

Men... I er jo venner i virkeligheden! Sammenstød mellem evidensbaserede anvisninger på socialt samvær og børns sociale liv i børnehaven

Anne Mette Buus

Sammendrag

Med metodisk og teoretisk inspiration fra etnografisk daginstitutionsforskning belyser denne artikel, hvordan politiske og forvaltningsmæssige ambitioner om at effektivisere pædagogisk praksis ved hjælp af evidensbaserede metoder konkret former sig og virker i et daginstitutionelt hverdagsliv. I artiklen undersøges børns sociale relationer som en målsætning for en evidensbaseret indsats, som en del af børns sociale liv og som omdrejningspunkt for sammenstød mellem evidensbaserede anvisninger og situerede handlinger. Artiklen konkluderer, at metodens entydige og kausale anvisninger for socialt samvær ikke er compatible med de sociale samværsregler, der udspiller sig i børns fleksible og situerede samvær. Konsekvensen af denne diskrepans er en accelererende kompleksitet, som øger afstanden mellem pædagogisk personale og børn. Endvidere diskuterer artiklen, hvordan kompleksitet er et grundvilkår ved pædagogisk praksis, men træder frem med en styrke, som er ny i forbindelse med en evidensbaseret metode. Ligeledes er det nyt, at daginstitutionspædagogikkens virkninger afkobles kritik og tvivl.

Nøgleord: Evidensbaserede metoder, De Utrolige År, daginstitution

But... in reality, you are friends, right! Collisions between evidence-based instructions on social interactions and the social life of children in day-care centres

Abstract

With methodological and theoretical inspiration from ethnographic research on day-care centres, this article sheds light on how political and administrative ambitions of making the pedagogical practice effective, by the means of evidence-based methods, are shaped and operate in the everyday life of a day-care centre. This article examines the social relations of children as the objective for an evidence-based action, as a part of the social life of children, and as a pivotal point for collisions between evidence-based instructions and situated actions. The article concludes that the unambiguous instructions for social interactions, which the method suggests, are not compatible with the rules of social interaction playing out in the adaptable and situated interactions between children. The consequence of this discrepancy is an accelerating complexity, which increases the distance between the pedagogical staff and the children. Furthermore, the article discusses how complexity might be a basic condition of pedagogical practice, but emerges with a strength that is

new in connection with an evidence-based method. Likewise, it is new that the effects of day-care pedagogy are disconnected from critical reflection and doubt.

Keywords: Evidence-based methods, The Incredible Years, day-care centres.

Indledning

Pædagogen CONNY holder en kurv frem og lader langsomt hovedet af en tøjhund stikke op. Hun bevæger hunden, så den kigger rundt på den kreds af børn, der sidder omkring hende.

CONNY laver stemmen om og siger højt: Hvor har jeg sovet godt. Og hvor er jeg glad for at se jer.

CONNY med almindelig stemme til hunden: Hej Sofus, var du lige der? (...)

CONNY med hundens stemme: Vi trænger til at rose hinanden i dag, og jeg vil begynde. Magnus, jeg synes, du var god til at have stille fingre. Hun rækker hunden til drengen ved sin side, som hun netop har rost.

Magnus: Jeg synes, at Mette var god til at gå stille op ad trappen. Han rækker hunden til Mette, som sidder ved siden af ham.

Mette: Ulrik, jeg synes, du er god til at cykle på legepladsen. Hun rækker hunden til Ulrik ved siden af, der siger: Niels, jeg synes, du er god til at lege med drenge. Ulrik rækker hunden til Niels: Jeg synes, du er god til at lege med Rasmus. Niels smiler stort og kigger over på Rasmus, der sidder overfor i kredsen. Rasmus smiler tilbage til Niels og spærre øjnene helt op. Niels griner. Magnus, der sidder tre pladser væk, sætter sig op på knæene og læner sig ivrigt frem: Rasmus! Du må komme med mig hjem og se Disney Sjøv.

Thea ryster på hovedet og siger højt: Neej, Magnus.

Amalie: Ej, altså Magnus.

Niels sender tøjhunden videre, og de næste børn i kredsen fortsætter: Jeg synes, du er god til at cykle. Jeg synes, du er god til at gå stille. Tempoet er højt og systematisk. Hunden kommer hurtigt hele vejen rundt til CONNY.

Rasmus, Magnus og de andre børn deltager i en børnehavesamling, hvis organisering er anvist af den evidensbaserede metode "De Utrolige År" (DUÅ). Metoden er købt af et ame-

rikansk firma af den kommune, børnehaven ligger i, som har pålagt alle ansatte i kommunens daginstitutioner at arbejde med DUÅ. Samlingen er et eksempel på, hvordan evidensbaserede metoder vinder indpas i danske daginstitutioner og får betydning for, hvordan børn og pædagoger mødes.

I eksemplet møder vi børns sociale relationer som omdrejningspunkt for en evidensbaseret indsats rettet mod at udvikle børns sociale kompetencer og som en væsentlig oplevelse og erfaring for børnehavebørn. Vi ser, hvordan det at agere socialt kompetent er at kunne tilpasse sig aktivitetens systematiske organisering, og hvordan tre børns iver for at udtrykke, hvor vigtige de er for hinanden, støder sammen med DUÅ-manualens script. Denne artikel har fokus på sådanne sammenstød i møder mellem en evidensbaseret metodes standardiserede anvisninger på sociale samhandlinger og børns situerede sociale liv i børnehaven. Således undersøges følgende spørgsmål: Hvilke logikker kendetegner henholdsvis de sociale samværsregler, der anvises med en evidensbaseret metode, og de sociale samværsregler, der gælder i børns indbyrdes samvær i daginstitutioner? Hvilke konsekvenser får det for relationer mellem daginstitutionens børn og ansatte, når evidensbaserede anvisninger og hverdagslivets sociale logikker støder sammen? Artiklen tilbyder herigennem et bidrag til diskussioner af, hvordan evidensbaserede metoder og lignede former for styring af daginstitutionsområdet får betydning for børns daginstitutionsliv.

