



UD AF DEFENSIVEN

FORNYELSE AF DAGINSTITUTIONERNE
I DEN PÆDAGOGISKE FAGLIGHED

6 TESER OM DAGINSTITUTIONSARBEJDE OG PÆDAGOGISK
FAGLIGHED I EN AFGØRENDE BRYDNINGSTID

Annegrethe Ahrenkiel, Birger Steen Nielsen,
Camilla Schmidt, Finn M. Sommer
og Niels Warring

Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitet

Oktober 2011

Udgivet af

B U P L



BUPL

BØRNE- OG
UNGDOSPÆDAGOGERNES
LANDSFORBUND

Udarbejdet af:

Annegrethe Ahrenkiel, Birger Steen Nielsen,
Camilla Schmidt, Finn M. Sommer og Niels Warring

Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitet

FORORD

Vi fremlægger her seks teser om daginstitutionsarbejdet og den pædagogiske faglighed i en omfattende brydningstid. Vi har givet dem overskriften: *Ud af defensiven. Fornyelse af daginstitutionerne med udgangspunkt i den pædagogiske faglighed*. Tilsammen markerer overskrift og underoverskrift tesernes karakter. I en sammentrængt og tilspidset form forbinder teserne analytiske indsigter i daginstitutionernes og daginstitutionsarbejdets karakter og aktuelle situation med politiske perspektiver for en anden udviklingsretning end den, der i dag kendetegner den dominerende samfundsmæssige dagsorden. Disse perspektiver er begrundet ud fra en diskussion af daginstitutionerne og det pædagogiske arbejdes opgaver – set i forhold til spørgsmålet om, hvad et godt og alsidigt børneliv kunne være i dag. Men dermed bliver de uundgåeligt også politiske, fordi denne tilgang støder sammen med den aktuelt dominerende, neoliberale forståelse dels af barndommens og dels af de samfundsmæssige (velfærds-)institutioners funktion i samfundet.

Hvorfor og hvordan det er berettiget at forstå den igangværende omformning af daginstitutionerne til skoleforberedende servicetilbud som neoliberal, har vi udførligt begrundet i vores bog *Pædagogisk faglighed. Daginstitutionsarbejdet og dets forsømte muligheder under neoliberalismen* (Frydenlund 2011). Der er der udførlige argumentationer for det, der her er sammenfattet i de seks teser, relateret til en lang række eksempler og konkrete analyser, ligesom man også der finder de relevante referencer. I 2012 følger vi op på denne grundlæggende udgivelse med en lærebog om Pædagogarbejdet i daginstitutioner, også på Frydenlund. Disse bøger har afsæt i et empirisk forskningsprojekt om Udvikling af pædagogfagligheden som grundlag for et alternativ til neoliberale styringsformer, som blev finansieret af BUPL's Pædagogiske Forskningspulje. I projektet arbejdede vi sammen med to daginstitutioner. Metodisk kombinerede vi observationer, interview og et 'kritisk-utopisk' værkstedsarbejde. I bogens analyser er dette vores udgangspunkt, men diskussionerne breder ud i mere omfattende perspektiver, teoretisk og historisk.

Vi håber, at *teserne* kan give inspiration til faglige, fagpolitiske og teoretiske diskussioner – og lyst til at læse videre i vores større publikationer.

RUC oktober 2011

TESE

SPØRGSMÅLET OM ET GODT OG ALSDIGT
BØRNELIV MÅ SÆTTE EN ANDEN DAGSORDEN
FOR DISKUSSIONEN AF, HVAD VI VIL MED
DAGINSTITUTIONERNE.

FRA DAGINSTITUTIONER TIL DAGTILBUD: En afgørende omdannelse af daginstitutionerne er i gang. De skal gøres til skoleforberedende servicetilbud. I sidste ende er perspektivet, at de reelt opløses som samfundsmæssige institutioner, der ikke er forpligtet på børnenes alsidige udvikling. Pædagogarbejdet og pædagogfagligheden nedvurderes. Aktuelle bestræbelser på at gøre pædagogarbejdet til vidensarbejde risikerer at spalte arbejdet og sætte unødige skel mellem institutionernes personale. Dette har bragt pædagogerne i en defensiv position og sætter spørgsmålstejn ved, hvad det vil sige at være professionel.

Daginstitutionerne befinder sig i øjeblikket i en afgørende brydningstid. Inden for det sidste 10-år er en udvikling, som rækker langt tilbage, blevet accelereret og drejet i en bestemt retning, der indebærer en grundlæggende omdannelse af daginstitutionerne i den form, vi hidtil har kendt dem. Denne omdannelse er del af den neolibérale dagsorden, der efterhånden dominerer hele samfundslivet i en sådan grad, at den ser ud, som om den er en naturlig ting. Derfor er egentlige alternativer heller ikke til at få øje på. Kun tøvende er det ved at blive erkendt, *hvor* radikal denne omdannelse faktisk er. Formelt kommer den til udtryk i den nye navngivning: Fra daginstitutioner til dagtilbud. Afskaffelsen af institutionsbetegnelsen skal tages mere bogstaveligt, end man måske ville være tilbøjelig til at mene.

Perspektivet i det neoliberale projekt er nemlig, at daginstitutionerne *opløses som samfundsmæssige institutioner*, der er forpligtet på en almen socialisationsopgave, til fordel for en radikal nydefinering af dem som *serviceorienterede dagtilbud*. De skal ganske vist også varetage samfundsmæssige opgaver, men på en måde, der ikke er alment forpligtet, men orienteret mod en ensidig konkurrenceoptimeringsdagsorden, og som derfor heller ikke er social i selve sin struktur og praksisform. I den institutionelle dagligdag skal et umiddelbart livsperspektiv for børnene 'som børn' og et alment dannelsesperspektiv for dem som mennesker og samfundsborgere skubbes til side til fordel for et instrumentelt kompetenceperspektiv, hvor børnenes udvikling ikke er et mål i sig selv, men et middel til at styrke konkurrencedygtigheden. I efteråret 2011 kom dette til udtryk i den daværende socialministers polemik

mod 'hippiepædagogik' og 'fri leg' i vuggestuerne, men noget nyt var der ikke i det, bortset fra at det snarere har været børnehaverne end vuggestuerne, der stod for skud.

Dette skift er relateret til et billede af børnene som en (fremtidig) samfundsmæssig 'ressource', primært som arbejdskraft, men også som konsumenter. Vuggestuen skal være en slags forskole til børnehaven, der på sin side har sin primære opgave i at være skoleforberedende. Børnene skal gradvist indføres i nødvendigheden af hver især at kunne optimere deres præstationer og færdigheder i et konkurrenceperspektiv. Men når det grundlæggende sociale perspektiv, der har gennemtrængt stort set al pædagogisk tænkning (om end ikke i samme grad den institutionelle hverdag), skubbes til side, må man til gengæld i stigende grad blive nødt til kompensatorisk at 'træne børnenes sociale kompetencer'. Denne træning bliver undertiden betragtet som et tegn på, at også de nye dagtilbud er alsidigt anlagt. Men der er en verden til forskel på at forsøge at indrette daginstitutionshverdagen socialt og i stedet sigte mod, at de enkelte børn skal optimere deres individuelle kompetencer, og så tilføje træningen af deres 'sociale kompetencer' i isolerede settings. Dette er en tendensbeskrivelse, men der er ikke tale om et fjernt muligt fremtidsperspektiv. Det er en omdannelse, der er i fuld gang. Den finder sted nu. Centrum i den er det eksplicit formulerede opgør med den hidtidige form for daginstitutionspædagogik. Den eksisterende pædagogiske faglighed anses som forældet.

Denne grundlæggende omformning, der sætter kompetenceudvikling og individuel konkurrenceevne i centrum for den pædagogiske opgave, er blevet mar-

kedsført som en dagsorden, der nu – endelig – skal gøre det pædagogiske arbejde og den pædagogiske faglighed til et 'vidensarbejde' og dermed bringe det på højde med den generelle tendens i 'videnssamfundet' og skaffe pædagogerne en samfundsmæssig anerkendelse, som det ellers i den grad har skortet på. I både et uddannelses- og et fagpolitisk perspektiv er dette blevet indoptaget som en hjørnesten i ideer og strategier om 'professionalisering'. Men hvad der faktisk sker i institutionerne, peger i en anden retning.

KONSEKVENSER FOR DET DAGLIGE ARBEJDE

I det daglige arbejde forarmes fagligheden. Pædagogerne har knap nok tid til den mest basale planlægning af deres arbejde, for slet ikke at tale om i fællesskab at diskutere og gennearbejde erfaringerne med deres arbejde og derigennem udvikle deres faglighed. Disse problemstillinger har ingen bevågenhed i de nye institutioner. De 'menige' pædagoger reduceres tendentielt til praktiske udøvere eller anvendere af pædagogiske metoder og modeller, udviklet andetsteds: i 'forskningen'. Eksempler på det, som man i dag finder udbredt i de fleste institutioner, er de forskellige former for 'konceptpædagogik' (f.eks. trin for trin-metoden, som vi diskuterer i vores bog), og tendensen skærpes, i takt med at evidensstankegangen vinder indpas i indflydelsesrige dele af den pædagogiske forskningsverden. Den pædagogiske forskning skal nu producere og levere 'metoder, der virker' – noget den på sin side selv bliver målt på og i bogstavelig forstand værdisat (tildelt bevillinger) efter.

