

“Det er jo en pause, ikke en straf”

Skammekrogen som del af en aktuel pædagogik

Anne Mette Buus

Timeout er en procedure, hvor et barn, der har gjort noget, barnet ikke måtte, placeres på en stol i et bestemt tidsrum. Timeout anvises aktuelt som en hensigtsmæssig praksis til ansatte i daginstitutioner, skolefritidsordninger og skoler som en del af arbejdet med de evidensbaserede metoder DUÅ og PALS. Denne artikel handler om, hvordan det går for sig, når en skammekrogslignende procedure bliver del af en nutidig dansk pædagogik, der ofte beskrives som antiautoritær og børnecentreret. Med empiriske eksempler fra undersøgelser af arbejdet med evidensbaserede metoder og med inspiration fra aktørnetværksteori belyser artiklen timeout som et fænomen, der både stabiliseres og destabiliseres i møder med pædagoger og børn. Artiklen belyser, hvordan timeoutproceduren både tildeles relevans og legitimitet, men også er omgivet af ambivalens. Artiklen udfordrer de evidensbaserede metoders rationale om timeout som en entydig procedure med en forudsigelig virkning, men også fremstillinger af dansk pædagogik, hvor skammekrogen udelukkende hører fortiden til.

Emneord: Evidensbaseret metode, PALS, DUÅ, skammekrog, disciplin.

Indledning

“En dag i en børnehave, hvor jeg sidder alene og skriver noter som del af et feltarbejde, kommer Ava på 5 år og spørger, om hun må tegne noget i min bog. Med stor koncentration tegner Ava sig selv på en stol, mens hun langsomt og med pauser mellem hver sætning fortæller mig, at det er hende, der sidder på timeoutstolen. At hun skulle sidde der. At de voksne sagde, at det var fordi, hun havde gjort noget. Noget, hun slet ikke havde gjort. Hun betoner ordene i fortællingen på en måde, der fremhæver det triste og uretfærdige ved historien, går i stå og holder en lang pause. Så tegner hun videre og fortæller, at mens hun sad på stolen, kom en elefant for at trøste hende. Og bagefter en flyver og kastede legetøj ned til hende. Hun går i stå, sukker dybt og giver mig notesbogen tilbage.”

Ava går i en børnehave, hvor personalet anvender timeout som en del af arbejdet med en evidensbaseret metode, alle ansatte i institutionen af deres kommunale arbejdsgiver er pålagt at arbejde med. Timeout er en procedure, hvor et barn, der begår et alvorligt brud på institutionens regler, af personalet placeres på en stol, hvor barnet skal sidde i et bestemt tidsrum med det formål at ændre adfærd. I børnehavens lokaler er placeret særlige stole til timeout, og proceduren er indøvet via rollespil. Ava er den første i institutionen, der tager initiativ til at tale med mig om timeout. Hendes fortælling formidler en oplevelse af proceduren som en ubehagelig og uretfærdig disciplinering. Jeg ved ikke præcist, hvad afslutningen betyder, men tolker den som et brud med den ensomhed og måske den skam, der knytter sig til mindet om uretmæssigt at blive peget ud og placeret på en stol i hjørnet som en, der har gjort noget forkert.

En procedure som den ovenfor beskrevne giver umiddelbart associationer til en skammekrog. Skammekrogen er især kendt fra fortællinger om skolen i gamle dage, hvor en autoritær lærer straffede ballademagere ved at sende dem hen i et hjørne af klasselokalet, hvor de kunne stå og skamme sig. Umiddelbart virker en skammekrogslignende praksis således som et overraskende fænomen i en aktuel daginstitutions- og fritidspædagogik, der både i forskning og politiske dokumenter beskrives som antiautoritær og børnecenteret. Børnekonventionens vægt på børns rettigheder kan findes i serviceloven, folkeskoleloven og dagtilbudsloven. En interesse for at inddrage børns perspektiver kan på mange måder ses i den pædagogiske ideologi og praksis, der kendetegner danske institutioner for børn (Gilliam & Gulløv 2012, Ankerstjerne 2010). I denne artikel undersøger jeg, hvordan det går for sig, når en skammekrogslignende procedure bliver del af en aktuel dansk pædagogik. Jeg spørger, hvad det er for forståelser og organiseringer, der gør proceduren relevant og legitim som et nutidigt fænomen? Ligeledes spørger jeg, hvilke friktioner og sammenstød der opstår, når en procedure som timeout skal være del af en pædagogisk praksis, som er optaget af at inddrage børns perspektiver? Formålet med artiklen er således at belyse og diskutere, dels hvordan en skammekrogslignende procedure kan tildeles handlekraft som del af en aktuel pædagogik, dels de friktioner, der omgiver proceduren, når den skal være del af en pædagogik, der ideologisk og lovgivningsmæssigt vægter en demokratisk relation.

Jeg indleder artiklen med en præsentation af timeout som en del af arbejdet med evidensbaserede metoder på det pædagogiske område. Dernæst redegør jeg for det empiriske materiale og de teoretiske perspektiver, artiklens analyser trækker på. Analysens første del har fokus på, hvordan timeoutproceduren, på trods af ambivalens, stabiliseres som det rigtige at gøre på en uddannelse i en evidensbaseret metode. Analysens anden del har fokus på timeouten i et institutionelt hverdagsliv, hvor den virker som et middel til at opretholde en institutionel orden, men også fremstår uforudsigelig og ustyrlig. Afslutningsvis diskuterer jeg, hvordan analyserne både udfordrer de evidensbaserede metoders præmis om timeout som en entydig procedure med en forudsigelig effekt, men

også fremstillinger af dansk pædagogik, hvor skammekrogen alene er noget, der hører fortiden til.