Artiklen er struktureret således, at jeg først introducerer til arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner og til DUÅ. Herefter redegør jeg for de metodiske og teoretiske in-

spirationer og dispositioner, artiklens analyser hviler på. Dernæst følger empiriske analyser med fokus på børns sociale relationer i daginstitutionen – først som en målsætning for en evidensbaseret indsats, herefter som en situationet praksis og endelig som omdrejningspunkt for en række sammenstød i mødet mellem standardiserede anvisninger og situerede handlinger. Artiklen afsluttes med en konklusion og perspektivering, som relaterer dens empiriske analyser til mere generelle spørgsmål om forholdet mellem styring og pædagogik.

Arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner

Daginstitutionsområdet har de seneste år oplevet en intensiveret politisk bevågenhed. Transnationalt, nationalt og kommunalt er institutioner for børn i 0–6-årsalderen omdrejningspunkt for en række reformer og initiativer, som har til hensigt at styrke kvaliteten af den pædagogiske praksis (Biesta, 2010; Ball, 2012; Krejsler, 2013). Argumenterne for at udvikle daginstitutionsområdet handler både om at understøtte børns læring med sigte på efterfølgende uddannelses- og erhvervsmæssig succes og om at bruge daginstitutionsområdet som en robusthedsopbyggende foranstaltning, der kan forebygge mistrivsel og skabe større lighed (Krejsler, 2013; Togsverd, 2015). Sideløbende med en politisk interesse for dagtilbudsområdet som en leverandør i forhold til en række brede samfundsmæssige målsætninger er måden, hvorpå samfundets institutioner forvaltes, forandret. Centralt i disse forandringer er et økonomisk rationale om at effektivisere offentlige opgaver og sænke de offentlige udgifter. Udgifter til daginstitutioner anskues som en investering og kan derfor legitimeres i kraft af, at de kan betale sig (Hjort, 2012). Institutioner skal derfor kunne fremlægge et ansvarligt økonomisk, men også fagligt regnskab, der viser, hvordan de bidrager til samfundsmæssige målsætninger (Togsverd, 2015). Et regnskab, som kan genkendes og

accepteres uden for det pædagogiske område, hvilket forudsætter, at pædagogikkens indhold og virkemidler formuleres på måder og henviser til viden, der har legitimitet inden for de her skitserede politiske og økonomiske rationaler. Denne udvikling har både afstedkommet en efterspørgsel på viden, der udpeger bestemte tilgange som de mest effektive, og givet mulighed for, at en række private og offentlige aktører kan byde ind med specifikke metoder, der lover at gøre netop dette.

I Danmark har Socialstyrelsen under Socialministeriet været fortalere for at hente evidensbaserede metoder fra udlandet i mangel på danske undersøgelser, der udpeger effekten af specifikke tilgange på det pædagogiske område. En sådan praksis har i udpræget grad kendetegnet arbejdet med metoder på daginstitutionsområdet, hvor en række kommuner med økonomisk støtte fra staten har købt adgang til metoder betegnet som evidensbaserede i udlandet (Buus og Rasmussen, 2015). Evidensbegrebet henviser her til et rationalt om, at videnskabelig viden om effekt kan udpege kausale årsagsvirkningsforhold mellem en specifik indsats og et bestemt udbytte (Dahler-Larsen, 2015). Lignende rationaler udtrykkes også af offentlige styrelser på det pædagogiske område i Danmark med betegnelser som evidensinformerede eller dokumenterbare metoder. I artiklen anvender jeg begrebet evidensbaseret, da dette anvendes af udbyderne af DUÅ. Endvidere tydeliggør dette begreb den forestilling om kontekstafhængig viden og kausale sammenhænge, som har været afgørende for metodernes indtog i forlængelse af de politiske og styringsmæssige rationaler, som er beskrevet ovenfor.

Daginstitutionsforskeren Christian Aabro har undersøgt de mest anvendte metoder i danske daginstitutioner og peger på, hvordan metoderne deler følgende karakteristika: De bygger på et eklektisk teorigrundlag, de er oversat fra ét anvendelsesområde til et andet og fra en anden national kontekst til en dansk, evidensbegrebet fremstår uklart, metodernes bag-

vedliggende referencer fremstår slørede og er ikke tilgængelige, og endelig er de igangsat i et krydsfelt mellem offentlige og private aktører (Aabro, 2016). Den metode, der er i fokus i artiklen DUÅ, er del af denne karakteristik som en af de mest udbredte evidensbaserede metoder og eksemplificerer i høj grad alle seks kendetegn (Buus *et al.*, 2012; Aabro, 2016; Østrem, 2019). DUÅ er udviklet i USA til forældre med børn med diagnosticerede adfærdsproblemer og efterfølgende udbygget til andre målgrupper med en række delprogrammer; herunder et program målrettet skolebørn i alderen 5–8 år, som i Danmark anvendes i vuggestuer og børnehaver under navnet DUÅ Dagtilbud. DUÅ anviser detaljeret en lang række procedurer, professionelle skal anvende med det formål at opbygge børnenes sociale og emotionelle kompetencer. DUÅ er et kommercielt produkt og indeholder manualer og materialer som hånddukker, men også oplæring og certificering som skal sikre, at metoden praktiseres ensartet i hele verden. Metoden deklareres som evidensbaseret af de amerikanske udbydere, som understreger, at såfremt metodens anvisninger følges loyalt, vil de lovede effekter indfries. En dansk gennemgang af den internationale litteratur om DUÅ konkluderer dog, at det er vanskeligt at give et entydigt billede af effekten af DUÅ (Horsted og Birk-Olsen, 2007). En amerikansk forskningsinstitution, som vurderer evidens med afsæt i det videnshieraki, der gælder inden for det medicinske område, betegner graden af evidens for DUÅ som lille (What Works Clearinghouse, 2011).

Denne artikel tilbyder, med inspiration fra den etnografiske dagtilbudsforskning, viden om, hvordan arbejdet med en evidensbaseret metode former sig som en social og kulturel praksis i daginstitutionernes hverdagsliv. DUÅ giver i kraft af sin vidtrækkende og detaljerede karakter mulighed for empirisk at fange, hvordan en evidensbaseret metode får betydning. Samtidig deler metoden kendetegn, arbejdsformer og forståelser med en række andre metoder, og artiklen tilbyder således viden med

relevans for alle med interesse for, hvordan øget brug af metoder kan få betydning i det pædagogiske felt.