Mange pædagoger har en ambivalent holdning til de mange nye tiltag. På den ene side kritiserer de, hvordan dagligdagen oversvømmes af 'skal-opgaver' – samtidig med at normeringerne forringes. Men på den anden side ser de også muligheder i de nye krav om udformning af pædagogiske læreplaner, dokumentation af arbejdet mv. 'Synliggørelsen' af deres arbejde, f.eks., kunne måske forbedre relationen til forældrene og anerkendelsen af deres arbejde. Men disse forhåbninger bliver kun i meget begrænset omfang indfriet. Således tager arbejdet med dokumentation tid fra samværet med børnene, og dokumentationen af dagens aktiviteter i form af fotos og videoer bliver måske umiddelbart vel modtaget af forældrene, der kan se deres glade barn på tur eller i gang med en eller anden aktivitet, men den risikerer systematisk at forstærke den nye *servicerelation* mellem pædagoger og forældre, der bliver 'rettighedsorienterede brugere'. Derfor er der også en udbredt skepsis og modvilje mod hele denne dagsorden. Hvad der så bliver stemplet som forstokkethed, selvtilstrækkelighed eller 'regressive ønsker'.

Således er forvandlingen af pædagogarbejdet til 'vidensarbejde' i denne form ikke en såkaldt win-win-situation: Man kan ikke på en gang indordne sig under kompetencedagsordenen og på disse nye præmisser *gen- og nyformulere* det klassiske pædagogiske koncept, der orienterer sig efter et socialt og kritisk dannelsesperspektiv. Og man kan altså *heller ikke* gå ud fra, at kravene til en gennemgribende planlægning af arbejdet, læreplaner, dokumentation og synliggørelse, stærkere brug af forskningsbaserede 'metoder, der virker', vil føre til en generel opskrivning af selve pædagogfaget og pro-

fessionen til 'vidensarbejdere'. Allerede i dag kan man se, hvordan prisen bl.a. vil blive en stærkere hierarkiserende differentiering både i professionen selv og i det samlede institutionspersonale og en ensretning af den pædagogiske tænkning og viden – med vidtrækkende konsekvenser for det liv, der tilbydes børnene i daginstitutionerne. Det sår tvivl om grundlæggende forestillinger om, hvad det er, man skal kunne og være forpligtet på som 'professionel'.

EN VEJ MOD ET ALTERNATIV – MED AFSÆT I HVERDAGEN OG BØRNELIVET

Alt dette har bragt institutionerne og pædagogerne, både som faggruppe og som enkeltpersoner, i defensiven. En udbredt rådvildhed er fremherskende, og blandt institutionspædagogerne er stresssymptomer og flugttendenser i stigning. Alternativer til den igangværende udvikling synes ikke umiddelbart at være i sigte. En professionalisering af det pædagogiske arbejde, hvor man forsøger at begrunde og opskrive pædagogarbejdet ved at gøre det til en strategisk forudsætning for vækst og velfærd, repræsenterer ikke et sådant alternativ. Denne form for professionalisering repræsenterer ikke en fornyelse eller udvikling af pædagogarbejdet og pædagogfagligheden, der er begrundet ud fra fagets egen historie og værdiorienteringer, og den kan ikke udgøre et modværge mod den igangværende nedbrydning af institutionerne.

Det er nødvendigt at stoppe op og træde et skridt tilbage fra den dominerende neoliberale dagsorden, både for at forstå, hvad det er, der sker nu, og for

at kunne forestille sig et alternativ hertil og dermed være med til at sætte en ny dagsorden. Man må gentænke daginstitutionerne som samfundsmæssige institutioner og overveje, hvilke historisk skabte muligheder (og modsigelser), de rummer, og tilsvarende nytænke centrale sider af den pædagogiske faglighed. På det grundlag kan man begynde at nærme sig en besvarelse af spørgsmålet om et alternativ til omformningen af daginstitutionerne til servicetilbud, nemlig en fornyelse af dem som samfundsmæssige institutioner. Kernen i det er spørgsmålet om, hvad et godt og alsidigt børneliv kan være i dag. Det er et spørgsmål, der rækker ud over institutionerne og også berører hverdagen og arbejdslivet. Men altså også i allerhøjeste grad institutionerne. Her kan man starte. Man må gentænke, hvad pædagogisk arbejde og pædagogisk faglighed er og kan være. Herudfra kan der åbne sig et perspektiv for en anden professionalisering: en vej ud af defensiviteten. I forbindelse med diskussionerne om 'hippiepædagogik' og angrebet på 'fri leg' var det i øvrigt et opmuntrende tegn, at der også blev formuleret en ret bred modkritik ikke blot fra BUPL, men også fra videnskabelige og forskningsmæssige miljøer af ret forskellig observans. Det kan måske være et tegn på, at der er ved at aftegne sig et grundlag for en nyorientering inden for daginstitutionssområdet – væk fra den dagsorden, der har domineret i lang tid.



TESE

DAGINSTITUTIONERNE MÅ SOM ET UNIKT TREDJE BIDRAGE TIL AT SKABE SAMMENHÆNG MELLEM HJEM OG INSTITUTION OG I BØRNEENS LIV. FORUDSÆTNINGEN FOR DET ER, AT DER SKABES OG OPRETHOLDES EN SÆRLIG HVERDAGSLIGHED, DER GENNEMTRÆNGER DAGLIGDAGEN I INSTITUTIONERNE.

AT SKABE SAMMENHÆNG: Som led i opbygningen af den klassiske socialdemokratiske velfærdsstat, blev daginstitutionerne herhjemme udviklet i retning af en særlig form for samfundsmæssige institutioner, der ikke blot skulle varetage en almen socialisationsopgave, men som også bidrog til at skabe sammenhæng i børnenes og familiernes liv og dermed i hele hverdagslivet. Først når man ser pædagogarbejdet i relation til denne opgave: at skabe sammenhæng, træder den pædagogiske fagligheds skabende karakter og potentiale tydeligt frem.

Da velfærdsstaten blev opbygget efter 2. verdenskrig, og kvinderne 'kom ud på arbejdsmarkedet', blev daginstitutionerne som en arbejdsmarkedspolitisk foranstaltning udbygget til et alment pasningstilbud. Det arbejdsmarkedspolitiske perspektiv havde forrang, men på dette grundlag blev institutionerne samtidig udviklet i en retning, der rakte ud over den rene pasning. Set i et barndoms perspektiv begyndte daginstitutionerne at tage form af noget andet og mere end både hjem og skole, noget vi forsøgsvis vil kalde *'et tredje', et unikt socialt rum med en særegen kvalitet.*

Denne konstatering er der for så vidt ikke noget nyt i. Der har været og er mange bud på, hvad der adskiller daginstitutionerne fra hjem og skole. At de var og skulle være noget andet end skolen, har – indtil for nylig – nærmest været en selvfølge. Det, der har været omdiskuteret, er således først og fremmest daginstitutionens relation til familien og 'hjemmet'. At der var og skulle være en forskel også til hjemmet (og netop ikke kun til skolen), har der altid været udbredt enighed om. Kun få, om overhovedet nogen, har ment, at daginstitutionerne skulle være en 'forlængelse af hjemmet'. Men hvor den kritiske diskussion af daginstitutionerne i årtier primært rettede sig mod risikoen for en overinstitutionalisering og pædagogisering af børnenes liv, så har kritikken inden for de seneste 10-15 år ændret karakter. Nu er det snarere en angivelig for stor 'hjemlighed', der står for skud, mens selve institutionskarakteren ikke længere står til diskussion. Det har banet vejen for den aktuelle kompetencedagsorden, hvor daginstitutionerne skal omformes til 'preschools', og hvor en institutionskritik ikke længere er et tema.

Man kan sige, at den tidligere kritiske diskussion af daginstitutionerne ud fra et børnelivsperspektiv netop var optaget af at udvikle daginstitutionerne som et unikt samfundsmæssigt tredje og kritiserede institutionaliseringen, fordi den truede med at underminere institutionerne som et sådant – potentielt – tredje. Dog uden at dette var et eksplicit tema. Set i bakspejlet betød denne fraværende tematisering, denne indforståethed, at institutionsdiskussionen måske for snævert blev knyttet til spørgsmålet om forskellige pædagogiske retninger eller skoler. Diskussionen fokuserede i for høj grad på institutionerne som sådan, løsrevet fra deres mere omfattende indlejring i hverdagslivet. Det, som vi har kaldt opgaven: at skabe sammenhæng, blev simpelthen forudsat, men derfor heller ikke klargjort. Det hæver sig i dag, fordi det dermed er blevet meget lettere at indføre kompetencedagsordenen og dreje pædagogikken i retning af det skoleforberedende. Man gør sig ikke klart, at daginstitutionsarbejdet dermed undergraves i selve sit grundlag.

Problemet er, at man ikke har diskuteret, *hvordan* daginstitutionerne ikke blot adskiller sig fra, men netop også *hænger sammen med* hele hverdagslivet. Inden for i hvert fald de sidste 10-15 år, som det er nævnt, er daginstitutionernes *forskellighed i forhold til familien* i stigende grad ensidigt blevet fremhævet og betonet. I forskningen er det blevet beskrevet som en selvfølge, at børnene kan bevæge sig mellem familien og daginstitutionen, ja selve forestillingen om, at der skal være sammenhæng i børnenes liv, er blevet betragtet som forældet. Men det kan kun være, fordi man forveksler sammenhæng med identitet. At der skabes sammenhæng mellem to forhold, beteg-

ner en relation mellem noget forskelligt, ikke en identitet. Også i denne diskussion blev institutionspædagogikken betragtet gennem et isoleret blik på institutionerne, nu blot på nye præmisser. Konsekvensen er, at børnenes liv i institutionerne ikke forstås i relation til deres samlede børneliv. Men mister man blikket for det, risikerer daginstitutionernes særegenhed som et samfundsmæssigt tredje at gå tabt – med vidtgående følger for børnenes liv i institutionerne.

