sig siden dengang, og henviser fx til, at vi har bevæget os væk fra voksenstyret pædagogik, som de læser ind i teksterne. Og de fremhæver, at vi ved meget mere om børns leg nu og eksempelvis ikke ville tale om ”fri leg” længere, sådan som det gøres i teksterne. De takker i høj grad fagets videnskæssige udvikling og indførelsen af Den styrkede pædagogiske læreplan for denne forbedring. Et eksempel er samtalen her:

Ja, der kan man sige i de her gamle tekster, der kan man se at legen er vigtig. De snakker allesammen om legen og legens betydning og legen som børnenes måde at være i verdenen på, men vi har meget mere sådan differentierede begreber omkring leg. Ik'?

Ja det har vi.

Virkelig.

Men det er jo også qua, at vi har meget mere forskning på området end der tidligere har været.

Igen er pointen ikke at problematisere, at deltagerne læser teksterne, som de gør. En grundlæggende pointe i hermeneutikken er, at vi altid forstår med afsæt i vores aktuelle forståelse eller forståelseshorisont. Som menings-søgende og -dannende væsener skaber vi mening ved at forbinde det, vi møder, til vores egen virkelighed og praksis. Det har derfor været en løbende overvejelse at tilvejebringe noget kontekst og forsøge at åbne teksterne for en læsning, hvor de forstås på deres egne præmisser, som udtryk for deres samtid og forfatterens projekt.

De perspektiver, deltagerne læser med og fra, er imidlertid interessante at opholde sig ved i denne analyse, fordi de siger noget om, hvordan vi aktuelt forstår og taler om barndoms-pædagogikken. Er man en del af en samtid, der forstår faglighed i termer af fremskridt og professionalisering, så er det måske det, man umiddelbart får øje på. Lederne har en særlig position her, idet de i særlig grad står til regnskab for den professionelle praksis og den faglige synlighed i deres institutioner. Underviserne står til regnskab for det faglige niveau hos de kommende studerende: at de kan arbejde med afsæt i viden, forskning og systematik. Og for de studerende, som er i gang med at tilegne sig faget og skal stå til regnskab for deres faglighed og professionsdannelse, har det tilsvarende betydning at kunne begrunde og positionere deres fag og udøvelse på måder, der anerkendes og opleves som attråværdige.

De gamle tekster bliver med andre ord læst i en tid, hvor tiltroen til forskning og ny viden er stor, og hvor tiltroen til at praksis har udviklet sig til det bedre, gennemgående er stor. I den kontekst har positioneringer været en betydelig dynamik i en del af professionscirklernes samtaler. I hvert fald indtil en fælles meningsfuldhed har etableret sig om undersøgelserne af teksterne og af den praksis, de måske eller måske ikke siger noget relevant i forhold til.

Som en blomst, der folder sig ud – forståelser nuanceres og perspektiveres

Efterhånden som vi arbejdede os ind i de mange transskriptioner fra professionscirklerne, blev vi i stigende grad optagede af samtalerne form. Det viste sig nemlig, at de i høj grad var kendetegnet af en særlig og genkommende dynamik, som i vores perspektiv er interessant, fordi dynamik og form måske siger noget væsentligt om barndoms-pædagogikken og det barndoms-pædagogiske fagsprog. Men også hvordan der med teksterne som udgangspunkt kan udvikles et undersøgende fagligt miljø, der gør deltagerne klogere på barndoms-pædagogikken som sag og som faglighed.

På tværs af de transskriberede samtaler ser vi en særlig dynamik træde frem – en særlig måde at tale om teksterne. I anledning af BUPL's 50-årsjubilæum fik vi mulighed for at arrangere mødesteder rundt omkring i landet, hvor vi præsenterede pædagoger og ledere for udvalgte dele af teksterne. Her satte en deltager ord på samtalerne dynamik og indhold på en måde, som meget præcist satte ord på vores optagethed:

Det er lidt som en blomst, der folder sig ud. Først er der en der læser højt og siger lidt. Så kommer en anden med sin forståelse. Og så en mere. Det er som om vi sammen får en mere og mere rig forståelse. Der kommer flere og flere blade på blomsten, rundt om knoppen. Det er sådan. Og så er det også sådan.

Vi har medtaget blomstermetaforen, fordi den siger noget meget rammende om, hvordan samtalerne foregår som fælles undersøgelse, hvor perspektiver bliver lagt til, og forståelserne bliver rigere og tykkere. Et eksempel på det er en samtale om en sekvens fra en af tekster, som mange af deltagerne fremhævede, nemlig *Dansk børnehave og dansk børnehaves system* af Hedevig Bagger fra 1891. I de fleste af professionscirklerne var der en eller flere deltagere, som havde hæftet sig ved følgende passage:

Den der som opdrager eller lærer skal vejlede børn må som tidligere bemærket allerførst forstå børnene. Opdrageren må derfor være en god iagttager der ligger mærke til hvert barns ejendommeligheder. Den behandling der passer på det ene barn, vil måske påvirke et andet mindre heldigt (Bagger, 1891, s. 4).

Tekstbiddene kom med som et af flere citater, som deltagerne kunne vælge at fremhæve på de afsluttende forskningsværksteder. Her vælger en leder netop denne tekststump blandt de citater, der ligger tilgængeligt på bordene, da deltagerne bliver bedt om at vælge et citat, som de oplever har gjort indtryk. Da hun har læst højt, begrundet hun sit valg på følgende måde:

[...] jeg kan huske vi snakkede om det der ord, "ejendommeligt". Altså et barns ejendommeligheder. Det var sådan lidt en sjov måde at beskrive øhh, men jeg synes bare den passer 100% ind på, hvordan vi hele tiden justerer vores læringsmiljø ift. denne her gruppe børn. Der er lige nogen som ... de kan ikke lige være mere end 4 børn sammen og her er der nogen der kun lige kan ... den måde vi takler dig på er ikke lige den samme måde vi takler dig på og målet er egentlig det samme, at vi skal udvikle os og blive bedre til ting og udvikle kompetencer og sådan noget. Vi gør det bare hver eneste ... altså alle skal have og det der virker om mandagen, virker ikke om tirsdagen selvom det er det samme barn. Det der med, at vi hele tiden skal justere på vores pædagogik og tilgang og vores ja miljø

Herefter udvikler samtalen sig på følgende måde:

Jeg kan også huske det citat.. Det er vildt!

Ja, også mig. Og det er sjovt fordi når du fortæller om det, så kan jeg sagtens følge det, du siger, men det er på en eller anden måde også meget mere end det med at tilpasse pædagogikken sådan ... den enkeltes niveau. For mig er det ... Det er også noget sådan ... grundlæggende etisk faktisk i det.

Jeg kan huske at vi snakkede meget om det der ejendommelighed i vores gruppe. Altså, der er sådan noget meget rummeligt og inkluderende over det, altså at vi også skal kunne rumme dem, der er lidt anderledes eller måske har nogle særlige behov.

Jo, men også det der med at vi faktisk alle sammen er lidt ejendommelige. (griner) Jeg ved ikke med jer, men jeg er i hvert fald ret ejendommelig. (mere grinen) ind imellem i hvert fald (mere grinen) Jamen det er jeg! Så må jeg jo også kunne holde ud at børnene er det.

Ja, måske er vi faktisk alle sammen lidt ejendommelige.

Ja heldigvis.

Det er faktisk et meget menneskeligt eller menneskeliggørende perspektiv. Som virkelig rummer børn synes jeg ... eller mennesker faktisk. I deres forskellighed.

Vi talte også om det der med ejendom ... altså at noget er børnenes ejendom. Det er ligesom deres ... noget de ejer

Ja som de kan have gode grunde til at holde på og beskytte.

Jo og som man i hvert fald kan komme til at krænke, hvis man bare kommer tromlende.

Gud ja, det er sjovt. Sådan havde jeg slet ikke tænkt det.

Dynamikken i samtalen ovenfor, der folder sig ud i en hermeneutisk samtale, ligner meget dynamikken i en samtale på forskningsværkstedet, der tager afsæt i en deltagers valg af et meget kort citat, som stammer fra Anne Marie Nørvigs bog *Børnesorger – Børneglæder* fra 1943:

At vente at længes. Dét er barndommens største lidelser (Nørvig, 1943, s. 173)

En deltager læser citatet, og herefter udvikler der sig en ganske lang samtale, som det vil være for omfattende at bringe her i sin helhed. Men den begynder med, at et par af professionscirkelns deltagere umiddelbart forbinder sig til udsagnet som noget, der er genkendeligt for dem. Dels fra deres egen barndom eller livet med egne børn ”åh ja, jeg kommer sådan til at tænke på juleaften! Eller når min farfar og farmor skulle komme”, dels fra livet med børn i institutioner. Hurtigt bevæger samtalen sig rundt i forskellige perspektiver på venten og lidelse som fænomener, der har betydning i børns liv. I første omgang som en kritisk overvejelse over den venten, børn må finde sig i, når der i daginstitutionens hverdagsliv ikke er hænder nok til at imødekomme alle børnenes invitationer og ønsker:

Jeg kommer til at tænke på, hvor meget børn hele tiden venter, når de er i institution.

Ja, ”vent lige lidt” eller ”jeg kommer lige om lidt”.

Ja for der er ikke hænder.

Vi gør det jo hele tiden.

Ja, og hvis vi så tænker på, at det er en lidelse (grinen). Men det er jo rigtigt nok! Det er jo da ikke for børnenes skyld!

Senere kommer der flere perspektiver på det med at vente og længes, da en af samtalens deltagere siger, at hun oplever, at børn faktisk har meget svært ved at vente og kede sig:

De er jo vant til at have en iPad hele tiden eller en eller anden anden skærm, de kan tænde for. Der er jo hele tiden afledning. Så lærer man ikke at vente.

Ja vi snakker også tit om, at de skal lære at vente. Og lære at kede sig.

Men det kan deres forældre jo heller ikke. Vups, så er den telefon oppe af lommen (grinen).

Men det kender jeg da også selv. (grinen) Og når man kører i bus. Eller bare en lille bitte kø. Woop, så kommer telefonen frem.

Det er jo også noget med hvordan man bruger tiden, hvor man venter.

Ja, der er jo også noget fantastisk ved at vente.

De små, de går jo og glæder sig til, at de bliver en af de store, der kan komme med.

Eller til at de skal i skole. Der er meget forventning også, knyttet til det med at vente og længes. På den gode måde også.

Jo, men ... der er altså også meget venten, som vi forventer at børnene.

.. ja bare det ikke er sådan at så træner man bogstaver, når man sidder der med flyverdragten på og venter på at komme ud, for det er der jo nogen der gør. Jamen det er jo ikke for børnenes skyld. De vil da hellere bare ud! Så bliver det sådan noget læring, vi lige kan proppe ind i dem.

Men det er også mere ... det er jo vigtigt at man lærer at holde ud, at tingene ikke altid lige er, som man gerne vil have det. Og lære at kede sig.

Ja der er meget frihed i at lære at holde sig selv og sit eget selskab ud. Det skal man jo også lære.

Jo, men det skal jo heller ikke være for meget med det venten.

Som vi læser samtalerne ovenfor, sker der i begge tilfælde det, at citatet ansporer en første erfaring og refleksion, en umiddelbar forståelse, som så suppleres af en anden deltager, som har et lidt andet perspektiv eller en yderligere erfaring. Som om deltagerne siger ”det er sådan her” ”ja, og det er også sådan her” ”ja og sådan her”. I samtalen om teksten, og om hvordan den kan forstås og give

mening, lægges flere og flere dele til helheden, blade til blomsterkronen, så forståelsen bliver rigere, tykkere og mere mættet. Det ser ikke ud til at være vigtigt at få ret. Der er snarere tale om en fælles søgen og undersøgelse over fænomenet ”venten, længsel og lidelse” som betydningsfulde erfaringer i små børns liv. Temaet – som i eksemplerne ovenfor er ’børns ejendommeligheder’ og ’venten og længsel’ – foldes ud og nuanceres, for som samtalerne også vidner om, er det komplekse fænomener, som netop må forstås og begribes i deres mange nuancer og facetter, hvis man som pædagog skal tage vare på dem. Det er en genkommende erfaring, at børn ofte bliver bedt om at vente, fordi der ikke er hænder nok, og vi forstår, at det ikke er en praksis, som lever op til deltagernes egne forestillinger om, hvad der er god pædagogik. Men det er også sådan, at det indimellem kan være godt at vente i betydningen: se frem til noget. Ligesom det er vigtigt at lære at tilsidesætte sine egne behov og lade andre komme til. Og så er det også sådan, at det at vente er en udfordring i en verden, hvor iPads og mobiltelefoner tilbyder sig som afledning i enhver ledig stund. Det er svært for forældrene, konstateres det i samtalen, hvormed det understreges, at det også kan være det for børnene. Men det er også svært for pædagoger – underforstået, at det er et menneskeligt vilkår, som den, der praktiserer barndomspædagogik, må forholde sig til og finde relevante svar på. Også selvom vi som mennesker og samfund står lidt famlende overfor det.

Samtalerne ovenfor er helt karakteristiske for, hvad der typisk sker i professionscirklerne. En deltager begynder med at læse en sekvens fra en tekst, som han eller hun er blevet optaget af, og vedkommende begynder med at tale sig ind i en umiddelbar forståelse, som meget hurtigt vækker genkendelse i de øvrige deltageres erfaringer med børn og barndom. Det kan være deres egen barndom eller erfaringer med egne eller andres børn. Teksterne taler ind i og åbner for, hvad der umiddelbart kan ligne almenmenneskelige erfaringer om børne- og menneskelivet. Men fra det konkrete, personligt erfarede – enten i privatliv eller institutionsliv – kommer samtalerne hurtigt til at rette sig mod en mere almen samtale om barndom og børneliv mere generelt. Hvordan er børn? Og hvordan er børn i dag? Hvad optager dem? Hvordan agerer de i verden? Og hvad med deres forældre? Hvordan er de? Hvordan agerer de i verden? Hvad har de behov for? Og er det rimeligt? Hvordan samarbejder man med dem? Hvordan kan man samarbejde med dem? Hvad kan man ville børn? Hvad kan man ville forældre? Herudaf vokser refleksioner, overvejelser og erfaringsdelinger omkring børneliv, familieliv, kultur og samfundsliv. Samtalerne og refleksionerne bevæger sig med lynets hast mellem teksten, det helt konkrete niveau, over konkrete erfarede eksempler og almene erfaringer og til mere overordnede samtaler om børneliv, barndom, familieliv og samfundsliv. Hvad kendetegner forældre og familier i dag? Hvad er det for et samfund, vi bor i, og sammen skaber? Hvad er det gode? Hvad kan man gøre? Og hvad bør gøres? Eksempelvis ved mobiltelefoner og sociale medier. Og hvad kan vi ville med børn, familier og samfund? Udover at springe mellem forskellige typer af viden og erfaringer er samtalerne prægede af en stærk normativ dimension: De handler ikke bare om, hvordan noget er, men også om, hvordan det burde være, og om hvad man kunne ønske sig og ville. På børns, forældres og samfundets vegne.

Når vi undervejs har lyttet til sådanne samtaler og læser udskrifter af dem, kan man kritisk tænke, at de springer hid og did, er ufokuserede og i meget høj grad erfaringsbaserede. Man kan også tænke, at de er udisciplinerede og måske endda symptomatiske for et fagligt felt, som i alt for høj grad er

præget af erfaringer, synsninger og et utydeligt eller måske endda manglende fagsprog. Men måske kan man også forstå samtalerne og deres næsten uafgrænselige karakter – ikke som en fejl – men som udtryk for en modus operandi, og det vil sige en måde faget og det pædagogiske perspektiv (nødvendigvis) fungerer. Samtalerne er hermeneutiske processer, hvor deltagerne synes at hjælpe hinanden til at forstå mere, bedre og dybere, og det er en fælles søgen og videnskabelse, der ser ud til at være central for den barndomspædagogiske interesse og faglighed. Som sådan kan de lære os noget vigtigt om, hvad barndomspædagogikken faktisk er for en sag og for et projekt.

For at forstå det kan vi vende os mod Schleiermacher, som vi tidligere har beskrevet som en af den humanistiske pædagogiks grundlæggere. Han formulerede dét, som sidenhen er regnet for pædagogikkens grundlæggende spørgsmål: *"Hvad vil den gamle generation med den unge?"* og han tilføjede: *"og den unge med den gamle"*. Udover at han hermed formulerede pædagogikken som et generationsforhold, formulerede han også pædagogikken som et normativt og åbent spørgsmål og opdragelse og pædagogik som et centralt problem og træk ved menneskelivet. Den gamle generation – det eksisterende samfund – må interessere sig for og forholde sig til, hvordan vi skaber betingelser for den nye generation og deres liv og væren i verden. Vi må forholde os til – og har en interesse i – at handle på måder, som tjener den kommende generation, og det er netop den interesse, eller den sag, barndomspædagogikken varetager og drejer sig om. Både som praksis – og dvs. noget nogen gør i deres daglige samvær og samspil med børn – men også som den faglige disciplin, der overvejer denne gørem, hvad der er vigtigt og centralt for den. Og hvad der er rigtigt, vigtigt og væsentligt, ja, det er et åbent spørgsmål og også et normativt spørgsmål, der knytter sig til forestillinger om det gode, det rigtige og det meningsfulde. Spørgsmålet, og de normative spørgsmål, som knytter sig til det, er en sag, barndomspædagogikken må beskæftige sig vedvarende med i både teori og praksis. Pædagogik, vores praktiske og teoretiske måde at forholde os til, hvad vi vil den kommende generation, bliver i en sådan forståelse et spørgsmål om at gøre det gode, det meningsfulde og det rigtige. Og dermed en interesse, der må være uløseligt forbundet med en vedvarende undersøgelse om, hvad det vil sige at være og blive menneske i verden, hvad det gode og værdige menneskeliv og fællesskab er, hvad vi vil med vores liv og fællesskaber, men også om hvad vi kan ville. Når samtalerne i professionscirklerne bevæger sig fra tekstuddrag, over egen praksis og egne erfaringer, over i mere almene samtaler om, hvordan og hvorvidt man kan og skal forholde sig til børns brug af iPads, til forældres usikkerhed og insisteren, så tematiserer samtalerne netop sådanne barndomspædagogiske spørgsmål. Og at de både må undersøges og besvares konkret – i forhold til det enkelte barn og den enkelte børne- eller forældregruppe – og mere alment og generelt. De handler netop om, hvad vi vil med den kommende generation. Om hvad der vigtigt for vores fællesskaber. Om hvad vil vi hinanden, og hvad vi kan ville. Læst med teoretisk afsæt i den humanvidenskabelige, hermeneutiske pædagogiktradition er sådanne – på en og samme tid konkrete og almene-filosofiske-normative – spørgsmål og samtaler dybt faglige. De omhandler og undersøger, hvad barndomspædagogikken gør og bør rette sig mod i forhold til børns liv og fremtid, vores fælles liv og fremtid. Og snarere end at være kendetegnet af et definerende og eksklusivt sprog er de præget af et undersøgende, søgende, forståelsesorienteret og hverdagsligt sprog. Barndomspædagogikken har – hvis vi skal tro samtalerne i professionscirklerne – karakter af på én og samme tid at være orienteret mod det helt konkrete børneliv og mod filosofiske og eksistentielle spørgsmål om menneskeliv og menneskeværd (se også Rømer, 2011).

Børnehaven, fællesskabet og den fælles skaben

Vi begynder nu den del af analysen, hvor vi udfolder, hvordan mødet med teksterne giver anledning til undersøgelser, overvejelser, refleksioner og faglige forståelser af, hvad der er pædagogisk betydningsfuldt. Kan samtalerne give indblik i, hvad der kan tænkes at udgøre nogle grundlagsforståelser i og for barndomspædagogikken, som kan give orienteringsmuligheder for de, der udøver den?

Et første svar på spørgsmålet kommer i det følgende, hvor vi opholder os ved deltagernes samtaler om særligt de ældste tekster, der giver indblik i en grundlæggende forståelse af børnehaven som et sted, hvor barnet skal udvikle sine dannelsesmuligheder i mødet med fællesskabet. I første omgang børnehavens fællesskaber, men også samfundets fællesskaber, der tilsvarende har en forpligtelse til at skabe det, én af teksterne betegner som ”Barnekaar” – ordentlige vilkår for børns liv og opvækst (Wulff, 1925). Som vi læser samtalerne om teksterne, formidler den barndomspædagogiske interesse og sag en stærk værdisætning af det forpligtende fællesskab, børn skal indgå i. I første omgang i børnehaven og familien, i næste i det samfund, de skal indgå i og videreføre. En helt central forståelse – både i teksterne og i professionscirklernes samtaler – er, at børn, gennem deres deltagelse i børnehavens forpligtende fællesskaber, kan udvikle deres dannelsesmuligheder som virkelystne, ansvarlige og myndige væsener.