Metode, empirisk materiale og teoretisk inspiration

Artiklen bygger på empirisk materiale fra et etnografisk feltarbejde, hvor jeg har fulgt arbejdet med DUÅ i børnehaver og kommuner igennem 1½ år som del af et ph.d.-projekt (Buus, 2019). Analyserne i denne artikel er blevet til gennem en læsning af materialet fra tre børnehaver med fokus på børns socialitet som en central målsætning i arbejdet med DUÅ og som en central del af et børneliv i en daginstitutionskontekst. Netop dette fokus er i materialet omgærdet af sammenstød, hvilket betyder, at de enkelte logikker og deres forskellighed bliver tydelige. Grundlæggende for feltarbejdet som forskningsstrategi er, at undersøgelsens genstand studeres "på stedet", hvor forskeren gennem længere tid gør sig bekendt med det liv, der udspiller sig, og en stræben efter at begribe kompleksitet og dynamik i samspillet mellem mennesker og den kontekst, de færdes i (Hastrup, 2003). Udgangspunktet for artiklens analyser er således mit kendskab til en specifik praksis, som den har udspillet sig i mødet med mig, men erkendelsesinteressen rækker ud over feltens selvforståelse og er rettet mod at konstruere nye teoretiske inspirerede fortolkninger af arbejdet med evidensbaserede metoder i dagtilbud (jf. Gulløv og Højlund, 2003).

Feltarbejdet har fundet sted i tre børnehaver, som er anbefalet af forvaltningsansatte i de tre kommuner, hvor børnehaverne ligger. Således er empirien produceret i børnehaver, som forvaltningerne vurderer som "gode" eksempler, hvor metoden følges relativt loyalt og har personalets opbakning. Dette valg er truffet af pragmatiske, men især etiske hensyn: Alle ansatte i kommunernes daginstitutioner er pålagt at arbejde med DUÅ, og loyalitet over for metoden blev i forvaltningerne ekspliciteret som et krav for ansættelse. Ved feltarbejdets opstart

erfaredede jeg, at spørgsmål om loyalitet potentielt kunne bringe feltarbejdet til ophør, men også have alvorlige konsekvenser for de deltagende pædagoger. I artiklen indgår udsagn og redigerede uddrag af feltobservationer, som er noteret på stedet, hvor jeg har indtaget en rolle som observerende deltager og senere samme dag uddybet med det formål at skabe detaljerede beskrivelser af de observerede situationer (jf. Geertz, 1973). Alle personer og steder er anonymiseret. Feltnoter og udsagn, som indgår i teksten, er udvalgt med henblik på at illustrere og underbygge tekstens analytiske pointer og afspejle alle mønstre, som står tydeligt frem i det samlede empiriske materiale.

I artiklens analyser indgår teoretiske inspirationer fra en række studier, som med etnografiske og kulturanalytiske tilgange har beskæftiget sig med daginstitutioner og kan siges at repræsentere en barndomssociologisk forskningstradition. Barndomssociologien afviser, at børns handlinger alene kan begribes med afsæt i faglige målsætninger eller i psykologiske og pædagogiske teorier og insisterer på, at børn er handlende og intentionelle aktører, hvis hverdagsliv må studeres i dets egen ret (Kampmann, 2003; James, Jenks og Prout, 1998). Et sådant afsæt matcher forskningsinteressen i denne artikel. Arbejdet med en evidensbaserede metoder undersøges ikke som en lineær nedsivning, hvor politiske målsætninger via en evidensbaseret metode føres ud i livet med en kendt effekt til følge. Derimod er artiklen optaget af at belyse, hvordan metoden får betydning i et institutionelt hverdagsliv, hvor også børn indgår som aktive aktører.

Artiklens analyser henter især teoretisk inspiration hos forskere, som har undersøgt børns sociale interaktioner i daginstitutioner med fokus på, hvordan børn skaber og indbyrdes deler betydninger og logikker i et med- og modspil til de institutionelle rammer og regler, som typisk håndhæves af de ansatte. Disse studier tilbyder forståelser og begreber, som kan belyse og udfolde kompleksiteten i artiklens

empiriske materiale. Samtidig gælder det, at disse studier har afsæt i empiri fra daginstitutioner præget af ganske forskellige målsætninger og pædagogiske organiseringer og derved også kan bidrage med komparative perspektiver i en afsluttende mere generel diskussion af evidensbaserede metoder i daginstitutioner.

Entydighed og kausalitet

Manualen til DUÅ Dagtilbud anviser en række specifikke procedurer, der skal anvendes til at opøve og træne børns sociale kompetencer via målrettede aktiviteter. Følgende citat gengiver typiske aktiviteter og er samtidig et eksempel på, hvordan specifikke procedurer forudsættes at have forudsigelige effekter på børns socialitet:

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

I artiklens indledende observation anvender det pædagogiske personale en DUÅ-procedure med navnet "komplimentcirkel". I DUÅ-manualen beskrives formålet som værende at lære børn "hvordan de skal gi og ta imot positive tilbakemeldinger eller komplimenter fra hverandre" (Webster-Stratton, 2005 s. 104). Dette eksempel illustrerer en form for aktiviteter, som er gennemgående i DUÅ-manualen, og som jeg ser, personalet tillægger stor værdi i alle institutioner. Til samlingen følger pædagogen nøje manualens anvisninger. Hendes indledende ros til et barn for at være god til at række hånden op fungerer som en skabelon, de efterfølgende børn følger. Systematikken

brydes dog, da et barn roser et andet barn for at være god til at lege med et tredje barn, og de tre børn på kryds og tværs af rundkredsen udveksler grin og tilbud om legeaftaler. Børnenes iver bryder organiseringen og sanktioneres. I eksemplet fremstår det at give og modtage komplementer som en formaliseret samværsform, de voksne skal instruere i, og børnene lære at mestre. Aktiviteten afspejler en logik om kausalitet, som gør det muligt at løse sociale udvekslinger fra konkrete begivenheder og personer og derved mulige at anviser og indøve som forudsigelige procedurer. Metodens entydighed og systematik er definerende for situationen, og indlevelse og engagement er forstyrrelse. At overholde organiseringen bliver en præmis for deltagelse med den konsekvens, at aktiviteten fremstår upersonlig.