DAGINSTITUTIONERNES SÆRLIGE KARAKTER OG DET HELE BØRNELIV

Kernen i 'sammenhængstesen' er nemlig for det første, at skabelsen af sammenhæng mellem familie og institution ikke blot er vigtig i sig selv, men også er en forudsætning for, at børnelivet *i* institutionen kan udfolde sig *som* et rigt børneliv (hvor børnene 'får lov til at være børn', mens de også lærer og oplever, ja *så* de kan opleve og lære på en integreret måde – som pædagogerne i vores projekt sagde). Og for det andet, at dette ikke blot er en nødvendig, men også en prekær og krævende *pædagogisk* opgave for daginstitutionerne. Når det i årevis har kunnet se ud, som om sammenhængen *ikke* var noget problem for børnene, skyldes det, at pædagogerne netop har varetaget denne opgave: At tilvejebringe forudsætningerne for, at børnene kan skabe en sådan sammenhæng – som en selvfølgelig del af deres pædagogiske arbejde. Det er en dimension af det pædagogiske arbejde, der strækker sig gennem hele dagen, men den træder særligt tydeligt

frem, når børnene bliver afleveret, og, dog i mindre grad, når de bliver hentet (jf. yderligere tredje tese).

Hvis denne opgave mislykkes, er det vanskeligt at gøre institutionshverdagen til et socialt rum, og grundlaget for hele det øvrige pædagogiske arbejde med dets forskellige konkrete socialisations- og dannelsesmæssige opgaver smuldrer. Men fordi denne helt centrale opgave eller funktion: skabelsen af sammenhæng, ikke har karakter af en selvstændig og 'programsat' opgave eller aktivitet, men nødvendigvis må varetages *implicit* gennem hverdagens mange *gøremål* i institutionerne, er den grundlæggende *upåagtet* som faglig pædagogisk aktivitet. Den er ikke noget, man gør sig klar – og det gælder både pædagogerne selv, deres faglige organisationer, forældrene, 'samfundet' og forskningen. Og det indebærer, at man miskender arten, kvaliteten og betydningen af daginstitutionsarbejdet og af institutionerne. Sådan at man i dag tror, at man omkostningsfrit kan se bort fra dette som noget pædagogisk vigtigt og henregne det til de nødvendige, banale omsorgs- eller reproduktionsopgaver, der ikke kræver pædagogisk faglighed. Den – fagligheden – skal derimod først og fremmest rettes mod 'læringsopgaven'.

INTEGRATION AF 'DET HJEMLIGE' OG 'DET INSTITUTIONELLE' SOM ALTERNATIV

For at kunne varetage denne grundlæggende opgave: at skabe betingelserne for sammenhæng, er det afgørende, at daginstitutionerne – som et 'tredje' socialt rum – etablerer en *særlig form for hverdagslighed* som den atmosfære,

hvor institutionsdagligdagens skiftende aktiviteter finder sted, og som grundlag for en tilstræbt rytmisk gestaltning af dagligdagen i institutionen med overgange mellem de forskellige *gøremål* dagen igennem og mellem livet i institutionen og uden for den. Det betyder, at alle aktiviteterne i daginstitutionen må ses som én integreret pædagogisk aktivitet. Denne særlige form for hverdagslighed er en unik enhed af noget 'hjemligt' og noget 'institutionelt'. Den kendetegner alle de 'banale' aktiviteter – spisning, putning, bleskifte mv. – som i stigende grad ikke regnes for pædagogiske, fordi de ligner hjemlige aktiviteter, men som i den institutionelle sammenhæng netop får en pædagogisk karakter 'midt imellem' ('det tredje'). Men den institutionelle hverdagslighed udgør også en grund for alle de aktiviteter, der traditionelt regnes for pædagogiske, og som uden denne grund ville miste deres særlige, *daginstitutionelle pædagogiske kvalitet*. Den er grundlaget for, at børnene kan finde sig til rette i institutionen og – mere eller mindre selvfølgelig – bevæge sig mellem de forskellige sociale kontekster. Men den er altså ingen selvfølge, og den kan let forfalde, sådan at enten en for stærk 'hjemlighed' eller en for stærk 'institutionalitet' – eller en pendlen mellem disse yderligheder – bliver resultatet.

I et historisk perspektiv må man tildele den fremvoksende professionsorientering, der ledsagede udbygningen af hele sektoren fra engang i 60'erne med dens stærke sociale og pædagogiske engagement, en afgørende rolle i skabelsen af denne side af institutionerne. Den udgør et 'overskud' i forhold til den basale pasningsopgave og er stadig levende som en realitet i dagens institutioner, samtidig med at den altså måske mere og mere får karakter

af et potentiale, en mulighed, der forsømmes og direkte trues af det igangværende opgør med den hidtidige pædagogik. I de følgende teser uddyber vi dette potentiale.





TESE

VÆSENTLIGE DELE AF DEN
PÆDAGOGISKE FAGLIGHED ER I
DAG UPÅGTET – SOM FAGLIGHED.
DET KAN FØRE TIL AT PÆDAGOG-
ARBEJDET IKKE UDVIKLES SOM EN
INTEGRERET HELHEDSPÆDAGOGIK
OG PÆDAGOGFAGLIGHEDENS
SUVERÆNE OPMÆRKSOMHEDSFORM
UNDERMINERES.

DEN UPÅAGTEDE FAGLIGHED: Daginstitutionsarbejdet har en skabende karakter, der vidtgående er uerkendt. Den er knyttet til nødvendigheden af at etablere sammenhæng i børnenes liv. I det perspektiv bliver det tydeligt, at den pædagogiske faglighed gennemtrænger *alle sider* af det daglige arbejde i institutionerne. Institutionspædagogikken er i sit anlæg en integreret helhedspædagogik, men i en lang række af hverdagens aktiviteter er den pædagogiske faglighed upåagtet. Det skævvrider og reducerer forståelsen af arbejdet og fagligheden. Dette er en væsentlig kilde til nedvurderingen af pædagogfagligheden og en forudsætning for, at det aktuelle opgør med den klassiske pædagogfaglighed har kunnet få så meget medløb, som tilfældet er.

Når vi taler om 'den upågtede faglighed', så retter vi blikket mod det forhold, at der i *alle* daginstitutionsarbejdets aktiviteter indgår en faglig eller pædagogisk dimension, også der, hvor man kan være tilbøjelig til at mene, at det ikke er tilfældet, altså i forhold til alle de aktiviteter, der tendentielt betragtes som rutineopgaver, rent 'reproduktive' opgaver eller måske 'omsorgs'-opgaver. Disse opgaver omfatter en lang række af de praktisk-konkrete aktiviteter, der fylder i pædagogernes arbejde: modtagelse af børnene om morgenen, spise, putte, bleskift, tøj af og på, rydde op osv. Det er aktiviteter, der *fylder* meget hver dag, hvad der er bred enighed om, men – og det er så vores tilføjelse – aktiviteterne formidler også på en afgørende måde *sammenhængen i hverdagen*, både på institutionen og ud over den. De har en afgørende betydning for den måde, hverdagen former sig på. *De er i eminent forstand pædagogisk-faglige*. Som en del af arbejdet i institutions-hverdagen får de nemlig en særlig karakter: at tage imod børnene, at spise med dem, at skifte ble osv., osv., alt dette ændrer karakter fra blot at være almindelige hverdags-aktiviteter, som 'alle kan udføre', til at være noget, der kræver en særlig form for *opmærksomhed* og tilstedeværelse i relation til den samlede børnegruppe. Dette skift har altså at gøre med, at der er tale om en større børnegruppe i en institutionel kontekst, men det har også at gøre med, at aktiviteten er indføjet i den almene opgave, som handler om at skabe sammenhæng. I vores bog har vi udfoldet dette i eksemplariske analyser, mens vi her må holde os til det principielle.

OVERGANGE OG SKABELSE AF SAMMENHÆNG

Skabelsen af sammenhæng gennemtrænger hele dag-institutionshverdagen. Særligt åbenlyst træder den frem som en presserende opgave i overgangen mellem hjem og institution, når børnene ankommer og forlader institutionen, eller: bringes og hentes. Det er noget, alle ved, men sjældent tænker på som noget egentligt pædagogisk. Det gælder for så vidt også pædagogerne, selv om de udmærket er klar over, hvor vigtig en opgave det er at sikre en ordentlig kvalitet i børnenes overgang fra hjem til institution, og derfor også ofrer dette stor opmærksomhed. Kvaliteten af denne overgang har vi – når den lykkes – forsøgt at beskrive med begrebet *rytme*. Rytme handler om at forbinde det, der er gået forud, med det, der kommer efter – helt håndfast: At overgangen for børnene ikke bliver mere abrupt, end den i forvejen er. Men det drejer sig ikke kun om at mildne en vanskelig overgang: Den måde, hvorpå børnene enkeltvis og tilsammen kommer i gang med dagen i institutionen, er af vital betydning for resten af dagen. Den anslår en grundstemning for de følgende aktiviteter.