Civilsamfund og borgerlige dannelsesidealer

Som vi tidligere har peget på, fungerer teksterne som en art fremkaldervæske, som giver anledning til overvejelser over, hvad der i grunden er vigtigt, når man beskæftiger sig med barndomspædagogik. Det er, som vi skal se, en orientering, som i meget høj grad er praktisk og også normativt orienteret. Pædagogik handler om at gøre noget eller skabe rammerne om, at det gode kan ske, og den måde, vi aktuelt udøver barndomspædagogik, bliver spejlet i mødet med teksten. En del af deltagerne slår sig derfor umiddelbart på nogle af de aktiviteter og dyder, som især de ældste tekster fremhæver, og peger på, at de vidner om nogle dannelsesidealer, som vi for længst er kommet væk fra, og i dag forstår som lidt latterlige. Det gælder særligt teksterne af Hedevig Bagger og af Anna Wulff, hvor de første børnehaver oprettes som den (civile) samfundsinstitution, der skal tjene som alternativ til det liv, som ellers var et vilkår for særligt arbejderklassens børn. Børnearbejde, en barndom på gaden og i baggårde eller måske i asylet, var efter børnehavestifternes mening ikke passende steder for børn. De første børnehaver blev altså etableret med den tanke, at noget var bedre end andet i børns liv. Men også med klare ambitioner om at bidrage til at udvikle og forbedre samfundet ved at opdrage arbejderstandens børn og forældre til at blive dannede medborgere, der besidder bestemte og civiliserede dyder.

Teksten af Anna Wulff fra 1925 (Wulff, 1925) er et meget godt eksempel på det. Den er et festskrift, som er skrevet i anledningen af Folkebørnehaven på Christianshavns 10-årsjubilæum, og den indledes med stribetvis af taksigelser til de (spids-)borgere, der har hjulpet med børnehavens oprettelse og drift. Lægen og pastoren, borgmesteren og skoleinspektøren, den lokale arkitekt og de lokale håndværkere takkes alle for deres bidrag til at realisere børnehaven, yde den nødvendige støtte og

opbakning og klargøre lokalerne. Vi får indtryk af børnehaven som en institution, som civilsamfundet er gået sammen om og i fællesskab bidrager til at opretholde for herigennem at understøtte samme civilsamfund og de dyder, man ønsker, at det skal kendetegnes af. Borgeren forstås og beskrives som et foretagsomt, virksomt og myndigt væsen, der føler en forpligtelse overfor og bidrager til at tage vare på fællesskabet for dermed at tage vare på det gode liv. I tekstens detaljerede og malende beskrivelser af børnehavens hverdagsliv kan vi læse om, hvordan det er orienteret mod de samme dyder: Børnene lærer at dyrke have, høste og sylte. De oplever og frydes over forårsløgene, der spirer i haven, arbejder med projekter, hvor de er med i hele processen fra kartning af uld til at spinde tråd, og de øver sig i at reparere deres eget tøj og sy knapper i. I teksten kan man blandt andet læse følgende passage om hverdagslivet i Wulffs Folkebørnehavn:

”Mens det tunge Pligtarbejde, som – navnlig i Arbejderstanden – uforholdsmæssig tidligt lægges på Børnene, hindrer dem i ret at være Børn, erfarer vi daglig i Børnehaven, med hvilken Udholdenhed og Glæde selv smaa Børn udfører de huslige Sysler, naar de tillæmpes efter deres Evne. Det er en fornøjelse at se selv de 4-7 Aars Børn hjælpe med at pudse Dørlaase, Vandhaner mm., at vaske og stryge Duketøj, vaske Potteplanter, – ja selv Vinduespudsning kan de være med til, naar Vinduerne er taget ned; endnu aldrig er der i vor Børnehavn gaaet en eneste Rude itu derved” (Wulff, 1925, s. 7)

Netop denne tekstpassage er der mange af professionscirklernes deltagere, der hæfter sig ved. En del studser over, at man i børnehaven lærte børnene at pudse dørlåse og at stryge dukketøj, og finder det tydeligvis eksotisk. Nogle ryster lidt på hovedet over, at det tydeligvis var en anden tid. Og en del ser en meget voksenstyret hverdag for sig, hvor børnene skal leve op til nogle ganske bestemte, sågar småborgerlige, normer. Ved forskningsværkstedet vælger en leder ordet ”beskæftigelse” blandt de begreber, der ligger på bordet, og hun begrundet sit valg med en optagethed af, hvordan og hvorvidt der på Bagger og Wulffs tid var en høj grad af voksenstyring, som hun ikke er så begejstret for:

Jeg har øhm, beskæftigelse eller det er måske ... det passer også lidt sammen med din syssel-sættelse (latter), fordi det synes jeg der var lidt meget af i de gamle tekster. Det virker som om, at så kan du sidde der og sy dine knapper eller lave et eller andet og så øhm.. Så er der ikke noget bøvl med dig og altså mens det jo i dag er mere sådan, at vi giver dem nogle tilbud. Så hvis de gerne vil hen til perlebordet og lave perler, så kan de det, men det er ikke sådan at de bliver ... Altså det står heller ikke i teksterne, men man læser lidt mellem linjerne, at de bliver tvunget til at gøre det.

Ikke desto mindre kommer samtalerne relativt hurtigt forbi det, vi i dag oplever som eksotisk, forstokket og småborgerligt. Deltagerne bliver optagede af, hvordan børnehaven er en institution og et initiativ, der udspringer af et civilsamfund, der går sammen om at gøre godt. Og at dette gode forbinder sig til og formulerer nogle forestillinger om det gode samfund og om de menneskelige dyder, der kan understøtte det, som er historisk specifikke og må ses og forstås netop i deres historiske specificitet. Men sammen med det, der er særligt for tiden, er der også en fremstilling af børnehavens fællesskaber og fælles skaben, som deltagerne i professionscirklerne genkender og finder meningsfulde i relation til den barndomspædagogiske praksis.

Det virkelystne barn, dets myndiggørelse og det forpligtende fællesskab

Når aktiviteter som dørlåsepudsning, dukketøjsstrygning og potteplantevaskning og deres meningsfuldhed er undersøgt, vendt og drejet i professionscirklerne, bevæger deltagerne sig væk fra en optagethed af aktiviteterens mere eller mindre eksotiske indhold til en optagethed af aktiviteterens bredde og af, hvad aktiviteterne retter sig mod. Deltagerne genkender gennemgående det meningsfulde i at betragte børn som aktive, virkelystne og virksomme væsener, der hele tiden er i gang og har brug for at være det. De er også helt med på Wulffs betoning af, at børn både kan og skal bidrage til fællesskabet og hverdagslivets opretholdelse. På forskningsværkstedet tager en af deltagerne fat i det ovennævnte citat af Anna Wulff, og efter at hun har læst det højt, udfolder følgende samtale sig:

Jeg kan huske den tekst. Jeg tænkte også nu så, at man tilpasser det til det enkelte barn og deres udviklingstrin. Og de får den der, vokser med opgaven.

Og den der måde at være en del af børnehavens fællesskab og fælles skaben. Det er i børnehaven vi er, og børnehaven laver vi sammen. Og så er der et eller andet også med det der, det kan jeg huske, vi snakkede meget om, det der med at forstå barnet som en der vil og kan.. Det der med at se barnet, som et væsen, der skal beskæftiges og have lov. Det er ret grundlæggende, synes jeg.

Ja, og som vil.

Som gerne vil. Og kan de voksnes sysler.

Gå ind i de voksnes sysler og undersøge dem.

Jamen igen, det er jo ikke anderledes i dag, når børnene skal starte i børnehaven. De går rundt, de sidder ikke stille. De går rundt. Selv mine små to-årige, når de har en lejlighed. De går rundt. Og de er i gang.

Og dengang var det jo, der pudsede man dørlåse og sådan noget. Det gik dagen med. Nok lidt mere end i dag (griner).

Ja, men det er jo det! De elsker jo at være med!

Læg vasketøj sammen! Vi bruger ikke de der engangsklude mere. Vi bruger sådan nogle helt almindelige, gammeldags, frotte vaskeklude. Og at få sådan en stak, de elsker det der med. Det er sådan en overskuelig størrelse, den passer lige. Altså de elsker det virkelig.

Jamen det er jo også sammen.

..Ja, nærværet.

Eller bære affaldet ned.

Ja, og så skal de jo rundt i hele huset og vi fordeler dem. At nogen skal til køkkenet, og jeg skal lige have nogle herved.

Men det er jo også det, at du får lov til at være med i en hverdag og føle at du bidrager. Det er, at man igen er blevet lidt opmærksom på, at det er også med at blive inddraget i rutinerne i hverdagslivet.

Passagen fra Anna Wulffs tekst bliver taget op i alle fire professionscirkler og igen til forskningsværkstedet, og samtalerne om den minder om samtaleuddraget ovenfor. Deltagerne læser i den – og forbinder den til – en forståelse af barnet som et aktivt væsen, der engagerer sig i sin omverden og er drevet af en virkelyst, som det er godt og vigtigt at vise tillid og understøtte. Der er, særligt i de lidt ældre tekster, et stort fokus på at understøtte børns lyst og vilje til at være en del af et fællesskab, men også deres selvstændighed og myndiggørelse. Det er værdier og idealer, som var vigtige i samtidens borgerlige dannelsesidealer, men de fremstår også meningsfulde og genkendelige for professionscirkelns deltagere, eksemplificeret i pædagogens fortælling om, at børnene er med til og elsker at hjælpe med at folde vaskeklude sammen.

Forståelsen af barnet som et nysgerrigt og aktivt væsen, der har brug for at blive understøttet i sin virkelyst, fremkommer flere gange i samtalerne og er da også helt gennemgående i teksterne, vi har læst helt, frem til Kirsten Sigsgaards tekst fra 1961. Ved det afsluttende forskningsværksted vælger flere af deltagerne følgende citat af Hedeveg Bagger, som mange af deltagerne har fremhævet i de lokale professionscirkler:

”Meget af den såkaldte ”Uartighed”, der er hjemmets plage, opstår, fordi barnet keder sig der, og den vil slet ikke komme frem i børnehaven, fordi barnet der er sysselsat” (Hedeveg Bagger, 1891)

Udover at mange har brug for at smage på ordene ”uartighed” og ”sysselsat” og forsøge at få greb om begrebernes mening og betydning, så fremhæver deltagerne citatet som rammende for deres erfaringer med små børn, som nogle, der er i gang, og som det er vigtigt, at barndomspædagogikken anerkender i denne måde at være i verden på. ”Man må ikke kede børn”, skriver Hedeveg Bagger i 1885 – et citat som deltagerne også gennemgående er begejstrede over og sammen overvejer.

Et væsentligt perspektiv, der åbner sig i samtalen ovenfor, handler om en grundlæggende forståelse af, at børn kan meget og måske også mere, end man umiddelbart regner med, hvis man viser dem tillid og giver dem muligheder. Vi ser det i samtalesekvensen ovenfor, men også i en helt gennemgående og udelt begejstring over moralen i citatet af Anna Wulff, der efter at have beskrevet, hvordan børnene pudser vinduer, nøgternt konstaterer: ”og endnu er ingen rude gået itu derved” (Wulff 1925, s. 7). Formuleringerne ansporer til mange samtaler om, hvor meget børn kan og vil, hvis man viser dem tillid, og at det er pædagogisk betydningsfuldt, at man inddrager dem. Ikke blot fordi man herigennem får stimuleret deres virkelyst, men også fordi, det er en forudsætning for, at de kan udvikle sig til selvstændige, ansvarlige og sociale væsener, der bidrager til fællesskabet.

Børn betragtes altså som virkelystne væsener, som må mødes med tillid til, at de kan og vil, fordi de herigennem udvikler deres dannelsesmuligheder, deres evner til at tage vare på sig selv og de fællesskaber, de indgår i. Professionscirklernes deltagerer er optagede af teksternes beskrivelser af, hvordan børn skal opleve sig som en del af et forpligtende fællesskab, der involverer dem i et fælles liv og i fælles traditioner. Særligt formuleringer hos Bagger og Wulff om børnehaven som et lille samfund optager mange af deltagerne, som fremhæver netop dette på en gang sociale og myndiggørende perspektiv som meningsfuldt i en barndomspædagogisk forståelse. Ved forskningsværkstedet vælger en af deltagerne to citater af Hedevig Bagger, som hun synes er særligt vigtige og meningsfulde:

”Barnet bliver i børnehaven øvet i at tage hensyn til andre, både til den overordnede og til den ligestillede; samtidig blive dets dæmrende forestillinger om ret og uret, i det hele de første moralske begreber, klarede. Opdrageren har her en betydelig opgave, der kræver megen takt og opmærksomhed.” (Bagger, 1891, s. 5)

”Børnehaven danner nogle Timer af Dagen et lille Samfund, der skal forberede Barnet til Indtrædelse i det større. Det lille Samfund har, ligesom det store, sine Love, der skulle efterleves; det øver sig i Fordragelighed, Taalmodighed, Orden og anviser ethvert Barn sin bestemte Beskæftigelse, saaledes at Barnets naturlige Virksomhedstrang tilfredsstilles.” (Bagger & Bagger, 1885, s. 16-17)

Efter at have læst citatet højt, udfolder sig følgende samtale blandt lederne:

Jamen det er jo bare spot on! Det er jo det vi arbejder med. Fællesskabet!

Jo, men ”moral”? Og ”opdragelse”?

Ja?

Det har jeg måske lidt svært ved

Ja ok?

Jeg læser det egentlig bare sådan, at det er jo det vi gør. Vi lærer børnene at være en del af et fællesskab og når de skal være det, ja så finder de jo også ud af, at man er nødt til at vise hensyn og give plads og også give sig nogle gange. Man kan jo ikke altid få den blå skovl. Eller traktor. Eller det kan man godt ...

Men så får man bare ikke rigtig nogle venner (griner).

Også de senere tekster lægger vægt på fællesskabet, og på hvordan det i et barndomspædagogisk perspektiv rummer dannelsesmuligheder for barnet. Ved forskningsværkstedet fremhæver en pædagog følgende tekstuddrag fra 1961 skrevet af Kirsten Sigsgaard:

”Og det er lige så vigtigt, at evnen til at leve sammen med andre – ikke bare ved siden af – udvikles, at vi lærer ansvar og medansvar. Vort mål kan ikke være at forme de børn, vi får med at gøre, så deres anskuelser ligger fast og uforanderlige, for samvær med andre i både den lille, private målestok og i det store, verdensomspændende perspektiv har de brug for at være bevægelige, lydhøre, lærevillige, tolerante og selvstændige” (Sigsgaard, 1961, s. 482)

Hun forbinder sig til teksten på denne måde:

Det der med, at vi ... selvfølgelig ligger der et stort socialt ansvar. Et dannelsesbegreb, kan jeg lige læse ud af det, men også at man kigger på det individuelle barn og at vi ikke absolut skal forme dem gøre dem passende, men at de øhm, selvfølgelig skal have medansvar øh ... i fællesskabet, men at man også skal se det individuelle og styrke de personlige kompetencer. Det kunne jeg godt lide

En lignende tekstpassage – også fra Kirsten Sigsgaard – tages op af en af lederne, der læser op:

”Perspektivet for begge parter må imidlertid være at opdrage børnene til mennesker, der både kan tænke frit, selvstændigt og som kan samarbejde og indordne sig en helhed. Det er en svær opgave som i børnehaven søges løst under for dårlige ydre betingelser, men jeg er ikke i tvivl om, at med bedre arbejdsmuligheder vil den kunne yde et værdifuldt bidrag til stabilisering af de kaotiske forhold, der hersker for børn og voksne nu, familiemæssigt, kulturelt og arbejdsmæssigt” (Sigsgaard, 1956, s. 14)

Samtalen fortsætter med samme fremhævelse af, at barndomspædagogikken skal tage vare på både den enkeltes frihed og selvstændighed og fællesskabet. Og at fællesskabet er afgørende som led i at skabe barnets dannelsesmuligheder.

Jamen det er jo bare lige ...

Altså jeg tænker i hvert fald. Det er det her med mennesket, der kan tænke selvstændigt og frit, men også kan indordne sig en helhed. Altså hendes væsen har den her det unikke, en samfundsmæssighed som ...

frisættelsen og fællesskabet.

ja fællesskabet, det er vigtigt.

Vi lægger mærke til de ganske nuancerede og mangesidige forestillinger om fællesskabet og dets betydning, som deltagerne i professionscirklerne kredser om og er optagede af i deres samtaler. Fællesskabet fremstilles i teksterne og tillægges af professionscirklernes deltagere værdi og betydning som både et formål i barndomspædagogikken og som et middel. Barnet skal blive og kunne tage del i et meningsfuldt fællesskab, og dette anskues samtidig som en forudsætning for, at barnet kan udvikle sig til et ansvarligt og selvstændigt moralsk og myndigt væsen. Sådan som deltagerne i professionscirklerne forbinder sig til teksterne og den fælles undersøgelse udvikler sig, så kan vi

udlede en forståelse af barndomspædagogikken som en betydningsfuld samfundsmæssig og kulturunderstøttende institution i vores samfund. Det er igennem fællesskabet og gennem dets hverdagslige udfordringer og gøremål, barnet kan gøre sig erfaringer med sig selv og sin omverden og dannelsesmuligheder opstår. Børnehaven og barndomspædagogikken spiller derfor også en betydningsfuld rolle i at understøtte det gode, myndige menneskeliv og samfund. Som en af deltagerne i professionscirklerne blev optaget af i forbindelse med vores undersøgelser af Anna Wulffs tekst: ”når man skaber børneliv, skaber man også kvindeliv, familieliv og det store samfunds liv og fællesskaber.” Vi forstår disse nuancerede forståelser af fællesskabet og dets betydning for dannelse og samfundsudvikling, som helt i tråd med den humanvidenskabelige pædagogiktradition. Her påpeger bl.a. Togsverd og Rothuizen (2022) men også Friesen og Su (2023) relationerne mellem individets selvstændighed og frihed på den ene side og det forpligtende fællesskab på den anden som en grundlæggende antinomi i pædagogik. Der er i forholdet mellem den enkelte og fællesskabet en grundlæggende spænding og afhængighed, der skaber en dissens, hvor noget pædagogisk kan ske. Uden fællesskab, intet selvstændigt og myndigt individ. Og uden selvstændige og myndige individer, der forpligter sig, ingen fællesskaber.

Børnehavesagen og børnenes krav på barnekår – barndomspædagogikkens socialpædagogiske perspektiv

”Når man skaber børneliv, skaber man også kvindeliv, familieliv og det store samfunds liv og fællesskaber.”

Som tidligere nævnt var dette en refleksion hos en af professionscirklernes deltagere over mødet med særligt Anna Wulffs beskrivelser af Folkebørnehaven og af, hvordan den opstår som et civilsamfundsprojekt, der omfatter og inddrager et helt lokalsamfund og har ambitioner om at være med til at præge familier og civilsamfundets fællesskaber og kultur. I mødet med teksterne bliver deltagerne ikke så optagede af, hvordan det har betydning, at børnehaven er gået fra at være et civilsamfundsanliggende til at blive et statsligt projekt. Til gængæld bliver de gennemgående optagede af, hvordan børnehaven og barndomspædagogikken historisk har været drevet af et socialpædagogisk og socialpolitisk engagement.

Professionscirklernes deltagere bliver dybt optagede af Wulffs beskrivelser af, hvordan de ”dårligst stillede”, ”de blegeste og svageligste af Flokken” udvælges og kommer på sommerkoloni og herigennem lever op, får kræfter, kulør og appetit. Udover at blive enige om at man aldrig ville tale sådan om børn i dag, så mærker vi os i samtalerne en stolthed over og en påmindelse om, at børnehaven og barndomspædagogikken altid har taget sig af de udsatte: de børn og familier, som har brug for støtte for at blive løftet ud af deres nuværende livssituation. Hvad enten den handler om fattigdom eller anden knaphed. De bliver optagede af og stolte over, at barndomspædagogikken også her har en samfundsmæssig og kulturel berettigelse – en særlig sag, der i teksten af Anna Wulff kaldes ”Børnehavesagen” og det at skabe ”Barnekaar”. Her beskriver hun i rosede vendinger en

Dr. Med. Kjer-Petersen, som kunne *”tale Børnenes Sag med en Kraft og en Varme, som maatte vække interesse”* og insistere på *”at hvert Barn har Krav paa Barnekaar”* (Wulff, 1925, s. 28). Og netop ordet *Barnekaar* er der flere af deltagerne, der forbinder sig til og bliver optagede af.