Timeout som del af evidensbaserede metoder

Timeoutproceduren er en del af de evidensbaserede metoder PALS (Positiv adfærd og støttende læringsmiljø i skolen) og DUÅ (De Utrolige År). PALS er en norsk tilpasning af det amerikanske program School-Wide Positive Behavioral Intervention. DUÅ er en norsk oversættelse af det amerikanske program The Incredible Years, der i en version rettet mod skolebørn i alderen 3-8 år (Teacher Program) i Danmark anvendes i daginstitutioner under navnet DUÅ Dagtilbud. Arbejdet med evidensbaserede metoder som PALS og DUÅ vinder i disse år frem i pædagogiske institutioner båret af politiske ambitioner om en praksis baseret på videnskabelig viden om, hvad der virker (Aabro 2016, Buus 2019a, Pettersvold & Østrem 2019). Denne tendens er en del af en intensiveret politisk interesse for børneområdet, som kan følges i transnationale, nationale og kommunale initiativer, der alle har som mål at kvalificere og effektivisere pædagogikken (Krejsler 2013). Evidensbegrebet henviser til et rationale om videnskabelig viden om effekt og kausale årsagsvirkningsforhold mellem en specifik indsats og et bestemt udbytte (Dahler-Larsen 2015). Forhåbningen er, at en evidensbasering af pædagogikken vil øge børns kompetenceudvikling. Dette til gavn for børnene, men også til gavn for samfundets økonomi og sammenhængskraft. I Danmark har et politisk ønske om evidens på børneområdet i en række kommunale forvaltninger ført til, at man har købt adgang til metoder deklarerede som evidensbaserede i udlandet. Typisk er metoderne således udviklet i andre geografiske og faglige sammenhænge end dem, der gælder i en dansk dag- eller fritidsinstitution (Buus & Rasmussen 2015, Aabro 2016).

Både PALS og DUÅ har til formål at forebygge og mindske adfærdsproblemer samt styrke børns sociale kompetencer ved hjælp en lang række procedurer, som voksne konsekvent og systematisk skal anvende i mødet med børn. Procedurerne er rettet mod børns adfærd og skal henholdsvis forstærke en såkaldt positiv adfærd gennem ros og forskellige former for belønninger og formindske en såkaldt negativ adfærd gennem sanktioner som ignorering, tab af privilegier og timeout (Arnesen, Ogden & Sørli 2008, Webster-Stratton 2005). PALS og DUÅ er deklarerede som evidensbaserede metoder, og det understreges i metodernes manualer, at de tiltag og effekter, der præsenteres, er universelle. Både PALS og DUÅ er institutionsomfattende metoder, hvilket betyder, at alle ansatte systematisk skal arbejde efter metodernes anvisninger i mødet med alle institutionens børn. Det understreges, at metoderne kun resulterer i den lovede effekt, hvis personalet loyalt følger metodens anvisninger (Arnesen, Ogden & Sørli 2008, Webster-Stratton 2005).

Timeoutproceduren beskrives i begge metoders manualer som en sanktion,

det kan være nødvendigt at tage i brug, såfremt andre mindre indgribende procedurer ikke viser sig virksomme. I PALS beskrives timeout som en negativ konsekvens, der kan introduceres for et barn, der ikke gør som anvist, og så effektueres, såfremt udsigten til en timeout ikke ændrer barnets adfærd: *“I selve situationen skal eleven have besked om, hvad der forventes. Hvis han eller hun ikke følger denne, gentages den samtidig med, at den negative konsekvens af ikke at følge beskeden præsenteres. (...) Hvis eleven samarbejder, anerkendes han eller hun for det, og den normale aktivitet genoptages. Hvis eleven nægter at samarbejde, iværksættes den præsenterede konsekvens”* (Arnesen, Ogden & Sørlie 2008, s. 101). I manualen til DUÅ Dagtilbud præsenteres målgruppen for timeout-proceduren således: *“... elever med mer alvorlige problemer, ved for eksempel aggressiv opførsel mot medelever eller lærere eller destruktiv atferd. Dette er også nyttig for svært umedgjærlige, opposisjonelle eller trassige barn (ethvert barn som nekter å gjøre det, du ber om mer enn 75 prosent aftiden, faller inn under denne kategorien), siden lydighet er vesentlig for at foreldre og lærere skal ha mulighet til å sosialisere barnet”* (Webster-Stratton 2005, s. 180). Effekten af en timeout præsenteres således: *“En tenkepause giver eleven mulighed til å reflektere over det vedkommende har gjort, å søke andre løsninger i fremtiden. Elevene vil på denne måten også utvikle ansvarsfølelse og samvittighet”* (Webster-Stratton 2005, s. 180). Disse uddrag illustrerer den entydighed og autoritet, der kendetegner metodernes anvisninger i kraft af deres status som evidensbaserede. I overensstemmelse med evidensrationalet fremskrives en kausal sammenhæng mellem en specifik indsats i form af timeout og en specifik effekt i form af barnets udvikling af *“ansvarsfølelse og samvittighet”*. Som en evidensbaseret indsats fremstår timeouten som en standardiseret teknisk procedure, de professionelle med præcision og systematik kan mestre, med en kendt effekt til følge. Når jeg i artiklens analyser bruger begreber som kausalitet og teknik til at beskrive, hvordan timeout konstrueres som en relevant og legitim del af en aktuel pædagogik, er det netop for at fremhæve, hvordan evidensrationalet er en afgørende komponent i dette.

Empiri og teoretiske inspirationer

Artiklen bygger på empiri fra to forskningsprojekter, som har fokus på arbejdet med evidensbaserede metoder som en del af en aktuel dansk daginstitution- og fritidspædagogik. I projektet “Når evidens møder den pædagogiske hverdag” undersøgte forskningskollegaer og jeg dels udbredelsen af en række evidensbaserede metoder i daginstitutioner og SFOer i tre midtjyske kommuner (Buus, A.M., Grundahl, T., Hamilton, S., Rasmussen, P., Thomsen, U. N. & Wiberg, M. 2012a), dels hvordan metoderne anvendes af personalet i samspil med andre former for pædagogisk viden (Buus, A.M., Grundahl, T., Hamilton, S., Rasmussen, P., Thomsen, U. N. & Wiberg, M. 2012b). I forbindelse med undersøgelsen filmede vi den pædagogiske praksis, som den udspillede sig i både planlagte aktiviteter og spontant opståede situationer i seks institutioner,