En vigtig side af ankomsten er i øvrigt, at dette jo ikke bare er et anliggende for pædagogerne eller institutionen i sig selv, men noget, der i høj grad også involverer forældrene. I samspillet med dem træder institutionens afhængighed af og betydning for det overgribende hverdagsliv tydeligt frem. Sådanne *overgangssituationer* er ikke kun forbeholdt morgen og eftermiddag, hvor børnene ankommer til og forlader institutionen. De skal også skabes mellem dagens forskellige aktiviteter. At gå fra det ene til

det andet, er ikke i sig selv 'en overgang'. At gøre det til det, kræver et særligt arbejde. Overgange og dermed dagen som en rytmisk helhed skal gestaltes. Det er en usynlig dimension af 'planlægningen' af dagens aktiviteter og af den opmærksomhed, der kræves i forbindelse med deres udførelse.

Begrebet om den *upåagtede faglighed* vedrører således alle den slags 'reproduktions- eller omsorgsaktiviteter', der er så mange af i daginstitutionerne, inklusive det at få dagen til 'at hænge sammen', som pædagogerne netop siger – men vel uden at gøre sig rækkevidden af dette udsagn klart. Men 'det upåagtede' er ikke begrænset til det. Således kan man også tale om 'det upåagtede i det pædagogiske arbejde', forstået som de 'særligt tilrettede' aktiviteter, der normalt fremhæves som de (egentligt) pædagogiske. Her ligger accenten så lidt anderledes. I forhold til disse anerkendte faglige aktiviteter (særlige udflugter, sprogræning, højtlesning, bevægelse, rytmik osv., osv.), er pointen, at også de i deres anlæg rummer en, ja *bæres af*, hvad vi kalder en grundlæggende *upåagtet pædagogisk holdning*, uden hvilken den specifikke faglige viden og kunnen, der bringes i spil i sådanne aktiviteter, vil miste sin konkrete faglige og dermed pædagogiske kvalitet.

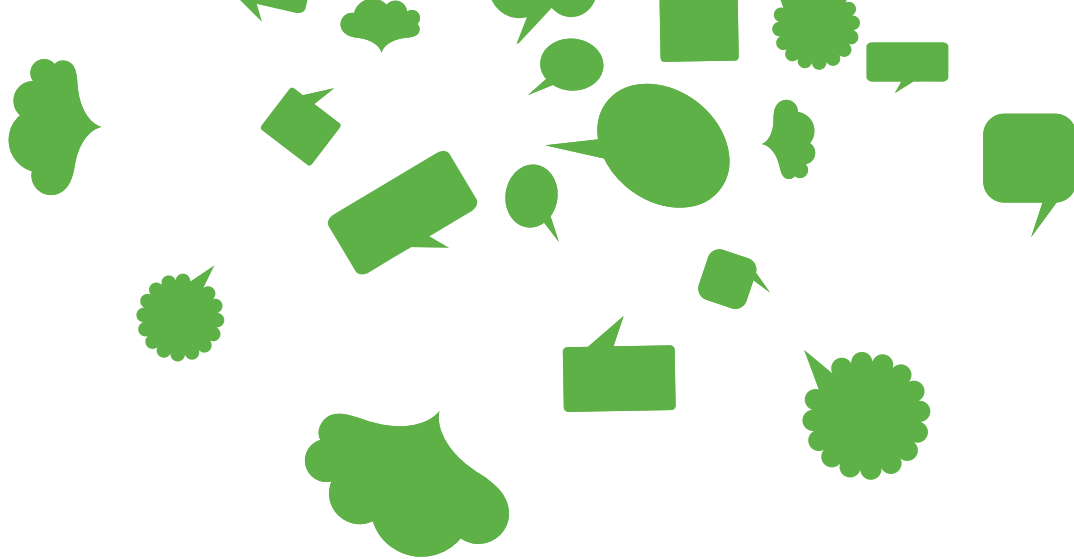
EN ÅBEN PÆDAGOGISK HOLDNING SOM ALTERNATIV

Den pædagogiske holdning er et begreb, der betegner kombinationen af to ting. For det første: Pædagogernes evne til at fastholde en opmærksomhed mod situationen som helhed i hele dens kompleksitet, centreret omkring

den konkrete aktivitet, men samtidig med en fuld opmærksomhed på de enkelte børn og børnegruppen som helhed. Og for det andet: Evnen til, hvad man kan kalde at 'rekontekstualisere' – oversætte og indpasse – en faglig viden, der jo har en mere almen karakter, i netop denne unikke institutionelt-hverdagslige praksissituation. I øvrigt må vi understrege, at denne dobbelte kapacitet selvfølgelig også kendetegner den type af aktiviteter, som vi først diskuterede. Også i dem er der tale om, at en faglig viden i form af en praktisk tolkning spilles ind i situationen. For så vidt er det kunstigt *principielt* at skelne mellem disse aktiviteter, men det er jo en sådan skelnen, der gennemsyrrer den mest fremherskende tænkning om daginstitutionens arbejde, og derfor har vi her eksplicit beskæftiget os med begge slags aktiviteter. Denne dobbelte kapacitet, denne suveræne arbejdsevne eller opmærksomhedsform danner et omdrejningspunkt i det pædagogiske arbejdes logik. Det er den, der giver daginstitutionens arbejde en unik form for skabende karakter.

Det pædagogiske arbejde er pr. definition kendetegnet ved en form for *ubestemthed* eller *uvished*, og kun hvis pædagogerne er i stand til at håndtere denne ubestemthed (og ikke bringe den under 'pædagogisk kontrol' – hvad f.eks. de konceptpædagogiske modeller ofte lægger op til) kan de pædagogiske aktiviteter få en åben, uforudsigelig og fornyende – og dermed dannende – karakter, i stedet for at tendere mod at blive mekaniske eller endimensionale. Denne opmærksomhed kan ikke blot etableres 'situation for situation', selv om den selvfølgelig i en vis forstand også skal dét. For så ville den miste helhedsdimensionen. Man kan derfor ikke stærkt

nok understrege vigtigheden af, at de forskellige opgaver og aktiviteter ikke abstrakt udskilles fra hverdagen og det samlede liv i institutionen og rendyrkes som isolerede aktiviteter med dertil hørende instrumentelle kompetencer (både hos børnene og hos pædagogerne). Men netop det er tendensen i den aktuelle omformning af daginstitutionerne, baseret på en pædagogikkritik, som er uden sans for, hvad det er, der basalt set kendetegner det institutionspædagogiske arbejde.



A large, white, stylized number '4' is positioned on the left side of the page, set against a solid pink background. The number is composed of thick white lines. To the right of the number, the word 'TESE' is written in a white, serif, all-caps font.

4 TESE

DET KOLLEKTIVE PÆDAGOGISKE
INSTITUTIONSARBEJDE RUMMER EN
UNDERVURDERET KOMMUNIKATIV
OG REFLEKSIV SIDE, DER KAN DANNE
UDGANGSPUNKT FOR AT UDVIKLE OG
FORNY DEN PÆDAGOGISKE FAGLIGHED

DET PÆDAGOGISKE ENSEMBLE: Ikke mange former for arbejde er så kollektivt anlagt som daginstitutionsarbejdet, samtidig med at det indebærer opbygningen af intensive personlige relationer mellem pædagoger og børn. Spændingsforholdet mellem det kollektive samarbejde og det personlige engagement i arbejdet ('man bruger sig selv') udgør – ved siden af den upåagtede faglighed – en nøgle til at forstå daginstitutionsarbejdets særlige kvalitet. Når pædagogerne finder sammen i det, man kan kalde et ensemblespil, kommer dette spændingsforhold 'i balance', det pædagogiske arbejde lykkes, og fagligheden udvikles.

Daginstitutionsarbejdet er kollektivt i en vidtgående forstand. Der er ikke bare tale om samarbejde i en organisatorisk forstand, men om en intensiv form for kollektivitet, der er tæt forbundet med selve arbejdets karakter. Den udspringer af, at arbejdet foregår i relation til de enkelte børn som medlemmer af en børnegruppe, som pædagogerne i fællesskab(er) har ansvaret for, og som i øvrigt – om ikke andet så på legepladsen – blander sig med hinanden. I en omfattende forstand er pædagogerne derfor det meste af dagen henvist til samværet med børnene og til indbyrdes at dele og gestalte dette samvær som en kollegial opgavevaretagelse, og det betyder også, at de for det meste er eksponeret for hinanden i deres opgavevaretagelse. Selv om pædagogerne inden for en flydende arbejdsdeling hver har deres områder, deres særlige interesser og kompetencer, så er det således karakteristisk, at de løbende koordinerer, aftaler og *afstemmer* deres arbejde – for den enkelte dag, for de kommende dage, men også mere strukturelt, f.eks. i forhold til, hvad man – på længere sigt – gerne vil tage sig af eller tage op, og hvordan det kan lade sig gøre inden for de fælles rammer.