Når vi læser udskrifterne fra samtalerne, ser vi at deltagerne, i mødet med teksterne, giver udtryk for en vis stolthed over børnehaven og barndomspædagogikkens brede kulturelle, sociale og samfundsmæssige betydning, og at den netop handler om at tage vare på barndommen og skabe barnekaar for alle børn. Den har historisk gjort det ved at bidrage til at løfte børn ud af fattigdom og armod og give børnene adgang til lys, luft, omsorg, leg og anden passende stimulans. Men også ved at værne om barndommen og børns ret til en sådan. I samtalerne kan vi se, at begrebet *Barnekaar* inspirerer og skaber en besindelse på disse aspekter af den barndomspædagogiske sag. En deltager siger:

Så Barnekaar er faktisk mere præcist et begreb. Altså nu snakker vi om minimumsnormeringer ik, men vi kunne også spørge hvad det er for nogle Barnekaar vi tilbyder i institutionen og hjemmet og hvordan vi tager vare på børns liv?

Deltagerne bliver optagede af, at børnehaven som samfundsinstitution er og bør være et sted, der tager vare på både barnets fysiske behov for beskyttelse og velfærd, men også deres barnlighed og menneskelighed. Sådanne relationer tematiseres i teksterne som et forhold mellem forsorg og pædagogik helt frem til teksterne af Rifbjerg og Sigsgaard, der med afsæt i udviklingspsykologien aktualiserer og begrundet de udviklingsmæssige og pædagogiske behov, børn har, og som det kræver viden og indsigt at tage vare på. I professionscirklerne afstedkommer det en del fælles overvejelser over, hvordan dagsordenen er en anden nu, hvor forsorgen (altså det at tage vare på børns sundhed og børneliv i socialpædagogisk forstand) trænges af læringsdagsordener, men også af andre relationer til forældre, som forstår sig selv som modtagere af en service, der skal være i orden. Ved forskningsværkstedet læser en deltager et uddrag fra en tekst af Sofie Rifbjerg fra 1947:

Jeg har en hel kort en:

”Ligeså lidt som barnet består af to adskilte dele, en sjæl og et legeme, ligeså lidt er det muligt at skille den forsorgsmæssige og den pædagogiske side af et barn”

Og det kunne jeg også godt lide og jeg ved også, at jeg har markeret den i teksten fordi der sådan lidt systemisk perspektiv, sådan helhedsperspektiv over det, at man ser barnet. Ikke kun som et legeme eller en sjæl, men at man ser helheden og familien rundt omkring og alle dets ressourcer og deres udfordringer.

Citatet giver anledning til en længere samtale, hvor deltagerne reflekterer over, hvordan der fortsat er meget at gøre for barndomspædagogikken og dens rolle i forhold til børns barnekaar:

Det er det Barnekaar igen. Fordi velfærden er blevet bedre, er det ikke nødvendigvis at vi er i mål med hvad der er godt

For barnet.

Ja, for barnet.

Opsamlende kan vi med afsæt i vores analyser pege på en forståelse af, at fællesskabet og det at have og få adgang til at deltage i forpligtende fællesskaber ser ud til at blive opfattet som grundlæggende og betydningsfuldt for barndoms

dagogikken. Der er tale om ganske nuancerede forståelser af relationerne mellem barnet og fællesskabet. Barnet forstås som et virksomt og virkelystent væsen, der skal mødes i sin virketrang og ”sysselsættes”. Hvis man udviser barnet tillid, vil ”ingen rude gå itu derved” – faktisk vil barnet udvikle sine dannelsesmuligheder og blive et ansvarligt og myndigt væsen. Børnehaven forstås på den måde som den første øvebane på et forpligtende fællesskab, der kan give børn adgang til og erfaringer med det store samfundsmæssige og kulturelle fællesskab. I de læste tekster tilskrives børnehaven og barndoms

dagogikken en væsentlig socialiserende og civiliserende rolle, idet den betragtes som løftestand i forhold til at være medskaber af samfundets fællesskaber, der tilsvarende har en forpligtelse på at skabe barnekår: ordentlige vilkår for børns liv og opvækst. Det er forståelser og tanker, som vækker genklang og eftertanke hos professionscirk- lernes deltagere, som bliver optagede af, hvordan og hvorvidt nutidens dagtilbud tager besindelsen på barnekår og forsorg på sig i tilstrækkelig grad. Heri læser vi en optagethed hos professionscirk- lernes deltagere af at forstå og forholde sig til børn og familier i et helhedsorienteret perspektiv, der inddrager og medtænker barnets hele liv i pædagogikken. Og skal man tro professionscirk- lernes deltagere, er der måske brug for, at barndoms

dagogikken igen orienterer sig efter socialpædago- giske perspektiver, der både tager sig af fællesskab og barnekår.

Med barnesansen for øje

I denne del 3 af analysen skal vi se nærmere på, hvordan det giver mening at læse de gamle tekster og forbinde sig til traditionen og dens værdier. Det bliver særligt tydeligt i mødet med en af teksterne, nemlig Anne Marie Nørvigs ”Børnesorger – Børneglæder” fra 1943. Med én enkelt undtagelse bliver professionscirklernes deltagere stærkt optagede af – og dybt berørte af – netop den tekst. Det er interessant, fordi Nørvigs bog markant adskiller sig fra den faglitteratur, vi ellers møder i feltet. Nørvigs tekst minder på mange måder om en skønlitterær tekst. Hun skriver med afsæt i sine egne erfaringer med børn og børneliv. Og hun skriver selv, hvordan hun søger at vække læserens fornemmelser, erfaringer og erindringer om børneliv og barndom – om hvordan det er at være barn i verden. På godt og ondt.

Vi gengiver i det følgende et relativt langt uddrag fra forordet til Nørvigs bog, som vi også læste i professionscirklerne. Her beskriver hun sit ærinde med bogen samtidig med, at man gennem tekstuddraget kan få en fornemmelse for sproget og den meget sanselige tilgang, hun benytter sig af, og som flere af deltagerne blev optagede af og lod sig indfange i.

Hvordan var det at være Barn? - Skønt vi alle har været Børn engang, synes de fleste af os at have glemt det, naar vi faar med Børn at gøre.

Ganske vist, næsten alle Voksne har et Lager af parate Barndomserindringer, som de holder af at tage frem og pudse lidt op engang imellem, ligesom jeg selv ved en bestemt Rosenduft altid genoplever det store Rosenbed i min Faders Have, Fornemmelsen af de bløde kølige Rosenblade mod Hænderne, Lyden af de fremmede klingende Navne, som endnu kan genkaldes som en gammel Melodi: Weisse Mamancochet, Billiard et Baret, Laurette Missimi, Madam Berard, Caroline Testaut - og saa den i hjørnet, som var næsten sort ind i knoppens folder, hvad var det nu den hed! - Den glemte jeg altid. Det var vist Frau Karl Druski. Og sammen med Ordenes sagte Trylleri Fornemmelsen af Sol, Sommer, varmt Græs og fjerne skingre Raab fra Legepladsen, som fik Havens Stilhed til at føles endnu fredeligere. Eller som store Poppers Bladeraslen en stille Aften faar mig til igen at staa under de saa store Poblens evige Susen og finde Stjernebillederne, som Far viste os: Kronen med den klare Gemma, Svanen med Deneb i Midterkorset, Aldebaran, Tyrens røde Øje, og jeg griber mig selv i at længes efter igen at se den rødlig Stjerne Fomalhaut lige over Janushøj.

Det er vel netop denne Art let fremkalde lige, vage og sødmefyldte Stemningserindringer, som faar Voksne til at falde hen i sentimentalt Rørthed over den lykkelige Barndom. Det koster saa lidt sjælelig Energi at genkalde sig saadanne stemningsmættede Øjeblikke, og det er saa nemt at lave en billig Cliché ud af dem. Det koster langt mere Mod og Ærlighed at erindre bitre Øjeblikke, hvor Skam og Undseelse brændte i én, eller at erindre Timer med pinefuld venten og utrøstelig Sorg. Og det koster allermest at huske ærligt, hvordan Vrede og Misundelse, Frygt eller Nysgerrighed, Stolthed eller Generthed kunne faa en til at opføre sig taabeligt og skammeligt.

Men er det nu saa vigtigt at være ærlig og modig nok til at huske alle Sider af den mest drama-

tiske og lidenskabelige Tid i ens liv? - Gør det egentlig saa meget, at man laver Barndommen til et Glansbilledalbum af sentimentale Øjeblikstemninger? - Ikke for dem, som kun har med Tal, Bøger eller Maskiner at gøre. For dem kan det allerhøjest blive et personligt Tab, som ikke diskvalificerer dem i deres Arbejde. Men for enhver, som har lidt eller meget med et eller flere Børn at gøre, er det af yderste vigtighed at have føling med, hvordan Børn egentlig er. Og det er et stort Spørgsmaal, om man kan bevare sin evne til at opfatte, hvad der sker i Børn, hvis man fornægter eller hverver sig ved at huske sig selv som Barn, ogsaa naar man var Vagabond, Dovenlars, Tyv, Løgner eller Morder i Tanke eller Handling.

Det er udmærket, men aldeles utilstrækkeligt at skaffe sig Viden om, hvad Børn trænger til af Mad, Klæder, Legetøj og Beskæftigelse. Men ingen bliver en god Opdrager paa forstandsmæssig Viden om Børns Udviklingstrin og Behov alene. Opdragelse efter Principper uden Indfølgelsevne over for det enkelte Barns særlige Struktur er det rene Lotterispil. Man staar som Opdrager aldrig over for Begrebet Børn, men over for eet Barn i een bestemt Situation, hvor det gælder om at være levende nok til at opfatte, hvordan ens Handlinger virker paa netop dette Barn.

En af de alvorligste Hindringer for umiddelbar Indlevelse i andres Tankegang og Følemaade er Trangen til at idealisere sig selv og andre. Derfor er Clicheen om den lykkelige Barndom og de søde uskyldige Unger ikke uskadelig Underholdning, men en farlig Opium for Opdragerens Virkelighedssans” (Nørvig, 1943, s. 5-7)

Som vi tidligere har været inde på, fortæller flere af deltagerne, at de gik ind i projektet med en forestilling om at skulle møde tekster med et forældet børnesyn, som vi, i vores tid og institutioner, er kommet forbi. Derfor er de gennemgående blevet overraskede over de perspektiver på børn og børns liv, de har mødt i teksterne. Og særligt Nørgaards tekst vækker resonans. På forskningsværkstedet hvor deltagerne sammen reflekterer over, hvad der kom ud af at være sammen om at læse de gamle tekster, fremhæver en pædagog netop denne tekst:

Den der Anne Marie Nørvig ‘Børneglæder og børnesorg’. Jeg tænker det måske er den tekst, af dem som vi har læst, der rørte mig mest, fordi den er så sanselig i sit sprog. Der er skrevet her på side seks, at man må huske sig selv som barn, hvis man vil bevare sin evne til at forstå, hvad der sker i børn.

”Opdragelse efter Principper, uden Indfølgelsevne over for det enkelte Barns særlige Struktur er det rene Lotterispil.”

og så kommer det med, at man skal være levende nok til at opfatte, hvordan ens handlinger virker netop på dette barn. Det er fantastisk! Alle hendes beskrivelser som går sådan helt ned i det sanselige, om hvordan man som barn oplever at være ude i naturen eller oplever ting. Det synes jeg, var helt vildt fantastisk. På side tolv skriver hun, hylder dagdrømmene, og:

”smaa Børn kan knap nok se en Busk eller et Dige med en lille Fordybning uden at det giver Stof til Fantasi om en Hule, hvor ingen kan finde dem, når de ikke selv vil have det.”

Hun har hvert fald inspireret mig til at tænke, oh det skal man passe på, at man ikke glemmer, når man tænker de styrkede læreplaner og alle de der politiske, den der sådan lidt politisering der af vores fag på en eller anden måde. Hvor skal man bare huske selv at være helt dernede i at sidde med edderkoppen på hånden og mærke, hvordan det kilder på ens hånd. Der er hun blevet sådan en, som jeg kommer til at have lige siddende heroppe, når jeg synes, nu bliver pædagogikken eller hverdagen lidt for struktureret eller for politiseret. At jeg skal tænke pyt med det, nu husker jeg lige, hvad det var Anne Marie Nørvig, hun sagde.

Det synes jeg også, der står i vores læreplaner. Barnets perspektiv er så afgørende. Og nu sidder jeg med de helt små, hvor jeg også tænker, når vi sætter nogle ting i gang, traditioner, så tænk på, prøv at sæt dig ned og lav toårig. De har ingen forudsætninger for at vide, hvad det er jeg har af forventninger til barnet. Så skal jeg virkelig helt ned og prøve på at være fuldstændig ny på det område, og hvordan får jeg så formidlet det, jeg gerne vil have dem til at lære? Så bliver det jo sten for sten. Og det er netop det der med at indtage barnets perspektiv.

Som vi tidligere har været inde på, så læses teksterne (selvfølgelig) i deres samtid af fagprofessionelle, som er dybt optagede af at gøre det godt og herunder leve op til nogle specifikke faglige og politiske forståelser af, hvad god barndoms-pædagogisk praksis er. Nørvigs beskrivelser af barnets særlige og unikke måder at være i verden på, erfare den og sansen den kan af nogle af professionscirkelns deltagere uproblematisk forbindes til en læringsdiskurs og til en forestilling om daginstitutionen som læringsmiljø, der skal udvikles og justeres for at kunne imødekomme det enkelte barns – eller børnenes forskellige – læringsmuligheder og forudsætninger.

Som vi skal udfolde i det følgende, rækker Nørvigs tekst og mødet med den langt udover forståelser af pædagogik og børnehaveliv som læring og ind i, hvad vi vil betegne som en humanistisk og etisk forståelse af barnet og af pædagogikkens betydninger, muligheder og begrænsninger i forhold til børns liv. En pædagog taler om, hvordan hun forstår Nørvigs tekst som en sensitiveringsbestræbel-
se:

*Jeg tænker lidt, altså, jeg får lidt, jeg får den der fornemmelse at jo mere vi taler os ind i det, der er sådan en sensitiveringsbestræbel-
se i hele hendes måde at gå til det på, jeg synes også det, når du beskriver det, at det står sådan lidt klarere for mig at det taler op og ind i den kontekst, at det synes jeg det åbner teksten endnu mere og derfor bliver det også helt litterært pædagogisk at hun faktisk bomber os til med sine sanser, fordi det er et pædagogisk greb hun laver*

... Ja

For nu skal vi vækkes sanseligt først og så kan vi ellers få alle de gode øh forklaringer på hvorfor det er godt og skidt-

... Hun har prøvet at vække vores barnsans.

Ja det er virkelig rigtigt! Det er et godt ord.

Nu skal I se hvordan det er at være barn.

Og huske jeres egen barndom.

... og huske jeres egen, ja.

For ellers er vi ikke levende, tilstrækkeligt levende til at kunne sætte os ind i børnene.

Jeg kom, den første gang jeg læste det og en af grundene til jeg tænkte den her den skal vi have med, at vi nogle gange taler om det der med interessen for børneperspektiver som ny ikke, og det her er jo en lang bestræbelse på at skrive det fra et børneperspektiv.

Det synes jeg er helt vildt sjovt.

Ja.

Jeg tænker hun vil fortælle os ... nej hun vil lade os mærke, sådan helt ned i tæerne, at vi lige skal huske at tænke på børnenes perspektiver.

At teksten fungerer på den måde, at den vækker deltageres barnesans, er et stærkt udsagn, der siger ganske meget om, hvad deltagerne opfatter som grundlæggende og betydningsfuldt i barndoms-pædagogikken. Nemlig at pædagogikken skal tage vare på og værne om børns helt særlige måde at være i verden på. Som vi skal se i det følgende, hviler også denne fordring på sammensatte og nuancerede forståelser af barndom og børneliv. Et væsentligt aspekt heraf er en forståelse af barndommen som en forunderlig periode i menneskers liv, som må mødes netop som sådan.

Den forunderlige barndom har værdi i sig selv

Deltagerne reagerer gennemgående stærkt på – i betydningen ”bliver optagede og berørte af” – Nørvigs beskrivelser af barndommen og det barnlige. Nørvigs tekst fremstiller børn som væsener, der på en og samme tid er helt forskellige fra hende selv og de voksne, hun skriver til, og genkendelige for alle. Det er en fremstilling, som tydeligt opleves som meningsfuld for deltagerne i professionscirklerne. De forbinder sig til fremstillingen af børnelivet som en særlig og værdifuld periode i menneskelivet, der på en og samme tid er forunderlig, lidt eksotisk og fremmed og alligevel helt genkendelig og almenmenneskelig. Børn fremstilles nærmest – både i Nørvigs tekst og i professionscirklerne – som tilhørende en særlig eksotisk stamme (Gulløv & Højlund, 2003), som har krav på beskyttelse og respekt. Samtidig tilskrives barndommen og børnelivet en række karakteristika, som de, der tager vare på deres liv og gøren, må tage vare på. Teksten fremstiller barnet som et virkelystent og aktivt væsen, der har legen, fantasien og undersøgelsen som en grundlæggende måde at være i og udforske verden på. Men det handler også om barnets helt særlige og store følelsesliv og om dets oplevelse af tid, som noget, der markant adskiller sig fra voksnes.

Nørvig synes at appellere til en grundlæggende forståelse, genkendelse og erkendelse af barndom-

men som en særlig og forunderlig måde at være i verden på, der på en og samme tid er genkendelig og gådefuld. Deltagerne kan genkende og spejle sig i, at børn er i verden på særlige måder, og at det netop er det fantastiske og forunderlige ved barndommen. Flere fortæller, at det netop er derfor, de har valgt at beskæftige sig med barndomspædagogik. Deltagerne taler på forskellige måder, men altid med stor veneration, om, hvordan Nørvig formår at beskrive de træk, handlinger og tænkemåder, som hører barnet og barndommen til, og som den, der tager vare på børns liv og barndom, må forstå, respektere og anerkende i egen ret.

En del af deltagerne bliver optagede af, hvordan Nørvigs poetiske og nærmest skønlitterære skriveform vækker læserens forbindelse til sig selv og til egne erfaringer på en måde, der får én til at huske på, hvad der kendetegner barndommen og barnets erfaringer og oplevelser. Nørvig skriver selv om sin bog, at hun vil vække vores barnesans, og det er en forståelse, som deltagerne direkte og indirekte forbinder sig til som dybt meningsfuld. Når man får vækket sin barnesans – sin sans for barnet – sådan som deltagerne ovenfor taler om, så bliver man mindet om og får forbundet det og de konkrete børn, man står overfor, med sig selv og ens egne erfaringer med børneliv og barndom. Heri ligger en viden og nogle erfaringer, som man let kan miste, og som derfor – og måske løbende – må genfremkaldes. En samtale om Nørvigs tekst illustrerer meget fint, hvordan barnesansen kan vækkes i mødet med teksten:

Altså den forståelse af hvad børn, eller hvad vi formoder børn oplever og blive rigtig gode til at sætte os ind i det synes jeg er rigtig fin og få med. Eller det skal også frem. Øhm, der står f.eks.:

”Den voksne har oplevet så mange skiftende sorger og glæder, at han midt i sorgen dog godt ved, at engang vil den være forbi”.

Ja.

Jeg så min søn for mig, fordi jeg kan simpelthen huske sådan en situation hvor der var sket, der var sket et eller andet, jeg kan ikke huske hvad det var. En yndlings-legomand der var blevet væk eller noget, og tårerne sprang ud af øjnene på ham og så siger han: ”Men mor, jeg bliver aldrig mere glad igen” (latter). Præcis! Ikke?! Ej det kan jeg godt se, det slemt.