hvor vi tilbragte én dag hvert sted. Vi gennemgik efterfølgende udvalgte videosekvenser med personalegrupperne som en del af gruppeinterviews. I artiklen indgår eksempler fra videooptagelser af timeout og udsagn fra interviews med personale ansat i en SFO, hvor metoden PALS er del af praksis. I ph.d.-projektet "Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode" undersøgte jeg, hvordan arbejdet med en evidensbaseret metode tog form og virkede i forbindelser til politiske ambitioner, kommunale forvaltningsbestræbelser og pædagogisk praksis i tre børnehaver (Buus 2019a). Som del af et etnografisk feltarbejde deltog jeg i nationale og kommunale arrangementer og tog i længere tid ophold i børnehaverne med det formål at opnå en nuanceret viden om, hvordan arbejdet med metoden formede sig og virkede som del af hverdagslivet (jf. Hastrup 2010). I artiklen indgår eksempler fra feltarbejde på en kommunalt initieret uddannelse i metoden DUÅ og fra børnehaver, hvor denne metode anvendes. Med afsæt i empiri fra disse forskningsprojekter søger jeg i artiklen at komme tæt på timeout som en situeret praksis. Jeg har prioriteret at give empiriske eksempler plads i teksten, netop for at give indblik i nuancerne i den konkrete praksis, jeg undersøger. Artiklens empiriske nedslag er illustrative for de mønstre, jeg så i felten, men jeg kan ikke vide, hvor repræsentative de er for den måde, timeoutprocedurer udspiller sig i lignende institutioner. Artiklens analyser søger dog en overordnet viden om aktuel pædagogik, når de spørger til, hvad det er for rationaler og organiseringer, der får betydning i de konkrete eksempler, men også mere overordnet karakteriserer det felt, jeg undersøger (jf. Gilliam & Gulløv 2012, s. 13). Når jeg i artiklens analyser inddrager især etnografiske og kulturanalytiske undersøgelser af dansk pædagogik, er det således for at kontekstualisere artiklens empiriske eksempler og relatere disse til mere overordnede praksisformer og rationaler i det pædagogiske felt.

I artiklen spørger jeg til, hvordan timeoutproceduren konstitueres som et relevant fænomen i en dansk pædagogik i forbindelser til bestemte rationaler, idealer, personer og organiseringer, der tilsammen tildeler den handlekraft. En sådan måde at spørge på er inspireret af aktørnetværksteori (ANT), ikke mindst den franske sociolog Bruno Latour. Grundlæggende i ANT er en forståelse af, at fænomener bliver til og findes i verden i kraft af de sammenhænge eller netværk, de indgår i (Latour 1987). Fænomener som 'evidensbaserede metoder' eller 'timeout' får i en ANT-optik først handlekraft og bliver derved først aktører, når andre aktører forbinder sig til dem. Aktører kan være humane, men også non-humane i form af ting eller rationaler. Aktørnetværk overlapper hinanden, er kontinuerligt under konstruktion, kan antage forskellige størrelser og stabiliteter og består typisk af mange forskellige former for forbindelser. Når aktører forbindes, sker der, med Latours begreb, en translation. Begrebet translation dækker over, at aktørerne bearbejder hinanden, de tilføjer retning, kæder af nye aktører og kraft til hinanden og forandrer derved hinanden i processen med at blive del af samme netværk (Latour 1987, s. 117). Begreberne

om aktør, netværk og translation understreger ANT-tilgangens relationelle og processuelle karakter. Timeoutproceduren er i en ANT-optik således ikke et entydigt fænomen med en iboende karakter, der kan flyttes fra én kontekst til én anden i nøjagtigt samme form. Tværtimod formes timeouten i relationer til andre aktører og kræver som del af et netværk en konstant vedligeholdelse for ikke at destabiliseres. Når jeg i det følgende undersøger timeoutproceduren med inspiration fra ANT, kan analyserne anskues som forsøg på at optrælle aktørnetværk ved at spørge til deres stabilisering: Hvilke aktører (i form af rationaler, ideer, ting, organiseringer og så videre) stabiliserer dem? Fremstår netværkets forbindelser stærke og stabile eller porøse og midlertidige? Hvilke aktører stabiliseres, destabiliseres og translateres i de sammenhænge, jeg undersøger?

Timeout som pensum for det pædagogiske personale

I det følgende vil jeg præsentere et redigeret uddrag af observationsnoter fra DUÅ-uddannelsen, hvor en gruppe ansatte fra daginstitutioner i en kommune skal lære om timeoutproceduren. Observationen er valgt, fordi den eksemplificerer den ambivalens, jeg ser, omgiver netop denne procedure blandt personalet i de institutioner, hvor jeg laver feltarbejde, men også hvordan proceduren på trods af ambivalensen i mødet mellem forvaltning og pædagogisk personale stabiliseres som en legitim del af en dansk pædagogik.

Når en daginstitution skal arbejde med DUÅ, skal alle pædagogiske medarbejdere gennemgå et uddannelsesforløb på seks dage, hvoraf én dag handler om timeout. Uddannelsen skal varetages af certificerede DUÅ-vejledere og følger nøje en manual, der blandt andet anviser, at alle dage organiseres således, at dagens emne introduceres af vejlederne og af små videofilm, at personalet herefter træner den konkrete udførelse med forskellige øvelser som rollespil, og endelig at personalet skal arbejde med teknikken i deres egen institution frem til den næste gang, som så begynder med en repetition af emnet fra sidst. Min kontakt i forvaltningen fortæller, at det er en generel regel, at der ikke må deltage gæster på dagen om timeout, da emnet nemt kan misforstås. Følgende situation stammer således fra den efterfølgende uddannelsesdag:

“Den ene vejleder spørger, hvordan det er gået med lektierne fra sidste gang, som lød på at arbejde med timeout hjemme i egen institution. Deltagerne sidder i en halvcirkel, og en af de yderste svarer, at det har været lidt svært: Ikke det med at give børnene en pause, men det med ikke selv at bestemme hvordan. Næste deltager i rækken: Det har hjulpet mig meget til at komme i gang, at det var lektier. Næste deltager: Det er helt klart, at det er vigtigt med introduktionen af stolen til børnene. Vejleder: Ja, det skal være et dejligt sted, et trygt sted, hvor man slapper af. En deltager nikker:

Så det bliver en tryghed, ja. Den næste i rækken: Ja, det er også noget af det, vi snakkede om hos os. Som vi lærte sidst, at det er systematisk. Næste deltager: Jeg tænkte, den var lidt svær, da jeg gik herfra sidste gang. Men når jeg nu har hørt jer andre her i dag, så tænker jeg, vi nok skal komme i gang. Næste deltager: Da vi gik herfra sidste gang, var vi sådan lidt anti. Tænkte, det skal vi ikke bruge. Men det er blevet en fælles regel på legepladsen, hvor vi har nogen, der helt bogstaveligt er ude med skovlene. Specielt én dreng og vi kan mærke, at han har fået mere ro, fordi vi reagerer ens. Der er ikke nogen, der bliver følelsesmæssigt påvirkede eller taler ham i søvn. Næste deltager: Vi har også været i tvivl. Vi kan jo nå 99 børn, men der er jo ét barn ud af hundrede, som slår lige meget hvad. Måske kan vi hjælpe ham? Kan vi tage et redskab ind, som kan være omsorg? Hvis det er dét, der kan hjælpe et barn med at få et bedre liv, så skylder vi det dét. Næste deltager: Vi har ikke arbejdet med timeout. Hendes kollega supplerer: Vi synes ikke, vi har behov for det. Hvor skal stolen stå? Vi har klappet os selv lidt på ryggen og sagt, at vi ikke har behov for det. En deltager spørger vejlederne, om ikke metoden skal bruges ens i forhold til alle børn? Vejlederen: Børn skal have en kognitiv forståelse svarende til 4 år for at få en timeout. Det er her, I skal bruge jeres professionelle dømmekraft. Det handler meget om introduktionen af stolen. At det er en pause, ikke en straf. Så tænker jeg ikke, at det er et overgreb. Der, hvor det er et overgreb, er, hvis børnene ikke vil i timeoutstolen. Det vigtigste er jo, at I selv skal være i følelsesmæssig ro. At I ikke skælder ud. Deltager: Det er noget af det, jeg har tænkt, da jeg tog den pædagogiske diplomuddannelse. Det er jo nærmest en magtanvendelse, når vi står der og skælder ud. Der er det her jo noget, der kan hjælpe. Deltager fra vuggestue: Vi har et barn, som selv skal gå ud i en gang. Vi kan ikke tvinge hende på en stol, det ville være total vold. Vejleder: Hvornår får hun timeout? Deltager fra vuggestue: Når hun spilder, og ikke vil i sin stol, når der er frugt. Vi siger: Du kommer, når du er klar, og når hun så er klar, så er det high five. Vejleder: Ja, ikke så meget snak. Hvor gammel er hun? Deltager fra vuggestue: 2,5 år. Hun har kontakt med os. Hun står nogle gange i døren. Vejlederne afslutter, som anvist af DUÅ manualen, opsamlingen ved at belønne alle deltagere, der har bidraget, med et klistermærke til at placere på deres navneskilt. Hvert klistermærke tildes med en tak og en begrundelse. Til deltageren fra vuggestuen lyder det: Tak, for at I har givet den lille pige et sted, hun kan få ro.”

Efter undervisningen fortæller DUÅ-vejlederne mig, at den manual, de

underviser efter, er så detaljeret, at selv den måde, stolene står på, er ens på alle DUÅ-uddannelser i hele verden. Hun fortæller også, hvordan deltagerne, når uddannelsen afsluttes, inviteres på rådhuset til champagne for at fejre, at endnu en gruppe ansatte er klædt på til at arbejde med DUÅ. På uddannelsen er rationalet om evidens ikke til stede i form af henvisninger til effektmålinger og spørgsmål om, hvorvidt proceduren er relevant eller kompatibel med en dansk pædagogik, rejses ikke. Rationalet om evidens er derimod til stede i form af den standardisering og systematik, der præger arrangementet, og i form af den politiske bevågenhed, uddannelsen har. Det er i forbindelser til aktører som "rådhuset", klistermærker og DUÅ-vejledere, at timeouten stabiliseres på en måde, der gør det muligt at indsætte den som en relevant del af det aktørnetværk, kommunens daginstitutionelle praksis udgør. Samtidig med, at situationen er præget af stærke forbindelser mellem metode, forvaltning og daginstitutioner, er der også ambivalens og flertydighed til stede, når deltagere fortæller, at timeouten har været svært at komme i gang med eller ikke har været nødvendig. Opsamlingen indeholder få faktuelle beskrivelser af, hvordan deltagerne har arbejdet med timeout, men mange tilkendegivelser af, hvordan timeouten skal fortolkes. De mange præciseringer, der omgiver timeouten, adskiller netop denne procedure fra alle andre procedurer, jeg møder i empirien. Denne forskel forstår jeg som et udtryk for, at netop timeout kræver et omfattende arbejde af de involverede aktører for at kunne forbindes til en dansk pædagogik.

Velkendte pædagogiske målsætninger giver legitimitet

I eksemplet bliver timeouten kategoriseret som en "pause", som "omsorg" og som en måde at skabe "tryghed" og "ro". Sådanne kategoriseringer forbinder proceduren til veletablerede orienteringer i en dansk pædagogik og tildeler den dermed pædagogisk legitimitet. Udviklingspsykologien har historisk haft stor betydning for vidensgrundlaget i pædagogisk arbejde og har på tværs af brydninger mellem forskellige teoretiske positioner kontinuerligt været afgørende for, hvordan pædagoger orienterer sig mod omsorg og tryghed i danske daginstitutioner (Ankerstjerne 2010, Bayer & Kristensen 2015). Udviklingspsykologiske forståelser er gennemgående i mit empiriske materiale som en bred faglig tradition, personalet trækker på. Samtidig er det også gennemgående, at personalet oplever, at deres muligheder for at imødekomme børns behov for netop omsorg er pressede, både af mængden af arbejdsopgaver og af løbende besparelser. At arbejde med en evidensbaseret metode bliver af personalet generelt udlagt som en måde at sikre en hensigtsmæssig systematik og forudsigelighed i relationer mellem børn og personale i et hverdagsliv, hvor personalet er bekymrede for, om de har tid til at imødekomme alle børns behov for tryghed (Buus 2019a, s. 157-179). Som det ses i eksemplet, er sådanne koblinger også virksomme, når timeouten stabiliseres som en pause, der giver barnet tryghed. Rationaler om børns behov for forudsigelighed og tryghed tilbyder, som veletablerede orienteringer, faglig legitimitet til proceduren som

en del af en pædagogik, der har blik for børns behov og samtidig mulighed for at imødekomme dem. Timeouten tildeles således handlekraft som en form for hjælp til og beskyttelse af det sårbare barn, hvis udvikling det pædagogiske personale tager ansvar for.