Forud for komplimentcirklen fortæller de involverede pædagoger mig, at aktiviteten skal "booste de gode relationer mellem børnene". Efterfølgende taler de sammen om, at de ønsker at gentage aktiviteten snart og gerne mange gange. En af dem siger med begejstring: "Man vokser jo lige fem centimeter, når man får ros af en ven. Børnene får øjnene op for hinanden på en ny måde". Denne udtalelse kan siges både at pege på børns socialitet som en central pædagogisk prioritering, men også hvordan komplimentcirkelns virkning forudsættes at afspejle den lovede effekt og derved ikke udsættes for nærmere undersøgelse eller refleksion.

Institutionelt børnesamvær

Når jeg taler med børn, er det et gennemgående mønster, at de forklarer mig, at de DUÅ-procedurer, der anvises, gælder i andre arenaer end den børnehave, de går i. Typisk forklarer børnene mig, at de skal lære de anviste procedurer som forberedelse til en endnu ukendt fremtid – måske skolen. Jeg tolker disse udsagn som et udtryk for, at børnene oplever et misforhold mellem anvisningerne og hverdagslivets sociale interaktioner, der i vid udstrækning antager andre former og følger

andre mønstre end dem, DUÅ præsenterer. I det følgende vil jeg udfolde denne fortolkning ved hjælp af to empiriske nedslag, som især er valgt, fordi de illustrerer samværsformer, som er helt gennemgående i mit materiale og derved gengiver erfaringer, der deles bredt blandt børn i børnehaverne.

Begge nedslag illustrerer en pointe, som fremhæves i en række studier af børns daginstitutionsliv, nemlig at hverdagslivets sociale samvær i relativ stor udstrækning formes af de institutionelle rammer, det foregår i. Som institutioner er børnehaver og vuggestuer indrettet og organiseret på en måde, der gør, at mange børn ofte er samlet på lidt plads og må deles om begrænsede ressourcer (Ehn, 2004; Gulløv og Højlund, 2006). Som den norske sociolog Borgun Ytterhus skriver, er det en forenklet præsentation at beskrive børnehavebørns samvær som et møde mellem to individer: "I praksis er det naturligvis mere komplekst. Der er typisk flere børn, og der er ofte flere igangværende aktiviteter og dermed situationer, som ligger fysisk tæt på hinanden og er delvist overlappende" (Ytterhus, 2003, s. 34). Netop sådanne vilkår er tydeligt til stede i følgende eksempel fra en stue, hvor en gruppe børn er samlet.

Ea står midt på gulvet. Der er børn og legetøj overalt. Det ser ud til, at hun leder efter et sted at være, som ikke allerede er optaget. Hviskende spørger hun, om jeg vil tage en kuglebane ned fra en hylde til hende. Hun peger på et bord, hvor jeg sætter den og betragter den stille. Da pædagogen LONE træder ind på stuen, spørger Ea hende, om hun må få en kugle, og LONE finder den frem fra personalets skrivepult. Ea smiler og lader kuglen suse ned ad banen. Med det samme står en gruppe børn rundt om hende. Casper spørger Ea, om han må få lov at prøve, og hun giver ham kuglen. Mikkel spørger LONE, om han også kan få lov at låne en kugle. Børnene puffer til hinanden, og Ali siger, at han har fået lov af Ea til at prøve. LONE: Er det rigtigt, Ea? Ea nikker og siger stille: Ja, vi deler. Hun forlader bordet.

Ea beskrives af personalet som "et meget socialt kompetent barn", og jeg ser hende få masser af ros i sammenhænge, hvor DUÅ-regler ekspliciteres og indøves. Ea hvisker sin forespørgsel om at låne kuglebanen. Dette forstår jeg som et udtryk for, at hun kender de sociale regler, men også har erfaringer med den effekt, disse regler nemt får i et institutionelt hverdagsliv, hvor de mange andre børn og den begrænsede plads vil gøre det svært for hende at opretholde den adgang, hendes forespørgsel umiddelbart giver hende. Og ganske rigtigt: Da andre børn også følger de anvisninger om at spørge om lov og at dele med hinanden, som er eksponerede på DUÅ-plancher i rummet og øvet til DUÅ-samlinger, afbrydes Eas forehavende, og hun trækker sig. Ea nævner selv reglen om at dele, men hendes tilbagetrækning tydeliggør samtidig friktionen mellem den generelle anvisning om at dele og hendes konkrete oplevelse af, at dette ikke kan realiseres på grund af de institutionelle vilkår. Eksemplet illustrerer en helt gennemgående erfaring, jeg ser børn gøre sig i mit materiale: Der er ikke nødvendigvis nogen kausalitet mellem dét at følge en DUÅ-anvisning på social samhandling korrekt og dét at opnå et angivet resultat.

Fleksible og situationelle regler

Børnehalebørns indbyrdes samvær er grundigt beskrevet inden for daginstitutionsforskningen. Gennemgående peges der på, at børn anvender en række uformelle samværsregler som udgangspunkt for forhandlinger med hinanden om aktiviteter, inddragelse eller udelukkelse af andre børn, konflikter og konfliktmægling (Gulløv, 1999; Ytterhus, 2003; Ehn, 2004). Følgende observationsuddrag udspiller sig over 40 minutter og er et eksempel på, hvordan børnenes samvær reguleres af et sæt "børneregler", som især håndhæves af de store børn, men accepteres af alle og derved opretholder en social orden, som de involverede børn orienterer sig efter.

Ea og My laver mad i dukkekrogen. De arbejder fokuseret, klæder dukker på og sætter dem på stole rundt om bordet. Der kommer ofte andre børn hen til dukkekrogen, og hver gang stopper Ea og My op og betragter de nyankommne. Hvis de bevæger sig ind i dukkekrogen, bliver de stoppet med vrede stemmer: Her leger vi! Gå! Vi har dukkekrogen! Da Maria bliver afleveret, råber Ea, at de har dukkekrogen. Som observatør forstår jeg umiddelbart råbet som en eksklusion, men herefter indgår Maria i legen. Ole, der lige er begyndt i institutionen, løber ind i dukkekrogen og tager en dukke. Ea, som er væsentlig større end ham, hiver dukken ud af hans hænder og skubber ham ud med stolen, mens han klynker.

Sociologen Borgun Ytterhus peger på, hvordan samvær blandt børn adskiller sig fra samvær blandt voksne, hvor samfundets sociale normer er til stede som en række forbudsnormer og påbudsnormer, der tilsiger de involverede at handle på bestemte måder og derved gør samværet relativt forudsigeligt for alle parter. Børns samvær indeholder kun få forbudsregler og slet ingen påbudsregler. I forhold til voksnes samvær er børns samvær således langt mere fleksibelt og uforudsigeligt, og derved er det ikke muligt at foreskrive, hvad der er det rette at gøre – det afhænger af situationen. Ytterhus beskriver det påkrævede som "evnen til at kunne hoppe på et køretøj i fart" (Ytterhus, 2003, s. 77), hvilket kræver, at barnet kan læse en situation og agere situationelt og kontekstuel. Når Ea, modsat sidste eksempel, i denne situation lykkes med at opretholde et ønsket ejerskab til et område, til specifikke genstande og til en aktivitet, hun ønsker at udfolde med andre udvalgte børn, er det netop i kraft af hendes og de andre børns evne til at agere situationelt og kontekstuel. Når ét barn kan inviteres ind i dukkekrogen, mens et andet barn gennes væk med samme ordlyd, skyldes det, at børnene ikke er fremmede, der mødes i en tilfældig situation, men har et indgående kendskab til hinanden og til børnehavens materialitet, baseret på erfaringer fra tidligere møder og brug af institutionen. Regler om, at adgang

og ejerskab afhænger af første retten, håndhæves i eksemplet meget eksplicit og med en autoritet, som er bundet op på alder og fysisk styrke. Samtidig ser jeg i andre dele af empirien lignende situationer med et andet udfald. Det gennemgående er således ikke forløbets udfald, men det forhold at børns samvær med jævnaldrende reguleres efter regler, som deles blandt børnene, men som fremstår langt mere fleksible og situationelle end de anvisninger på social samhandling, DUÅ udstikker.

Det sociale kompleksitet

Antropologen Eva Gulløv beskriver, hvordan voksnes regler indgår som pejlemærker i børns indbyrdes samvær, men ikke anvendes stringent eller konsekvent, idet børnenes brug af autoritative argumenter og forståelser altid er bestemt af den konkrete situation (Gulløv, 1999). På lignende vis ser jeg i mit materiale, at børn i deres indbyrdes samvær henviser til DUÅ-begreber og -gestik. Der er således overlap mellem de to sæt af regler, jeg her beskriver, men samtidig ser jeg også, som legen i dukkekrogen eksemplificerer, at børns regler, og de anvisninger og regler personalet ekspliciterer i arbejdet med DUÅ, er modsatrettede. Håndhævelsen af børnefællesskabets alternative regler udfoldes dog på en måde, så de ikke sanktioneres af de ansatte, der løbende passerer forbi. Grunden til dette har at gøre med den kompleksitet, som er indbygget i sociale regler som fænomen, og som derved også er en del af børns tilegnelse af voksenverdens regler.

Barndomssociologen William Corsaro bruger i sin analyse af børns sociale samvær i børnehaven Goffmans begreb om "sekundær tilpasning" til at pege på, hvordan børns forskellige måder at omgås de ansattes regler er et væsentligt element i børnenes indbyrdes samvær (Corsaro, 1990). Ifølge Corsaro findes der i børneinstitutioner en form for underverden, hvor børns samvær skjult for de ansatte følger andre regler end institutionens officielle regler. En sådan skjult alternativ orden giver børnene

mulighed for at opretholde en form for kontrol over sig selv og deres omgivelser og er samtidig et afgørende element i den samhörighed, børnene oplever som en gruppe. Samtidig kræver sådanne tilpassede regelbrud et grundigt og nuanceret kendskab til børnehavens officielle regler og kan derfor også anskues som et udtryk for, at børnene er ved at tilegne sig disse. Ofte er de ansatte bekendt med børnenes regelbrud, men vælger at overse dem, netop fordi regelbrud har form af sekundær tilpasning (Corsaro, 1990).

Når jeg i børnehavernes hverdagsliv finder både officielle regelsæt, som håndhæves af personalet, og mere uformelle regelsæt, som udøves blandt børn i periferien eller skjult for de ansattes blikke, forstår jeg det ikke alene som en konsekvens af børnehavernes brug af DUÅ. Jeg ser dog DUÅ som en orden, der er så detaljeret og vidtrækkende, at en stor del af hverdagens sociale møder indeholder elementer af sekundær tilpasning. Dette gælder børns møder med jævnaldrende, men jeg ser også, hvordan dele af den regelhåndhævelse, børn erfarer, bærer præg af personalets sekundære tilpasning til de regler, de selv ekspliciterer. Når både børn og personale praktiserer en form for sekundær tilpasning, peger det på, hvordan entydigheden i arbejdet med DUÅ også kan siges at øge flertydigheden i mødet mellem børn og personale. De ansatte mobiliserer i nogle sammenhænge DUÅ-regelsættet med stor autoritet, mens de i andre sammenhænge hverken håndhæver dem eller tillægger dem relevans. I sådanne situationer håndhæver de ansatte en mere pragmatisk orden, som også i disse situationer bliver en form for officiel orden. Således bevæger både børn og personale sig i hverdagslivet gennem en række arenaer med forskellige ordensregler, og således er både børn og personale engagerede i både primær og sekundær tilpasning til ikke bare ét sæt formelle og ét sæt uformelle regler, men flere overlappende, modsætningsfyldte regelsæt. Kompleksiteten øges som en konsekvens af den entydighed, DUÅ repræsenterer. Denne

pointe vil jeg udfolde herunder.