Vi har set (og i vores bog beskrevet) talrige eksempler på, at den indbyrdes afstemning af arbejdet systematisk, men pga. arbejdsbetingelserne som regel kun i kimform, åbner sig i retning af løbende erfaringsrelaterede faglige diskussioner og på denne måde bliver – eller kunne blive – et omdrejningspunkt for en principielt vedvarende *udvikling af fagligheden*. Dette har en principiel betydning: Pædagogerne 'anvender' ikke bare deres faglighed, men *udvikler* den nødvendigvis som en integreret del af

pædagogarbejdet, noget der må anses for at være af afgørende betydning for dette arbejdes kvalitet. Lige så lidt som børns leg er blot repetitiv (abstrakt gentagende), med mindre den er låst fast i skabeloner, lige så lidt kan pædagogerne 'anvende' deres faglighed, hvis de ikke løbende fornyer den, *gør den ny*, i relation til de skiftende opgaver og kontekster. Dette er en nødvendig side af arbejdets skabende kvalitet. Det rummer selvfølgelig også en masse rutiner. Men det er ikke modsætninger. Tværtimod må de to sider være tæt forbundet med hinanden, hvis arbejdet skal udfolde sig i en vis frihed.

Mens diskussionerne om 'udvikling af fagligheden' i stigende grad fokuseres omkring (individuel) efteruddannelse (uden for institutionerne) eller ensidigt forbindes med indføringen af forskningsbaserede 'metoder, der virker' i institutionsarbejdet, forsvinder denne forståelse af, at *selve arbejdet* i daginstitutionerne rummer en sådan faglighedsudvikling. Det ville ellers være et oplagt udgangspunkt for diskussioner af faglighed i stedet for udelukkende at lokalisere dem i uddannelsesinstitutionelle kontekster (jf. yderligere femte tese). En udvikling af fagligheden med udgangspunkt i det daglige arbejde skal selvfølgelig ikke idealiseres. Den har brug for faglige 'tilskud' udefra og i det hele taget brug for at indgå i mere omfattende diskussioner og erfaringsbearbejdnings end dem, der er mulige inden for rammerne af pædagoggruppen på den enkelte institution (eller måske endda den enkelte stue). Ellers risikerer diskussionerne at køre i ring, blive selvbekræftende, for begrænsede i deres udsyn mv.

DET KOLLEGALE SOM GRUNDLAG FOR UDVIKLING AF FAGLIGHEDEN

Vi fremhæver den udviklende dimension af det pædagogiske institutionsarbejde her, fordi den generelle nedvurdering af pædagogarbejdet essentielt er knyttet til en manglende erkendelse af selve arbejdets skabende og fagligt udviklende karakter – noget der formodentligt også skal ses som en refleks af århundreders nedskrivning af reproduktionens og kvindearbejds betydning. Men hvis man i *forlængelse heraf* i sin iver efter at opskrive pædagogarbejdet fortsat overser denne faglighedsudviklende dimension ved selve arbejdet for i stedet at opskrive det ved udefra at tilføje det en (akademisk) vidensdimension, så afskærer man sig også fra en styrkelse af det pædagogiske arbejde *ud fra dette arbejde selv*.

Ideen om, at der i arbejdet selv er anlagt en fagligt udviklende side, kan konkretiseres. Denne udviklingsdimension er nemlig tæt forbundet med en særlig *refleksions- og kommunikationsform*, der kendetegner den pædagogiske faglighed. Når vi har set, hvordan pædagogerne taler om deres arbejds erfaringer, har vi kunnet se, hvordan deres faglige refleksion over arbejdet basalt set er *kommunikativ i sin form*: Det er en refleksion, der systematisk udveksler og sammenligner situationer, forløb og erfaringer, men som også er kendetegnet ved at forbinde diskussionen af de praktiske situationer og forløb ('Hvad skete der her?', 'Hvad skulle jeg have gjort?', 'Hvad gør I?', 'Hvad kunne man gøre?') med principielle (teoretiske og etiske) overvejelser i en permanent frem og tilbage-bevægelse.

Denne form for faglig diskussion er ikke blot betinget af arbejdets kollektive karakter. Den er omvendt også med til at konstituere kollektivet *som* et (fagligt) kollektiv, for så vidt som de løbende drøftelser om det pædagogiske arbejde med børnene også rummer en bevægelse i retning af at gøre institutionsarbejdet ('vores institution') til et *fælles anliggende*. Derfor kan man også med udgangspunkt i den faglige diskussion argumentere for, at en vidtgående *selvforvaltning af arbejdet* er en logisk og i et vist omfang også nødvendig organisationsform for daginstitutionsarbejdet.

Vi har ledt efter et begreb, der bedre end f.eks. både det klassiske begreb om et 'arbejderkollektiv' og det organisationsteoretiske begreb om 'teamwork' kan indfange denne kompleksitet i det kollektive pædagogarbejde, og har valgt begrebet *et ensemble*. Ensemblemetaforen betegner fint det lydhøre og artistiske samspil i udførelsen af en bestemt opgave, og som musikmetafor betegner den anderledes end det traditionelle 'orkester' en udførelse, der er stærkere selvreguleret og mindre dirigeret, og hvor den individuelle improvisation er relateret til samspillet, primært koncentreret om det værk, der skabes, og mindre mod de udførendes ønske om at 'udtrykke sig selv'. Noget tilsvarende kunne man vel gøre gældende for begrebet som skuespilmetafor, hvor "ensemblet" peger i retning af en stærkere integreret og mindre hierarkisk skuespillertrup end skuespillerne ved et traditionelt teater. Pædagogerne *er* jo ikke bare et ensemble, men i det omfang, deres arbejde lykkes og begynder at tage form af et fælles anliggende, kan vi tale om, at de udfører et ensemblespil.

PERSONLIGT ENGAGEMENT SOM UDGANGSPUNKT FOR UDVIKLING AF FAGLIGHEDEN

Som en spændingsfyldt modpol til arbejdets kollektive karakter står den enkelte pædagogs stærke personlige og emotionelle involvering i børnene. Pædagogerne i vores projekt talte om, at de både er professionelle og 'papforældre'. Det indfanger meget godt spændingen i den særlige type personlig relation, der i daginstitutionerne opstår mellem pædagoger og børn. Men det karakteriserer på den anden side ikke rigtigt, hvad det særegne ved denne relation er. Vi tilbyder ikke en anden betegnelse på den, men vi har forsøgt at indkredse, hvordan den må forstås som en unik form for *pædagogisk relation*, der nok har lighedspunkter med andre typer pædagogiske relationer, men som også er enestående – pga. børnenes alder og den institutionelle indlejring. En af grundene til, at det er så vanskeligt at beskrive og *erkende* denne relation, ligger formodentligt i, at det *gensidige personlige engagement* mellem pædagoger og børn på den ene side synes at anfægte forældre-barn-relationens angiveligt enestående karakter og på den anden side også ser ud til at komme i konflikt med de toneangivende ideer om, hvad en professionel holdning skal indebære. Men ikke desto mindre er denne personlige side af relationen mellem pædagoger og børn noget, der er konstituerende for en daginstitutionspædagogisk faglighed.

Hertil kommer, at den også konstituerer en sårbarhed i det professionelle engagement, som kan være vanskelig for den enkelte pædagog at håndtere, hvis den ikke erkendes som både legitim og uundgåelig. I så fald

er det meget nærliggende at tage vanskelige oplevelser med børnene 'på sig' som ens fejl. Dette er en selvstændig kilde til 'udbrændthed' eller 'stress'. I vores bog har vi udførligt diskuteret et eksempel på, hvordan en pædagog blev berørt af en situation med en pige, der kaldet hende 'en lort', og hvordan hun ikke uden videre kunne ryste det af sig. Eksemplet dukkede op i en fælles diskussion mellem pædagogerne i løbet af værkstedsarbejdet i vores projekt. Selv om den bearbejdning, de her tog fat på, måske ikke kom så langt, så viste den dog tydeligt et uvurderligt potentiale i ensemblespillet. Det traditionelle krav til 'den professionelle pædagog' er, at pædagogen 'ikke skal tage den slags personligt'. Men hvis man ikke ligefrem forestiller sig, at man bare kan beslutte sig for at 'se bort fra' de vanskelige, krænkende eller anstødelige følelser (sorg, vrede f.eks.), der pga. relationens personligt engagerede karakter uundgåeligt dukker op i forbindelse med konflikter med børnene, så indebærer det ret beset et krav til pædagogen om individuelt at kunne rumme eller integrere alle sådanne følelser. Når situationerne alligevel ofte 'kortslutter', og pædagogerne efterfølgende 'bærer det med sig', så viser det, at det ikke er et krav, man kan leve op til.

ET ALTERNATIV, HVOR DET KOLLEKTIVE ER GRUNDLAG FOR DET SKABENDE I ARBEJDET

Men hvad der i de fleste tilfælde derimod vil være en realistisk mulighed, er, at pædagogerne i fællesskab kan bearbejde de uhåndterlige følelser som elementer af vanskelige

praksissituationer. *Det er det institutionelle ensemblespils rum*, og det var det, vi så ansætter til i værkstedsarbejdet, hvor den kollektive refleksion, der sporadisk finder sted i hverdagen, fik mere tid og rum. Det, som den enkelte pædagog – og hvis vi ser på den oprindelige konflikt-situation, også det enkelte barn – ikke kan rumme alene, fordi pædagogen ikke kan etablere en fri afstand til det, kan måske rummes af ensemblet. Det muliggør, at den enkelte pædagog kan forsones sig med det, han eller hun ellers ikke kunne have med at gøre. De problematiske erfaringer bliver altså ikke integrerede i betydningen, at pædagogen har 'overvundet' dem eller lagt dem bag sig én gang for alle. De forsvinder ikke, men danner som bearbejdede og mildnede en klangbund for det aktuelle og kommende samspil. Det er en væsentlig forudsætning for, at *det pædagogiske arbejde* kan lykkes. Man kan altså sige, at det er dette kollektive rum, hvor det individuelle, personlige og det fælles gennem ensemblespillet kommer i balance, der 'bærer' det pædagogiske arbejde.