Men det fede er, at hun ikke gør det latterligt synes jeg. Altså, hun vækker sådan en genkendelse, altså man kan huske det selv fra sin egen barndom, men, men det bliver taget alvorligt og ikke sådan noget der er tåbeligt og tosset. Det synes jeg er lidt af en bedrift.

Lidt senere i samtalen fortæller en anden deltager om sine egne betydningsfulde oplevelser af at udforske og gå på opdagelse i sin omverden, uden at børnehavens voksne blandede sig med deres logik:

Det er sjovt at tænke på, tilbage på, at de følelser som også udspringer af noget. Hun skriver hvad man selv kan huske. Der kommer jeg til at tænke på når du nu siger det, jeg kan huske rigtig meget fra min børnehavetid. Og jeg kan huske en øh, inde på en stue havde sådan nogle

rigtig lange, tunge gardiner eller sådan. Måske sådan lige, ligesom vindueskarmen derover, så lange var de. Og nede i, hvad skal man sige, nede i det ene hjørne af det her gardin der var sådan en tung tingest der var syede ind

Okay (latter)

Og det vidste vi jo ikke. Vi var henne og prøve at røre ved den her, også var vi sådan der blev enige om, at det måtte være 5 kroner der var derinde.

Fedt

Så gik vi i gang med at finde ud af hvordan vi kunne få de der 5 kroner, som jo ikke var 5 kroner, men hvordan vi kunne få 5 kronerne ud af gardinerne, uden der var nogen der opdagede det. Så vi har stået og nullet (latter) de der gardiner øhh. Prøv at forestille jer hvor beskidte de måtte have været det ik'. Også nogle gange så har vi jo formået at få skjult en saks med derhen og stå og klippe lidt og sådan noget. Den der følelse af: 'Er der nogen der kigger? ', 'vi laver noget, vi ved godt vi ikke må'. Simpelthen så nysgerrige på at få den der 5 krone ud og den dag det så lykkedes for os ... Nøj hvor blev vi skuffede. (latter). Vi fik jo så hul i og fik den der ud og vi stod jo der med virkelig lange næser, for der var jo ikke nogen 5 kroner i vel. Øhh, men vi fik ikke skæld ud over hvad vi havde gjort, og det synes jeg, det var

... det var stort

Det var stort, at de voksne der på stuen de kunne rent faktisk godt se at vi havde et eller andet i det her, som var vigtigt for os.

Ja, det kommer man til at tænke på når man læser Anne-Marie Nørvig

Deltagerens fortælling om at lede efter femkroner i børnehavens gardiner er en fortælling om børn som virksomme væsener, der engagerer sig, udforsker og går på opdagelse i deres omgivelser og også former dem i deres leg og bestræbelser. Legen, nysgerrigheden og den særligt barnlige logik træder frem som helt særligt for børn. Leg og virkelighed blander sig sammen på helt særlige måder i deltagerens fortælling. Selvom pædagogerne muligvis ikke er med på legen i betydningen: ”forstår, hvad børnene er så optagede af”, og selvom deres søgen efter femkroner formentlig går lidt hårdt ud over børnehavens gardiner, så er fortællingen en fortælling om børns handlinger som grundlæggende meningsfulde bidrag i børnehavens fælles liv. Og derfor værd at respektere og understøtte. ”Det er stort”, bliver deltagerne enige om, da fortælleren konstaterer, at pædagogerne ikke skælder ud, men viser børnene, deres leg og undersøgelse tillid og giver dem frihed til at forfølge deres ideer. ”Det kommer man til at tænke på, når man læser Anne Marie Nørvig”, siger fortælleren og slutter sig dermed til en forestilling om barndom(-men) som en særlig og værdifuld periode i menneskers liv, der ikke bare skal overstås, men er fuld af erfaringer, gøren og virken, som har værdi i egen ret.

Barnet som unikt væsen – det gælder om at være levende nok

Et væsentligt perspektiv i forståelsen af barndommen og børnelivet som forunderlig og værd at værne om er også en forståelse af børn som intentionelle væsener, hvis handlinger og engagement retter sig mod noget, der er vigtigt for dem, og som de tager vare på ved at overskride muligheder, finde på og gøre ved. Mødet med de gamle tekster og samtalerne i professionscirklerne vidner i vores fortolkning om en forståelse af børn som subjekter med et helt og komplekst følelsesliv og med egne ideer og tanker. I samtalerne om teksterne forbinder denne fordring sig til forståelsen af børn som nogle, der nok tilhører en stamme og en særlig tid – den forunderlige barndom. Men de skal også forstås som forskellige og unikke væsener, der derfor også skal mødes forskelligt.

Mange af deltagerne bliver dybt berørte af Nørvigs insisterende og sanselige beskrivelser af barnet som et væsen med et eget og rigt indre liv – og det vil sige med oplevelser, følelser og tanker, som forfatteren inviterer læseren til at huske fra sig selv og sin egen barndom, sådan at man bliver i stand til at værdsætte og respektere det hos barnet. Også når barnet handler på måder, vi oplever som besværlige eller umulige, eller som vi ikke umiddelbart forstår. Et eksempel er den følgende passage. Deltageren begynder med at læse op og kommenterer bagefter sit valg af passagen, hvilket resulterer i følgende dialog:

”Det er et stort Spørgsmaal om man kan bevare sin Evne til at opfatte hvad der sker i Børn hvis man fornægter eller værger sig ved at huske sig selv som Barn. Ogsaa naar man var Vagabond ”

Også altså alle de der eksistentielle følelser som er lidt svære, og det tænker jeg faktisk, at det synes jeg måske det også er det, det siger herover ik'? Et børneliv, det et liv hvor altså, der er ikke kun sådan et lag fernis på at børn er gode, eller børn er søde, det er de voksnes skyld hvis de gør noget galt. Altså jeg synes, på en eller anden måde det var enormt befriende at læse den der eksistentielle side af, et barn er et menneske på godt og ondt. Det tænker jeg bare, det giver bare rigtig ... befriende altså. Og også befriende i forhold til sådan som vi har det lidt i dag ik' altså. Inklusion og vi skal se barnets styrker og det bliver næsten tabuiserede at man også godt kan være jaloux og alle mulige andre ting ik' altså. Sådan nogle følelser er der også i os altså og det tror jeg faktisk, det der med at være skamfuld f.eks. det jo ik, eller være skyldig eller altså, det jo fint med cirkulær tænkning og systematisk tænkning og begge parter har en del af det og sådan. Men der kan jo også være noget befriende i faktisk og være den som har gjort noget forkert (ja) Og

... også det siger hun.

Og det bliver sagt ik'?

Men også fordi, det er jo en naturlig del af livet.

Ja

Både at blive ked af det og være nogen af de andre karakteristik eller følelser måske også ik, altså.

Alle de der negative følelser der er

Legaliseret (ja) i gåseøjne. Det er spændende.

Det synes jeg faktisk er lidt nedprioriteret i dag. Jeg synes det er rigtig fint hun tager fat på de der følelser der er lidt sværere altså.

Vi lægger mærke til, at professionscirkelns deltagere bliver optagede af, at det at tage vare på børn og forstå børn også rummer en fordring om at forstå og rumme også de negative følelser, handlinger og udtryk. Simpeltthen fordi de hører barndommen og menneskelivet til. Barndommen forstås og tillægges med andre ord betydning som en periode, som nok er forunderlig, men også fuld af sorger og vanskeligheder, som barndomspædagogikken må rumme og hjælpe barnet igennem. Glæder og sorger er en del af menneskelivet og derfor også et anliggende for barndomspædagogikken. Den vedrører, må interessere sig for og forholde sig til barnets hele følelsesliv og handlinger, også når de er besværlige og svære at forstå. En af professionscirkelnes deltagere reflekterer over denne forståelse af børn og barndomspædagogik som en interesse for den eksistentielle side af børnelivet:

Jeg synes sådan hele den der eksistentielle side altså for børneliv på godt og ondt altså. Også alle de der følelser der kan være lidt svære at håndtere, de bliver altså, der er så meget lag henover det i dag synes jeg og der tegner hun måske bare et lidt mere ærligt billede at et menneskeliv tænker jeg [...] Men de får en værdi, børnene. Også når de ikke lige opfører sig, som vi synes... Altså når jeg læste det, tænkte jeg: 'Gud hvor anerkendende' i grunden og hvor værdifuldt det ligesom er at de, at, er et menneske. Det bed jeg mærke i.

En vigtig pointe deltagerne trækker frem fra Nørvigs tekst er altså en fordring om at være levende nok til at forstå barnet og søge at møde det i hele sin væren og hele sit følelsesliv. Barnesansen omfatter både en sans for den forunderlige og særlige barndom, for barnenaturens særlige måder at være i verden på. Men også en sans for, at det enkelte barn er i sin barndom på sine helt egne måder, som det også gælder om at være levende nok til at opfatte og besvare gennem sine handlinger. Vi læser deltagerens samtaler om og optagethed af Nørvigs tekst sådan, at det er en central dimension af den barndomspædagogiske orientering og faglighed at holde sig levende nok til at møde og respektere både barndommen og det enkelte barn. Det handler om barnesans, og skal den holdes levende, er det en forholdemåde eller en værdi, som er vanskelig at indfri, som kræver faglig insisteren og derfor må udøves i fællesskab.

En pædagog forbinder teksten til en grundlæggende faglig orientering og etik hos hende, der handler om at prøve at forstå barnet og se kvaliteterne – også ved de børn, som ellers kan opleves som udfordrende. Også hun hæfter sig ved passagen om, at det gælder om at være levende nok til at opfatte, hvad der sker i børn og siger:

Det her, synes jeg, var helt fantastisk. Det taler vi faktisk rigtig meget om i vores faglighed.

De der børn, der trigger os. Måske din relation, den er ikke stærk nok. Måske skal du arbejde på det.

Hvordan kan du blive levende nok til at opfatte, hvordan man skal være pædagog for det der barn? Ja. Så er jeg måske også sådan, hvor jeg siger, at er muligheden der, at ens kollega kan indtage den plads, så må jeg hellere ikke være mere såret end at sige, at du har en bedre relation til det her barn.

Det vil da være, at der er nogen forældre med deres børn, de føler sig mere tiltrukket af den ene eller den anden. Og det skal ikke, det sårer altså ikke nogens følelser. Mit udgangspunkt er, bare barnet er i trivsel og bare barnet har en relation.

Det er også der, man bærer sin faglighed ind. I den relation som man har til børnene. Og tænker, det er ikke noget personligt det her. Det er fagligt funderet, at vi tænker over, at det er nok bedre, du har en bedre relation til det barn.

Der har jeg lidt modsat, fordi hvis jeg har et barn, der trigger mig rigtig meget, og det har jeg nemlig haft, så tænker jeg bare, at hun bliver bare vild hele tiden. Nej, nu må du kigge dig i spejlet. Nu skal du blive nysgerrig på, hvad er det der trigger dig, hvorfor er det, jeg reagerer, hver gang hun gør sådan? Det har jeg virkelig arbejdet på, og vi er bare bedste venner nu. Og så siger mine kollegaer, og det er så en af mine primære børn, han er bare bru bru bru, hun kører derud og siger, ved du hvad, din relation, du skal være lidt mere sammen med Albert, for han er faktisk rigtig dygtig. Og så kan jeg remse en masse ting op og så siger hun bare, nå ja, vi skal lege sammen i morgen. Nej, det kunne hun ikke få øje på, for hun var kørt fast. Hun var kørt fast og så begynder hun at lege med ham og så kom hun tilbage, nå ja. Så at kunne bruge det fagligt, det er stærkt, og det har man jo allerede.

Ja, det er så klart, ikke. Det er så klart, hvis ansvar er relationen, ja. Det er et spørgsmål, om man er levende nok eller ikke er det.

Forståelserne af den forunderlige barndom og barnet som et subjekt med et helt og sammensat følelsesliv og med både gode og dårlige handlinger stiller altså krav til pædagogen om at værne om barnet og dets ejendommelighed, som Bagger formulerer det. Også de helt gamle tekster rummer formuleringer om barnet som et unikt væsen, der på den ene side skal mødes og tages vare på netop som sit eget. På den anden side også har dannelsesmuligheder, hvis det mødes passende. Den barndomspædagogiske fordring er – og har historisk været – at tage vare på, hvad børn bringer ind i verden, fordi det har betydning i egen ret. Men der er samtidig den forståelse, at barnet kan og skal dannes (og på sigt overskride sin barndom). Ejendommeligheden kan være en begrænsning for barnet, for dets relationer til verden og for dets dannelsesmuligheder. Det har brug for pædagogens hjælp til at overkomme egen ejendommelighed – nogle gange ved, at pædagogen giver plads og overlader ansvar og samspil til en anden, sådan at barnet kan få plads og rum til at udvikle sig. En grundlæggende forståelse er altså, at barnet har dannelsesmuligheder, men at de ikke indfris gennem formaninger og instruktioner. Pædagogen må tværtimod stille sig selv og børnehavens fælles liv til rådighed for, at barnet kan gøre sig nye erfaringer med at være i verden.

Ved en professionscirkel læser en af deltagerne følgende op fra Nørvigs tekst:

Altså jeg har markeret noget på side 183, nederst. Øhh:

”Nu er det at opdrage Børn jo ikke saa ligetil, at blot man har en klar Forestilling om hvad Slags Personlighed man ønsker de skal have, saa kan man maalbevidst arbejde paa at forme netop denne Slags Personlighed”.

Hun fortsætter:

Men jeg synes egentlig det er godt, altså det er ikke den her årsag-virkning tankegang: hvis du gør sådan, så får du de her børn, men også en anerkendelse af, at det er små individer og at de er deres egen personlighed og bliver født kompetente. At man måske kan vejlede lidt som forældre eller kan være gode til at se nogle styrker eller talenter, men de er deres egen. At hun anerkender det allerede på den måde synes jeg.

Man kan jo ikke producere dem i sit billede. Det faldt jeg også over det sted. Jaer.

Men også at der er plads til dig og være som du er tænker jeg lidt. Plads til forskelligheden.

Ja, det handler om at se børnene.

Amen hele det der afsnit hvor hun sådan beskriver opdragelsen som det, altså det at balancere. Altså at skabe velafbalanceret personligheder, som hvor, altså det kan hurtigt blive for meget af det ene (ja). Så mister man noget. Det er simpelthen så fedt beskrevet synes jeg.

Vi læser samtalen ovenfor i tråd med de øvrige samtaler, der fremhæver betydningen af, at pædagoger har barnesans og dermed forstår og anerkender den forunderlige barndom og de helt særlige og ejendommelige måder, børn er i den på. Deltagerne er helt enige om fordringen om, at man altid står overfor ét barn, i en situation, som det gælder om at være levende nok til at forstå, også indebærer, at pædagogikken må have en åbenhed overfor, hvad børnene kommer med, hvem de er, og hvad de vil. Vi læser i samtalerne en barndomspædagogisk fordring om at værne om barnets frihed og virkelyst og anerkende, at når man gør det, så må man også stille sig åbent overfor det børnene gør og kommer med og affinde sig med, at man må slippe kontrollen og løbe en risiko. Nogle gange ved at give slip og overlade relation og samspil til andre. Andre gange ved at leve med risikoen for huller i gardinerne eller at ruder går itu.

Barnesansen som barndomspædagogisk fordring – en opsamling

Det handler om at se børnene, siger en af pædagogerne i citatet ovenfor, og hun er bestemt ikke hverken den første eller den eneste pædagog, vi har hørt sige sådan. Derfor kan udsagnet også let affejes som en kliché. For hvad betyder det i grunden? Er det ikke bare noget, man siger? Eller måske faktisk et udsagn, der vidner om en faglig selvforståelse, der potentielt – omend ikke nødvendigvis – er helt blind for, hvordan det at se også implicerer at definere: ”Jeg kender din slags. Jeg

ved, hvordan du er, og hvad du har brug for”.

Det er imidlertid slet ikke sådan, vi læser professionscirklernes samtaler og deres refleksioner over teksterne. Som vi læser og fortolker professionscirklernes samtaler om teksterne, så bliver deltagerne dybt optagede af Nørvigs tekst som en sensitiveringsbestræbelse, der åbner læseren for noget af det, som er betydnings- og værdifuldt, når man har med børn og barndom at gøre. Når professionscirkelens deltagere taler om, at Nørvigs tekst vækker deres barnesans, så fortæller det – i vores analytiske perspektiv – ganske meget om, hvad barndomspædagogik er for en faglig praksis.

For det første rummer den en viden om og forståelse af barndommen som en særlig, forunderlig og betydningsfuld periode i menneskelivet, som skal respekteres og gives værdi i egen ret. Heri ligger både en erkendelse af, at barndommen skal beskyttes, men også at vores fornemmelse for og interesse for barndom og børneliv kan sløves og sygne hen i voksenlivet. En væsentlig del af den faglige bestræbelse er derfor at stå vagt – både om barndom og børneliv og om vores egen sans for dens betydning og særkende. Det er derfor en del af den faglige orientering at arbejde på at holde den ved lige. Både ved at forbinde os til vores egne barndomserindringer, men også ved at bruge vores evne og vilje til at åbne os og forbinde os til barndommen, dens særkende og betydning, men også til de konkrete og altid forskellige børn, vi møder på vores vej.

For det andet rummer den en fordring om, at den, der udøver barndomspædagogik, må interessere sig for og prøve at forstå det enkelte barn, og hvad der rører sig i det. Også når barnet gør ting eller reagerer på måder, vi har svært ved at rumme eller gerne vil have til at gå væk. En væsentlig del af denne faglige bestræbelse handler om også at kunne indse, når vores indlevelse og forståelse er begrænset og andre må træde til. Barnesansen er i den forståelse en faglig fordring, en opfordring til at blive ved med at bestræbe sig på at huske og forstå den forunderlige barndom og det, der hører til den. Og på at bestræbe sig på at være levende nok til at imødekomme det enkelte barn og dets særlige måder at være i verden på.

Dermed ligger der i vores fortolkning en påpegning og påmindelse af, hvordan grundlaget for barndomspædagogikken er knyttet til erfaringer, følelser, sanselighed og en forbundethed til noget almenmenneskeligt og eksistentielt. I den fortolkning er barndomspædagogikken en praksis og en bestræbelse, der er grundlæggende humanistisk. Man kan måske gå så langt som til at se samtalerne som pegende på, at barndomspædagogikken er en eksistentielt menneskeliggørende kraft, hvor barnet gør sig til menneske gennem pædagogens respekt og tillid. Men hvor pædagogen også i sit møde med barnet først og fremmest er et menneske, der kan møde barnet netop gennem mødet med sig selv og sine egne menneskelige erfaringer. Også når de bliver en begrænsning for pædagogikken. Denne fortolkning kan underbygges hos nogle af de tænkere, som aktuelt bidrager til at udvikle den humanvidenskabelige pædagogiktradition, og som netop peger på, at (barndoms-)pædagogik er en dybt personlig og eksistentiel opgave, som knytter sig til det at være menneske.

Zirfas, en anden bidragsyder til nyfortolkningen af den humanvidenskabelige pædagogik, understreger betydningen af at møde barnet/den anden/det fremmede med medfølelse, med en bestræbel-

se på at forstå og tage den andens perspektiv og på at tænke fra den andens perspektiv. Det kræver i høj grad, at man holder sig tilbage, netop for den andens skyld, så den anden kan komme på banen. Der er altså tale om en balance mellem nærhed og distance. I Zirfas' formuleringer er den pædagogiske fordring netop ikke at kende og bemestre den anden, men at respondere taktfuldt i forhold til den andens fremmedhed og gådefuldhed (Friesen, 2022, s. 192). I en sådan læsning går sensitiveringsbestræbelsen ud på at møde barnet og barndommen som noget fremmed, der trods sin fremmedhed besidder noget grundlæggende velkendt og meningsfuldt. Noget alment menneskeligt. Og skal man tro samtalerne i professionscirklerne, er denne forståelse afgørende for, at barnet og barndommen kan mødes, og pædagogik kan ske.

Som en nisse på skulderen – teksterne som kritisk korrektiv

Her i analysens 4. og sidste del skal vi se på, hvordan teksterne viste sig at fungere som katalysator – ikke bare for grundlæggende barndomspædagogiske forståelser og værdier, men også for kritiske perspektiver. Vi ser i samtalerne mangfoldige eksempler på, at mødet med teksterne og de undersøgelser, de ansporer, vækker kritisk eftertanke i forhold til den barndomspædagogiske praksis, som udøves i dag. Som sådan opstår der – i mødet med teksterne og samtalerne om dem – et kritisk perspektiv på praksis og på nogle af de måder, den søges styret og udøvet. Deltagerne synes at få bekræftet og bestyrket deres barndomspædagogiske grundforståelser, værdier og integritet, og det giver retning og faglig orientering, hvorfra kritik og praksisudvikling kan ske. Det handler denne analysedel om.