Sammenstød og afkobling

I det følgende gengiver jeg et uddrag af mine observationsnoter fra en DUÅ-samling, som skal opøve en række sociale scripts. Samlingen er gengivet i sin fulde længde for at vise, hvordan metoden i en sådan sammenhæng udstikker et detaljeret manuskript med roller og replikker, der skal følges fra start til slut. I en sådan situation bliver den diskrepans mellem den situationalitet, jeg i det foregående har fremskrevet som udgangspunktet for børns orienteringer og handlinger i børnehaven, og den entydighed, som er indeholdt i arbejdet med DUÅ, foldet ud og afgørende for situationens udfald:

Pædagogerne LONE og SOFIE kommer ind med DUÅ-hånddukkerne Benny og Bente på armene og sætter sig på stole foran en halvcirkel af 15 børnehavebørn, der spændte sidder på gulvet. Pædagogerne laver deres stemmer om og bevæger dukkernes munde og kroppe.

LONE/Bente: Hvor ER det godt at besøge jer igen, og hvor er I GODE til at sidde stille. Kan I huske, at vi snakkede om at sige Stop, Hold Op sidste gang?

Hun gennemgår indholdet ved sidste samling og peger op mod plancher på væggen, som illustrerer sidste samlings temaer. Børnene svarer i munden på hinanden og rykker ivrige tættere på dukkerne.

SOFIE/Benny henvendt til LONE/Bente: Jeg tror, de har tænkt over det.

Silas: Ja, det har jeg!

LONE/Bente: Er der nogen, der har prøvet at sige hold op? Virkede det?

Patrick: Nej.

LONE/Bente: Hvad gjorde de?

Patrick: De skubbede mig ned i jorden.

Silas: Min far, han skubber mig altid helt ned i jorden.

LONE/Bente: Hvad gjorde du så? Patrick: Hentede en voksen. SOFIE/Benny: Det var så flot.

GRETHE tysser på de børn, der sidder i hendes nærhed

og trækker børnene tilbage fra dukkerne (...)

Dukkerne fortæller, at nu handler det om, hvordan man kan få nogen at lege med. Dukkerne forklarer, at man kan sige: "Hej, skal vi lege?", og så vil vedkommende svare: "Ja".

LONE/Bente: Og SÅ er vi GODE venner.

Patrick (råber): Men... I er jo venner i virkeligheden!

LONE/Bente vender sig mod Niels: Niels, vil du lege med mig?

*Niels: **Nej!***

LONE/Bente (rettet mod rækken af børn): Jeg tror, Niels glemte, hvad han ville sige og kom til at fjolle lidt rundt.

LONE/Bente spørger nu hvert barn i rækken, om vedkommende vil lege. Børnene siger alle ja. Efter hvert svar roser LONE/Bente barnet, der svarede. Da alle har svaret, taler dukkerne sammen om, at det er sådan nogle gode børn.

LONE/Bente: Jeg tror, Niels har lært det nu, så jeg prøver lige at spørge ham igen:

Niels, vil du lege med mig?

*Niels (højt): **Nej!***

Børnene bevæger sig, snakker sammen. LONE (med sin egen stemme): Nu vil jeg have, alle skal sidde på numsen.

Niels: Hvornår er vi færdige?

*SOFIE (med sin egen stemme): Niels, **nu** vil jeg have, at du sætter dig på numsen.*

LONE: Måske bliver vi nødt til at stoppe nu. I kan simpelthen ikke sidde stille. Der er stille i rummet.

Martin (undrende): Men I skal jo have hængt dagens plancher op?

LONE og SOFIE taler lavt sammen.

Samlingen fortsætter. Dukkerne fortæller, at nu handler det om, hvordan man deler. De begynder at lege med en legetøjsbil, mens de taler om, at det godt kan være svært at dele en bil, når de begge to gerne vil lege med den. De spørger hinanden på skift, om de skal deles og skiftes til at styre bilen.

Silas rejser sig: Jeg henter en bil mere!

SOFIE (med almindelig stemme): Det er sødt af dig, Silas.

*Niels (højt): Men vi leger, vi **tager** den!*

GRETHE: Det må man ikke!

SOFIE: Vi skal stoppe. I skal ud på legepladsen.

Samlingen er præget af forskellige logikker, der alle relaterer sig til samlingens temaer, men kontinuerligt støder sammen. Dukkerne henvender sig til børnene og opfordrer dem til at leve sig ind i det fantasiunivers, dukkerne agerer i. Samtidig bliver børnenes begejstring og medleven til forstyrrelse og uro i relation til DUÅ-scriptet, hvor børnene udelukkende forventes at indgå som et kor, der understreger forestillingens hovedpointer. Dukkerne stiller spørgsmål og opfordrer børnene til at dele erfaringer. Samtidig ignoreres de efterspurgte erfaringer for at opretholde DUÅ-scriptets forløb og indhold. Antagelser om børns manglende kompetencer til at navigere i sociale sammenhænge er afgørende for samlingens relevans og legitimitet. Samtidig afbryder personalet samlingen, da børnene ikke meget minutøst gør, som de er tænkt at gøre, men som de eksplicit opfordres til at gøre, og som det ville være relevant at gøre i de sociale situationer i børnehaven, som samlingens indhold er rettet mod. Det entydige DUÅ-script umuliggør forhandlinger, udvekslinger eller alternative fortolkninger, der potentielt kunne have bragt de forskellige aktører tættere på hinanden. Resultatet er en samling, hvis indhold fremstår fragmenteret og aktører, som ikke samles og deler perspektiver, men tværtimod adskilles.

Efter de deltagende børn har forladt lokalet, taler personalet om, hvordan børnene virker til at kunne huske, hvad der blev talt om sidste gang, men også hvordan flere børn udviste en adfærd, som var "for meget" og "dum". De konkluderer, at det vil være godt snarest at gentage flere samlinger som denne.

Samlingens sammenbrud og efterspil kan udlægges som en meget konkret illustration af, hvordan kompleksiteten forøges, når en række forskellige logikker støder sammen på en måde, der fremstår gensidigt forstærkende.