Skam og straf afkobles

Som det fremgår af eksemplet, har timeouten potentiale til at blive fortolket som "overgreb" eller "total vold", og det er tydeligt, at autoritær magtudøvelse ikke er forenelig med den pædagogiske praksis i en dansk børnehave. Den danske daginstitutions- og fritidspædagogik har historisk været præget af reformpædagogikken, der netop havde et opgør med autoritær opdragelse som udgangspunkt (Nørgaard 2005, Ankerstjerne 2010). Reformpædagogikken kritiserede tvang og ydre autoritet som noget, der førte til passive og autoritetstro børn, og argumenterede for, at sådanne former for regulering af børn skulle ud af pædagogikken, hvis børn skulle kunne udvikle sig til selvstændige og ansvarlige individer. Sådanne professionsfaglige forståelser har i takt med en samfundsudvikling, der generelt har medført et ændret syn på børns rettigheder og på forholdet mellem voksne og børn, resulteret i en dansk pædagogik, som forstår sig selv som antiautoritær og demokratisk (Gilliam & Gulløv 2012).

Skammekrogen og lignende former for straffende disciplinering har historisk været knyttet til skolen, hvor det at få eleverne til at foretage sig noget andet end det, de har lyst til, altid har været et centralt anliggende (Krejsler & Moss 2008). Modsat en dansk daginstitutions- og fritidspædagogik, hvor barnets læring og udvikling ikke er forbundet til fastlagte undervisningssituationer og et snævert pensum, men i højere grad til barnets vilje og kompetence til at agere nysgerrigt og udforskende (Bartholsson 2009). Børns uro og opposition er blevet problematiseret ud fra udviklingspsykologiske perspektiver, men ikke som spørgsmål om manglende disciplin eller autoritet. Endelig er fysisk magt over for børn, som del af en afstraffelse, forbudt i Danmark ved lov. Når der i eksemplet omhyggeligt skelnes mellem at sætte barnet på timeoutstolen med ord eller med fysisk magt, er det netop en skelnen, der peger på, hvordan fysisk magt og afstraffelse i en dansk pædagogik er indiskutabelt illegitimt.

Slut med krænkende skældud og krævende spørgsmål

Timeoutproceduren stabiliseres ikke kun som en modpol til en straffende pædagogik, men også som modpol til en uprofessionel verbal regulering. Skældud præsenteres gennemgående i mit empiriske materiale som en ineffektiv og uværdig form for regulering. En pædagog fortæller eksempelvis, hvordan hun, før hun og hendes kollegaer begyndte at arbejde med DUÅ, kunne være fuld af lede over sig selv, når hun cyklede hjem fra arbejde: *"Så tænkte jeg bare på, hvor meget jeg havde skældt ud dagen igennem. Og så blev jeg bare så træt af mig selv. Hvad er man så egentlig for en pædagog, og hvad er det egentlig*

lige, man gør ved de børn?” Citatet udtrykker en forståelse af skældud som en uprofessionel, skamfuld praksis, der skader de børn, pædagogen arbejder med. Denne forståelse relaterer sig til den beskrevne historiske udvikling, hvor antiautoritære orienteringer gør pædagogernes regulering af børn penibel, også når den er verbal. I Danmark har især børneforskeren Erik Sigsgaard sat fokus på skældud som en hyppigt anvendt reguleringsform, der formidler negative følelser som vrede, irritation og afmagt til barnet (Sigsgaard 2002). Når DUÅ-vejlederen understreger, hvordan timeoutproceduren gør det muligt for den voksne opdrager at være *“i følelsesmæssig ro”*, modsat skældud, bliver timeouten således igen stabiliseret som modpol til en magtudøvelse, der krænker barnet.

Timeouten mobiliseres til opsamlingen ikke alene som et alternativ til en krænkende skældud, men også som et alternativ til for megen *“snak”* eller *“talen barnet i søvn”*. Spørgsmålet om, hvordan pædagoger regulerer børn i et institutionelt hverdagsliv præget af idealer om en antiautoritær pædagogik, er undersøgt med etnografiske metoder af en række daginstitutionsforskere (Palludan 2005, Bartholsson 2009, Gilliam & Gulløv 2012). Gennemgående peger sådanne analyser på, hvordan den eksplicitte regulering har form af opfordringer og spørgsmål, der retter sig mod barnets evne til refleksion og perspektivskift. Jeg finder i mit materiale blandt ansatte i forvaltninger og institutioner generelt en opmærksomhed rettet mod, hvordan sådanne former for verbal regulering kan indeholde krav, som kan være svære for mindre børn at honorere. Eksempelvis forklarer lederen i den ene børnehave, at DUÅ tilbyder procedurer, der er langt mere hensigtsmæssige, end at personalet efterspørger forklaringer, når børn begår regelbrud: *“Så kommer vi der med alle vores spørgsmål, jamen hvad skal et fireårigt barn stille op med dem?”* Sådanne udsagn understreger, hvordan timeouten, som en omsorgsfuld pause helt fri for krænkelser og krav, er en attraktiv konstruktion.

Autoriten udliciteres

Når timeouten kan stabiliseres som en aktør, der kan indfri pædagogiske idealer om omsorg og tryghed, er det i kraft af, at den som del af en evidensbaseret metode lover en kendt effekt. Selve proceduren er alene et middel, som i kraft af den systematik, der er indeholdt i procedurens evidensbaserede script, gør timeoutens igangsættelse og forløb forudsigelig. En sådan stabilisering translaterer timeouten som ren teknik – som en procedure renset for enhver følelsesladet reaktion som vrede, afmagt, skam og skyld. I stabiliseringsarbejdet indgår således et rationale om, at den krænkelser, en regulering kan udgøre, kan undgås ved, at barnet behandles systematisk og upersonligt i henhold til et generelt script. I den forstand forudsættes timeoutproceduren at være renset for personlige præferencer og alene være en sag, der involverer ét regelbrud og én konsekvens i en situation, der forløber forudsigeligt og kontrolleret. En sådan forståelse flytter pædagogen ud af reguleringen og gør metoden til en autoritet, der sikrer en hensigtsmæssig regulering. I denne translation

udliciteres autoriteten til metoden, og derved afkobles det penible, der hænger ved pædagogen som regulerende og magtfuld.