Plads til børnesorger og barnesans?

Noget af det, som virkelig optager professionscirkelns deltagere, er Nørvigs insisteren på ikke at romantisere barndommen. De bliver optagede af, at det at besinde sig på at forstå børn og have barnesans indebærer en bestræbelse på at åbne sig for, forstå og give plads – både til børns glæder OG til deres sorger. Det er et perspektiv, deltagerne kredser længe om, både i den professionscirkel, hvor vi taler om Nørvig-teksten, og i de efterfølgende forskningsværksteder. Samtalerne vidner om, at selvom det lyder enkelt, så er det faktisk ganske besværligt. På det afsluttende forskningsværksted vender pædagogerne tilbage til dette i deres samtale:

Ja, og hvor meget dvæler vi nogle gange i børnenes sorg over et eller andet? Eller hvor hurtigt vi vil gerne have det overstået for at komme videre? Fordi vi måske også gerne vil have de glade børn i institutionen. Så hvor meget plads giver vi til børnenes sorg eller kedsomhed, eller gråd?

Det handler så igen om det der med at kunne forstå og læse et barn. Fordi jeg oplever også nogle gange at børnesorg kan man også at jeg ikke kender alt i barnets historik. Hvordan har dagen været? Hvordan har morgensituation været? Det kan godt være, at forældrene ikke lige vil fortælle, at den har været, den har måske ikke været så sjov. Men hvad handlede det om? Den kan sagtens arbejde videre i barnet også senere på dagen. Og så er det netop det der med, at man kan læse et barn og mærke, okay, har du lige brug for bare at sidde stille? Det er ikke sikkert, at barnet kan sætte ord på, men at det kan mærke, at der er en, der lige kan rumme mig. I stedet for at vi stillet et krav om, at nu skal du med ud, det skal alle de andre. Jeg har lige brug for en pause nu.

Men også at rumme barnet i dets følelser, ikke også? Det betyder jo noget for et barn, for eksempel hvis det bliver svigtet i leg af sin bedste kammerat, så er det ikke bare at sige, tryk lige på din pyt-knap. For det kan barnet faktisk ikke. Jeg er faktisk lige blevet svigtet i vores leg. Uhh, hun sagde det til mig. Nu vi aldrig venner mere.

Men det kræver igen, at man sidder der.

Men det er rigtigt, vi er måske en fikser-kultur, ikke også? Vi skal fikse det, vi skal videre, vi skal ud af motorvejen.

Vi lægger mærke til, hvordan pædagogerne her udfolder perspektiver på børns sorger og sammen dyrker en eftertænkksomhed. Både som en fælles overvejelse, refleksion og påmindelse om, at det er vigtigt også at møde børn i det, de synes er svært. Og som en eftertanke og spørgen til, hvorvidt man altid formår det, og hvad der går galt, når man ikke lykkes med det. Pædagogerne peger her på, at det selvfølgelig har betydning, at man er der i betydningen: ”at der faktisk er ressourcer til at møde og tage vare på børnene – også når de er ramt af børnesorger”. Men vi læser i samtalerne også ganske mange refleksioner og overvejelser over, hvordan det også er en fordring, som man må besinde sig på, og som forpligter på skærpede måder i et institutionaliseret hverdagsliv, hvor dagsordenerne er mange og ikke nødvendigvis understøtter barndomspædagogiske værdier. Vi læser i samtalerne en fælles erkendelse af, at man kan komme til at glemme eller slække på barnesansen, fordi man er optaget af sit eget eller af perspektiver på faglighed, som bringer opmærksomheden væk fra det børneliv, de børneglæder og børnesorger, som det egentlig er barndomspædagogikkens anliggende at værne om og tage vare på.

Et aspekt af dette er, at man i jagten på god dokumentation eller fortællinger om børnelivet, som tilfredsstiller forældre, forvaltning eller ens egen forståelse af god faglighed og professionalisme, kommer til at nedtone, at børns sorger (og hele liv) også er en del af børnelivet. En sådan refleksion kommer til udtryk i denne samtale på forskningsværkstedet, hvor en af pædagogerne tager fat i ordet ”børnesorger”, som ligger på bordet foran hende

Ja tak, det en der hedder børnesorger. [...] At sorger og glæder på en eller anden måde hører sammen. Det er en del af det at være barn. Og måske fordi, hvad skriver hun, også alle de behag og ubehag, som hører sammen med barnets finmærkede og usmittede sanser, er to sider af samme sag. Altså det der med, at sorger også hører med. Og som jeg sagde tidligere, at vi dokumenterer altid de der glade, de jublende børn, der løber rundt og alle de billeder, vi har af dem. Og det er også det billede, som man som forælder rigtig gerne vil se. Sit glade, lykkelige barn, ikke? Og man vil helst, uhh det der udadtil.

Det er også den vi helst vil vise udadtil. Prøv lige at se!

Ovenstående lille eksempel på, hvordan teksterne vækker eftertanke omkring den praksis, professionscirkelns deltagere har ansvar for. Som vi læser det, rejser teksten en eftertænkksomhed i forhold til, hvad det i grunden er, forskellige aktører værdsætter eller kommer til at vise frem som værdifuldt, når der skal dokumenteres. Måske er det væsentligt i dokumentationsarbejdet også at tillægge børns sorger værdi og lade dokumentationen afspejle, at også det er en betydningsfuld del af børnelivet? Derudover er der i cirklerne mange andre refleksioner over, hvad der er i spil i det daglige møde med børnene, som indimellem kan få pædagoger til at glemme eller se bort fra, at det også er barndomspædagogikkens opgave at tage vare på børns sorger. Som man kan se i samtalen nedenfor,

er det at have og give sig tid et væsentligt aspekt ved det, at møde barnets hele oplevelsesverden, erfaringer og væren. Det handler selvfølgelig om normering, om at kunne være der og opleve, at der er hænder nok. Men det handler også om at tillægge barnets oplevelser tilstrækkelig betydning, reflekterer en pædagog over:

Ja, side 174. Der står der det med at

”Man siger: Børnesorger varer kort. Maalt med dansk Normaltid kan der være kort mellem Graad og Smil hos Barnet. Men Barnets Oplevelse af Sorgens Styrkes og Varighed kan ikke registreres i Sekunder og Minutter.”

Åh ja!

Og det er virkelig også noget af det jeg har taget med mig hjem, for jeg har så tit sagt til et barn, ”ej hold nu op, hun kommer hurtigt igen din mor, der er ikke noget at være ked af!” Eller ”du skal ikke være ked af det, det går over lige om lidt”. Og lige præcis det her, det dykker jo ned i, man kan jo, hvor hun beskriver det der med at vi har jo lige præcis alle redskaberne til at sige, når det her sker, så ved jeg hvordan jeg skal håndtere det, når det her sker, så har jeg, du ved vi har jo den helt store værktøjskasse med livet som bagage, men det har barnet bare ikke, det er det vi skal hjælpe dem med, så jeg tror, jeg håber jeg kan lade være med at sige til et barn en anden gang at lad vær, det går over lige om lidt, fordi det er virkelig, det, der lukker du da virkelig ned for et lille barnetraume og siger pyt med det, det er bare videre, ikke også. Altså jeg synes virkelig det dykker ned i noget hvor jeg kan bruge mig selv bedre i pædagogikken.

Må jeg gribe videre ind i den?

Gerne.

Fordi at øh, faktisk så siger hun allerede på 173, øh, at:

”For hvert Tiaar man lever, skrumper ens Tidsfornemmelse ind, saa at et Aar ikke føles stort længere for den fyrraarige end en Maaned for den fireaarige.”

(Der grines)

Jeg kan bare mærke at det er rigtigt. Det er så rigtigt! Og hør her:

”Men hvad nu Grunden end er, saa er der saa stor Forskel på Børns og Voksnes tidsopfattelse, at alene den Ting gør det vanskeligt for Voksne at forstaa, hvad der sker i Børns Sind”

... og det synes jeg, altså det der ansvar der ligger i at man som voksen må tage på sig, at ens tidsfornemmelse er skrumpet, ikke. Så derfor der bliver man nødt til, som du også siger, man ved ikke hvor lang tid!

Nej!

At et barn vil synes at, at det er rigtig lang tid at savne den forælder der lige er gået eller et eller andet, at øh så man må tage sig den tid.

Ja, det er jo faktisk noget etisk også.

Ja og hvis jeg må følge den, fordi jeg synes faktisk lige når vi siger det her, så har jeg eksempel nøjagtig fra i dag, at det her med at savne sin mor og fordi vi skulle på tur og vi var kun lige kommet ud ad døren og så kommer moderen tilfældigvis lige tilbage til institutionen og skulle aflevere en drikkedunk til søsteren, der ser drengen jo så sin mor og han bliver fuldstændig ulykkelig over at mor, så skulle gå igen igen. Og vi var sådan, jamen vi skal videre og hun sagde jeg vil glæde mig til at høre om din tur når vi skal eller når hun kommer hjem og alle de her ting og hun prøvede at sende ham godt med os, men han var bare så ulykkelig over at mor lige stod der og så gik igen, øh. Så resten af den tur vi nærmest var på, tænkte han ikke på andet end det at mor var her og at vi lige er gået fra mor, øh og der var jeg meget i den der situation af hvor længe er han ked af det her? Hvor længe tager det for at han er okay? Og vi prøvede jo alting, synge sange og "se koen er her" og abstrahere fra at vi lige havde set hans mor, men jeg kunne jo ikke vide hvor længe han lige var ked af det. Jeg kunne jo faktisk ikke vide det.

Nej, nej

For jeg ved jo ikke om han faktisk var ked af det hele turen, øh.

Men også det med at børnene bliver opfyldt af deres følelser på en anden måde end vi gør, men øh, jeg er ikke færdig med det, det er jo spændende. Øh og jeg tænker mere det der med og gå ind i det, når man står med et barn, som synes at, at jeg er meget ulykkelig og det fylder alt nu i stedet for at aflede, så hvad sker der så hvis man træder ind i det? Og hvad der egentlig ved at vi bruger en halv time på at sidde på gulvet og være kede af det sammen med barnet, fordi altså at en halv time er en halv time for mig, men ikke en halv time for ham, altså jeg synes det er vildt spændende, altså ja, jeg ved ikke lige hvad jeg ville sige med det, men øh, ja.

Hun skriver faktisk, også:

"At vente, at længes, det er en af Barndommens mest intense Lidelser"

Ja ... Puha

Men han skulle også vente længe på at mor kom igen.

Et kritisk tema, som er ganske gennemgående for professionscirklernes samtaler, handler netop om tid. Nørvigs insisteren på, at børn oplever tid anderledes, og at barndommens tid er sin egen, igangsætter hos en del af deltagerne refleksioner over, hvordan tiden administreres, fastlægges og

prioriteres i deres aktuelle praksisser – i det institutionaliserede børneliv. Her er nogle fælles uddrag, der alle er perspektiver på den samme pointe: Det er vigtigt og rigtig at respektere børns tid og perspektiv. Men tiden rammesættes og administreres i den institutionaliserede hverdag så stramt, at pædagogerne konstant må gå på kompromis med det, hvormed de også går på kompromis med børnenes oplevelsesverden, væren, frihed – ja, faktisk deres subjektivitet. Her kommer tre uddrag, hvor professionscirkelns deltagere sammen udforsker og overvejer, hvordan de kommer til – mere eller mindre bevidst – at gå på kompromis med barnets tid, oplevelsesverden, frihed og subjektivitet:

Fordi børnene skal sove klokken det, og de skal spise klokken det. Jeg går hjem klokken det, og jeg skal holde pause klokken det, og (.). Altså det bliver jo afløst af en masse systemer, voksne også har skabt, altså.

Det er jo det, der er så modstridende. Vi ved jo udmærket, hvad der skal til. At ting tager tid, og hvis børn skal lære det, så skal de blive god til det og de skal have tid til at bøvl med det. Men så er det måske, at jeg skal gå klokken to, og vi skal nå det, vi har en anden tidsordning. Vi snakker om, at hvis barnet leger, så lad det da lege færdigt i stedet for, at klokken den er elleve og vi plejer at spise. Om den bliver ti minutter over elleve, det kan være fuldstændig ligegyldigt. Både ja og nej, fordi der er så lige nogle andre ting, en tidsramme der så skrider, ikke?

Eller om de kommer lige ti minutter efter de andre. Fordi tit sker der jo sådan, at når de andre er gået til bord, så nå, så vil jeg da også have noget at spise. Så kommer de jo egentlig af sig selv.

Det skal man have øje på, det skal der være rummelighed i hele personalegruppen for ellers kan det hurtigt blive skred i det. Fordi vi er ikke i tvivl om vigtigheden af det. At vi ikke lige kommer hjem fra skoven til tiden.

Det gør du ikke eller hvad? (grinen)

Ja det gør jeg, jeg får ret tit skæld ud for det.

Det kender jeg, det kan jeg leve med. Hvis man lige fordyber så, så kan man da ikke gå hjem endnu. Folk der skal hjem fordi, vi skal hjem have pause.

Altså noget jeg også lige tænkte med noget af det du sagde, det var også det der med, at jeg oplever meget lige nu ude i min praktik, at børn har ikke nogen sådan helt konkret tidsfornemmelse. Sådan de ved jo ikke, at når vi siger: "Vi skal rydde op lige om 5 minutter" eller "du har 10 min. Til at være ude", så har de ikke nogen idé om hvor lang tid de her 5 minutter eller 10 minutter svarer til. Der var en dreng der kom hen og spurgte sådan: "Jamen hvornår er kl. Det der?" eller "Hvornår er der gået 5 min.?". Altså de leger bare. De har ingen idé om hvad de her tidsintervaller ligesom handler om. Øhh, det synes jeg også var utroligt optagende da jeg stod i det og hvor han spurgte til, jamen hvor lang tid er det og hvad er 30 min.?

En del af samtalerne, der tager afsæt i Nørvigs tekst, kan læses som overvejelser og eftertanker i forhold til, hvor meget af børns liv i daginstitutioner, der handler om at vente:

[...] hvor vi også snakkede om at det kunne man da også selv mærke ikke også at, når børnene f.eks. skal vente eller et eller andet ikke også, lige 2 minutter. Det er jo ikke lang tid for os, men for barnet det faktisk sidder og vil et eller andet ikke også, det jo lang tid. Øhm, så det faldt vi i hvert fald begge lidt over da vi snakkede om at det var sådan lidt, at det havde vi ikke rigtig tænkt over før.

Nej, det har man måske sådan lidt i baghovedet, men det er ikke sådan at man sådan bevidst tænker over det.

Nej

Og hvor ofte siger vi i dagligheden: "Vent lige lidt", fordi vi skal have ordnet noget, de sidder bare og venter (ja, ja). Vores tid er udfyldt med noget, det er barnets ikke.

Der er det bare spild af tid. Apropos sidst (latter)

Vi har valgt at medtage de mange citater ovenfor, fordi de for os at se fortæller noget væsentligt om pædagoger og studerendes erfaringer med at tage del i en daginstitutionel hverdagspraksis. Samtalerne er fulde af eftertænkning og undersøgelse af, hvordan den forunderlige barndom, barndomspædagogikken og barnekår har vanskelige betingelser i dagens dagtilbud. En genkommende indignation over normering, og hvad der opleves som en systematisk underprioritering af pædagoguddannelse og arbejdsvilkår i institutionerne, fylder i samtalerne. Indignationen bliver ikke mindre af at læse teksterne og herigennem få indblik i, at børnehavesagen også historisk har været underfinansieret i fht. hvad der ud fra faglige standarder er fornuftigt. Men der er samtidig mange overvejelser over, hvordan praksis har det med at stivne eller blive formet af perspektiver og interesser, der udgrænser barndomspædagogiske værdier og forståelser. Samtalerne om teksterne udfolder sig således også som eftertænksomme og kritiske overvejelser over egen praksis og som et mod på og en lyst til at besinde sig på barndomspædagogikkens forståelser og værdier. Et helt gennemgående kritisk perspektiv i samtalerne retter sig også mod den politiske styring og tænkning om faglighed, om børneliv og daginstitutioner, som professionscirkelns deltagere oplever i deres praksis. I det følgende skal vi dykke ned i nogle af de vigtigste perspektiver, nemlig forestillingen om børn, som noget man producerer, forestillinger om leg og forestillinger om børnefællesskaber.

Børn – det er da ikke noget, man producerer

Som vi tidligere har været inde på, så giver særligt Nørvigs tekst anledning til kritiske overvejelser over de syn på børn, som aktuelt dominerer praksis i danske dagtilbud. Mange steder i materialet problematiserer professionscirkelns deltagere, hvad vi bedst kan beskrive som bestræbelser på at

styre den pædagogiske praksis og med det pædagoger og børns liv og rettigheder. En del af deltagerne er stærkt kritiske overfor at skulle underlægge sig sådanne instrumentelle føringer og forståelser af, hvad pædagogik går ud på. Følgende uddrag udfolder erfaringerne og kritikken:

Men, det vender hun tilbage til flere steder, jeg tænker da det der med børnene omkring, øh, at øh, at man kan ikke lære lige hurtigt, man kan ikke lave og sige at man er så og så gammel og øh hvad det er for en forestilling vi har om hvad børn skal kunne og hvis vi sådan dykker ned i endnu et citat, så på side 183 der siger hun:

”Nu er det at opdrage Børn jo ikke saa ligetil, at blot man har en klar Forestilling om hvad Slags Personlighed man ønsker de skal have, saa kan man maalbevidst arbejde paa at forme netop denne Slags Personlighed. Denne Tankegang har medført mange Tragedier. Ofte har Forældres bevidste Indgriben i Børns Vækst ført til besynderlige og uønskede Resultater”.

Altså, det synes jeg jo også er sådan rigtig stærkt citat. Den der måde, ikke, at det har medført mange tragedier, ikke. At der sætter hun sig imod igen, at vi glemmer at have blik for. At vi skal ikke nødvendigvis blive til noget bestemt, men vi skal kunne blive det, der ligesom er en mulighed, ikke.

Men jeg synes da også hun går helt på tværs af tidens tand der, altså i slutningen af side 182, der hvor hun skriver, jeg tror en af jer har været inde der, men øh, hvad kan man forvente af børn på forskellige alderstrin? Hvordan vi hele tiden skal forholde os til det. Selvom vi ved at der kan være års forskel på to børn, som er lige gamle det år og derfor kan man ikke med sikkerhed vente at ens eget barn kan det samme, gå, spise, tale og så videre på præcis samme tid, det tænker jeg bare går så meget imod den altså den tidsånd vi er i nu, hvor hvor at hvis der er noget man sådan fra kommunale eller politisk side skal, så er da i hvert fald.

Åh ja

Så er der sprogtester

Vi skal måle børn, altså til punkt og prikke, ikke

Præcis

Altså det kan i den grad irritere mig, altså vi har så mange tests, altså, at man skal lave og hele tiden måle børnene på så, så man tænker får det aldrig en ende det her, øhm

Ja, sprogtrappen, den treåriges sprogvurdering, den øh en fireårige motorikscreening og hjernen og hjertet som skal måle børnene med sådan en profil en gang om året, hele tiden så peger man jo bare ned i, hvad er det de ikke kan nu. Godt. Tag dig af det!

Ud fra en idé om at det skal man kunne.

Hvad er det de ikke kan nu, tag dig af det!

Og børnene synes det er kedeligt, men tag dig af det!

Som vi læser samtalen, forholder deltagerne sig til måle- og veje-logikkens instrumentalisering og målorientering som stik imod deres faglige værdier og perspektiver på, hvad der er godt og vigtigt i et barndoms-pædagogisk perspektiv. Der tages ikke vare på det forunderlige børneliv, på børnenes myndighed, ejendommelighed og frihed. Og der tages ikke vare på den grundværdi, at børn er og skal støttes i at være unikke væsener, som ikke må kedes, men netop understøttes i deres virkelyst og engagementer.