Jo mere børnene trækker hverdagslivets kompleksitet ind i samlingen, jo mere mobiliseres samlingens script som en insisteren på det entydige, jo mere forsøger børnene at skabe forbindelser mellem de officielle regler, der præsenteres til samlingen, de officielle regler, der gælder uden for samlingen, og deres egne erfaringer med det sociale liv og så videre. Samlingens effekt kan siges at være en acceleration af kompleksiteten, der slynger børnehavens børn og personale i hver sin retning. Her er ikke bare én gældende norm, der kræver varierede grader af tilpasning og en alternativ "underverden" blandt børnene lig Cosaros beskrivelser. En lang række uforbundne logikker stiller krav til deltagerne om at kunne manøvrere i en situation og en række budskaber, som er modsætningsfyldte og dobbelttydige. Således pointerer samlingens DUÅ-anvisninger det entydige og kausale, men kræver fleksibilitet og forståelse for det flertydige af de deltagende børn, der skal kunne navigere i en lang række modsætninger.

Til samlingen deltager Patrick engageret på linje med DUÅ-scriptet. Patrick afvises ofte af de andre børn, og jeg tolker hans engagement som et udtryk for et ønske om at blive klogere på det sociale. Efter samlingen finder jeg ham ved et bord i alrummet. Her sidder to børn i gang med et brætspil, mens Patrick lidt derfra kigger på. Han ser trist ud. Da jeg sætter mig ved siden af ham, forklarer han mig, at han har spurgt, om han må være med: "Jeg har spurgt dem. Jeg har spurgt dem to gange. Men de siger bare nej". Lidt senere går pædagogen Lone forbi, hun standser og tager et spil ned fra en høj hylde, sætter det foran os, og Patrick og jeg begynder at spille. Patrick erfarer meget konkret, hvordan samlingens DUÅ-script ikke er kompatibelt med børnehavens sociale liv, som det udfolder sig uden for samlingen. Jeg ved ikke præcis, hvad han tænker, men jeg hører i hans information til mig en indignation over diskrepansen mellem det script, han netop er anvist, hvor dét at skaffe sig adgang til en leg er et spørgsmål om at kunne mestre den

rigtige formulering, og hans erfaring med at blive afvist, selvom han meget præcist gør som anvist.

Denne diskrepans ser ikke ud til at have negativ betydning for børn, som allerede med situationelle strategier kan forhandle sig til muligheder for deltagelse. Den ser dog ud til at kunne øge problemerne for børn, som har svært ved at få adgang til de fællesskaber med andre børn, de ønsker at være en del af. Dels handler de ikke adækvat og opnår derved ikke den fornødne legitimitet til at deltage, når de forventer, at DUÅ-scriptet kan realiseres. Dels erfarer de, at der ikke er relevant hjælp at hente hos personalet, hvis anvisninger er en del af andre logikker end dem, som kendetegner hverdagslivets sociale samvær. Således vil jeg argumentere for, at DUÅ-anvisninger ikke bare fastholder børn med brug for hjælp til at manøvrere børnehavens sociale liv i en perifer position, men samtidig øger afstanden mellem disse børn og de voksne, der har til opgave at hjælpe dem.

Konklusion og perspektiver

Med udgangspunkt i empiri fra et etnografisk feltarbejde og med teoretiske inspirationer fra en række barndomssociologiske studier har jeg i det ovenstående belyst, hvordan politiske og forvaltningsmæssige ambitioner om at effektivisere den pædagogiske praksis ved hjælp af evidensbaserede metoder konkret former sig og virker imellem børn og imellem børn og pædagogiske personale i et daginstitutionelt hverdagsliv. Ved at stille ind på børns socialitet som henholdsvis målsætning for en række evidensbaserede procedurer og som en social praksis har jeg peget på, hvordan ganske forskellige logikker præger de evidensbaserede anvisninger og børns daginstitutionelle samvær. Denne diskrepans, peger jeg på, skaber sammenstød og sammenbrud i møder mellem børn og personale. Resultatet af dette er ikke alene, at forskellige logikker gælder i forskellige sammenhænge, men også en accelererende kompleksitet fuld af dobbeltbetydninger og

modsætningsforhold, der øger afstanden mellem børn og personale og derved lader børn alene, når det sociale er svært.

Artiklens analyser rejser en række perspektiver vedrørende brugen af evidensstandardiserede metoder i daginstitutioner. For det første peger analyserne på, at selvom en evidensbaseret metode i mødet med pædagoger og børn i en daginstitution ikke sætter sig igennem som beskrevet i metodens manual, betyder det ikke, at metoden ikke virker. De sammenstød og sammenbrud, jeg fremanalyserer, er produktive. De viser netop, hvordan metoden ikke virker som hverken tilsluttet eller forventet, men alligevel får afgørende betydning for, hvordan børn og pædagogisk personale mødes eller netop ikke mødes.

Dette peger for det andet på, hvordan en evidensbaseret metode ikke kan anskues som et neutralt værktøj, som alene effektiviserer en afgrænset arbejdsgang eller målsætning, men ellers ikke har betydning for daginstitutionspædagogikken. Metoden bærer bestemte forståelser af pædagogikkens opgave og af relationer mellem personale og børn, som får fylde og tildeles handlekraft, når metoden tages i brug. Forståelser der, som skrevet, netop ikke kommer til udtryk som intenderede og afgrænsede effekter, men som en bredere transformation af daginstitutionspædagogikken. Dette vil jeg uddybe i det følgende:

At opdrage børn, så de er i stand til at kunne indgå i et fællesskab, er oplagt en del af den socialisering, der finder sted i institutioner for børn, ligesom samfundet altid har haft ekspliterede forventninger til en social opdragelse som en del af daginstitutionernes opgave (Gulløv, 2016). At pædagogiske ambitioner og bestræbelser på en sådan social opdragelse ikke nødvendigvis resulterer i de intenderede virkninger er overbevisende slået fast i en række daginstitutionsstudier (Palludan, 2005; Seland, 2009). En række barndomssociologiske undersøgelser peger som beskrevet netop på diskrepanser mellem personalets intentioner og børns egne dagsordner, ligesom de bredt

betoner hverdagslivets sociale kompleksitet og sammensathed som et kendetegn ved daginstitutioner. Således kan de misforhold, jeg skriver frem i analyserne, siges at være indbyggede i daginstitutionel praksis, men samtidig træder de frem i forbindelse med en evidensbaseret metode på en måde og med en styrke, som er ny.