Men i den aktuelle daginstitutionshverdag med dens helt andre prioriteringer levnes der kun ringe plads til, at pædagogerne på denne måde sammen kan reflektere over deres arbejde. Det er ikke noget, der tildeles særlig vægt i diskussionen om det pædagogiske arbejde som en særlig form for vidensarbejde.



TESE

DET ER NØDVENDIGT AT GENTÆNKE,
HVAD DET ER, DER KENDETEGNER
PÆDAGOGARBEJDET SOM EN SÆRLIG
FORM FOR VIDENSARBEJDE, OG
DERUDFRA SKITISERE EN ANDEN
PROFESSIONALISERING.

EN SÆRLIG SLAGS VIDENSARBEJDE, EN ANDEN PROFESSIONALISERING: Tidligere har man forsøgt at opskrive det pædagogiske daginstitutionsarbejde med begreber som tavs viden, den reflekterende praktiker, kropsliggjort viden. Men det er ikke begreber, der er differentierede nok, og de har ikke ført til en anerkendelse af pædagogarbejdet. Tværtimod. I dag tales der foragteligt om, at 'pædagogerne famler i blinde'. Med akademisk orienterede professionaliseringsbestrebelse forsøger man så at opskrive arbejdet til et moderne 'vidensarbejde'. Men heller ikke det formår at indfange det pædagogiske arbejdes særegne karakter og skabende potentiale. Vi foreslår, at man med fordel kan betragte det pædagogiske arbejde som båret af en særlig *videnskonstellation* med en *gestisk viden* som sit omdrejningspunkt. Herudfra åbner der sig en vej mod en anden professionalisering.

I vores karakteristik af daginstitutionsarbejdet har vi gennem begreberne om den upåagtede faglighed og det pædagogiske ensemble forsøgt at indkredse, hvad man kan kalde: *det skabende i selve arbejdet*. Og i tilknytning hertil har vi fremhævet, hvordan fagligheden permanent kan og må fornyes og udvikles som en nødvendig dimension af det pædagogiske arbejde. Den praktiske institutionsfaglighed er i sig selv kommunikativ og *refleksiv*. Det er ikke en kvalitet, den først opnår eller løbende skal suppleres med udefra i form af en teoretisk eller forskningsbaseret videnstilførsel.

Dette er en nødvendig markering i forhold til den aktuelle omformning af daginstitutionerne. Det gælder åbenlyst – og måske mest presserende – i forhold til forestillingerne om, at de menige pædagoger skal reduceres til at kunne anvende forskningsbaserede metoder, 'der virker' (evidens). Men det gælder også mere principielt i forhold til forestillinger om, at daginstitutionsarbejdet skal transformeres til vidensarbejde primært gennem en opskrivning af den akademiske side af uddannelsen. Disse forestillinger lægger ikke tilstrækkeligt vægt på, at en fornyelse af daginstitutionerne – stadig – må være forpligtet på, at de skal være almene samfundsmæssige institutioner, som kan varetage helhedsorienterede dannelses- og socialisationsopgaver i hverdagslivet, der har som deres perspektiv på én gang at befordre udviklingen af sociale og individuelt alsidige holdninger og orienteringer hos børnene. De er for forhippede på en ensidig opskrivning af den pædagogiske faglighed på grundlag af forskning og videnskabelighed. Men kunne det så i det mindste ikke være valgt i forhold til den aktuelle dagsorden om, at

institutionerne skal være skoleforberedende? Næppe – fordi 'skoleforberedelse' forudsætter andet og mere end en fremrykket og ensidig kompetenceindøvelse. Måske skulle man i stedet besinde sig på begrebet om 'skolemodenhed' og forstå det mere differentieret.

VIDENSFORSTÅELSER OG VIDENSHIERARKI

Den dominerende dagsorden for diskussionen om pædagogfagligheden må altså erstattes af en mindre simpel dagsorden, der på en helt anden måde end den aktuelle forholder sig til det institutionelle pædagogiske arbejde – ad den linje, vi har foreslået, men jo ikke nødvendigvis lige med de begreber, vi foreslår. Det er også en vej – den eneste – der grundlæggende kan imødegå den nedvurdering af pædagogarbejdet og af pædagogerne, der er så udbredt, og som har tvunget de enkelte pædagoger og faget som helhed ind i en defensiv position. (I vores bog diskuterer vi bl.a. et indlæg fra den offentlige debat, der taler om, at 'pædagogerne famler i blinde'. Det er karakteristisk for diskussionen – også langt ind i dens forskningsmæssige del).

Men dermed idealiserer vi ikke den praktiske pædagogiske institutionsfaglighed og nedskriver på ingen måde betydningen af teori og forskning. Vi har allerede henvist til, at en udvikling af fagligheden med udgangspunkt i arbejdet også har brug for inspiration og udveksling med en systematisk teoretisk viden. Ligesom den 'praktiske faglighed' jo også allerede er med-formet af pædagogernes uddannelsesforløb. Det, det drejer sig om, er derimod at

komme ud over abstrakte modstillinger mellem en 'praktisk erfaringsbaseret viden' og en 'teoretisk forskningsbaseret viden'. Der er tale om forskellige former for viden, viden af forskellige ordener, som ikke meningsfuldt kan indordnes i et hierarkisk forhold til hinanden. Først i en løbende *gensidig formidling* mellem dem tager den pædagogiske faglighed konkret form. Det er nødvendigheden af denne *gensidige* formidling, der ikke anerkendes i dag i de to-neangivende dele af professionaliseringsdiskussionen, hvorimod man godt kan anerkende den 'praktiske viden' som en viden 'i egen ret'.

I det vidensparadigme, der kendetegner den neoliberale kompetencedagsorden, går denne dialektik under. Men det sker altså også i vidt omfang i de dele af diskussionen, der ikke forstår sig selv som neoliberalt orienterede. Dette har vi diskuteret udførligt i vores bog, og der har vi også henvist til, at begreber som 'tavs viden' og 'den reflekterende praktiker' eller vage udtryk som en 'kropsliggjort viden', der bl.a. inden for pædagogfaget har spillet en central rolle i tidligere forsøg på at yde det pædagogiske arbejde retfærdighed, netop *heller ikke* i tilstrækkelig grad formår at indfange den pædagogiske fagligheds egenart – og skabende potentiale. Vi har i stedet foreslået et begreb om *gestisk viden*, der bedre er i stand til at rumme denne faglige egenart. Begrebet om gestisk viden peger på, at den kropslige pædagogiske praksis altid også er kommunikativ og interaktionsmæssig, og at dens kropslighed som gestisk ikke bare er et 'praktiske greb', men også en skabelse og udveksling af betydninger (af en ikke-sproglig karakter, men ligefuldt *betydninger*). Og ved at tale om gestisk viden og ikke blot om gestus

(‘en gestikuleren’), betoner vi, at denne gestiske praksis bringer en viden om, hvordan det pædagogiske samspil med børnene kan og skal udformes, gestaltes, til udtryk. Det er altså en viden, der ikke bare er ‘intuitiv’ el.lign., men udtryk for noget, som er tilegnet, lært, og som kan øves, udvikles og forfines – og netop ikke kun ‘i praksis’, i det direkte arbejde, men også gennem refleksive bearbejdnings af erfaringer fra praksis.

Denne gestiske dimension gennemtrænger *hele* det pædagogiske arbejde, og på den baggrund er vi kommet frem til at betragte *gestisk viden som en grundform, som de øvrige former for viden, der bringes i spil i pædagogarbejdet, er indlejret i* – eller skal indlejres i. Således må teoretisk eller forskningsbaseret, men også andre former for diskursiv viden tilegnes (eller ‘rekontekstualiseres’) i *den gestiske videns medium*. Det er en forudsætning for, at det, vi har kaldt den pædagogiske holdning, kan opnå den *frie faglige spontanitet*, som gør, at den kan befordre den nødvendige ‘decentrering’ af pædagogens opmærksomhed væk fra en alt for stærk fokusering på pædagogens egen aktivitet (herunder pædagogiske modeller eller metoder) til den *opmærksomhed mod hele situationen*, vi ovenfor kaldte en suveræn arbejdsevne.

Vores tese er altså, at den gestiske viden udgør et centrum i en *kompleks videnskonstellation*, der karakteriserer daginstitutionsarbejdet og dermed også den pædagogiske faglighed. Denne videnskonstellation konstituerer i praksis den *pædagogiske holdning* og er relateret til det mangfoldige spektrum af opgaver, som daginstitutionsarbejdet skal varetage. F.eks: ‘Hvordan løser man konflikter?’, ‘Hvordan kan man forstå og understøtte

børns tegning og deres interesse for bogstaver, læsning og måske noder?’, ‘Hvordan arbejder man med børnenes bevægelighed eller motorik, deres evner til at begå sig i en gruppe, at tage hensyn til andre, samtidig med at børnene også skal kunne sætte sig selv igennem, lære at tænke i abstraktioner, holde op med at gå med ble, udvikle deres evne til at lege osv. osv.?’ – alt sammen inden for rammerne af en institutionel hverdag, der nødvendigvis må have sine bestemte inddelinger og rutiner.