I en anden samtale taler en pædagog med samme indignation over forestillingen om, at man meningsfuldt kan og skal vurdere børn i forhold til standardiserede kriterier og udviklingstrin. På et spørgsmål hos en af dialogcirkelns deltagere om, hvorfor man nogle gange glemmer, at børn er forskellige, siger en pædagog:

Jamen det er da et godt spørgsmål. Men ... Måske også en tiltro til, at udvikling sker i forskellige tempo, tænker jeg. Altså, man skal ikke kunne det samme på samme trin. Vi bliver nødt til også at tænke ud over de der kasser, man putter børnene i, fordi læringsbegrebet er så stort lige nu. Så man glemmer den almindelige trivsel og udvikling, fordi læringen kommer til at fylde. Vi kommer til at gøre børn så ens. Fordi vi gør dem hele tiden klar til noget videre, i stedet for at være. gøre dem til noget i nuet, altså. Så bliver vi ved med at klargøre dem til 'jamen de skal snart op i den store gruppe. De skal snart i børnehave. Amen, men de skal snart i skole. Amen, de skal snart på uddannelse'. Altså, vi gør jo altid klar på noget andet i stedet for at være i det, der er.

En af professionscirkelns øvrige deltagere svarer, og snart udvikler en samtale sig om, hvordan praksis indimellem kan komme til at orientere sig mod at producere børn, der er klar til næste trin, snarere end at understøtte børnenes liv, leg og væren her og nu. Som vi forstår dialogcirkelns deltagere, er det en tilgang og en forståelse, der er decideret anti-pædagogisk. Især fordi den underkender barnets frihed og grundlæggende menneskelighed:

Det er jo også noget af det, der er skrevet frem, ikke. Altså. 'At barndommen får fred til at være, hvad den skal være, ikke blot en forberedelse til livet, men et stort stykke af selve livet', ikke.

Ja, og måske overser man også tit de der grundsten, der skal være for at man overhovedet kan udvikle sig og lære, fordi det skal gå så stærkt og være så ... så ensrettet, ikke.

Altså. Så det er jo sådan ... Jeg skal ikke sidde og skælde dem ud hele tiden eller sige 'nej, blev nu siddende' eller 'gør nu det', fordi det gør de helt automatisk, fordi der falder fuldstændig ro på dem. Og jeg har et tilstødende lokale, hvor der hænger en stor sansegynge, og hvis jeg sidder med formiddagsmaden, og de ikke vil sidde og spise ved bordet, så inviterer jeg dem lidt på gyngen, så spiser de frugt inden på gyngen. Og så er de lige pludselig sultne alligevel. Så der er jo nogle gange også med, altså, hvad er det for en ramme, jeg tilbyder et barn? Og være nysgerrig på er den tilpasset det barn behovet er lige nu? Det var den måske ikke, så

prøver jeg noget andet, for det er mit ansvar, at barnet trods alt får dækket sit behov for mad.

Men så bliver rammen meget sådan 'Nej, nej, vi skal sidde ved et bord. Det har vi lært, og nu vasker vi fingre bagefter. Og nu gør vi det der, nu gør vi. Altså det bliver meget firkantet.

Men jeg hører alligevel kollegaer sige, hvis man stiller nysgerrigt på det og siger 'hvordan kan det være, at de ikke må sanse med fingrene?' 'Nej, nej, fordi lige om lidt, der skal de jo i børnehaven, og der kan man ikke sidde sådan' Så siger jeg: 'Men der er halvandet år til', 'Ja, ja, men ovre i børnehaven, der accepterer de altså ikke, man sidder sådan', 'Nej, men der er halvandet år til' siger jeg så en gang til. 'Er du ikke sød og vente på, at barnet har fået lov til at sanse og opleve en masse og fået madmod nok til at få det andet på plads?'

Altså det er det samme med sutten. "Sut!". De er lige trådt ind dag. Ja, de har været her tre sekunder. Er du sød lige at lade barnet lande, inden du fratager sutten, som er overgangsobjekt, til barnet er kommet trygt ind ad døren og siger farvel til mor og far', 'Nej, for ovre i børnehaven'. 'Jamen det er da fløjtende ligegyldigt, hvad der sker over i børnehaven'. Altså.

En af de studerende byder ind i samtalen med samme forundring over, hvordan man i praksis kan blive så optaget af at producere børn, der er klar til næste trin, at man i sin iver både glemmer barnet og får etableret en praksis, der har bevæget sig væk fra den viden om, hvad der har betydning for børn og i børns liv, som hun betragter som grundlæggende for barndomspædagogikken. Vi forstår hende sådan, at hun tænker, at det er barndomspædagogikkens anliggende at udvise barnesans og tage sig af barnekår. Altså drage omsorg for barnets basale behov, det man engang kaldte forsorg. Det er en styring, som ikke alene udgår fra politisk hold, men som pædagogerne også påtager sig og påfører børnene, fortæller hun:

Men er det ikke også vildt at tænke på, at noget der er sådan ... er så meget basale behov, at de bliver tænkt så forskellige, i forhold til hvilken børnehave det er? Det er vel også skræmmende, synes jeg. For jeg kan godt genkende det der i, at det første, når nye børn så træder ind i børnehaven 'så, nu er mor og far gået, jamen du skal ikke have sut her'. Jamen hvorfor? Det er jo den basale tryghed. Og der er noget, jeg synes er interessant over, at ... hvordan der kan være så stor variation fra sted til sted om basale behov nogle gange. Nu skal du sætte dig på toilettet, indtil uret bipper, og så vil jeg have, du har lagt én pølle, før du går fra bordet – eller du går fra toilettet. Jeg ser det som basale behov, som børnene som de eneste, der kan have kontrol over. Hvordan man kan gå ind og pille ved det?! Jeg ved ... Ja. Og hvordan det kan være så forskelligt til sted til sted?

Legen, fællesskab og børnefællesskab

I forlængelse af diskussionerne om den intensiverede styring af og i børns liv er der i særligt en af grupperne en vis optagethed af, hvordan og hvorvidt nogle begreber enten er forsvundet eller har ændret betydning med instrumentaliseringen og professionaliseringens indtog. Det gælder ord som "opdragelse", "hjemlighed" og "kærlighed", som overvejende tilhører en humanistisk pædagogik-

radition, og som deltagerne oplever som fremmedklingende og mystiske. Med professionaliseringen af faget er de langsomt, men sikkert, udgrænset og dermed også de nuancerede og righoldige forståelser, som knytter sig til dem. Men det gælder også ord og begreber som ”børneperspektiver”, ”leg” og ”børnefællesskab”, som for nogle af deltagerne har fået en særlig klang og orientering med indførelsen af den styrkede læreplan, netop i retning af en større instrumentalisering.

En af gruppens medlemmer, en underviser, fortæller i forskningsværkstedet, hvordan hun er blevet optaget af de måder, vi aktuelt forstår og praktiserer fællesskaber. Ikke som noget, der har værdi i sig selv, men som noget, der er instrument for læring. Hun siger om den styrkede pædagogiske læreplan og dens fokus på børnefællesskaber, som derfor også optager mange pædagoger og ledere:

Altså vi snakkede også meget i vores cirkel om forskellen på fællesskab og børnefællesskaber. At, jeg ved ikke hvilken tekst det var, det var også i flere af de ... Så er de ude og gå tur, så er de ude og besøge forskellige håndværkere, som hele børnegruppen de får nogle erfaringer sammen og det tror jeg også er med til at definere fællesskabet. Hele fællesskabet, inklusiv de voksne også. Men som du siger, så er det mere nogle selvvalgte børnefællesskaber, vi laver måske. Vi faciliterer, at der er nogle forskellige grupper hvor det så også selvfølgelig skal være sådan at alle bliver inkluderet, men at det måske ikke er så meget det store fællesskab, men de mindre fællesskaber. Der er ikke så mange og også fordi det måske ikke kan lade sig gøre og tage ud af huset så tit. Så det store fællesskab er ikke så defineret som de har været.

En af de andre undervisere i gruppen stemmer i:

Ja det kan jeg godt huske vi snakkede om. Børnefællesskaber, det er nogle voksne laver for børn, sådan at de kan udvikle sig eller blive inkluderet eller noget. Det er ikke noget som de voksne er med i. Og det er måske noget andet end det Anna Wulff beskriver og hvor børnehaver, det er noget man laver sammen.

Lignende kritiske perspektiver er der på leg, som er et stort og helt gennemgående tema i alle teksterne. Dialogcirkelns deltagere bliver overraskede, glade og stolte over, at leg allerede nævnes i Hedevig Baggers ældste tekst fra 1881 og fremstilles som en gennemgående værdi i alle teksterne helt frem til den yngste af Kirsten Sigsgaard fra 1961. En deltager læser et citat af Sigsgaard på forskningsværkstedet:

”Børns leg tages alvorligt i børnehaven ellers mislykkes vi i arbejdet. Jeg har aldrig kunne lide udtrykket, leg er børnenes arbejde. Leg er ganske enkelt for en meget stor del børnenes udtryksform, deres måde at øve sig på, deres middel til udvikling og så videre. Derfor bør legen respekteres og gives muligheder.”

Samtalen fortsætter på følgende måde – først med stor tilslutning og oplevelse af genkendelighed. Så med eftertanke og undersøgelse:

Den bliver jeg altså glad over!

Det gør man lige præcis.

Den har muligheder. Man må jo sige, det er jo det, der er skrevet i kæmpestort ind i den styrkede læreplan. Jeg er meget optaget af leg.

Jeg kan også huske, vi snakkede om det der.

Det tænker jeg er rigtig flot skrevet.

Det bliver man der stærke værdisætning, det er meget vigtigt.

Vi har diskuteret meget om, det der med den frie leg. Det har vi været meget optaget af. For hvornår er legen fri? Det har vi også snakket om.

Men det går jo også ind under det der, den frie leg eller sådan at børnene selv får lov til at fantasere eller eksperimentere. Der er jo mange i der i løbet af formiddagen har planlagte aktiviteter ud fra et program de har, men hvor børnene brænder måske lige så meget for den frie leg og de får lov til at undersøge tingene selv, hvor det ikke er noget der er sat op af os eller sådan nogle ting. Øhm, og det nævner en af teksterne også, det der med 'det frie'. Altså den frie leg skal være i fokus. Øhm, og det har jeg faktisk tænkt utroligt meget over. Der er faktisk rigtig mange ting der bliver planlagt.

Ja

Ja, eller hvor vi alligevel liiige får et formål ind i legen sådan at børnene kan lære noget bestemt. Og det er måske faktisk ikke leg? Det har vi diskuteret en del hjemme hos mig siden vi snakkede om det her

En deltager bryder ind:

Jeg tror det er den her du mener, er det ikke? Det ER Hedevig Bagger:

"Først og fremmest bør man da efter vor Mening give hvert Barn saa megen Frihed, som kan forenes med god Orden og Lydighed; der bør lægges mest vægt på den frie Leg, i hvilken den ledende kun griber ind, naar Børnene mangle Stof eller ikke kunne blive enige

Jo, det er lige den. Godt nok står der lydighed og orden, men der står også frihed. Det er i legen, vi giver børnene frihed.

Opsamlende har den fjerde og sidste analysedel i rapporten givet indblik i, hvordan de historiske tekster kan fungere som en katalysator for samtaler, refleksioner og undersøgelser af barndomspædagogikken. Teksterne får betydning for deltagerne ved at fremkalde samtale og eftertanke om både den praksis, de udøver og har ansvar for, OG over de grundlæggende forståelser, interesser og værdier, der ligger til grund for pædagogikken. Deltagerne hæfter sig ved og bliver optagede af teksternes værdimæssige markeringer. Eksempelvis af, at barndomspædagogikken må basere sig på en vilje og en evne til at forstå og anerkende barnet som et menneske med både glæder og sorger, med en anden tidsopfattelse og med sider og muligheder, vi ikke kan kende. Teksterne an-

sporer til eftertænksomhed omkring, hvad det indebærer at møde barnet i hele sin menneskelighed, og til overvejelser over, hvordan og hvorvidt dette menneskelige faktisk får og gives betydning i praksis. Analyserne peger således også på, hvordan mødet med og samtalerne om teksterne – mødet med barndoms-pædagogiske grundforståelser og værdier – støtter en kritisk position, hvorfra de kan samtale om og overveje praksisser og styringsbestræbelser, der fjerner fokus fra den barndoms-pædagogiske dag og faglige integritet. Det gælder fx den indimellem stramme organisering af liv og tid i daginstitutionen. Ligesom det gælder den aktuelle tendens til en instrumentalisering af barndommen, som deltagerne ser som værende i modstrid med barndoms-pædagogikkens grundlæggende forståelser og værdier. Teksterne synes at opfordre og invitere deltagerne til at stå ved barndoms-pædagogikkens integritet og dignitet og til at give praksis retning gennem grundlæggende forståelser og værdier, der prioriterer børns unikke oplevelser, følelser og menneskeliv over standardiserede mål og resultater. Men også over institutionelle ordener og indretninger.

Opsamling og konklusion

I dette projekt har vi – sammen med pædagoger, ledere, pædagogstuderende og undervisere i pædagoguddannelsen – udforsket tekster fra den børnehavepædagogiske tradition. Projektets udgangspunkt har været, at barndomspædagogikken aktuelt er presset – både som selvstændigt fagområde i pædagoguddannelsen og i et praksisfelt, som formes og styres af mange andre dagsordener end pædagogiske. Skal barndomspædagogikken fortsat betragtes som relevant og som en faglighed med egen integritet, er der brug for viden om, hvad der er særligt for den, hvad der kendetegner dens sag, grundlæggende forståelser, værdier og problematikker. Vi har i projektet valgt at bruge betegnelsen ”barndomspædagogik” for netop at fremhæve, at der er tale om en praksis og en faglig tradition med en egeninteresse og med egne grundlagsforståelser og værdier, som ikke nødvendigvis rummes af betegnelsen ”dagtilbudspædagogik”, men som ikke desto mindre leves og gøres i vores fælles kulturelle liv. Vi ønsker med begrebet og projektet at aktivere en praksis og en viden, som allerede er i vores kultur, praksis og viden. Vi kalder det at *revitalisere* – og det vil sige genoplive – en faglig orientering, som sætter barndommen og børnelivet i centrum for den pædagogiske interesse.

Projektets ide har været at yde et bidrag til sådanne forståelser ved at skabe mødesteder mellem historiske tekster – primært fra den børnehavepædagogiske tradition – og fagprofessionelle, som aktuelt er optagede af at udøve og understøtte pædagogik. Teksterne er skrevet af folk som Hedevig Bagger, Anna Wulff, Kirsten Sigsgaard og Sofie Rifbjerg på de tidspunkter, hvor de første danske børnehaver blev etableret, og der var brug for at formulere sig om, hvad børnehaven var for et sted, og hvad det var for en sag, den skulle tjene. Teksterne handler om barndom og børneliv, hvad børnehaven og barndomspædagogikken skulle dreje om, og om hvad der – som Anna Wulff beskrev det i 1925 – skulle til for, at børnehaven kunne betragtes ”som en praksis af pædagogisk værd”.

Projektet er udarbejdet med et hermeneutisk og humanvidenskabeligt perspektiv på pædagogik. Det betyder, at vi betragter barndomspædagogikken som en praksis og en videnskabelig disciplin, der er kendetegnet ved en særlig menneskelig interesse eller projekt: Nemlig at støtte børn i at komme sig ind i verden på en måde, hvor de på en og samme tid kan videreføre og udvikle den. Det er et perspektiv, der både har antaget og gjort det muligt for os at få øje på, at selvom forandringens vinde har blæst over dagtilbudsområdet i de seneste mange år, så er barndomspædagogikken også – og måske især – præget af en vis kontinuitet. Teksterne formidler denne barndomspædagogiske interesse i en (for-)tid og i et sprog, der er anderledes end vores, men de omhandler en sag – en interesse for barndommen, for børns liv og opdragelse, som også i dag opleves som betydningsfuld og meningsfuld for projektets deltagere. Vi har været optagede af at undersøge, hvordan og hvorvidt det kan give mening for barndomspædagogikkens udøvere i dag at læse teksterne og herigennem få nye – eller måske bare dybere – forståelser af sagen. Vil man, spurgte vi, kunne finde og hente faglige orienteringer, begreber og forståelser, som kan støtte en faglig fundering af barndomspædagogikken?

Svaret på det spørgsmål er et rungende JA, hvilket – indrømmet – ikke kommer bag på os. Inden vi udfolder ja’et – og med det projektets indsigter og erkendelser – er det derfor værd at dvæle lidt

mere ved projektets hermeneutiske tilgang, som har fået os til at genintroducere de barndomspædagogiske tekster og skabe mødesteder. I en tid hvor barndom, børneliv og pædagogisk praksis i høj grad forstås og søges forbedret med afsæt i økonomisk/instrumentelle interesser, er det humanistiske og hermeneutiske perspektiv nemlig en pointe i sig selv.

Barndomspædagogikken som en interesse med kulturel kontinuitet

Det ligger i den hermeneutiske og humanvidenskabelige forståelse af pædagogik, at den først og fremmest forstås som en praksis, der er betydningsfuld og meningsfuld i egen ret. Den har, hvad vi med Schleiermacher har kaldt, dignitet: en egen integritet og værdighed. Vi forstår grundlæggende barndomspædagogikken som en almenmenneskelig praksis og interesse, der i et samfund og en kultur, hvor det enkelte menneskes livsbane ikke på forhånd er bestemt (af Gud, konge, forældre eller fædreland), skal støtte børn i at finde deres egen vej. I det perspektiv er det ikke, og det kan aldrig være, barndomspædagogikkens sag simpelt at udføre en mere eller mindre instruktiv policy eller metode. Ligesom det ikke er nok simpelt at tage vare på institutionen eller professionens interesser. Pædagogikken og børnehaverbevægelsens perspektiver og interesse er ikke tekniske, men netop knyttet til eksistens, æstetik, etik; til det projekt det er at understøtte menneskets frihed OG deltagelse.

Projektet har altså et klart normativt udgangspunkt. Vi har arbejdet med den grundantagelse, at nogle måder at forstå, stille spørgsmål og orientere sig hører pædagogikken til og er vigtige og betydningsfulde at forstå. Uden at det i øvrigt betyder, at barndomspædagogikken er en entydig og enkel størrelse, så har vi brug for viden om den barndomspædagogiske interesse, dens grundlagsforståelser og værdier for at kunne udøve, undersøge, udvikle og understøtte den. Både i uddannelsen og i praksis. Man kan få sådan en viden på mange måder. Vi har søgt den ved at undersøge og udvikle vores forståelser sammen med nogle af de praktikere, som lige som os er optagede af den barndomspædagogiske sag og praksis.

Når man tænker barndomspædagogikken som en praksis med egen mening og værdighed, så er det også meningsfuldt at forstå barndomspædagogikken, dens grundlagsproblematikker, forståelser og værdier som noget, der er en dyb og integreret del af praksis. Pædagogikken *er* og *gøres* i vores konkrete og kulturelle omgang med børn, børnelivet og barndom. Ligesom den er i vores kulturelle og umiddelbare forståelse af, at børneliv og barndom er noget, vi skal kære os om og tage vare på i egen ret.

Sådan en viden og forståelse formidles bredt i vores kultur og samfund. Den gør det i litteratur og andre kulturprodukter: i Astrid Lindgrens fortællinger om Emil, Pippi og Ronja Røverdatter, i Ole Lund Kirkegaards fortællinger om lille Virgil, etbenede haner, gummitarzaner og ildelugtende dra-

ger, i Mats Letens fortællinger til de helt små børn om Kaj, der er farlig, der bliver væk og er tiger, og i Kim Fupz fortællinger om Vitello, der får en klam kæreste, bliver kat-napper og graver et hul for at få en ven. Eller i Bjarne Reuters fortælling om Busters verden. Det er stærke fortællinger i vores kultur og samtid, der – ganske som teksterne, vi har læst sammen i professionscirklerne – fortæller om børn som selvstændige væsener med egne engagementer og intentioner, og som giver indblik i den forunderlige barndom, som en helt særlig tid og livsepoke, som det er værdifuldt og vigtigt at værne om. Det er forståelser, som kan genfindes i det hverdagsliv, som leves i børnehaver og vuggestuers indretninger og praksisformer i en sådan grad, at vi helt umiddelbart kan genkende og afkode de små røde møbler, dukkekrogen, pulten og læsekrogen netop som en børnehave, når vi ser den i Den gamle by i Aarhus. Men forståelserne er også i vores sprog. Det er ikke tilfældigt, at børn (og forældre) sjældent taler om, at de skal i ”dagtilbud”, men derimod går i ”vuggestue” eller ”børnehave”.