Timeout i et sammensat hverdagsliv

Jeg vil i det følgende gengive et redigeret uddrag af en videoobservation fra en SFO, hvor to børn tildeles en timeout, da de ikke rydder op, som de bliver bedt om. Denne observation er valgt, fordi den eksemplificerer mønstre, jeg generelt ser i min empiri: Dels at timeoutproceduren tildeles handlekraft i institutionernes hverdagsliv som et middel til at håndhæve en institutionel orden. Dels at timeouten i institutionerne indgår i et sammensat hverdagsliv med den konsekvens, at den forløber helt anderledes end beskrevet i metodernes manualer:

“Lars og Ole, der går i 0. klasse, har bygget en stor togbane i legerummet. De leger koncentreret og reagerer ikke, da pædagogen Margit kigger ind og fra døren siger, at det er tid til at rydde op. 5 minutter efter kommer Margit igen. Hun går hen til drengene og gentager, at de skal rydde op nu. Lars mumler: ja, og Margit går igen. 5 minutter efter kommer Margit igen ind i rummet, hvor drengene stadig leger med togbanen. Margit: Nu skal I tage et valg. I kan vælge at rydde op, eller også kan I få en timeout. Drengene kigger på hinanden og siger begge, at de vælger en timeout. Margit tager Lars ved skulderen og fører ham ind på et kontor, der ligger i forlængelse af SFO’ens fællesrum, hvor han skal sidde i 10 minutter. Hun lader døren mellem kontoret og fællesrummet stå åben. Herefter henter hun Ole, fører ham gennem fællesrummet og ud i køkkenet, der også er forbundet med fællesrummet af en døråbning uden dør. Hun beder Ole sætte sig på en skammel og fortæller ham, at her skal han sidde de næste 10 minutter, mens hun stiller et æggeur på køkkenbordet. I fællesrummet sidder grupper af børn og tegner eller taler sammen. Det er sidst på eftermiddagen, og der kommer flere børn til, efterhånden som pædagogerne lukker lokaler af. I en tilstødende garderobe er børn ved at tage overtøj på. Forældre kommer og går. Flere af dem hilser eller udveksler information med personalet i fællesrummet. Lars råber vredt fra kontoret: Jer derude! Jeg kan godt se jer! Ole svarer fra køkkenet: Lars, jeg kan godt høre dig. Pædagogen Kirsten sætter sig i fællesrummet og samlerne børnene omkring sig. De skal nu tælle belønninger i form af PALS-kort. Kirsten holder en krukke med sedler, som hver især repræsenterer en gevinst, der kan indløses, når der er 100 papkort. Lars råber vredt fra kontoret: Jeg vil også være med! Ole råber gentagne gange højt fra køkkenet: Jeg vil også være med! Ved bordet leder

Kirsten børnene igennem gevinsttrækning. Børnene får en tur ud af huset, de griner og taler om, hvilke andre gevinster, der mon er i krukken. Imens fortsætter Ole og Lars med at råbe fra køkkenet og kontoret. Deres råb ignoreres af børn og personale, der sidder i fællesrummet, går forbi eller er i garderoben. Kirsten fortæller en forælder, der ser ud til at undre sig over råbene, at der lige var to børn, der ikke ville rydde op. Da æggeuret ringer i køkkenet, er der først ingen, der reagerer. Da hendes kollegaer opdager, at Margit er gået hjem, henter en af dem Lars, og en anden Ole. Da den ansatte fortæller Ole, at han godt må forlade stolen, hopper han af og løber for fuld kraft gennem fællesrummet, forbi de andre børn og ud gennem garderoben.”

I eksemplet tildeles to børn en timeout, fordi de ikke rydder op, da en ansat to gange beder dem om det. Den ansatte er optaget af at få lokalet ryddet og lukket af, som del af en løbende nedlukning af institutionen om eftermiddagen, inden hun har fri. Drengenes manglende respons besværliggør denne arbejdsopgave og dermed også institutionens tidlige organisering. At det netop er en relativt lille og hverdagslig konflikt om orden, der udløser en timeout, karakteriserer hovedparten af de timeoutprocedurer, jeg ser og hører om. Et eksempel er med i det empiriske nedslag fra DUÅ-uddannelsen, hvor en ansat fortæller om et vuggestuebarn, der tildeles timeout “*Når hun spilder, og ikke vil i sin stol, når der er frugt*”.

Det er et velbeskrevet træk ved omsorgs- og uddannelsesinstitutioner, at deres indretning, arbejdsmæssige organisering og tidlige struktur afspejler en institutionel funktionalitet (Goffman 1961, Foucault 1994). Det er i kraft af sådanne organiseringer, at de ansatte, der er i mindretal, får mulighed for sammen at styre og kontrollere, at hverdagen forløber uden for mange konflikter. I en klassiker inden for den kulturanalytiske daginstitutionsforskning beskriver Billy Ehn “*stræben efter orden*” som et gennemgribende tema i hverdagslivet (Ehn 2004, s.87). Hans analyse peger på den stærke kraft, en institutionel funktionalitet har og derved også, hvordan et institutionelt behov for orden tilbyder relevans og handlekraft til timeoutproceduren, som netop skal ændre og tilpasse børns adfærd. Som Ehn skriver, er en institutionel ordenshåndhævelse “*triviel*” (Ehn 2004 s. 89). Den er forbundet til hverdagens rutiner og udgør et kontinuerligt arbejde, der aldrig stopper. I forbindelse til evidensrationalet vil jeg dog argumentere for, at ordenshåndhævelsen skifter karakter. Som særlige evidensbaserede procedurer bliver dét, at holde kaos stangen, ikke længere en triviel praktik som hos Ehn, men en professionel indsats. I et efterfølgende interview med personalet i SFO'en diskuterer de ansatte den gengivne episode. De er enige om, at proceduren ikke forløber hensigtsmæssigt. Med reference til PALS-manualen taler de om, at antallet af minutter burde have været mindre, og at den samme medarbejder, som tildeler et barn en timeout, bør afslutte

proceduren. Således er det proceduren som teknik, der er i fokus, og forløbets gang bliver udlagt som et resultat af en manglende teknisk finpudsning, der vil kunne rettes op på næste gang, en lignende situation opstår.