I forhold til alle disse aktiviteter gælder det, at man ikke kan dele dem op efter et skema, hvor nogle er erfaringsbaserede og andre teoretisk eller videnskabeligt funderede. I praksis er der snarere tale om poler inden for ét spændingsfelt – hvorfor vi også taler om en *helhedspædagogik*. Teoretisk reflekteret viden er viden af en anden orden end en erfaringsviden, og den er – eller kan være – en integreret dimension i dem alle, selv om der vil være tale om forskellige former for teoretisk viden, alt efter aktivitetens og opgavens karakter, og selv om der er nogle aktiviteter, hvor den teoretiske videnspol spiller en mere fremtrædende rolle end i andre.

EN NY VIDENSORDEN SOM EN VEJ TIL ET ALTERNATIVT BEGREB OM PROFESSIONALISERING

Med udgangspunkt i en sådan forståelse af den pædagogiske faglighed er det indlysende, at *professionalisering* ikke alene eller overvejende kan tænkes som et spørgsmål om uddannelsesmængde og uddannelsesniveau. En akademisk opskrivning af pædagoguddannelsen kan ikke

i sig selv begrunde en identificering og 'opkvalificering' af det pædagogiske arbejde som vidensarbejde, i hvert fald ikke uden, at den differentierede videnskonstellation, der kendetegner pædagogisk arbejde, reduceres og trivialiseres – og den tilstræbte opkvalificering slår om i en dekvificering, som man kan se tydelige tendenser til i dag. Det må åbne for en gentænkning af de pædagogiske uddannelser og relationen mellem 'teori og praksis'.

Dette er det ene hovedpunkt i det, vi har kaldt 'en anden professionalisering'. Det andet punkt angår karakteren af det, der betegnes som den *professionelle myndighedsrelation* – et begreb, der både institutionelt og samfundsmæssigt beskriver den position, hvorudfra arbejdet praktiseres og fagligheden defineres. Mens det er almindeligt at betragte den tidligere myndighedsrelation som en, der er kendetegnet ved pædagogens relative *autonomi* i forhold til indblanding i fagligheden og arbejdet 'udefra', nemlig fra myndigheder og forældre, så taler man i dag om en ny myndighedsrelation, der ikke længere skal defineres af pædagogen, men snarere af den kontrakt, der indgås dels med staten og dels med barnets forældre som institutionens 'brugere'. Det er den neoliberale service-relation. Men for det pædagogiske arbejde i institutionerne og for den pædagogiske faglighed såvel som for pædagogernes relation til forældrene er denne servicere-lation ødelæggende. Det har vi udførligt analyseret i vores bog og sammenfattet i tesen om, at daginstitutionerne er ved at blive undermineret som *samfundsmæssige institutioner*. Det berører den pædagogiske faglighed i dens kerne, og det antaster det klassiske sociale engagement og glæden ved at arbejde med børn, som hidtil har været et

væsentligt grundlag for rekrutteringen til og udførelsen af pædagogarbejdet.

I de nuværende professionaliseringsstrategier findes der tendenser til, at man forsøger at indskrive pædagogarbejdet og den pædagogiske faglighed i den dominerende kompetencedagsorden og i denne nye myndighedsrelation ('suveræne børneinstitutioner er forudsætningen for fremtidens højt kvalificerede vidensarbejdere', 'pædagogerne er/skal være de mest kompetente til at arbejde strategisk med børns leg', 'pædagogerne skal over for forældrene kunne levere præcise og klare dokumentationer for deres arbejde' osv.). Dermed opgiver man også tanken om, at institutionerne kan fornyes i en anden retning end den neoliberale.

Vi opfordrer til, at man besinder sig på det unikke institutionspædagogiske potentiale, der historisk er blevet udviklet i relation til daginstitutionerne som et samfundsmæssigt 'tredje'. Og dermed også på en anden professionalisering, der sigter mod at bringe daginstitutionens forsømte muligheder til udfoldelse og etablere en ny 'myndighedsrelation', der hverken er en tilbagevendende til den klassiske 'autonome' eller en accept af den neoliberale servicedefinerede. Det handler vores sjette og sidste tese om.



TESE

DER FINDES EN ANDEN VEJ END OMFORMNINGEN AF DAGINSITUATIONERNE TIL SKOLEFORBEREDENDE SERVICETILBUD. DEN KAN UDVIKLES MED UDGANGSPUNKT I PÆDAGOGERNES FAGLIGHED OG I SAMARBEJDE MED FORÆLDRENE.

INDEN FOR RAMMERNE AF ET NYT VELFÆRDSPARADIGME KAN DAGINSTITUTIONERNE SOM ET 'FÆLLESGODE' FINDE NYE FORMER. MAN KAN TAGE FAT NU.

DAGINSTITUTIONER SOM FÆLLESGODE: Daginstitutionsarbejdet og den pædagogiske faglighed kan danne udgangspunkt for en fornyelse af daginstitutionerne, der på den ene side standser den neoliberale omformning af dem til skoleforberedende servicetilbud, men som på den anden side heller ikke bare sigter mod at genetablere de klassiske institutioner. Men en fornyelse af institutionerne er ikke kun et anliggende for pædagogerne eller pædagogprofessionen. Forældrene må også spille en aktiv rolle, ligesom en bredere offentlighed skal inddrages. Med ideen om daginstitutionerne som et fællesgode (commons) åbnes der mod et mere omfattende reformperspektiv, der kan indgå i udformningen af et nyt velfærdsparadigme.

Ivores projekt ønskede vi med udgangspunkt i en analyse af selve daginstitutionsarbejdet ('hvad pædagogerne gør') at undersøge, om og hvordan den pædagogiske faglighed kan danne udgangspunkt for 'et alternativ til de neoliberale styringsformer'. Det blev formuleret på den måde, fordi det allerede dengang stod klart, at disse 'styringsformer' i mange henseender indebærer en underminering af både arbejdsforholdene og fagligheden og derfor også af arbejdet og dagligdagen med børnene. I løbet af vores projekt har vi ikke blot fået bekræftet vores formodning om, at fagligheden kan spille en sådan rolle, men også gennem detaljerede analyser kunnet vise, *hvordan* et konsekvent udgangspunkt i arbejdet og fagligheden – eller rettere: i det, vi kalder daginstitutionsarbejdets eller den pædagogiske fagligheds 'forsømte muligheder' eller potentiale – kan danne et udgangspunkt for at udvikle ikke blot et alternativ til den neoliberale model, men også til daginstitutionerne i deres hidtidige form.

DET OVERSKRIDER PROJEKTETS OPRINDELIGE FORMULERING I TO HENSEENDER:

For det første udvider det begrebet om 'neoliberale styringsformer', der konkretiseres til en side af en mere overordnet neoliberal samfundsdagsorden. Indsat i *det* perspektiv mister de enkelte 'styringsformer' den karakter af relativ åbenhed, som i hvert fald nogle af dem er blevet tildelt i diskussionen, og som vel har været en forudsætning for, at de også er blevet 'omfavnet' af dele af det pæda-

gogiske miljø, der ikke forstår sig selv som neoliberale. Det gælder f.eks. væsentlige dele af de nye institutionelle ledelsesformer, men f.eks. også selve det rationale, som begrunder den ensidige opskrivning af skoleforberedelsen, kompetenceorienteringen, læreplanerne og dokumentationskravene. Disse elementer kan derfor ikke hver især pilles ud af den basale neoliberale dagsorden, der sigter mod en transformation af velfærdsstaten, hvor velfærdens skal forvandles til et spørgsmål om rettigheder og serviceydelser – og så benyttes til et modsatrettet formål. I forhold til denne samlede dagsorden er det nødvendigt at standse op og gentænke *alle* dens sider i relation til daginstitutionens og den pædagogiske fagligheds karakter – og ‘forsømte muligheder’.

Men *for det andet* peger det også på, at et alternativ til den neoliberale dagsorden ikke bare kan bestå i en genetablering af de klassiske daginstitutioner. Det gælder både i forhold til arbejdet og fagligheden og i forhold til myndighedsrelationen. Daginstitutionens og den pædagogiske fagligheds potentiale forsømmes ikke bare inden for rammerne af en neoliberal dagsorden. De klassiske daginstitutioner har i en række henseender været så modsigelsesfulde, at de *også* har blokeret for en fri udfoldelse af disse muligheder. Det gælder den kendsgerning, at de er underlagt en arbejdsmarkedsrationalitet, der til syvende og sidst altid har haft det store ord at skulle have sagt. Men det gælder også daginstitutionernes indskrivning i et opsplittet og presset hverdagsliv – der på én gang nødvendiggør deres basale sammenhængsskabende funktion *og* blokerer dens udfoldelse. Hertil kommer så de klassiske velfærdsinstitutioners (herunder

daginstitutioners) element af umyndiggørelse af borgerne, for daginstitutionernes vedkommende af forældrene – bagsiden af ‘den autonome myndighedsrelation’. Det er et element, man ikke kan se bort fra, og som har kunnet bruges i mobiliseringen mod velfærdsinstitutioner.

SMÅ FORANDRINGER I HVERDAGEN MED STOR BETYDNING – MOD ET NYT VELFÆRDSPARADIGME

Når man skal diskutere, hvad et alternativ til den neoliberale dagsorden kan være, så betyder det for det første, at den pædagogiske faglighed *kan* og skal udgøre et afgørende udgangspunkt for udformningen af dette alternativ, og i tilknytning hertil, at de ‘menige’ pædagoger på institutionerne derfor også kan og skal spille en vigtig rolle. Men det betyder – for det andet – også, at det ikke kan være det eneste udgangspunkt. En fornyelse af institutionerne kan ikke bare have ‘pædagogerne’, forstået som hele pædagogprofessionen, som sit ‘subjekt’. Fornyelsen må først og fremmest også udformes i samarbejde med forældrene (og børnene), men den må også åbne sig mod en bredere offentlighed, der skal deltage i diskussionen om, hvad daginstitutionerne skal være for en slags institutioner, og hvilken funktion de kan have i samfundet og i hverdagslivet. Vi forestiller os, at det kan ske inden for rammerne af en større diskussion om *et nyt velfærdsparadigme*. Men initiativer til at forny daginstitutionerne behøver ikke at afvente, at en omfattende velfærdsdiskussion bliver sat på dagsordenen. Der er intet, der forhindrer, at der tages fat på dem nu – både i form af praktiske initiativer og i form af

mere principielle eller grundlæggende diskussioner. Det har to perspektiver. Dels er det nemlig nødvendigt at komme i gang så hurtigt som muligt med at standse og vende den igangværende omformning af daginstitutionerne, og dels kan initiativer på dette område virke inspirerende for den mere omfattende velfærdsdiskussion. Af de forslag, vi diskuterer i vores bog, vil vi her fremdrage to.

TID OG RUM TIL FÆLLES UDVIKLING AF ARBEJDET

Det første forslag "Tid og rum til fælles udvikling af arbejdet" handler om, at det allerede nu er muligt at arbejde på at forbedre vilkårene for det pædagogiske arbejde på institutionerne. Følger vi tanker fra pædagogerne i vores projekt, drejer det sig om simple, men helt afgørende ting som f.eks. at skaffe tid og rum til, at pædagogerne kan aftale, planlægge og koordinere deres arbejde, men også til, at de får mulighed for at gennemarbejde deres erfaringer med arbejdet, som vi f.eks. så det udfoldet i pædagogernes arbejde med 'vanskelige situationer' på værkstederne i vores projekt. Det er klart, at fornyelser i denne retning betyder, at der afsættes tid til disse ting, og at det på sin side kræver bedre normeringer. Men først og fremmest kræver det nok også en besindelse på, at der i tilrettelæggelsen og organiseringen af det daglige arbejde gives mere *spillerum til pædagogernes selvforvaltning*. Det er ikke alene et ressourcespørgsmål, men også et spørgsmål om 'ledelsesfilosofi'. En omorientering i denne retning vil allerede være et vigtigt skridt mod en mere gennemgribende fornyelse af institutionerne.

På de enkelte institutioner kan fornyelsen måske påbegyndes uden ydre forandringer, men generelt vil det være nødvendigt, at fagforeninger og forbund bakker det op, og at det også får medspil fra uddannelses- og forskningsinstitutioner. Fra egne erfaringer, og fra hvad (fælles)tillidsrepræsentanter har fortalt os, ved vi, at man også vil kunne regne med en lydørhed rundt omkring i forvaltningerne. Samtidig kan man også allerede nu tage hul på at udvikle forældresamarbejdet i en anden retning end den neoliberale servicereation, i øvrigt også et punkt, som havde stor bevågenhed hos pædagogerne i vores projekt. Selv om de godt kunne være irriterede på (nogle af) forældrene og indimellem ønske deres 'indblanding' langt væk, var de på alle måder langt fra det stereotype billede af pædagogerne som 'sig selv nok' og bedrevidende, som ofte cirkulerer i den offentlige diskussion. Under alle omstændigheder gælder det, at forældrene er en helt afgørende samarbejdspartner i reformerede institutioner. En ny myndighedsrelation må etableres, hvor pædagogerne begrunder og legitimerer deres arbejde i forhold til en almen forpligtelse – og ikke til skiftende kontraktlige serviceforpligtelser. Og det skal altså være *med* forældrene, ikke uafhængigt af eller mod dem.

DAGINSTITUTIONERNE SOM ET SAMFUNDSMÆSSIGT, FÆLLES GODE

Det andet forslag ligger i forlængelse af overvejelserne over, hvordan man kan gå i gang med en fornyelse af daginstitutionerne. Men det vider perspektivet ud. Her

foreslår vi, at man kun betragte daginstitutionerne som et *fællesgode*. Fællesgode er en oversættelse af *commons*, der spiller en voksende rolle i den internationale diskussion om alternativer til neoliberalismen. Commons er et modbegreb til privatiseringer. Det er et demokratibegreb, der orienterer sig mod borgernes selvforvaltning af deres fælles anliggender, hvor selvforvaltningen naturligvis kan antage meget forskellig karakter og forskellige grader af kompleksitet, alt afhængigt af hvad det er, der skal forvaltes.

Hvis man nu betragter daginstitutionerne som et fællesgode, så ville det betyde, at man ikke blot betragter dem som et samfundsmæssigt gode, som alle, i det omfang det er relevant for dem, har adgang til, sådan som almene daginstitutioner forstås i dag, men at man derudover betragter dem som et *fælles anliggende*, man som samfundsborger kan bidrage til at forvalte. Men for hvem kan daginstitutionerne siges at være et fælles anliggende? Ja, i hvert fald ikke blot for dem, der arbejder i dem, og dem, der som forældre og børn bruger dem. I stedet kunne man betragte daginstitutionerne i et givet område som et *fælles anliggende for dette område*. Med en henvisning til en international diskussionssammenhæng kan man sige, at daginstitutionerne dermed indskrives i et *community*-perspektiv. Det vil åbne for, at man kan tænke mange forskellige typer af relationer og udvekslinger mellem daginstitutionerne og andre institutioner, virksomheder, sociale og kulturelle initiativer og 'steder', sociale bevægelser mv. For daginstitutionerne vil det være en berigelse, men også for det lokale samfund, i og med det kan åbne for, at børnene på en helt anden måde, end tilfældet er i dag, er til stede i hverdagslivet. Den slags

kender man jo allerede som en 'udflugts- og turpraksis', men det vil kunne blive langt mere mangfoldigt og rigt. Institutionerne vil miste en del af deres lukkede karakter, og den særlige form for 'institutionel hverdagslighed', som kendetegner daginstitutionerne som et 'samfundsmæssigt tredje', vil kunne udfoldes på nye og måske mindre paradoksale betingelser.

Grundlæggende vil det skabe en bred og helt anderledes forankret interesse og ansvarsfølelse for daginstitutionerne end i dag. Det snævre, neoliberale 'bruger-perspektiv' vil ikke være det dominerende. Man kan meget vel tænke sig, at en sådan udvidet interesse og ansvarstilskrivning også kan udmøntes i formelle rådgivende organer, hvor mangfoldige repræsentanter fra det pågældende community er repræsenteret. Sådanne organer kan være relateret til enkelte daginstitutioner, eller måske bedre: til *alle* områdets daginstitutioner. De kan så også danne grundlag for fælles offentlige arrangementer, hvor institutionerne viser sig frem for borgerne i området, en slags åbent husarrangementer i et nyt regi. I et sådant regi vil institutionerne på én gang kunne samarbejde og samtidig dyrke deres forskelle. En ny måde, hvorpå man kan aflægge regnskab for sit virke. Det kan danne ramme om en konkret offentlig diskussion om institutionernes opgaver og funktioner og om karakteren og kvaliteten af det pædagogiske arbejde – et perspektiv fuldstændigt modsatrettet den neoliberale ide om de isolerede institutioners indbyrdes konkurrence via en abstrakt offentlighed i form af evalueringer og ranglister på nettet.

I øvrigt er der intet, der forhindrer institutioner i et bestemt område i allerede i dag at tage initiativ til

at *gå sammen* om en fælles offentlig fremtræden og på den måde lægge op til at suspendere den institutionskonkurrence, som VK-regeringen har ønsket at tvinge igennem, og erstatte den af samordning og samarbejde. I et sådant samarbejde vil man (inklusive forældrene) også kunne sammenligne institutionerne, man vil kunne lære af hinanden, men også udvikle, tydeliggøre og diskutere forskelle i tilgange og prioriteringer. En civiliseret model.

Således åbner en forestilling om daginstitutionerne som fællesgode en større samfundsmæssig horisont, hvor et langsigtet perspektiv ikke blot vil være en vidtrækkende fornyelse af daginstitutionerne, men også etableringen af et nyt forhold mellem institutioner og hverdagsliv, ja, en fornyelse af hverdagslivet som sådan. Udformningen af 'et nyt velfærdsparadigme' kan være et af omdrejningspunkterne i en bevægelse i denne retning. Det er 'utopiske' reformforestillinger, der har været lagt på is, men som i lyset af den neoliberale offensiv træder frem med en ny aktualitet, og som ikke er mere utopiske, end at man kan tage fat på dem med det samme.







UD AF DEFENSIVEN
FORNYELSE AF DAGINSTITUTIONERNE
MED UDGANGSPUNKT
I DEN PÆDAGOGISKE FAGLIGHED

6 TESER OM DAGINSTITUTIONSARBEJDE
OG PÆDAGOGISK FAGLIGHED I EN
AFGØRENDE BRYDNINGSTID

Oktober 2011

Udgivet af

B U P L



BUPL

BØRNE- OG
UNGDOSPÆDAGOGERNES
LANDSFORBUND

Udarbejdet af:

Annegrethe Ahrenkiel, Birger Steen Nielsen,
Camilla Schmidt, Finn M. Sommer og Niels Warring

Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitet

Redaktion: Peter Engelbrekt Petersen og
Rikke Jensen

Grafisk design: Jeanne Olsen

Tryk: Stenby Tryk A/S

ISBN: 978-87-7738-213-0