Barndomspædagogikken, dens grundlæggende forståelser og værdier er altså både noget almenmenneskeligt – en humanistisk og kulturel bevægelse, der formidles og overføres kulturelt i den forstand, at vi som mennesker i vores kultur og samfund har gjort os erfaringer med den gennem hele vores levede liv. Den udgør en interesse i barndommen og for børns liv og opvækst, som vores kultur og samfund finder det betydningsfuldt at videreføre, formidle og praktisere. Og den er noget eksklusivt og noget særligt, som vi må søge at forstå i egen ret. Den er en praksis, som deltagerne i vores professionscirkler har forpligtet sig på gennem deres valg af fag, og som de har en særlig viden om, erfaringer med og interesser igennem deres valg af profession. Derfor har de også en særlig viden, nogle indsigter og erfaringer, som kan bidrage i en fælles undersøgelse af barndomspædagogikkens særkende, og hvordan den meningsfuldt kan begrebsættes, undersøges og udvikles. Teksterne har fungeret som en form for fremkaldervæske for fælles undersøgelse, for eftertænkning og nye forståelser. Både af den barndomspædagogiske sag og af den praksis, vi hver især har aktuelt ansvar for.

Potentialet i barndomspædagogikkens dignitet og kontinuitet

Projektets insisteren på barndomspædagogikkens dignitet – altså at den har sin egen betydning og meningsfuldhed, sine egne perspektiver, værdier og forståelser – er i sig selv et vigtigt bidrag til vores forståelse. Når man læser transskriptionerne af professionscirklerne med vores hermeneutiske briller, træder der med andre ord et perspektiv frem, hvor kontinuitet i pædagogisk tænkning og i pædagogiske forholdemåder og kulturelle værdier træder frem. Professionscirklernes samtaler og fælles optagetheder vidner på mange måder om, at pædagogisk praksis og barndomspædagogikken har sit eget liv, sine egne forståelser og værdier. Man kan hæmme eller fremme forståelser og værdier gennem magt og styring. Policy-fænomener og værdisætninger i fx ”Dialogisk læsning” eller ”Den styrkede pædagogiske læreplan” har selvfølgelig betydning for, hvordan pædagoger og særligt ledere forstår deres praksis. Men det er altså ikke sådan, at bestemte vidensautoriteter beslutter, hvad der skal ske i praksis. De grundlagsforståelser, som hører barndomspædagogikken

til, altså de problematikker, den viden og de værdier, der knytter sig til den, ja, de har fortsat deres eget kulturelle liv. Men de skal også dyrkes og holdes ved lige. Som projektets deltagere fortæller os, så kan barnesansen sløves og dø hen, hvis ikke vi tager vare på den. Den barndomspædagogiske sag kan visne eller blive uklar.

Vi får – gennem læsningen af de historiske tekster – indsigt i vores samtid og aktuelle kontekst og de pædagogiske projekter, vi på godt og ondt har med barndomspædagogikken, daginstitutionerne og på børnenes vegne. Teksterne spejler således både strukturelle rammebetingelser og forståelser af børneliv og barndom, der har betydning for, hvordan praksis kan udfolde sig konkret. Helt oplagt bliver professionscirklernes deltagere optagede af og indignerede over, at normeringer og vilkår for at bedrive pædagogik hele tiden har været en bekymring – også i de ældste tekster. Men vi får også øje på, hvordan børnehaven begynder som et civilsamfundsprojekt, der omfatter og inddrager et helt lokalsamfund, og har ambitioner om at være med til at præge familier og civilsamfundets fællesskaber og kultur og børns hele liv. Herigennem får vi øje på, hvordan daginstitutionen i høj grad er blevet et statsligt projekt, der er underlagt dagsordener om mere læring, tidlig indsats, sprogtilegnelse, integration og skoleparathed, som grundlæggende tilhører økonomien og statens projekt, og ikke en humanistisk og socialpædagogisk funderet *pædagogisk* tradition.

Det er med andre ord et stort fagligt potentiale i at forstå barndomspædagogikken i sin dignitet, som en tradition og bevægelse. Det kan bidrage til at trække den barndomspædagogiske sag væk fra problematiserende, mistænkeliggørende forståelser, der betragter faget som mystisk og esoterisk. *Væk* fra de instrumentaliserede forståelser af pædagogik, børneliv og profession, som meget let kommer til at dominere policy og praksis. Og *ind i* en humanistisk tradition, hvor menneskeværd, barnekår, børneliv og barndom faktisk er værd at værne om i egen ret. Dén bevægelse og integritet forudsætter imidlertid en klargøring og nuancering af barndomspædagogikkens meningsfuldhed, faglige grundlagsforståelser, værdier og orienteringer, som dette projekt er et bidrag til.

I projektet ser vi netop, at mødet med de gamle tekster og samtalerne i professionscirklerne nok konfronterer deltagerne med en anden tid, nogle andre værdier og idealer. Men de konfronteres også med forståelser, orienteringer og idealer, som – på godt og ondt – skaber betingelser for pædagogik og børneliv i vores egen tid. Projektet viser os også, at det at læse gamle tekster og se praksis igennem dem hverken er et tilbageskridt at vende tilbage til de gamle børnehaver og en romantiseret forestilling om en fortid og barndomspædagogik, der aldrig har eksisteret. Deltagerne i professionscirklerne tager ikke blot alting for gode varer og overvejer gentagende gange, hvordan og hvorvidt det giver mening at sammenligne og drage paralleller. For var normeringen egentlig bedre dengang? Fik børnene nu den frihed, teksterne hylder? Hvad er det for nogle småborgerlige dannelsesidealer, man formidlede ved at lade børnene pudse vinduer og dørhåndtag? Og hvad var det for en uddannelse, de første børnehavelærerinder fik?

På den anden side rummer beskrivelserne af de tidlige børnehavers aktiviteter også nogle grundlæggende forståelser af barndommen, børnelivet, barnet og den barndomspædagogiske sag, som fremstår yderst meningsfulde og genkendelige også for pædagogerne i dag:

Barndomspædagogikkens grundlagsforståelser og værdier

For professionscirklernes deltagere har arbejdet med teksterne givet en faglig stolthed og oplevelse af at stå på og i en tradition, som rummer nogle forståelser og værdier, de i høj grad kan stå inde for i dag og en stolthed over det. De har fået en fornemmelse af, at deres værdier og børnesyn ikke blot er deres egne lokale og efter forgyldtbeholdende, men faktisk rækker langt udover dem selv, og er forankret i traditionen, i faget og i historien. Teksterne formulerer sig om faget netop som en praksis. Men også som en særlig interesse, der på en og samme tid er almenmenneskelig og beskrives som en sag, der ikke er lige til – ja, ligefrem en kunst.

I teksterne møder deltagerne en insisteren på, at barndomspædagogikken, barndommen og børnelivet ikke er noget, man kan eller skal tage for let på. Barndomspædagogikken er en alvorlig sag, og dens fortalere insisterer, lige fra dens begyndende indtog i Danmark, på, at der skal ordentlige vilkår og ressourcer til for at understøtte og danne rammerne om børns liv, barndom og opvækst. Og så skal der faglighed og uddannelse til – en faglighed, som må nyde støtte og respekt i vores samfund og kultur. Ambitionerne og alvoren overrasker. Men professionscirkelens deltagere bliver også overraskede over teksternes aktualitet forstået på den måde, at de formidler forståelser og værdier, de genkender som både relevante, fornuftige og moderne. Ikke så få gange omtaler deltagerne teksterne og deres forfattere som ”fremsynede” og ”moderne” og teksterne – eller i hvert fald passager fra dem – som nogle, der lige så godt kunne være skrevet i dag. Deltagerne har i meget høj grad genkendt sig selv og deres faglige værdier og ambitioner i teksternes beskrivelser.

På baggrund af vores analyser af samtalerne i professionscirklerne kan vi forstå barndomspædagogik som en interesse for børneliv og barndom, som formidler følgende grundlagsforståelser og værdier:

- Barndom(-men) forstås som en særlig og værdifuld periode i menneskers liv, der ikke bare skal overstås, men har værdi i egen ret, og som det er barndomspædagogikkens anliggende at tage vare på og værne om. Hertil hører en forståelse af barndommen som forunderlig – på en gang gådefuld og genkendelig. Professionscirklernes deltagere genkender teksternes forståelser af barndommen som en tid og periode i menneskelivet, der tillægges nogle særlige erfaringer, erkende- og væremåder. Vi ser således en forståelse af, at der er nogle træk, handlinger og tænkemåder, som hører barnet og barndommen til, og som må respekteres og anerkendes i egen ret. Det er fx legen som være- og virkemåde, barnets virkelyst, nysgerrighed, fantasi og engagement, og barnets store følelsesliv (evne til at føle stor og dyb sorg men også udelt begejstring).
- Barnet forstås altså som den, der er i sin forunderlige barndom, men også som én, der er det på sin helt egen måde. Man kan altså – i de barndomspædagogiske grundforståelser, vi udleder af projektet – ikke antage at det, der gælder for ét barn, gælder for alle. Faktisk er det helt afgørende at forstå barnet som et unikt og ejendommeligt væsen, der har muligheder. Heri ligger en yderst nuanceret og sammensat forståelse af barnet og af barndomspædagogikkens anliggende. Der er

en fordring om at forstå børn som subjekter, der har deres egne oplevelser, erfaringer og engagementer, som må respekteres og gives plads. Perspektivet er – og har historisk været – at tage vare på, hvad børn bringer ind i verden og understøtte deres mulighed for og frihed til at være subjekter, have deres egne engagementer, tanker og følelser. Kort sagt er barnets integritet og frihed et væsentligt anliggende for barndomspædagogikken. Men barnet har netop også dannelsesmuligheder, som barndomspædagogikken også må tage vare på. Som nogle af deltagerne talte om i forbindelse med samtalerne om teksterne af Hedevig Bagger, så kan barnets ejendommelighed også være en begrænsning for barnet. Barnet har brug for pædagogens hjælp til at overkomme sin ejendommelighed og barnlighed, og også dette står centralt i den barndomspædagogiske sag. Det er imidlertid ikke en sag, pædagogen kan gøre gennem formaninger og instruktioner. Han eller hun må tværtimod bruge sin barnesans – sin fornemmelse og forståelse af den forunderlige barndom og det enkelte barn. Og pædagogen må sætte sig selv og børnehavens fælles liv til rådighed for, at barnet kan gøre sig nye erfaringer med at være i verden. Også når det betyder, at man må gøre noget andet, end man plejer, eller man ellers har tænkt. Der er derfor aldrig et ”one size fits all”. Pædagogisk arbejde kræver takt og opmærksomhed, både overfor det særlige og det almene ved barnet og børnelivet.

- En helt central forståelse i barndomspædagogikken er en fordring om at udvise tillid til barnet og lade det indgå i forpligtende fællesskaber, hvor det behandles som ansvarligt og myndigt væsen for herigennem at udvikle sin ansvarlighed og myndighed. Børnehaven forstås og beskrives i teksterne som et lille samfund, hvor barnet indgår i et forpligtende fællesskab og bliver et socialt væsen, der kan tage ansvar for sig selv og sine fællesskaber. Deltagerne i professionscirklerne genkender denne grundlæggende forståelse og er i samtalerne optagede af, at barndomspædagogikken må tage vare på at skabe forpligtende fællesskaber og et hverdagsliv, hvor barnet kan møde sig selv og sin omverden. Vi fortolker derfor det forpligtende fællesskab som en grundlæggende værdi og fordring i barndomspædagogikken som en forudsætning for at understøtte barnets liv som frit og selvstændigt subjekt – altså for at understøtte barnets dannelsesmuligheder.
- Barndomspædagogikken forstås i teksterne som et socialt og kulturelt – og det vil sige kulturobbyggende – understøttende projekt, som formidler og understøtter værdien af det gode menneske-, kultur- og samfundsliv. Deltagerne i professionscirklerne oplever dette helhedsorienterede projekt og det brede samfundsmæssige mandat som menings- og betydningsfuldt for barndomspædagogikken. De synes at dele forståelsen af, at det at udøve barndomspædagogik også er at bidrage til gode ansvarlige og frie menneskeliv, familieliv og kultur samt det store samfunds liv og fællesskaber. Det indebærer også en grundlæggende forståelse af, at barndomspædagogikken skal arbejde for gode barnekår og have et fokus på barnets hele liv. Deltagerne i professionscirklerne oplever dette perspektiv som noget nedtonet i deres aktuelle praksis og bliver optagede af denne fordring, og hvad den må indebære.
- Forældresamarbejdet står som en helt central opgave og aktivitet i den børnehavepædagogiske tradition. Børnehaven ses som et nødvendigt supplement til familien og forældrenes opdragelse – netop som en mulighed for at indføre børnene i det lille samfund – men har også til opgave at inddrage forældrene i den. Forældrene anskues i høj grad som en del af børnehavens liv

Professionscirklerne samtaler viser tydeligt, at teksternes grundlæggende forståelser og værdier resonerer med, hvad nutidens udøvere selv lægger vægt på i faget, og med hvorfor de har valgt faget og holder af det. Opsamlende kan man sige, at vi i professionscirklerne bevæger os i retning af en forståelse og undersøgelse af barndomspædagogikken som en praksis og et fag, der grundlæggende er humanistisk og eksistentielt orienteret. Og det vil sige orienteret mod barnets hele liv: nutid OG fremtid, individuel frihed OG fællesskabet frihed, beskyttelse OG udsættelse, osv. (se også Friesen & Su, 2023 for en diskussion af pædagogiske formål og spændingsfelter). Når vi formulerer det sådan, så handler det selvfølgelig i høj grad om teksterne selv, men også om, hvad det er for passager og sekvenser i dem, deltagerne vælger ud, hæfter sig ved og bringer ind i professionscirklerne samtaler. Professionscirklerne samtaler kredser om barndomspædagogikken som den – vanskelige og vigtige – opgave eller det projekt, det er at støtte børn (og deres forældre) i at være og blive mennesker i verden, i at skabe og tage vare på gode menneskeliv, og derfor handler den også om menneskelivet, og hvad der er godt og skidt i menneskelivet i bred forstand.

Potentialer for og i en barndomspædagogisk mobilisering

Projektet vidner om, og er udarbejdet med afsæt i en antagelse af, at barndomspædagogikkens interesse, grundlagsforståelser og orienteringer let kan glide os af hænde. Nogle gange fordi det er svært at få til i et institutionsliv eller i en uddannelse, som er præget af mangel på tid, dårlig normering og mangel på faglige ressourcer. Andre gange kan man i hverdagslivet komme til at blive optagede af aktiviteter og dagsordener, som trækker praksis i en anden retning. Det kan være institutionelle logikker, optagethed af at skabe mere læring, målorientering, skoleforberedelse eller tilfredsstillelse af ønsker om synlig pædagogik, der kommer til at dominere perspektivet og få os til at glemme, hvad det egentlig er, børn eller studerende har godt af, og som man faktisk selv er optaget af. Igennem samtalerne i professionscirklerne bliver det tydeligt, at teksterne og de perspektiver på barndom og barndomspædagogik, de (re-)præsenterer, faktisk kan fungere som et korrektiv, der minder om, at ja, det er netop det, der er vigtigt – det er derfor, de faktisk valgte at engagere os i den barndomspædagogiske sag.

De gamle tekster inviterer i høj grad til refleksioner over eksisterende rammebetingelser, praksisser og også de politiske ambitioner og ”fikse ideer”, som over tid trænger sig på og søger at sætte sit præg på praksis. Men også på fælles udforskning og undersøgelse af, hvordan praksis udøves, og hvordan der kan være brug for at huske på, hvad der er det barndomspædagogiske anliggende. Udover at få indsigt i og få skærpet og nuanceret de grundlagsforståelser og værdier, barndomspædagogikken formidler, bliver deltagerne i professionscirklerne optagede af en række fordringer, der kan bidrage til at skærpe den barndomspædagogiske integritet. Der er tale om følgende fordringer:

- Barndomspædagogikken – og med dét faglighed, der besinder sig på sagen – forstås som en vedvarende sensibiliseringsbestræbelse, både i forhold til barndommen og dens særkende og overfor det enkelte barn.

- Den, der udøver pædagogik, kan herigennem skærpe og forny sin barnesans og arbejde for børnesagen og for barnekår og for alle børn.
- Det gælder (nemlig) om *at være levende nok* til at forstå (og svare relevant på), hvad der rører sig i børns liv.

Netop vendinger som ”det gælder om at være levende nok”, ”barnekår”, ”barnesans” blev en del af det sproglige og begrebsmæssige repertoire i professionscirklerne. Sammen med en fælles og delt erfaring og eftertænksomhed i forhold til, hvordan der faktisk er brug for en vedvarende sensitiveringsbestræbelse, sådan at praksis ikke stivner og bliver ude af stand til at tage vare på de barndomspædagogiske grundlagsforståelser og værdier. For os at se peger det på, at et kendskab til de historiske teksterne, til de forståelser og ordvalg, de præsenterer, men også den fælles undersøgelse i professionscirklerne, tilsammen rummer et kæmpe potentiale i forhold til at undersøge, udvikle og tage ansvar for professionsudøvelsen på faget og sagens betingelser. Arbejdet med projektet har derfor også i meget høj grad givet anledning til overvejelser over, hvad det er for en viden, som de, der udøver eller er optagede af at understøtte barndomspædagogikken, har brug for.

Viden og vidensformer

I professionscirklerne har vi mødt tekster og forfattere, som stort set er udgrænset fra både uddannelse og profession. De adskiller sig også både i deres indhold og form betydeligt fra, hvad vi i uddannelse og praksis normalt regner som faglitteratur. Her er ingen referencer og litteraturhenvisninger og – med undtagelse af ganske mange (men ikke særligt præcise) henvisninger til Frøbel – ingen teoritiske henvisninger og gennemgange. Her er ingen kurver, grafer og statistikker. Ikke noget forskningsgrundlag eller undersøgelser, der formidles. Til gengæld er teksterne præget af erfaringer med børneliv og barndom. Og så er de stærkt normative.

Oplevelsen af relevans, af mening og af invitationer til at forholde sig og tænke med har derimod ikke været til at tage fejl af. De studerende har højlydt undret sig over, hvorfor de ikke møder denne form for litteratur i deres uddannelse, og som vi også har skrevet tidligere i rapporten, har flere af professionscirkelns deltagere givet udtryk for, at nogle af teksternes normative udsagn faktisk er noget af det, de tager med sig. Pædagoger og ledere fortæller om at hænge citater op på døren til personalestuen, om at tage enkelte citater op til fælles undersøgelse på personalemøder, eller om at have formuleringer eller perspektiver siddende som en nisse på skulderen. Underviserne fortæller om at præsentere de studerende for udvalgte citater i undervisningen eller i forbindelse med annonceringen af undervisningsplaner.

Særligt har deltagerne været optagede af og mærket sig, hvordan barndomspædagogikken er en praksis, der, som Anne Marie Nørvig også pointerer det, stiller krav til den, der udøver den, om at huske, hvad børn er, og hvordan det var at være barn. Skal man tjene den barndomspædagogiske sag, må man allerførst forstå børn – og det vil sige på et eksistentielt, menneskeligt og sanseligt plan være interesseret i og i stand til at mærke sig – hvad barnet er optaget af som barn og som levende, sansende subjekt, der har sine egne engagementer og orienteringer i verden.

Det peger ind i et ganske bredt og hermeneutisk vidensbegreb, hvor viden knytter sig til forståelse og også omfatter almenmenneskelige erfaringer og forståelser, der bringes i spil i relation til barndomspædagogikkens faglige værdier. Med projektet er vi kommet til at forstå barndomspædagogikken som en fortolkende, personlig og eksistentielt orienteret interesse, der både er tilegnet og udøves personligt. Men det er også en faglighed, som udøves og udvikles i et kollektiv, og som formidler nogle værdier, som vi lægger vægt på i vores kultur og samfund. Som sådan har faget sin egen – normativt orienterede – epistemologi og ontologi. Den er en søgen efter det gode og det rigtige og henter sin berettigelse ved netop at beskæftige sig med dét spørgsmål. Mødet med teksterne åbner for dette normative og menneskelige perspektiv, udgør en sensitiverende bestræbelse og skaber en etisk refleksion om og for praksis, der kan udgøre et korrektiv til både policy og stivnede institutionaliserede praksisser.

Et fagsprog og fagligt undersøgelsesfællesskab

Projektets organisering omkring og arbejde i professionscirkler har således også givet væsentlige indsigter i og omkring fagsproget, og hvordan faglighed folder sig ud og beriges.

Ikke som en sikkerhed eller som definitioner, men som fælles undersøgelser og eftertænksomheder i forhold til, hvad børneliv og barndom egentlig handler om, og hvordan man bedst kan tage vare på det. Der er en dvælen, en langsommelighed og også en fælles udforskning ved samtalerne, som siger noget interessant og grundlæggende om både barndomspædagogik og faglighed. Den barndomspædagogiske interesse for børns liv og barndom rummer mangeartede og ofte også konfliktende forståelser, perspektiver og nuancer, der kan udfoldes og beriges i fælles undersøgelser og refleksioner. Og om faglighed og fagsprog, som især handler om at besinde sig på de pædagogiske grundlagsforståelser og være villig til vedvarende at udforske og undersøge, hvordan de skal forstås, og hvordan de udfolder sig på mangeartede måder. Med hvordan forståelser og værdier begrænses, og hvordan de må tages frem og pudsес af for ikke at sygne hen eller lade sig overtrumfe af ideer og praksisser, som ikke hører barndomspædagogikken til. Den barndomspædagogiske faglighed er i vores analyser især en fordring og en besindelse.

Vi ser det i en særlig form for dynamik og systematik i samtalerne om teksterne på to måder.

For det første ser vi, at samtalerne folder sig ud i en fælles undren, undersøgen og søgen, hvor en deltager først siger noget, hvorefter andre lægger til og bidrager med deres forståelser og perspektiver. Rapportens mange og lange samtalepassager er fulde af eksempler på, hvordan samtalerne udfolder sig som blade omkring en blomsterkrone, der folder sig ud, bliver tykkere og mere righoldige, efterhånden som samtalen udfoldes. Pointen er ikke at blive enige eller afklare hvem, der har ret, men at få nuanceret perspektiverne. Forståelser bliver rigere og bidrager til at klargøre, hvad der i grunden er i spil, hvordan man kan forstå, og hvad der er sagens kerne. Den barndomspædagogiske undersøgelse er i den forstand en hermeneutisk proces, der altid tager afsæt i forståelse, som opdyrkes og kvalificeres i et fortolkningsfællesskab.

For det andet har samtalerne den særlige dynamik, at de i form og indhold bevæger sig mellem det konkrete tekstuddrag, konkrete fortællinger fra den pædagogiske praksis over almene erfaringer med egne børn, egen barndom eller samfundsmæssige problemstillinger. Typisk sker der det, at en deltager læser et citat og begynder med at tale sig ind i en umiddelbar forståelse, som meget hurtigt vækker genkendelse i forhold til deltagerens egen praksis, og som også ofte resonerer med deres øvrige erfaringer med børn og barndom. Det kan være deres egen barndom. Eller det kan være deres egne børn. Men fra det konkrete, personligt erfarede – enten i privatliv eller institutionsliv – kommer samtalerne hurtigt til at rette sig mod en mere almen samtale om barndom og børneliv mere generelt.

Det betyder, at samtalen konkret og lynhurtigt springer mellem teksten og dens formuleringer og ordvalg over personlige og livshistoriske erfaringer og erkendelser og videre til refleksioner over livet i institutionen og de måder, vi skaber rammer om børns liv, og helt ud i refleksioner over menneskelivet – både generelt og alment – og i relation til den samtid og kultur, som betinger det, og som vi må besinde os på. Man kan tænke, at samtalen er ufokuseret og springer hid og did – at den handler om alting og ingenting. Man kan også problematisere samtalerens normative karakter. Men man kan også sige, at den netop handler om og varetager et pædagogisk perspektiv og en pædagogisk interesse: Hvad vil den ældre generation med den yngre?

Det er således karakteristisk for samtalerne, at de adresserer og undersøger spørgsmål om, hvordan vi, der har ansvar for børns liv og barndom, tager vare på den. Eksempelvis på den genkendelige erfaring og viden, Nørvig præsenterer, når hun skriver ”*At vente at længes. Det er barndommens største Lidelse*” (Nørvig, 1943, s. 173). Det er et udsagn, en erfaring og en viden, der må besvares i handlinger i praksis, og det kræver, at vi både genkalder os og undersøger erfaringen, dens mange nuancer og rigtighed. At vi både smager på den, forstår og overvejer de mange betydninger, der knytter sig til udsagnet. Og at vi forholder os kritisk og eftertænksomt til det børneliv, vi har ansvar for, og til de institutionelle rammer, vi har etableret omkring dem. Noget er godt og god venten og længsel. Andet er ikke så godt. Noget er for meget, men der kan også være for lidt. Svaret kan ikke gives én gang for alle, for det er netop ikke tekniske spørgsmål med svar, der kan findes eller søges instrumentelt. Samtalerne om den barndomspædagogiske sag og interesse er således – ganske som teksterne – præget af en stærk normativ dimension. De handler ikke bare om at forstå og vide, hvordan noget er, men også om, hvordan det burde være og om, hvad man kunne ønske sig og ville. På børn, forældre og samfundets vegne.

Vi har i rapporten insisteret på ikke at se disse mønstre i samtalerne som en fejl, men snarere som en meningsfuld fremgangsmåde, der måske faktisk siger noget vigtigt om barndomspædagogikken og den måde, den (nødvendigvis) fungerer som interesse og faglighed. Som sådan kan de lære os noget vigtigt om, hvad barndomspædagogikken faktisk er for en sag – for et projekt. Men også om, hvordan fagsprog og en faglig kultur kan understøttes.

Som vi læser samtalerne, foregår de faglige undersøgelser af barndomspædagogik ikke i et sprog eller en bestræbelse på at lægge fast, klargøre og definere. De handler snarere om at holde forskellige perspektiver åbne i en bestræbelse på at forstå mere. Det barndomspædagogiske projekt handler om at tematisere, undersøge og forstå de børn og det samfund, vi møder, og interessere sig for og

forholde sig til, hvordan vi skaber betingelser for den nye generation og deres liv og væren i verden. Barn-barndom-individ-frihed-fællesskaber-forpligtelse-familie-kultur-nutid-fremtid binder sig sammen i altid komplekse og altid forskellige relationer, som må adresseres. Ikke som adskilte eller let adskillelige fænomener, men netop som dynamiske og sammensatte forbindelser, der gensidigt har betydning for hinanden.

Hvad der er rigtigt, vigtigt og væsentligt, ja, dét er et åbent spørgsmål og også et normativt spørgsmål. Det er noget, vi må beskæftige os vedvarende med som et spørgsmål om, hvad det vil sige at være og blive menneske i verden, konkret og generelt, om hvad det gode og værdige menneskeliv og fællesskab er, om hvad vi vil med vores liv og fællesskaber, men også om, hvad vi kan ville. Altså om grænserne for pædagogikken og opdragelsen. Når samtalerne i professionscirklerne bevæger sig fra tekstuddrag over egen praksis og egne erfaringer og over i mere almene samtaler om, hvordan og hvorvidt man kan og skal forholde sig til børns brug af iPads, til forældres usikkerhed og insisteren, så tematiserer samtalerne netop sådanne pædagogiske spørgsmål. Hvad vil vi med den kommende generation? Hvad er det gode menneskeliv? Hvad er vigtigt for vores fællesskaber? Hvad vil vi hinanden, og hvad kan vi ville? Hvordan respekterer vi det enkelte menneske og det, som er deres interesser, perspektiver og måder at være i verden på? Samtidig med, at vi understøtter og hjælper dem ind i en social verden, skaber tilhør og fællesskab, hvor de kan blive og være myndige væsener, og som understøtter deres selvstændighed, mening og virkelyst.ç

Barndoms-pædagogikken er et fagligt perspektiv, der handler om at respektere og anerkende det enkelte menneske, men også om at hjælpe det ind i en social verden, skabe tilhør og fællesskab, dannelse, myndiggørelse og understøtte selvstændighed og mening. I sådan et perspektiv må en pædagog nødvendigvis forholde sig til mobiltelefoner, forældres forholdemåder, værdier og opdragelsesforestillinger, familieliv og kultur og til børnekulturelle fænomener og produkter, som børnene omgiver sig med og udsættes for på Netflix, iPads, på tøj og som legetøj.

Her er, som samtalerne også viser, ingen entydige svar. Men det er heller ikke og har aldrig været sådan, at anything goes.

Litteraturliste

- Aabro, C. (2021). *Pædagogers faglighed - i lyset af en stigende ekstern regulering*. [Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet]. Roskilde Universitet.
- Aabro, C. & Togsverd, L. (2016). Etik og evidens i pædagogikken. *Vera*, 77, 36-42.
- Abbot, A. (1988). *The System of Professions*. The University of Chicago Press.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.
- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth, A-C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. Routledge.
- Bagger, H. (1891). *Den danske Børnehave: Haandbog i den første Undervisning for Hjemmet, Børnehaven, Asylet og Smaa-skolen*. N. C. Roms Forlagsforretning.
- Bagger, H. & Bagger, S. (1885). *Den danske børnehave. Bemærkninger om smaa Børns Opdragelse og Undervisning*. Marius Møllers Forlag.
- Bayer, S. & Kristensen, J. E. (red.). (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet – Bind 1, Kamp og status*. U Press.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2010). Why ‘what works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Biesta, G. (2012). Wanted, dead or alive: Educationalists: On the need for academic bilingualism in education. I: C. Aubry, M. Geiss, V. Magyar-Haas & D. Miller (red.), *Positionierungen: Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. (s. 20-33). Beltz Verlag.
- Biesta, G. (2015a). Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665-679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>
- Biesta, G. (2015b). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11-22. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>
- Biesta, G. & Säfström, C. A. (2011). A manifesto for education. *Policy Futures in Education*, 9(5). <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Bradbury, A. & Roberts-Holmes, G. (2017). *The Datafication of Primary and Early Years Education: Playing with Numbers*. Routledge.
- Buus, A. M. (2019). *Viden der virker – en etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*. [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet]. Aarhus Universitet.

- Bøje, J. D. (2021). Homo pædagogicus – eller hvordan man kan komme på litteraturlisten i pædagoguddannelsen. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33), 86-99. <https://doi.org/10.7146/tpfv17i33.129169>
- Dahlberg, G., Hultqvist, K. & Moss, P. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation*. Routledge.
- Damkiær, I. (1956). Arbejdet i en børnehave. *Unge Pædagoger*, 17(6), 8-11.
- Enoksen, I. (1996). *Folk & Fag – træk af pædagogfagets historie*. Børn & Unge.
- Eriksen, M. (2024). *Pedagogikken i barnehagen. En studie om pedagogikk basert på barnehagelæreres refleksjoner omkring barnehagens hverdagsliv* [Ph.d.-afhandling. Oslo Metropolitan University]. Oslo Met.
- Fischer, U. & Henriksen, O. S. (red.). (2001). *Ni pionerer i dansk pædagogisk historie*. Dansk Pædagogisk Historisk Samling.
- Franck, K., Seland, M., Rimul, J., Sivertsen, A. H. & Kernan, M. (2022). Assessing children's psychosocial well-being: Norwegian early childhood education and care teachers' challenges when completing a global screening tool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, (2022), 1-5. <https://doi.org/10.1177/14639491221133454>
- Frederiksen, J. T. & Fenger, N. (2021). Mellem brok og tvungen deltagelse – om hvordan de pædagogstuderende kringler sig gennem fjendtlig pædagogik. I: H. H. Hjermitsev B. M. Rasmussen & L. Togsverd (red.), *God og dårlig pædagoguddannelse* (s. 147-165). DPP.
- Friesen, N. (red.). (2022). *Tact & the Pedagogical Relation. Introductory Readings*. Peter Lang Publishing.
- Friesen, N. & Su, H. (2023). What is Pedagogy? discovering the Hidden Pedagogical Dimension. *Educational Theory*, 73(1), 6-28. <https://doi.org/10.1111/edth.12569>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime.
- Grue-Sørensen, K. (1977). Hvad pædagogik er, og hvad den ikke er -hvad den kan, og hvad den ikke kan. I: T. Nordin, B. Sjövall & W. Sjöstrand, *Individualism och samhörighet. En vänbok till Wilhelm Sjöstrand* (s. 67-76). Doxa.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn – Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Hansen, N. F. & Pedersen, P. M. (2018). Professionalismens spændingsfelt. Om principledet professionalismisme i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(1), 79-95. <https://doi.org/10.7146/fppu.v2i1.105400>
- Hvolris, M. & Frederiksen, J. T. (2023). Fra forskning til (uddannelses)praksis: Hvilken forskning bruger pædagogstuderende? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2023(3), 40-62.
- Kampmann, J. (2004). Synliggørelse af børns interesser eller interessekamp i børnehøjde?. I: T. Ellegaard & A. H. Stanek (red.), *Læreplaner i barnehaven: baggrund og perspektiver* (s. 16-29). Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering. I: S. Højlund (red.), *Barndommens Organi-*

- sering: *I et dansk institutionsperspektiv* (s. 149-172). Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, N. E. & Togsverd, L. (2022). Dokumentation og datadrømme: om forvaltningers forventninger til læreplansarbejdet. I: A. H. Stanek, L. Togsverd, & T. Ellegaard (red.), *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring? Kritiske analyser af den styrkede pædagogiske læreplan* (s. 183-210). Syddansk Universitetsforlag.
- Kimathi, E. & Nilsen, A. C. E. (2023). Managing categories: The role of social technology in kindergarten teachers' work to promote early intervention and integration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(4), 425-437. <https://doi.org/10.1177/146394912111045419>
- Koumaditis, L. J., Buus, A. M., Ulrich, S. & Jensen, C. (2022). Når pædagogikken trives, trives børnene. *Pædagogisk Ekstrakt*, 21, 34-37.
- Krejsler, J. B. (2012). Quality reform and the learning preschool child in the making. Potential implications for Danish pre-school teachers. *Nordic Studies in Education*, 32(2), 98-113.
- Krejsler, J. B., Ahrenkiel, A. & Schmidt, C. (red.). (2013). *Kampen om daginstitutionen: den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frydenlund Academic.
- Løvlie, L. (2003). Det nye pædagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1-2). <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2003-01-02-02>
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9–24
- Nerland, M. & Karseth, B. (2015). The knowledge work of professional associations: approaches to standardisation and forms of legitimisation. *Journal of Education and Work*, 28(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.802833>
- Nørvig, A. M. (1943). *Børnesorger – Børneglæder*. Grafisk Forlag.
- Oettingen, A. Von. (2012). Almen pædagogik – pædagogikkens grundlæggende spørgsmål. I: J. Rasmussen (red.), *Pædagogiske teorier*. Billesøe & Baltzer.
- Oettingen, A. Von. (2016). *Almen didaktik – mellem normativitet og evidens*. Hans Reitzels Forlag.
- Oosterhoff, A., Thompson, T. L., Oenema-Mostert, I. & Minnaert, A. (2023). En/countering the doings of standards in early childhood education: drawing on Actor-Network Theory to trace enactments of and resistances to emerging sociomaterial policy assemblages. *Journal of Education Policy*, 38(6), 963-984. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2161639>
- Persson, S. (2008). *Forskningscirkler – en vägledning*. Malmö Stad.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Plum, M. (2013). Pædagogen dokumenteret – læreplaner, dokumentationskrav og at ordnes som pædagog. I: J. B. Krejsler, A. Ahrenkiel & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen: Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (s. 205-221). Frydenlund Academic.
- Reinke, S., Peters, L. & Castner, D. (2018). Critically engaging discourses on quality improvement: Political and pedagogical futures in early childhood education. *Policy Futures In Educati-*

- on, 17(2), 189-204. <https://doi.org/10.1177/1478210318788001>
- Rosa, H. (2021). *Resonans: En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2), 20-43. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Rothuizen, J. J. (2022). Pedagogy and Ethics in Early Childhood Education and Care: A Danish Hermeneutic Inquiry. *ECNU Review of Education*, 5(4), 624-642. <https://doi.org/10.1177/20965311221105526>
- Rothuizen, J. J. (2023). På sporet af pædagogisk forskning. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2023(3), 97-111.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L.. (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Rømer, T. A. (2011). *Foredrag fra 2011 om børnehavernes filosofi*. Lokaliseret på: www.thomasastruproemer.dk/oplaeg-fra-2011-om-boernehavernes-filosofi.html
- Rømer, T. A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). *Uren pædagogik*. Klim
- Schmidt, C. H. (2017). *Originale pædagoger: Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden* [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet]. DPU/Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.411>
- Schmidt, C. H. (2021). Dagtilbudspædagogik – mellem dagtilbud og pædagogik. I: H. H. Hjermitzlev, B. M. Rasmussen & L. Togsverd (red.), *God og dårlig pædagoguddannelse* (s. 187-197). DPP.
- Schmidt, C. H. (2022). *Docenttiltrædelse: Dagtilbud og barndomspædagogik*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Lokaliseret på: <https://www.ucl.dk/forskning/Dagtilbud/dagtilbud-og-barndomspaedagogik>
- Schmidt, C. H. & Togsverd, L. (2024). *Barndomspædagogiske trædesten – Tekster fra børnehavepædagogikkens pionerer*. DPP.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis: en studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Fagbokforlaget
- Sigsgaard, J. (1978). *Folkebørnehave og socialpædagogik. Træk af asylets og børnehavens historie*. Børn & Unge.
- Sigsgaard, K. (1956). Børnehaven i samfundet. *Unge pædagoger*, 17(6), 12-15.
- Sigsgaard, K. (1961). Opdragelsen i børnehaven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 481-488.
- Stanek, A. H., Togsverd, L. & Ellegaard, T. (red.). (2022). *Styrket børnehavepædagogisktradition – eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan*. Syddansk Universitetsforlag.
- Sæverot, H. & Lomsdalen, C. (2023). Pædagogikvitenskap og/eller uddanningsvitenskap. Et interview med Herner Sæverot av Christian Lomsdalen. *Danish Journal of Education Studies*, (2). <https://doi.org/10.7146/djes.v2i.136439>
- Sæverot, H. & Kristensen, J. E. (2022). Introduksjon: Pedagogikk under press. Hvordan kan vi motstå presset?. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 1-12. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3784>

- Sæverot, H. & Werler T. C. (2017). *Pædagogikkens sprog*. Gyldendal Akademisk.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*. Harvard University Press
- Tegtmejer, T., Bernstorff, B. Togsverd, L., Jerg, K. & Langerhuus, J. (2023). Prisen for tidlig opsporing og indsats i dagtilbud? Et casestudie af begrundelser og problemer i praksis. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2023(4), 60-77.
- Thingstrup, S. H., Aabro, C., Prins, K. & Christensen, K. S. (2023). Sorting shapes or connecting dots? Local enactments of globalization in early childhood education in Denmark. *Global Studies of Childhood*, 13(3) 261-275. <https://doi.org/10.1177/20436106231179604>
- 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, Roskilde Universitet]. Roskilde Universitet.
- Togsverd, L. (2016). Når pædagogik skal gøres op i "kvalitet". *Vera*, 2016(75), 36-41.
- Togsverd, L. (2023). "But we're talking about Jonas?!" Danish ECEC Between Quality Cultures. *Journal of Pedagogy*, 14(1), 59-78. <https://doi.org/10.2478/jped-2023-0004>
- Togsverd, L. & Aabro, C. (2020). *Pædagogers faglighed – en vidensopsamling*. VIA University College. https://www.ucviden.dk/files/171658664/Togsverd_Aabro_2020_P_dagogers_faglighed_en_vidensopsamling_BUPL..pdf
- Togsverd, L. & Aabro, C. (2021). Pædagogers faglighed – fortællinger i nyere dansk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2021(1), 158-174.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2022). Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 6(2), 73-89. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134276>
- Tuft, K. (2014). Pædagogisk praksis og ren forvirring - om legen og læringens rolle i vores daginstitutioner. I: L. Tanggaard, T. A. Rømer, & S. Brinkmann (red.), *Uren Pædagogik 2*. Klim.
- Tuft, K. (2015). *Pædagoguddannelsen*. Lokaliseret på: <http://www.leksikon.org/art.php?n=5218>
- Wulff, A. (1925). *Festskrift i anledning af folkebarnehagens 10 års dag*. Stenders forlag.
- Østrem, S. (2024). Det instrumentalistiske mistaket i barnehagen. *Nordisk tidsskrift for pædagogik og kritikk*, 10(2), 118–127.



Erhvervsakademi og
Professionshøjskole