Gulløvs (1999) undersøgelser af børns interner samværslogikker har afsæt i empiri fra daginstitutioner med pædagogiske principper om medbestemmelse og selvforvaltning. I forlængelse af disse principper finder hun, at møder om regelbrud mellem børn og personale er sjældne og præget af dialog og forhandling frem for ensidige roller som regelhåndhæver og regelbryder. Ehn (2004) beskriver, hvordan personalets ihærdige bestræbelser på social opdragelse og håndhævelse af en række sociale regler går hånd i hånd med en kulturel tvivlrådighed, der er forbundet til antiautoritære idealer og en børnecentreret pædagogik. Gulløvs og Ehns undersøgelser afspejler en anden tid, men især andre pædagogiske orienteringer og praksisformer end dem, jeg lægger frem. De beskriver en pædagogik, som også er præget af forskellige logikker, men forholder sig kritisk eller tvivlrådigt til den standardisering og adskillelse af børn og voksne, institutionaliseringen af børns liv medfører, og forsøger at afbøde eller kompensere ved at betone idealer om individuelle og ligeværdige relationer mellem børn og personale.

I mit empiriske materiale ser jeg, hvordan metodens vidtrækkende og detaljerede anvisninger kan være, og ofte er, definerende for, hvordan børn mødes af personalet. Samtidig ser jeg også situationer, hvor ansatte møder børn på måder, der giver mindelser om Ehns og Gulløvs beskrivelser. Evidensbaserede metoder og lignende former for systematikker og programmer vinder indpas i det pædagogiske felt som del af en intensiveret styringsmæssig interesse for området. Samtidig understreger den seneste ændring af lovgivningen på dagtilbudsområdet i 2018, hvordan pædagogisk

praksis skal tage afsæt i børns perspektiver, børns leg skal vægtes, og det understreges, at barndommen har værdi i sig selv. Der eksisterer således en sammensathed og variation i det felt og i den konkrete praksis, jeg undersøger. Modsat de refererede undersøgelser ser jeg dog ikke muligheder for kritiske refleksioner over en intensiv institutionalisering eller at dele tvivlrådighed i arbejdet med at opdrage børnene socialt. De diskussioner, uenigheder og udviklingsmuligheder, som sammensatheden rummer, kan ikke foldes ud, når loyalitet over for metoden er et indbygget krav og et kriterie for ansættelse. Ej heller når metoden alene præsenteres som det mest effektive værktøj til at opnå veletablerede målsætninger for omverden.

Referencer

- Ball, S. J. (2012) *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2010) *Good education in the age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Buus, A. M. (2019) *Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørns-pædagogik og evidensbaseret metode*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Danmarks Institut for pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet.
- Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N. og Wiberg, M. (2012) *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Rapport 2: En kortlægning af arbejdet med evidens i 3 kommuner*. Aalborg: Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi.
- Buus, A. M. og Rasmussen, P. (2015). Når evidensbaserede metoder møder den pædagogiske hverdag, i Næsby, T. (red.) *Evidens i pædagogisk praksis – en introduktion*. Frederikshavn: Dafolo.

- Corsaro, W. A. (1990) The underlife of the nursery school: Young children's social representations of adult rules, i Duveen, G og Lloyd, B. (red.), *Social representations and the development of knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Dahler-Larsen, P. (2015) Evidens i det pædagogiske arbejde – seks mentale modeller, i Næsby, T. (red.) *Evidens I Pædagogens Praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ehn, B. (2004) *Skal vi lege tiger? Børnehavelivet set fra en kulturel synsvinkel*. Aarhus: Klim.
- Geertz, C. (1973) *The interpretation of cultures : selected essays*. New York: Basic Books. s. 143–168.
- Gulløv, E. (2016) Følelseshåndtering i et socialhistorisk perspektiv. *Dansk Sociologi*, 27(3/4), s. 177–189. DOI: 10.22439/dansoc.v27i3/4.5443
- Gulløv, E. (1999) *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003) *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2006) Materialitetens pædagogiske kraft, i Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2003) *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzel.
- Hjort, K. (2012) *Det affektive arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Horsted, C. og Birk-Olsen, M. (2007) *Litteraturgennemgang af "The incredible years" ("De utrolige år")*. København: Center for Anvendt Sundhedstjenesteforskning og Teknologivurdering, Syddansk Universitet.
- James, A., Jenks, C., og Prout, A. (1998) *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity.
- Kampmann, J. (2003) Barndomssociologi: fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør, *Dansk sociologi*, 14(2), s. 79–93. DOI: 10.22439/dansoc.v14i2.362
- Krejsler, J. B. (2013) What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), s. 16–32. DOI: 10.1080/00313831.2011.621141
- Palludan, C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012) *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Seland, M. (2009) *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Ph.D.-avhandling. Doktoravhandling ved NTNU, 1503–8181; 2009:258. Trondheim: Norges Teknisk-Naturvidenskabelige Universitet, Institutt for pedagogikk og livslang læring. Tilgjengelig fra: <http://hdl.handle.net/11250/268972>
- 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.-avhandling. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Webster-Stratton, C. (2005) *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetence hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- What Works Clearinghouse (2011) *The Incredible Years. WWC Intervention Report*. Institute of Education Science. U.S. Department of Education.
- Ytterhus, B. (2003) *Socialt samvær mellom barn: inklusion og eksklusjon i barnehagen*. København: Hans Reitzel.
- Østrem, S. (2019) "De Utrolige Årene" i barnehagen, i Pettersvold, M. og Østrem, S (red.) *Problembarna. Manualer og metoder i barnhage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aabro, C. (2016) *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzel.

Forfatterpræsentation

Anne Mette Buus, Ph.d. og lektor ved Forskningscenter for Pædagogik og Dannelse & Pædagoguddannelsen i Viborg, Professionshøjskolen VIA, Viborg, Danmark. Hun har i en årrække forsket i, hvad der sker, når evidensbaserede metoder og programmer bliver en del af hverdagslivet i daginstitutioner. Hun har i 2019 forsvaret sin Ph.d.-afhandling "Viden der virker – en etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode" og blandt andet bidraget til bogen "Problembarna – Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern" (Cappelen Damm Akademisk, 2019) med kapitlet "Timeout – forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode". E-post: amb@via.dk