I Ehns analyser fra 1980erne går personalets bestræbelser på orden hånd i hånd med det, han kalder en *“en kulturel tvivlrådighed”*, der er forbundet til idealer om en pædagogik, som tager udgangspunkt i det enkelte barn, og som i høj grad giver plads til børns egne initiativer (Ehn 2004, s.154). Således ser Ehn både en vilje til orden, men også en uvilje mod en institutionaliseret og reguleret barndom blandt pædagogerne. I den gengivne episode og det efterfølgende interview fremstår personalets håndhævelse af en institutionel orden uden forbehold. Tvivl og et selvkritisk blik afkobles i disse sammenhænge ordenshåndhævelsen som en konsekvens af den måde, proceduren stabiliseres som en teknisk procedure med en ønskelig effekt.

Entydighed som illusion

Som vist aktiveres timeout som en del af hverdagslivet i SFO'en, men den forløber ikke, som den beskrives i metodernes manualer og stabiliseres på uddannelsen. Som eksemplet peger på, er hverdagslivet i en institution for børn præget af mange aktører, mange hensyn og mange opgaver, som er filtret ind i hinanden. Timeouten i eksemplet involverer ikke alene én ansat og to børn, men mange børn og ansatte samt flere forældre, der alle på forskellig vis responderer på børnenes protester. Ligeledes rummer episoden ikke alene én isoleret handling, men flere og overlappende handlingsforløb. Timeouten finder således sted samtidig med, at de andre børn belønnes, og personalet lukker institutionen ned som afslutning på deres arbejdsdag, hvilket på afgørende vis griber ind i timeouten og derved den effekt, den kan siges at have.

Hverdagslivets sammensatte karakter er velbeskrevet i forskningen om institutioner for børn (Gulløv 2006). I min empiri er det helt gennemgående, at timeoutproceduren i mødet med institutionernes hverdagsliv translaterer anderledes, end manualerne foreskriver. Den ambivalens, jeg hører flere af deltagerne på DUÅ-uddannelsen give udtryk for, kan ikke afkobles i hverdagslivet, og timeoutproceduren afvises direkte eller indirekte i 2 af de 3 institutioner, hvor jeg laver feltarbejde om DUÅ (for en uddybning se Buus 2019a, s. 208-211). De timeoutepisoder, jeg ser eller hører om i de empiriske undersøgelser, som denne artikel er baseret på, forløber alle på måder, som kan karakteriseres som kaotiske eller overrumplende. Børn hopper af stolen og må fanges ind. Ét barn ud af en hel flok, der leger sammen, tages ud og tildes timeout, da en række samtidige hændelser betyder, at kaos truer, og roen må genoprettes (Buus 2019b). I nogle situationer får ambivalens og kaotiske forløb den virkning, at institutionernes personale afholder sig fra at bruge timeout. I andre situationer udlægges sådanne forløb netop som en argumentation for timeoutens relevans. Dette gælder i den SFO, hvorfra eksemplet kommer.

Børnene i legerummet vælger selv timeouten, som i det øjeblik, de bliver bedt om at vælge, ser ud til at være et godt alternativ til oprydning. Under forløbet protesterer de dog begge højlydt, ikke mindst da institutionens andre børn samles af en ansat for at få en belønning. Det kendetegner alle de udsagn, jeg får fra børn, som fortæller, at de har fået en timeout, at den opleves som ubehagelig og uberettiget. Som Ava fortæller i indledningen, ser de voksne ikke, hvad der egentlig sker, da de giver hende en timeout, og en sådan oplevelse er helt gennemgående. Ligesom Ava vil andre børn i børnehaven gerne tale med mig om timeout. De udpeger alle, hvilke børn der får timeout. Flere børn fortæller, at der specielt er ét barn, der ofte får timeout. To drenge fortæller, at de voksne ikke ser, at han gør dumme ting, fordi de andre børn driller ham. Da jeg spørger dem, hvad de tænker, når de ser drengen sidde uberettiget på timeoutstolen, siger den ene: *“Så tænker jeg, at jeg ikke vil lege med ham.”* Børnenes fortællinger om timeout vidner om, hvordan proceduren ikke alene involverer det barn, der sanktioneres. Mellem børn og voksne og blandt børnene virker timeoutproceduren som en skammekrog, når den blandt andet får handlekraft som et kriterie for, hvordan et barn vurderes som potentiel legekammerat. Når jeg i analysen rykker tæt på institutionernes børn og deres forbindelser til timeout, destabiliseres konstruktionen af proceduren som en omsorgsfuld pause helt løst fra magt, straf og skam. Timeouten som en afgrænset og entydig procedure fremstår fra dette perspektiv som en illusion.

Afslutning

Jeg har i denne artikel belyst, hvordan en skammekrogslignende praksis som timeout via forbindelser til evidensrationalet, politiske bestemmelser, veletablerede pædagogiske orienteringer og et institutionelt behov for orden kan tildeles handlekraft som en muskuløs aktør i en aktuel pædagogisk praksis. Som vist, er der både forskelle, ligheder og nuancer i den måde, timeouten konstitueres i de aktørnetværk, jeg fremanalyserer: I en uddannelsessammenhæng stabiliseres timeouten som en effektiv procedure til at indfri en række veletablerede pædagogiske målsætninger. En procedure, som alene involverer ét barn og ét handlingsforløb, og som er afkoblet magt, straf og skam og derved alt det penible, der klitrer til pædagoger som magtfulde. Samtidig med, at timeouten stabiliseres af stærke forbindelser, er det også tydeligt, at proceduren med sine associationer til skammekrog og straf er omgivet af betydelig ambivalens og derfor kræver et omfattende arbejde for ikke at destabiliseres. I en børnehavesammenhæng bliver det tydeligt, at timeouten er del af overlappende handlingsforløb, børn og ansatte, der alle er forbundne og gensidigt påvirker hinanden. Derfor virker timeouten på måder, som er uforudsigelige og ustyrlige, og som ikke kan løsrives fra aktørernes mangeartede intentioner, perspektiver og fortolkninger. Samtidig med, at timeouten i nogle situationer former sig kaotisk eller helt afvises, er det også tydeligt, at den på nogle tidspunkter tildeles en handlekraft, som stabiliserer den som en stærk regulering, der selvsagt rammer de børn, der

disciplineres, men som også utilsigtet involverer andre tilstedeværende.

Når timeoutproceduren, med afsæt i amerikanske programmer til adfærdsmodifikation i en skole- og en behandlingssammenhæng, forbindes til en dansk daginstitutions- og fritidspædagogik, er det ikke kun proceduren, der omplaceres, men også pædagogikken, der translaterer. Både PALS og DUÅ betoner disciplin og lydighed i deres anvisninger, hvilket understreger et fokus på den voksnes autoritet og barnets tilpasning. Sådanne begreber anvendes ikke i faglige tekster eller politiske dokumenter til at beskrive pædagogers opgave eller faglighed i Danmark, og som analyserne peger på, er det med forbindelser til andre pædagogiske orienteringer, at metoden kan stabiliseres her. En dansk daginstitutions- og fritidspædagogik er dog ikke en entydig og stabil størrelse. Den formes i kontinuerlige forhandlinger og kampe om, hvad der er en hensigtsmæssig barndom, og om hvordan hensyn til individualitet og fællesskab og til velfærdssystem og medborgerskab bør balanceres (jf. Gulløv 2006, s. 47). En lang række politiske initiativer har de seneste årtier betonet dagtilbuds- og fritidspædagogikkens opgave som rettet mod at fremme børns udvikling af skole- og samfundsmæssigt relevante kompetencer. Metoder som PALS og DUÅ vinder indpas som del af intensiverede politiske ambitioner om en pædagogik, der kan levere et bestemt udbytte, og som deler formål med andre initiativer, der skal understøtte børns skoleparathed og kompetenceudvikling. Samtidig findes i det pædagogiske felt og i politiske tekster orienteringer, som modsat kredser om barndommen som værdifuld i sin egen ret og om børns ret til selv at have indflydelse på deres hverdagsliv. Ehn karakteriserer i sin kulturanalyse pædagogikken i daginstitutioner som både individuel og kollektiv, human og standardiseret, omsorgsfuld og uengageret samt hjemlig og instrumentel (Ehn 2004). Filosofen Imanuel Kants (1724-1804) karakteristik af pædagogik som en paradoksal praksis anvendes også aktuelt til at understrege, hvordan en pædagogisk praksis altid er spændt ud mellem modsatrettede hensyn, og kræver en kontinuerlig balancering og indeholder både orden og "*ballade*" (Jf. Togsverd & Rothuizen 2016).

Ved at fremhæve hvordan en pædagogisk praksis dels kan anskues som en kampplads, og dels kan siges at have spændinger og paradokser som grundvilkår, ønsker jeg at understrege, hvordan timeouten er del af et felt, som er både bevægeligt og modtageligt, og som kan udvikle sig i mange retninger. I artiklens analyser peger jeg på, at timeouten finder "*allierede*" (Jf. Latour 1987, s. 60-62) både blandt pædagogiske orienteringer med en lang faglig tradition og blandt aktuelle politiske målsætninger. I mødet med timeouten tilføres disse orienteringer og målsætninger handlekraft, men translaterer også. Som vist, bliver en veletableret pædagogisk orientering mod omsorg og tryk i forbindelser til timeout til en regulering, der fratager barnet retten til at blive hørt. Et behov for en institutionel orden bliver i forbindelser til timeout til en autoritær magthåndhævelse. Den attraktive illusion, at alt det penible, det personlige og følelsesmæssige kan trækkes ud af pædagogikken som en regulerende praksis,

falder til jorden i mødet med børn, der reagerer på timeouten, som de oplever som en ubehagelig og uretfærdig praksis. Resultatet fremstår som en pædagogik, der i udpræget grad har fokus på barnets tilpasning.

Jeg har med denne artikel belyst, hvordan timeoutproceduren som del af evidensbaserede metoder ikke kan anskues som et fænomen med en iboende og forudsigelig effekt. Men jeg har også peget på, at dette ikke betyder, at den ikke tildeles handlekraft som del af en aktuel pædagogik. Tværtimod stabiliseres den i væsentlige sammenhænge som en både relevant og legitim del af en dansk daginstitutions- og fritidspædagogik, hvor den virker som en stærkt regulerende kraft. Artikkens analyser udfordrer således både evidensrationalet, men også fremstillinger af skammekrogen som en pædagogisk praksis, der udelukkende hører fortiden til.

Anne Mette Buus, ph.d. og lektor VIA

Litteratur

Ankerstjerne, T. (2010). Fritidspædagogik - før, nu og lige om lidt! I T. Ankerstjerne, *SFO- og fritidspædagogik - før, nu og i fremtiden* (s. 49-74). København: Dafolo.

Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M (2008). *Positiv adfærd og støttende læringsmiljø i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.

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

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

Buus, A.M. (2019a). *Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet.

Buus, A. M. (2019b). Timeout – forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode. I: Pettesvold, M & Østrem, S. (red.) *Problembarna. Manualer og metoder I barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

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

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

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

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

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

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

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende Institutioner: Om idealer og distinktioner I opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.2

Gulløv, E. (2006). Pasningens paradokser: en kulturanalyse af daginstitutioner. I: Rasmussen, K.(red.) *Børns steder: Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Værløse: Billesø.

Goffman, E. (1961). *Asylums, essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.

Hastrup, K. B. (2010). Feltarbejde. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzel.

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), 16–32.

Krejsler, J. B., & Moos, L. (2008). *Klasseledelse: magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.

Kristensen, J. E., & Bayer, S. (red.) (2015). *Kamp og status. De lange linjer I børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015*. København: U Press.

Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge. Mass.: Harvard University press.

Nørgaard, E. (2005). *Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena*. København: Gyldendal.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarn og programinvasjon. I: Pettesvold, M & Østrem, S. (Red.) *Probelmbarna. Manualer og metoder I barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sigsgaard, E. (2002). *Skældud*. København: Hans Reitzel.

Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2016). Indledning. Pædagogik og opdragelse som ballade. I: Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (Red.) *Pædagogiske Ballader*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetence hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk

Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzel.