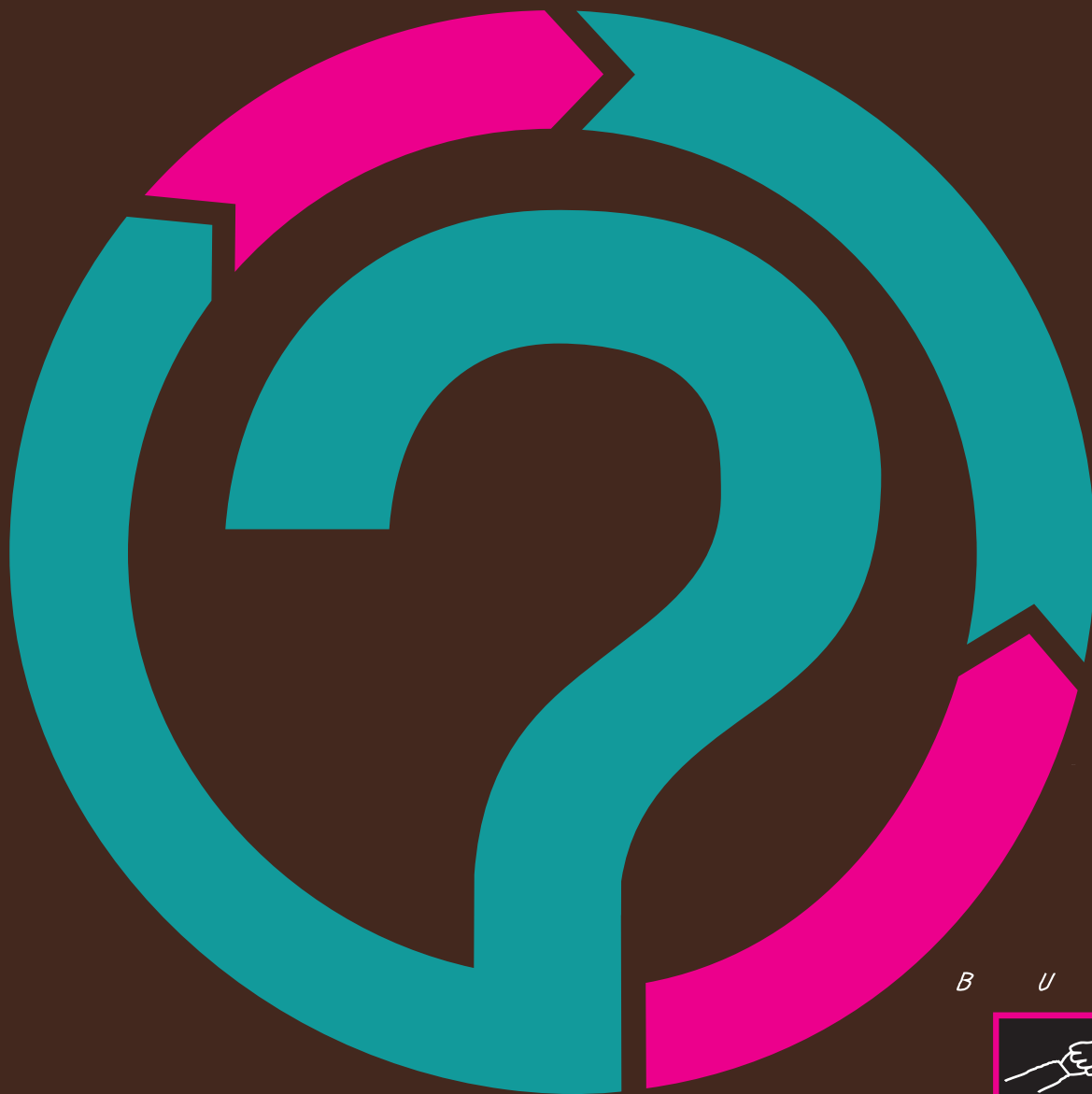


# INSTITUTIONSLIV — DILEMMAER OG PARADOKSER

NÅR PÆDAGOGER FORSØGER AT TILGODESE BÅDE FÆLLESSKABET OG DEN ENKELTE



B U P L



## INSTITUTIONSLIV – DILEMMAER OG PARADOKSER

NÅR PÆDAGOGER FORSØGER AT TILGODESE BÅDE FÆLLESSKABET OG DEN ENKELTE

September 2014

*Pjecen er skrevet af:*

Tomas Ellegaard, Jan Kampmann,  
Kim Rasmussen  
med assistance og bidrag fra  
Dina Danielsen, Sissel Brandi-Hansen,  
Katrine Willads Lehrman

ISBN: 978-87-7738-224-6

## INDHOLD

Indledning	5
Empiri	6
Fra dilemma til institutionsliv	9
Dilemmaer ved fællesskabet	11
Diskussionsspørgsmål	15
Individualitet og børns individuelle behov	16
Diskussionsspørgsmål	19
Om børn der påkalder sig opmærksomhed	20
Diskussionsspørgsmål	22
Om politiseringen og moderniseringen af institutionerne	23
Diskussionsspørgsmål	27
Fra nødvendighed til vision	28
Litteraturliste	30

## FORORD

Denne pjece beskriver resultaterne af et projekt, der har udforsket *dilemmaer i pædagogarbejdet og institutionslivet*. Projektet er finansieret af BUPL og fandt sted i samarbejde med en række daginstitutioner på Sjælland.

Pjecen fortæller om projektets vigtigste resultater. Den er skrevet, så den kan fungerer som oplæg til personalemøder og forældremøder.

I hvert kapitel redegøres for en særlig problematik vedrørende dilemmaer.

Problematikken illustreres i de fleste kapitler med materiale fra projektet. I slutningen af hvert kapitel stilles en række spørgsmål til videre diskussion, og disse er tænkt som input til fx personalemøder, faglig debat, etc. Alle spørgsmålene er samlet i slutningen af pjecen.

Endelig vil vi benytte lejligheden til at takke pædagoger og ledere på de involverede institutioner for deres åbenhed, engagement og væsentlige bidrag til projektets gennemførelse.

## INDLEDNING

Vi kender alle begrebet dilemma. Det er et ord, vi bruger til hverdag, men ordet synes i stigende grad at optræde i pædagogisk faglitteratur. Vi ved også, at ordet refererer til bestemte situationer og forhold, hvor man oplever, at man er tvunget ud i et valg mellem to eller flere muligheder, og at mulighederne gensidigt udelukker hinanden. Når ordet bruges i faglige sammenhænge, beskrives nogle bestemte problemstillinger, hvor den professionelle står i en valgsituation, så forskellige hensyn og interesser strider mod og udelukker hinanden. Hvilken betydning rammerne for arbejdet har, har anvendelsen af dilemmabegrebet almindeligvis ikke noget at sige om.

I pædagogikken synes ordet "dilemma" igennem de sidste 10-15 år at være blevet mere og mere udbredt i den faglige litteratur. Går man længere tilbage og kigger på den toneangivende faglitteratur fra 1960'erne, 1970'erne, 1980'erne og 1990'erne kan både ordet og den synsvinkel, der er indlejret i det, stort set ikke findes.

Det er bemærkelsesværdigt, at i samme periode, som ordet dilemma begynder at optræde i den pædagogiske faglitteratur, er det pædagogiske felt (her tænkes på daginstitutionerne, pædagoguddannelsen og den pædagogiske profession) blevet ramt af en moderniseringsbølge, som har vendt op og ned på mange forhold. Der er tale om neoliberal modernisering, hvis intention er at gøre daginstitutioner til skoleforberedende servicetilbud og i den forbindelse kan betragtes som et delvist opgør med en børnehavepædagogik, der hviler på et idégrundlag, der kan føres tilbage til Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Dewey og andre reformpædagogiske pionerer, som tog udgangspunkt i børnene.

I dag ses børn som råstof for læring og læringskoncepter, ligesom institutionerne skal profilere sig i indbyrdes konkurrence på førskolemarkedet.

Ideologien bag er, at dette øger kvaliteten og effektiviteten. I den sammenhæng er der behov for innovation og fornyelse – og hermed også nye måder at beskrive og forstå pædagogik på. Det er i forlængelse af dette et interessant spørgsmål, om der er en mere eller mindre klar forbindelse mellem den øgede anvendelse af ordet "dilemma" i pædagogisk litteratur og den omtalte neoliberale modernisering, eller om det er mere tilfældigt, at den øgede brug af dilemmabegrebet tidsmæssigt falder sammen med de opridsede moderniseringstiltag.

## EMPIRI

I projektet deltog syv daginstitutioner. Institutionerne var inviteret og valgt ud, så de repræsenterer den variation, der findes i institutionslandskabet. På den måde har det været muligt at holde forskelle og ligheder imellem institutionerne op imod hinanden.

De syv institutioner er beliggende i syv forskellige kommuner på Sjælland. Med denne variation og spredning har vi ønsket at få indsigt i forskellige institutionelle og kommunale variationer, der gør sig gældende – både geografisk, socioøkonomisk og administrativt.

Oversigt over de syv institutioner:

	Institution A	Institution B
	Beliggende i forstads-miljø / parcelhuskvarter	Parcelhuskvarter
<b>Institutionstype</b>	En ældre børnehave. Hænger organisatorisk sammen med en vuggestue, men er fysisk adskilt fra denne	Nybygget 0-6 års-integreret institution
<b>Stueopdeling</b>	Børnene er inddelt i stuer	Børnene er opdelt i stuer efter alder
<b>Legeplads</b>	Stor kuperet legeplads beliggende på den ene side af bygningen	Legepladsen ligger på den ene side af bygningen

Institution C	Institution D	Institution E	Institution F	Institution G
Større provinsby	Storbymiljø	Landsbymiljø	Stor provinsby	Forstadsmiljø/Kvarter med etagebyggeri
Ældre 0-6-års institution	Ældre integreret institution	Børnehave	Børnehave – beliggende på 1.sal i etagebygning	0-6 års- integreret institution
Børnene er opdelt i stuer efter alder, desuden en stue til en lille gruppe børn "med særlige behov"	Børnene er fordelt mellem børnehaven, SFO samt skovbørnehaven	Børnene er delt aldersmæssigt på tre stuer	Børnene er inddelt i stuer	Børnene er aldersmæssigt inddelt i stuer
Legeplads omkring tre sider af bygningen	Legeplads på den ene side af huset. Desuden nem adgang til grønne områder. Uden for matriklen	Moderniseret legeplads på den ene side af huset. Desuden nem adgang til gymnastiksal på den nærliggende skole	Legeplads på tre sider af etagebygningen	Legeplads på tre sider af bygningen

## FRA DILEMMA TIL INSTITUTIONSLIV

Projektets udgangspunkt var et bestemt dilemma:

*Hvordan tackler de professionelle hensynet til de enkelte børn over for hensynet til gruppen af børn?*

Det er et dilemma, der kan defineres og reflekteres over teoretisk og abstrakt. Men hvordan ser dette dilemma ud, og hvordan opleves det konkret, følelsesmæssigt og kropsligt i hverdagen?

### **Hvad betyder dilemma?**

At være i et dilemma betyder, at man er sat i en valgsituation, hvor man er nødt til at vælge mellem to muligheder, der hver især synes at være argumenter for, men som indbyrdes strider mod eller udelukker hinanden. I Den danske Ordbog defineres dilemma således som "situation hvor man skal træffe et vanskeligt valg, typisk mellem to lige dårlige eller gode muligheder"

Projektet stræbte efter metodisk åbenhed for at fastholde de informationer og indsigter, som pædagogerne bidrog med. Gennem projektets interviews og værksteder stod det imidlertid hurtigt klart, at pædagogerne talte om og beskrev deres hverdag og arbejde på andre måder end med begrebet dilemma. Vi blev opmærksomme på, at dilemmabegrebet gav os "kikkertsyn" på et fænomen, som pædagogerne godt kunne forstå, når vi fortalte om vores projekt og dets målsætning, men som de ikke altid kunne genkende fra deres hverdag. Fx viste det sig, at hvor vi talte om "dilemmaer", der svarede pædagogerne med at tale om "problemer". Ofte var det problemer med

konteksten såsom: normering, antal børn, mangel på tid, mangel på mandskab, nedskæringer, særlige børn med særlige behov, der krævede særlig opmærksomhed og særlige handlingstiltag. Forhold de selv kun havde ringe indflydelse på.

I daginstitutionshverdagen oplever pædagoger således ikke dilemmaer. Disse er trængt til side. Og det er først, når de opleves som problemer, at de reflekteres over. Samtidig var det oplagt, at vi som observatører uden for den pædagogiske praksis ofte observerede situationer, som vi fortolkede som indeholdende et dilemma.

Vi besluttede derfor at supplere dilemmabegrebet med andre begreber. Her var det centralt, at konteksten viste sig at have større vægt. En indgang til at forstå dette var at gøre begrebet *institutionsliv* til et kernebegreb. Institutionsliv er en ramme, der tillader, at man inddrager den relevante kontekst for fortolkningen. Vi forstår institutionsliv som det hverdagsliv, der leves i institutionerne. Overordnet er institutionsliv kendetegnet og defineret ved at være skabt af både børnene og pædagogerne. Samtidig indgår forældrene, ligesom de kommunale instanser kan indgå i varieret omfang (pædagogiske konsulenter/områdeledere, faglige konsulenter og rådgivere fra PPR og andre specialister som fra tid til anden indvirker).

Alle disse handlende mennesker, men først og fremmest børnene og pædagogerne, skaber og genskaber institutionslivet i hverdagen og gør det i med- og modspil fra de materielle og fysiske rammer. Samtidig indvirker lovgivning,

økonomi og kommunalt vedtagne politikker og procedurer på institutionslivet. Disse forhold er til stede i de ansattes bevidsthed og ageren, mens børnene snarere oplever dem gennem, hvordan pædagogerne kropsliggør og fører økonomi, love og vedtægter, intentioner og regler ud i livet.

Institutionsliv er i dette forskningsprojekt studeret som komplekse interaktioner mellem børn og voksne, mellem børn indbyrdes og mellem de voksne – og med forældre inde over. Institutionsliv finder sted – inde, ude og ude på tur, som er de tre generelle arenaer, parterne optræder og agerer i.

Set fra pædagogernes vinkel er institutionslivet et fællesskab, der skal fungere, hvis hverdagen skal hænge sammen. Samtidig er institutionslivet præget af de enkelte børn og deres forskellige bidrag til fællesskabet. Institutionslivets fællesskab kan imidlertid nemt forstyrres. Der skal undertiden ikke så meget til i en travl hverdag, før pædagogerne må foretage sig særlige ting for at sikre institutionslivets fine balancer og for at få hverdagen til at forløbe på en måde, så institutionslivets orden ikke kommer ud af kontrol. Det kan være et par sygemeldinger eller et utrøsteligt grædende barn, der kræver en voksen på et tidspunkt, hvor der er brug alle ansatte. Det kan være et udadreagerende barn, der tilsyneladende uden anledning farer på andre børn og får dem til at græde. Eller det kan være en overgangssituation, hvor en gruppe skal på tur, men ikke kan komme af sted, før de sidste er parate og i tøjet.

I vores observationer såvel som igennem pædagogernes beretninger har vi set og hørt om adskillige eksempler, hvor fællesskabet er kommet under pres, og hvor der

må kæmpes for at få helhed og individuelle behov til at hænge sammen.

Ved projektets afslutning har vi således fået skabt et omfattende materiale, der belyser nutidens institutionsliv i syv forskellige institutioner, beliggende i syv forskellige kommuner på Sjælland. Vi har fået belyst en række af de problemer, pædagoger forholder sig til og forsøger at tackle i hverdagen – herunder også dilemmaer. Samtidig har vores oprindelige interesse for dilemmaer ført os til nogle paradokser. Projektet viste, at forholdet mellem hensynet til og interessen for de enkelte børn såvel som hensynet til og interessen for hele børnegruppen fører til nogle paradokser.

 **Om projektets metoder:**  
I projektet er anvendt flere forskellige metoder for at undersøge dilemma og institutionsliv:

**\* Empiriske metoder:**

- pædagogisk faglitteratur – nutidig og historisk: Hvordan optræder begreberne dilemma, individ, gruppe, fællesskab m.fl.?
- planlagte observationer af hverdagen i de syv institutioner
- formelle og uformelle interviews af enkelte pædagoger og børn og af grupper af pædagoger
- dialogværksteder med pædagoger fra de syv institutioner.

**\* Analysemetoder:**

- tekstfortolkning (åben læsning, lukket læsning/kodet læsning)
- ordning og kategorisering af det materiale (i noteform) fra observationer og interviews

- samtale, fortolkning og dialogbaseret forståelse i de dialogiske værksteder.

## DILEMMAER VED FÆLLESSKABET

I daginstitutioner spiller orienteringen mod det sociale fællesskab en helt central rolle. Ved siden af den personlige omsorg for de enkelte børn, er der næppe nogen værdi og noget mål, der er mere centralt end fællesskabet. Det er, når fællesskabet fungerer, at hverdagen og institutionslivet opleves positivt og vellykket, og det er, når fællesskabet er truet eller i opløsning, at hverdagen og institutionslivet opleves modsat. Det er et centralt mål i hverdagen og det pædagogiske arbejde at få børnene til at være en del af og ikke at falde ud af fællesskabet.

Men hvad mener pædagoger, når de taler om fællesskab? Hvad gør man for at tage hensyn til fællesskabet?

## PÆDAGOGERS UDSAGN OM FÆLLESSKAB

Når pædagoger i vores projekt taler om fællesskab, sker det i varierende betydninger.

Nogle gange tales der om:

a) fællesskab mellem børn og voksne i betydningen: "alle i institutionen", "stuefællesskaber" eller andre formelle og organiserede grupperinger mellem børn og voksne i forbindelse med morgensamling, spisning, aktiviteter, ture, etc.

Andre gange tales der om:

b) fællesskab mellem børnene indbyrdes (legefællesskaber, kammeratskaber, venskaber). Typisk er det legen, der både bliver ramme om og indholdsmæssig substans i den form for fællesskab, der her refereres til.

Endelig benyttes ordet fællesskab undertiden på en måde, så det omfattede eller henviste til:

c) kollegiale fællesskaber mellem de voksne indbyrdes.

Disse variationer betyder, at institutionsliv ikke bare kan betragtes som et stort (om end diffust) fællesskab mellem samtlige børn og voksne. Institutionsliv og fællesskab har meget med hinanden at gøre, men der er ikke tale om to ord for det samme ligesom, at fællesskab ikke benyttes på nogen entydig og bestemt måde.

Hertil kommer, at begrebet fællesskab i høj grad bruges normativt – dvs. noget, der stræbes efter. Pædagogerne bruger i lige så høj grad ordet om det, de gerne vil etablere pædagogisk, som de bruger det beskrivende og nøgternt om forskellige typer fællesskaber, der faktisk kan identificeres. Derfor kan man med en vis ret hævde, at fællesskabsbegrebet i empirisk beskrivende forstand omfatter flere typer relationer, grupper og sociale netværk i institutionen, mens det teoretisk har både en normativ og en analytisk-beskrivende karakter.

## FÆLLESSKAB I INSTITUTIONSLIVET – ET EKSEMPLARISK UDGANGSPUNKT

Så godt som alle ansatte i de institutioner, vi har været i kontakt med, taler om og bruger ordet fællesskab aktivt (i modsætning til ordet dilemma, som primært blev bragt i anvendelse, fordi vi talte om pædagogers dilemmaer). Ordet bruges i vekslende betydninger, dog altid som noget positivt. Der er tilsyneladende ingen, som synes, at fællesskab er dårligt. I det mindste er der ingen, der af egen drift omtaler eller peger på negative aspekter ved begrebet. Her tænkes fx på, at fælles livsomstændigheder

kan være undertrykkende, eller at fællesskabet kan være begrænsende for den enkeltes handlemuligheder.

I mange sammenhænge bruges ordet synonymt med "alle i institutionen" (dvs. både børn og voksne). I andre sammenhænge med reference til en eller flere grupper af børn. Eller andre forskellige grupperinger i institutionen.

#### **Nogle eksempler på brugen af begrebet fællesskab**

I én institution fortæller pædagogerne eksempelvis, at de på stuen ser børn, der leger rigtig godt sammen.

// ...Der kan vi nogle gange tage udgangspunkt i: "Ej, jeg så, de to børn legede rigtig godt sammen i går, nåh men så prøver vi at sætte dem sammen." ... "Men nogle gange så splitter vi dem op, for at de kan lære at lege godt sammen med nogle andre. De skal lære at lukke nogle andre børn ind i fællesskabet".

Af disse udtalelser fremgår det, at fællesskabsbegrebet anvendes om en mindre gruppe børn på stuen. Faktisk kan et fællesskab øjensynlig bestå af bare to børn, hvis man tager afsæt i dette udsagn. Men fællesskabsbegrebet kan også anvendes om større og tværgående sociale relationer i institutionen. Det fremgår af dette udsagn fra samme institution.

// Vi er en åben institution, så nogle børn kan søge hinanden på tværs af stuerne. Det søger vi at tilgodese". Pædagogerne uddyber det sådan: "Børnene skal kunne søge og skabe fællesskaber på tværs, ligesåvel (som det kan ske) på legepladsen. Det er et pædagogisk princip".

Her hører vi, at fællesskab er et pædagogisk princip og noget, der gælder for hele institutionen. Fællesskab vægtes imidlertid også ud fra en horisont, hvor det er den enkelte stue, der tales om. Eksempelvis når pædagoger taler om, at: "Inden for stuens rammer er der mindre grupper af børn, som har et fællesskab". Fællesskabsbegrebet anvendt i praksis omfatter altså både helt små grupper og større grupper, ligesom det kan gå på tværs af institutionens formelle opdeling af børn og voksne.

Men hvem er så skaberne af fællesskaber? Også hvad dette angår, er der ingen entydighed.

#### **BØRN OG VOKSNE SOM SKABERE AF FÆLLESSKAB**

Pædagoger beretter ofte om børns såkaldte "legefællesskaber", hvor legen reproduceres og fortsætter over dage og uger. Sådanne beretninger viser, at denne form for fællesskab i sit udgangspunkt ofte handler om noget, børnene selv skaber gennem leg. Men som de voksne udsagn ovenfor viste, er der også beretninger, der viser, at de voksne spiller en rolle, hvor de ikke kun påvirker, men faktisk også indvirker på børnenes fællesskabsrelationer.

Fællesskab i denne betydning fordrer med andre ord, at pædagogerne indtager og spiller en medskabende og styrende rolle – i det mindste, når pædagogerne selv skal berette om fællesskab. Især ses dette ved egentlige og formelle samlinger. Uden de voksne ville de omtalte samlinger givetvis aldrig blive etableret, da børn sjældent etablerer og organiserer så store grupper, som der er tale om ved samlinger.

// Vi har fokuseret på fællesskabet. Vi har samling hver morgen, (det er) en slags tradition. Det synes børnene er hyggeligt, .. at samles om noget, de alle kender. Det er en måde at skabe fællesskab på. Men vi tager også hensyn til det enkelte barn. Nogle børn har brug for at være i en mindre gruppe".

Dette udsagn viser både noget typisk om fællesskab som pædagogisk mål, ligesom det viser noget centralt om de voksnes rolle. Endelig antyder udsagnet også et dilemma, man kan stå i, når man på den ene side har samling og fællesskab som et generelt mål, samtidig med at man på den anden side ønsker at tage hensyn til de børn, der øjensynlig ikke befinder sig så godt i en stor gruppe.

Man kan hævde, at udsagnet indirekte viser, at det store fællesskab, der her betragtes som synonymt med samlingen, ikke entydigt er godt. At den slags fællesskab ikke er noget entydigt positivt for alle børn, italesættes dog sjældent tydeligt og direkte.

Her kan så yderligere peges på et potentielt dilemma i den daglige vægtning af forskellige typer af fællesskaber op mod hinanden – hele institutionen som fællesskab versus stuens fællesskab, stuens fællesskab versus en afgrænset gruppe af børns fællesskab samt det afgrænsede fællesskabs mulige udelukkelse af enkelte børn, som ikke umiddelbart er en del af dette fællesskab.

#### **HVAD KAN UDLEDES AF UDSAGNENE OM FÆLLESSKAB?**

For det første kan man ud fra de nævnte eksempler (og mange andre tilsvarende udsagn) forstå, at begrebet fællesskab står centralt i pædagogers bevidsthed.

For det andet kan man udlede, at fællesskabsbegrebet betragtes som vigtigt og positivt i institutionernes hverdag.

For det tredje kan man se, at fællesskab ses som noget, der hænger sammen med flere forhold:

- de enkelte børns egenskaber og behov (nogle børn trives bedst i mindre grupper, mens andre klarer sig fint i store).
- børns alder og køn synes også at spille en rolle.
- et indhold at være fælles om – enten leg eller også ritualiserede praksisser og traditioner (fx. morgensamling, en pædagogisk aktivitet eller andre organiserede aktiviteter, idet gentagelse og mønstre synes at bidrage til at styrke og reproducere et potentielt fællesskab).
- de voksnes rolle og handlinger – undertiden som organisator, andre gange ved at afstå fra at blande sig (børnefællesskab).

De nævnte forhold går igen på forskellig måde i de allerfleste institutioner. Der kan være variationer og mindre forskelligheder. Men grundlæggende synes fællesskab at være noget helt centralt og noget, der lægges stor vægt på i institutionslivet og pædagogikken.

Samtidig må det bemærkes, at pædagogernes synsvinkel som nævnt tidligere måske gør dem blinde for fællesskabets mere negative sider. Nemlig, hvis og når fællesskabet/gruppen opleves som et pres, en tvang, kort sagt som en magt, der står over den enkelte. Noget den enkelte ikke kan stille noget op overfor (med mindre den enkelte kan henvise til rettigheder, men rettigheder forbliver almindeligvis formelle og principielle i institutioner).



Yderligere synes der ikke at være en udbredt praksis omkring overvejelser om, hvordan flere samtidigt virkende og hver for sig positivt vurderede fællesskaber kan stå i et indbyrdes modsætningsfyldt eller konfliktuelt forhold.

Parallelt med dette kan man betragte pædagogernes fællesskaber som noget, der er væsentligt for det pædagogiske arbejde, kvaliteten i institutionen og de særlige dilemmaer, denne form for fællesskab kan afføde. Det er gennemgående i vores materiale, at pædagogerne i deres udtalelser lægger stor vægt på betydningen af deres kollegiale samarbejde. Samtidig er det sjældent, at dette specificeres nærmere i forhold til, fx hvem der indgår som betydningsfulde kolleger, hvem man ikke har meget med at gøre, om det opleves som et fællesskab, om alle har mulighed for at være med, om der er forskel på pædagoger og medhjælpere, om leder/afdelingsleder er en del af et eventuelt fællesskab, om det er stueopdelt, osv.

#### BØRNEGRUPPER – BØRNEFÆLLESSKABER?

Mange af pædagogerne i projektet bruger, som nævnt tidligere, fællesskabsbegrebet synonymt med "børnefællesskaber", selvom det sjældent er helt klart, hvad der definerer et børnefællesskab, og selvom synsvinklen på denne type fællesskab er de voksnes (måske idealiserede) syn snarere end børns eget syn. Man kan kritisk spørge, om pædagoger overhovedet skelner mellem børnegrupper og børnefællesskaber? Eller om de taler ud fra en synsvinkel, hvor de hverken teoretisk eller praktisk får spurgt, om der er nogen forskel, og derfor heller ikke bliver i stand til at drage en distinktion?

Mange pædagoger benytter termen "børnefællesskab", fordi de finder børns fællesskab helt centralt, og fordi "det er vigtigt, at børnene kan fungere i grupper, ... kan finde ud af at lege sammen", som en af pædagogerne i projektet udtrykte det. Imidlertid må det stå klart, at børnefællesskab ikke nødvendigvis er skabt og fastholdt af børn alene. For når pædagogerne bliver bedt om at give nogle eksempler på børnefællesskaber, da refereres der eksempelvis til:

"Når vi læser en historie"

"Sanglege, musik og dansk"

"Fødselsdage"

"Musikprojekt"

"'Faldskærm' ude i fællesrummet" (med 30-35 børn).

Med sådanne eksempler på børnefællesskab, efterlades man med et indtryk af, at begrebet omfatter hele gruppen af børn på henholdsvis stuen eller i institutionen, og at de voksne, som tidligere nævnt, spiller en vigtig rolle. Børnefællesskab, i betydningen "børns eget fællesskab", er der ikke tale om ud fra disse eksempler.

At pædagogerne hverken bruger ordet entydigt eller indbyrdes afklaret fremgår af følgende ordveksling, der fremkom under et gruppeinterview i en af institutionerne:

Pædagog A: "Jeg synes, det er svært at tale om et børnefællesskab. Jeg synes, det bliver meget diffust. Jeg tror måske ikke, at jeg helt ved, hvad I mener med det".

Pædagog B: "Jeg vil sige, at i børnehaven, der har de en fællesskabsfølelse".

Pædagog C: "Det har de også i vuggestuen."

Pædagog B: "Der er et fællesskab. Den er der hele tiden og mere end bare, når vi holder samling. De ved, hvem de går på stue med.

Pædagog C: "Ja, de er blevet struktureret ind i et fællesskab i hvert fald. Men om de selv føler det i alle situationer, det er jo noget andet?".

Her tales om fællesskabsfølelse og om noget, der går videre eller rækker ud over de situationer, der er organiseret fælles. Men samtidig rejses der tvivl, om pædagogernes intentioner vitterlig sætter sig spor hos børnene: "Men om de selv føler det i alle situationer, det er noget andet?", som det blev sagt med en kritisk bemærkning. Hermed rettes der fokus på forskellen mellem børns og voksnes oplevelser. Fællesskab er netop ikke et børnebegreb eller et ord, som børn bruger. I børns univers og sprog tales der om venner og kammerater<sup>1</sup>. Derfor synes ordet børnefællesskab at være de voksnes ord med tilhørende synsvinkler, normativitet og projektioner.

Samtidig vil pædagoger, der seriøst arbejder med temaer som børns relationer, børns venskaber, o. lign. kunne berette, at mange børn har nogle knivskarpe, men alligevel ikke åbent beskrevne kriterier for, hvem der er deres venner, og hvem der ikke er. Hvilket ikke altid er umiddelbart synligt set udefra. Hertil kommer, at mange børns venskaber og kammeratskaber veksler – venskab og kammeratskab er en proces.

#### DISKUSSIONSPØRGSMÅL

1. Bør "fællesskab" have en central betydning i forbindelse med overvejelser omkring daginstitutionens pædagogiske intentioner? I givet fald på hvilke måder og med hvilke begrundelser?
2. Kan man risikere, at bestræbelser på at udvikle fællesskab snarere drejer sig om tvangsfællesskaber? Og giver det mening at skelne?
3. Er der faktorer, der gør det lettere eller sværere end tidligere at etablere fællesskaber i daginstitutionen?
4. Hvordan forstår og forsøger I at håndtere forholdet mellem de voksnes forestilling om børnefællesskaber og børnenes egne intentioner om børnefællesskab?
5. Hvad gør I for at styrke børns fællesskab(er)?
6. Når der tales om fællesskaber i institutionssammenhæng, er det sjældent, at forældrene eksplicit tildeles en rolle og betydning i dette. Kan/ bør forældrene indtænkes i daginstitutionens fællesskab? Hvordan kunne dette gøres meningsfuldt? Hvad vil det kræve af hvem?

1) I forskningsprojektet og bogen med titlen "Spor af børns institutionsliv", der handlede om, hvad unge husker fra deres tid i børneinstitution, fortæller en af de unge følgende erindring om at skulle begynde i institution og den første tid: "Jeg synes selv, det gik ret hurtigt at lære de nye børn at kende. Det skete igennem de mange fælleslege og fællessange, som tiden bl.a. gik med, når vi ikke tilbragte tiden ude på legepladsen. I forhold til de andre børn fik jeg samtidig et nært venskab med nogle enkelte børn, som blev mine rigtig gode venner. Nogen jeg intenst kunne lege med i lang tid, Den følelse af at have nogle bestemte venner, som man altid kunne lege med, var en dejlig fornemmelse." (Rasmussen & Smidt 2001: s. 120)



## INDIVIDUALITET OG BØRNS INDIVIDUELLE BEHOV

Hvad opfattes som modsætningen til fællesskab? Det gør den enkelte. Den enkelte eller det individuelle barn prioriteres og værdsættes som den enhed, en stor del af pædagogernes opmærksomhed og bestræbelser tager udgangspunkt i. Men det bliver ligeledes fremstillet som noget, forældrene i stadig større udstrækning sætter fokus på. Pædagogerne oplever, at forældrene sætter deres eget barn i centrum i forhold til deres forventninger til institutionen, personalet og den daglige pædagogiske praksis. Det ses ikke alene som en øget byrde i det daglige arbejde, men også som en tendens, der kan stå i modsætning til pædagogernes ønske om at prioritere og udvikle fællesskabet i hverdagen. I det lys kan det enkelte barn nok så meget fremstå som en person,, der står eller stiller sig uden for gruppe og fællesskab. Derfor kan man hævde, at når graden af det, man kalder individualitet, er tilstrækkelig stor, da trues fællesskabet. Det fortæller pædagogerne da også om. Og hermed nærmer vi os det teoretiske dilemma mellem hensynet til de individuelle børn og hensynet til fællesskabet.

### Eksempel 1

Ja. Ja, det er nemlig. Fordi vi har også en enkelt pige, som er meget forsigtig. Og der kunne man da godt lige.. der tror jeg faktisk, de første gange, der tog vi en tur, to kælkature ned, og så sagde jeg til hende: "Nu tror jeg, du skal prøve alene". Jamen, det ville hun så gerne. Hvis hun da havde sagt nej, så havde jeg sikkert sagt til hende, det er så i orden, og det er så også noget med, at man efterhånden kender børnene, ikke? Fordi der er nogle gange, hvor man.. fordi jeg ved, hun kan heller ikke cykle,

så der ligger måske noget, hvor man lige skal passe lidt på ikke at give hende for mange skub. Men alligevel skal hun have lidt. Ja..... Ja. Så der opstår...

### Eksempel 2

Jamen altså, hvis du er.. vi er tre på stuen.. tre voksne på stuen, og hvis du så er nødt til at tage dig specielt af et barn, så er der så to til at tælle til 21, og det giver jo.. det er klart, de bliver så overladt mere til sig selv.. og vi kan ikke sætte så meget i gang og være igangsætter i en større gruppe børn netop fordi, at der er nogle stykker, som har nogle særlige behov, som gør, at de fylder lidt mere og har behov for noget regulering af adfærd, hvis man kan sige det på den måde.

På et spørgsmål om, hvorvidt fællesskab er noget, der vægtes, svarer en af pædagogerne eksempelvis sådan:

**“ Jamen, det går jeg meget op i”, - og kommer med følgende eksempel, der illustrerer, hvad der er det gode ved fællesskab: “...forleden kom to piger ned helt af sig selv og begyndte at hjælpe en af de små – nede ved tørreskabet nede i kælderen – med at tage overtøjet af dem. Det var drivvådt. Det var i tirsdags, tror jeg. Det væltede ned med regn.....og de her unger de var drivvåde, og her kom de større børn og hjalp. Det her fællesskab med at man hjælper hinanden...”.**

Her omtales fællesskab som hjælp og solidaritet mellem børnene. Lidt senere i interviewet bliver denne dimension omtalt igen:

**“ Vi forventer rigtig meget af børnene – specielt de store – i form af, hvordan man opfører sig over for de andre børn. Man forventer så også omvendt noget af de små. Og det er noget med, at vi er en gruppe, og at de store skal hjælpe de mindre, og omvendt. Vi mikser da også børnene i spisesituationer og specielt i ferierne splejser vi rigtig meget børnene.”... “Man skal hjælpe hinanden og respektere hinanden og sådan nogle ting...vi har en forventning her med at være tolerant.....der er et fællesskab, men det er stadigvæk splittet på grund af alder”.**

En anden pædagog svarer sådan på spørgsmålet, om fællesskab er noget, der lægges vægt på:

**“ Jamen, det er sådan set det, vi gør”...vi vil godt frede deres leg og deres relationer og deres fordybelse, så det gør vi meget ved, at dem der finder sammen, de skal have lov til at være sammen. Og dem der ikke finder sammen, der går vi ind og prøver at hjælpe dem til at komme ind i fællesskabet.....hvis nu Lukas ikke er med i legen eller ikke rigtig kan finde på noget, så siger vi fx.: “Se lige her – her er et par koste, som der ikke er pakket ud”, og så skal han til at ordne legepladsen for blade, det bliver nok interessant, så må Hassan også have en kost. Så er de to. ...Nogen gange skal du være med som voksen. Nogen gange kan det være den aktivitet, du finder på at sætte barnet i gang med, der trækker nogle andre med, så de kommer ind i gruppen. Nogle børn har brug for, at du er med eller er i rummet hele tiden”.**

Af uddragene fremgår det, at nogle af fællesskabets kerneværdier er hjælpsomhed og solidaritet mellem børnene. Det påpeges også, at de voksne hele tiden må følge med i, hvad der sker, så ingen ekskluderes. Men samtidig er det ikke nemt. Pædagogerne kan godt vægte fællesskabet uden at behandle eller agere over for de enkelte børn, som om de er en fælles social masse. En af pædagogerne understreger:

**“ Man behøver ikke behandle dem (børnene) ens”. Omvendt fremhæves det: “Det er vigtigt, at det ikke kun er det enkelte barn, der er i centrum”.**

Og rent faktisk er betingelserne i de fleste institutioner sådan, at det enkelte barn ikke særlig ofte er i centrum. Normeringen, travlhed og rummenes indretning på forskellige slags fællesskaber bidrager hertil. At gå i institution i dag betyder at vokse op i kollektive rammer med begrænset plads og begrænset social rummelighed for individuelle tiltag. Dette kan synes paradoksalt. Ikke desto mindre er barndommens institutionalisering og børns institutionsliv i dag kendetegnet ved dette paradoks: På en og samme tid tales og skrives der om individer, individualisering og individuelle behov og forskelle som aldrig før. På den anden side vokser børn op i børneflokkene, i store børnegrupper, i kollektive eller fælles rammer, hvor hensynet til den enkelte og den enkeltes behov hele tiden er under et vist pres.

### DET ENKELTE BARN OVER FOR FÆLLESSKABET OG FÆLLESSKABET OVER FOR DE ENKELTE BØRN

Et andet eksempel fra interviewene, der kan illustrere nogle af institutionslivets og pædagogernes dilemmaer, drejer sig om forholdet mellem et enkelt barn og den øvrige børnegruppe. Pædagogerne på institutionen fortæller om,

hvordan nogle af de mindste børn er bange for en af de større drenge. Pædagogerne forsøger at etablere nogle situationer, hvor den dreng, der ofte får negativ opmærksomhed, får en rolle og en opgave, han kan magte og dermed positiv opmærksomhed. Kort sagt, pædagogerne forsøger at skabe et grundlag for inkluderende fællesskab og positive oplevelser. Dels sådan at de mindste børn oplever den større dreng i nogle positive situationer, dels så den større dreng får nogle positive selvoplevelser. Dette sker fx. ved at lade den store dreng vise vej, når de er på cykeltur.

// Det er noget med at give ham succesoplevelser", siger pædagogen. "Sådan nogle børn skal man kunne få med i fællesskabet, men der bliver nødt til at følge ressourcer med. Hvis vi kun er to (voksne) på stuen, så er der altså en, der sidder tilbage med hele gruppen, hvis man har sådan et barn".

Eksemplet viser, hvordan børnegrupper og enkelte børn gensidigt konstituerer hinanden.

Drengen skiller sig ud ved, at nogle børn er bange for ham og ved at påkalde sig negativ opmærksomhed. Han opfattes ikke som en integreret del af gruppen. Omvendt forsøger pædagogerne at vægte gruppen ved at få ham til ikke at udskille sig.

Man kan hævde, at der er en skjult forbindelse mellem at være inde i et fællesskab og at være en integreret del af institutionslivet. Hvis man falder uden for fællesskabet, falder man også uden for institutionslivet. Det, som truer begge dele, synes at være, når graden af individuel

handling bliver for stor og for negativ på samme tid. Altså når hensynet til den enkelte bliver så løjefaldende, at "de fælles værdier" og de kollektive følelser, som fællesskabet har, opleves som truet.

Der synes dog også at være en anden betydning af det individuelle og det enkelte barn i spil i institutionshverdagen, idet pædagogerne i flere sammenhænge omtaler en øget tendens til *individualisering*. Her handler det ikke så meget om det enkelte barn, der er på kant af fællesskabet. Det handler snarere om, at man i det pædagogiske arbejde, i stedet for at kunne orientere sig mod fællesskabet, føler et pres rettet mod at forholde sig til det enkelte barn, hvilket opleves som en undergravning af fællesskabet.

Denne form for individualisering relateres dels til de krav og forventninger, der kommer fra politisk og forvaltningsmæssig side, hvor test, sprogscreeninger, individuelle udviklingsbeskrivelser o.a. kommer til at fylde stadigt mere. Men det opleves i høj grad også at komme fra forældrene, som i deres forventninger til institutionen er bærere af en højere grad af individualiseret forståelse af daginstitutionens opgave, end pædagogerne tidligere har oplevet har været tilfældet.

I den sammenhæng kan der ses en tendens til, at orienteringen mod fællesskabet og orienteringen mod det enkelte barn ses som to forskellige og gensidigt udelukkende pædagogiske ambitioner. Dette lægger op til pædagogiske refleksioner over *relationen* mellem de to pædagogiske intentioner. Altså overvejelser omkring det enkelte barns placering i og individuelle interesser i relation til fællesskabets dynamik.

Tilsvarende refleksioner kan formuleres i forhold til det pædagogiske personales egne indbyrdes samarbejdsrelationer. Hvordan søger man i personalegruppen at vægte hensynet til den enkelte medarbejders pædagogiske intentioner, kompetencer og prioriteringer i forhold til hensynet til og ønsket om at oparbejde fælles pædagogiske arbejdsformer?

Afslutningsvis vil vi pege på et paradoks, vi fandt undervejs: Ingen pædagoger fortæller, at de ikke vægter fællesskabet. Men reelt er der ikke nær så mange beretninger om fællesskabet med store børnegrupper, som der er beretninger om børn, der skiller sig ud, børn, der kræver noget særligt, og børn, som får særlig opmærksomhed. Kort sagt: Enkelte børn synes både at trække opmærksomhed og særlige ressourcer til sig. Beretningerne om enkeltstående børn fylder mere og tager mere opmærksomhed fra pædagogerne end beretninger om fællesskab og fælles aktiviteter.

Nuvel – ind imellem berettes der om fælles projekter, eksempelvis drama- og musikprojekter, ligesom der i en institution var en skovgruppe, hvor man i fællesskab dagligt kørte frem og tilbage i bussen. Men både i de individuelle interviews med pædagogerne og i gruppeinterviewene blev samtalen hurtigt ledt hen imod børn, der krævede noget særligt.

## DISKUSSIONSPØRGSMAÅL

1. Oplever I en modsætning imellem at tage hensyn til det enkelte barn samtidig med at tage hensyn til fællesskabet? I hvilke typer situationer? Hvordan håndterer I det?
2. Er det blevet vanskeligere at tage hensyn til det enkelte barn? Hvorfor? På hvilke måder?
3. Hvordan forstår I forholdet mellem de udbredte krav om øget individualisering og ønsket om at tage hensyn til det enkelte barn? Er det det samme? Har det både positive og negative sider?
4. Er forholdet mellem fællesskab og individualitet i personalegruppen et tema, som I arbejder med? I givet fald hvordan?

## OM BØRN DER PÅKALDER SIG OPMÆRKSOMHED

Når børn kræver særlig opmærksomhed, skærper det pædagogernes dilemma.

Der kan være mange grunde til, at børn kræver særlig opmærksomhed. De fleste børn kan have en dårlig dag eller en periode, hvor de har behov for særlig opmærksomhed fra de voksne. Og nogle børn har – eller opfattes, som om de har – brug for særlig opmærksomhed i længere perioder (evt. hele den tid, de går i daginstitution). Vi vil ikke her gå nærmere ind i en diskussion af, hvorfor nogle børn kræver særlig opmærksomhed, men blot fremhæve, at problematikkerne omkring børn, der kræver særlig opmærksomhed, gik igen i både vores observationer og i interviewene med pædagogerne.

På blå stue er der seks drenge og pædagogen Birte. Birte deltager i bygning af legomodeller sammen med de seks drenge. Mads "skyder" med sit legofly på Birtes. Han "flyver" sit fly ind i hendes på en sådan, måde at Birtes risikerer at gå i stykker.

Birte protesterer: Mads – kan du huske, hvor ked af det du blev, da de andre ødelagde din... Nej Mads... Mads, kunne du ikke bygge videre på min [flyvemaskine]?

Drengene virker optagede af at bygge med lego. Det gælder også Mads. Men det er tydeligt, at en stor del af pædagogens opmærksomhed er rettet mod Mads. Hun sidder ved siden af ham og prøver at forebygge, at han ødelægger de andres legofly.

Mads fremstår som et barn, der kræver særlig opmærksomhed. Børn, der påkalder sig særlig opmærksomhed skærper dilemmaet, fordi pædagogernes resurser og

handling koncentrerer om disse børn, mens der er mindre fokus eller ingen opmærksomhed på fællesskabet og de andre børn. Eksemplet illustrerer dette, ligesom vi har observeret lignende situationer i andre institutioner. Ikke mindst i projektets interviews kom dilemmaer i forhold til børn, der påkalder sig særlig opmærksomhed, til udtryk. I interviewene giver flere pædagoger udtryk for, at håndteringen af børn, der påkalder sig særlig opmærksomhed, kan være problematiske, når der kun er få voksne til stede. Det bekræftes også af flere af vores observationer. På den måde er dilemmaet afhængig af et samspil mellem normeringer og de særlige børn: Børn med særlig behov skærper dilemmaerne, og det samme gør situationer med få tilstedeværende voksne, så når begge disse faktorer er til stede, forstærkes dilemmaet ekstra: Det bliver sværere at have opmærksomhed på både de særlige børn, de andre børn og fællesskabet.

På kommunalt plan og fra både politisk og administrativ side, er man godt klar over, at individuelle børn, der påkalder sig særlig opmærksomhed, har særlige behov, der må og skal dækkes og derfor kræver noget ekstra. Dette søges imødekommet ved eksempelvis tildeling af støttepædagogtimer, ligesom flere og flere kommuner i dag afsætter særlige resurser til inklusionsprojekter, sender de professionelle på inklusionskurser. Ikke desto mindre beredte pædagogerne i de deltagende institutioner om adskillige børn med særlige behov, som de ikke fik tildelt støttepædagog til. Ligesom tildelingen ikke altid dækker den fulde tid, barnet er institutionen – som det fx var tilfældet for Mads' vedkommende. Situationen ovenfor

foregik således en af de dage, hvor der ikke var nogen støttepædagog – og hvor det derfor var stuepædagogen Birte, der var konfronteret med dilemmaet. I det hele taget tyder vores observationer på, at en af de måder, de professionelle forsøger at løse problemerne på i hverdagen, er gennem *arbejdsdeling*. Fx formelt med ansættelse af støttepædagoger, men i hverdagen og mere uformelt ved, at enkelte pædagoger går fra hele børnegruppen og retter hele deres opmærksomhed på særlige børn, der i forskelligt omfang udskilles fra de øvrige.

Børn, der påkalder sig særlig opmærksomhed – særligt når der er knappe personaleresurser - betyder altså, at pædagogerne står overfor at skulle prioritere, hvilke børn de vil rette deres opmærksomhed og pædagogik imod.

I praksis er det dog mere kompliceret end bare et spørgsmål om en afgrænset mængde tid, som de professionelle skal dele mellem børnene, og derfor er det ikke bare et spørgsmål om at vælge. Vi vil således pege på nogle paradokser:

Blandt alle de pædagoger, vi har talt med fra de syv deltagende institutioner, er der ingen, der siger, at de ikke ønsker at tilgodese de individuelle børns særlige behov, og der er heller ingen, der ønsker, at børnene skal være inkluderede og en del af fællesskabet på institutionen. Men når pædagogerne beretter om, hvordan de tackler de individuelle børn og søger at opfylde deres behov, så består løsningen stort set altid i, at man "går fra" med børnene. Det vil sige, at der er en klar tendens til, at pædagogerne trækker børnene og sig selv ud af gruppen for at etablere en mere overskuelig en-til-en-situation. Beskrevet med

begreberne inklusion og eksklusion synes, det som om at det praktiske svar på særlige børns særlige behov er at ekskludere børnene, at trække børnene ud fra gruppen, ud af stuen, bort fra legepladsen, med henblik på *efterfølgende* at kunne inkludere dem.

Derved får pædagogerne tegnet et billede af en situation og en relation til børnene, der vanskeligt kan fortolkes som andet end et paradoks: Man går ind for fællesskab, men søger at tackle individuelle børns individuelle behov uden for fællesskabet.

"Vi er ikke voksne nok til at få vores børn til at blive en del af fællesskabet", sagde en af pædagoger i projektet i forbindelse med drøftelse af fællesskab. Underforstået – når der er for få voksne, må man tackle børnene uden for fællesskabet og individuelt. Men der er tilsyneladende også grænser for, hvor længe pædagogerne kan fastholde de individuelle børns individuelle behov. For som en anden pædagog sagde: "Dilemmaet ligger i, at man ikke altid kan være ved siden af ham", altså – barnet har det øjensynligt o.k. når der etableres en-til-en-kontakt, men de normeringsmæssige forhold betyder, at pædagogen hurtigt er savnet på stuen, i fællesrummet, på legepladsen, så snart hun går fra med bare ét barn". Eller barnets behov er så krævende at opfylde, at pædagogen ganske hurtigt bliver helt udmattet. Dette synes at være tilfældet i en af institutionerne, hvor en af pædagogerne beredte om et særligt barn, som man ikke havde fået nogen ekstra ressourcer til: "Vi er nødt til at skabe vores egen støttepædagog ... så udpeger vi: "I dag er du støttepædagog"... men efter 10 minutter eller ½ time siger vedkommende: "Nu kan jeg ikke mere".

En anden pædagog udtrykte sig sådan om måden at tackle de individuelle børn på: "De børn, der fylder mest, får mest opmærksomhed – ingen tvivl". Det vil sige, at de udadreagerende børn, de højrøstede børn og børn, der kropsligt gør sig gældende, også er dem, der får voksenkontakt. Og ofte etableres kontakten ved, at man trækker børnene bort fra de øvrige, idet man søger at etablere en-til-en-kontakt. Omvendt kan det tolkes sådan, at børn, der er stille og mere indadvendte, ikke får den samme voksenkontakt. De får primært lov til at passe sig selv, og de får lov at søge derhen, hvor de foretrækker at være. Deres stilleadfærd opleves ikke at true hverken den sociale orden eller fællesskabet. Men man kan med rette spørge, om ikke et fælleskab kan være lige så truet af stille og indadvendte børn, som af støjende og udadreagerende. Og man kan tilsvarende spørge, om ikke de mere stille og indadvendte børn ligeledes kan risikere eksklusion fra fællesskabet, blot på en mere subtil og usynlig måde, end hvad der gør sig gældende for de mere åbenlyst opmærksomhedskrævende børn?

Interviews, observationer og samtaler peger altså på, at pædagoger i hverdagen forsøger at tackle de dilemmaer, som de særlige børn giver anledning til, på forskellige måder: Som sagt er arbejdsdeling, dvs. at en pædagog har en særlig opmærksomhed på enkelte børn, en af måderne. I flere institutioner var der opmærksomhed på de paradokser, det skaber at "gå fra" med børn med særlige behov. Paradokser søgtes håndteret på flere måder, fx ved at enkelte andre børn deltog i aktiviteterne sammen med de særlige børn. Noget der i sig selv kan skabe et nyt dilemma, fordi dette andet barn kan blive middel til at

håndtere børn, der påkalder sig særlig opmærksomhed. Eller ved at støttepædagogen (som det fx var tilfældet for Mads' vedkommende) også opfattede det som en del af sin opgave at have opmærksomheden på resten af børnegruppen.

I en af de deltagende institutioner førte deltagelsen i forskningsprojektet til, at institutionen besluttede, at en pædagog gik fra til at være på legepladsen – så alle børn havde *muligheden* for at være der. Dette blev set som en opblødning af dilemmaet.

Men generelt ses en tendens til, at jo mere man tids- og resursemæssigt føler sig presset, jo større sandsynlighed er der for, at arbejdet med inklusionsudfordringen medfører individuelle ekskluderinger.

#### DISKUSSIONSPØRGSMÅL:

1. Hvordan balancerer I forholdet mellem fællesskabet og de børn, der påkalder sig særlig opmærksomhed?
2. Hvordan tackler I problemet med at "ekskludere for at inkludere"?
3. Påvirkes dette af ressourcer og måden arbejdet er organiseret på?
4. Kunne dette gøres på andre måder?

## OM POLITISERINGEN OG MODERNISERINGEN AF INSTITUTIONERNE

// Vores primære dilemma består ikke så meget i, hvordan vi håndterer hensynet til det enkelte barn i forhold til den samlede børnegruppe, men mere i, at vi har fået pålagt flere 'skal-opgaver' – samtidig med at vi er blevet færre voksne pr. barn til at udføre disse opgaver".

// Vi bestræber os på at få hverdagen til at hænge sammen, hvilket ofte kræver planlægning og indarbejdelse af bestemte rutiner, men som altid trues af uforudsete situationer".

// Vi er blevet så tidsmæssigt presset, at selv om vi har mange ambitioner og intentioner om at skabe pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, bliver vores indsats reelt mere og mere reduceret til pasning og daglig overlevelseskamp".

Disse citater fra pædagoger i tre af vores projektinstitutioner udtrykker en generel tendens i vores materiale. Pædagogerne oplever, at det grundlæggende dilemma i det pædagogiske arbejde er ændret: Før var dilemmaet hvordan pædagogerne skulle skabe en balance mellem individuelle og kollektive hensyn, mellem nærhed og distance, fordybelse og overblik. Nu er dilemmaet i højere grad en umulig kamp for at skabe balance mellem flere udefinerede opgaver og færre ressourcer. Det nye dilemma kunne potentielt styrke en kvalificering

af professionaliteten, men pædagogerne oplever, at det reelt skaber en udbredt grad af deprofessionalisering.

Hvad er det for forandringer, der har bidraget til, at disse udsagn og tendenser synes at være fremherskende i danske daginstitutioner?

#### POLITISERING AF BARNDOMMEN

Daginstitutionerne og det pædagogiske personale kunne tilbage i 70'erne, 80'erne og langt op i 90'erne med rette og på godt og ondt hævde, at de selv definerede deres arbejdes indhold. De havde faktisk svært ved at få det offentlige forvaltningsapparat og de kommunale politiske systemer til at interessere sig for deres indsats. Den situation er på mange måder vendt på hovedet inden for de sidste par årtier.

Den omfattende udvikling af daginstitutionsområdet, som består i en nærmest 100 % indskrivning af alle børn i 3-6-årsalderen i et offentligt dagtilbud – og omkring 80 % af de 1-3-årige – har inden for de senere år ført til en nødvendig øget interesse fra det offentlige og det politiske system med hensyn til den måde, barndommen i dag organiseres og struktureres.

Barndommen kan siges at være blevet underlagt en ganske voldsom politisering inden for relativt få år. Der er både en kvantitativ og kvalitativ dimension i denne politisering.



*Kvantitativt* i form af en stigende offentlig og politisk interesse i daginstitutionsområdet fra slutningen af 80'erne, hvor presset fra forældre for at få stillet daginstitutionspladser til rådighed antog et sådant omfang, at det tydeligvis blev et politisk prioriteret tema. "Pladsgaranti", som blev den betegnelse, denne bestræbelse gik under, var både et landspolitisk tema og efterhånden også et mere og mere påtrængende kommunalpolitisk tema, idet det viste sig, at forældres behov for og ønske om at kunne få deres børn passet i et offentligt dagtilbud antog et sådant omfang, at der både kunne være politiske stemmer og mulighed for at tiltrække tilflyttere i det. Forældre begyndte at stemme med fødderne, således forstået, at det kunne registreres i forhold til flytning over kommunegrænser, at sikkerhed for at kunne få institutionsplads til deres børn var et væsentligt parameter for forældrenes valg af bopæl.

Børn i førskolealderen blev således et selvstændigt politisk emne i en udstrækning, som ikke havde været tilfældet i Danmark tidligere. Den kvantitative udbygning af daginstitutionssektoren bidrog dermed til synliggørelsen af yderligere en kvantitativ politisk dimension omkring den tidlige barndom, idet der økonomisk blev tale om et udgiftsområde, der var på højde med andre tunge udgiftsposter i de kommunale budgetter. Det blev helt tydeligt en politisk prioriteret opgave at kunne gøre rede for og legitimere – samt potentielt effektivisere og nedbringe – de voldsomt stigende udgifter, der qua daginstitutionerne var adresseret barndommen.

Dette bidrog op igennem 90'erne klart til en stigende *kvalitativ* politisk interesse i måden, barndommen var organiseret og indrettet på. Især i kommunalt regi blev det åbenlyst,

at man ønskede at få mere kontrol med og indflydelse på, hvordan den store investering i daginstitutionsfeltet blev håndteret og forvaltet på institutionsniveau. I første omgang ved at insistere på en mere gennemskuelig, entydig og formaliseret ansvarsfordeling inden for den enkelte institution, hvilket dels førte til et øget fokus på ledelse i form af tydeligt ledelsesansvar og ledelseshierarki, dels i form af etablering af forældrebestyrelser med centralt definerede indflydelses- og ansvarsbeføjelser.

Efterfølgende blev dette fulgt op af en formuleret interesse i at vide, hvad de mange penge, der blev ført ind i systemet i den ene ende, førte til af processer undervejs og output i den anden ende. Ikke mindst under betegnelsen kvalitetssikring blev der sat øget fokus på daginstitutionernes indre arbejde og den pædagogiske virksomhed, hvilket hidtil havde været overladt til pædagogerne selv.

I en publikation fra Mandag Morgen blev dette parallelt til den oprindeligt formulerede pladsgaranti formuleret som en ønskværdig "Udviklingsgaranti". Hermed var den kvalitative dimension i barndommen, i dens organisering og strukturering sat på den politiske dagsorden.

#### MODERNISERING AF DAGINSTITUTIONERNE

Dette foregik samtidig med, at der generelt var sket et skift i hele styringstilgangen til den offentlige sektor. Under betegnelsen modernisering af den offentlige sektor har der siden 80'erne været tale om en lang række af tiltag, som alle kan siges at bidrage til omstillingen af styringen af den offentlige sektor fra at være præget af universelle velfærdsstatsprincipper til neoliberale intentioner om markedsbaserede reguleringsmekanismer og New Public Managementlogikker.

Især i sammenhæng med det øgede behov for at få indholdsmæssigt styr på den eksplosivt voksende daginstitutionssektor er det tydeligt, at politiseringen af området bliver underlagt de moderniseringsbestræbelser, der i bred forstand blæser ind over den offentlige sektor. Man nøjes derfor ikke med forsøget på at effektivisere området gennem mere synlig ledelse og forældrebestyrelser, der i princippet fortsat kunne styre området ud fra decentrale og lokale interesser og intentioner. Disse forskellige former for styring suppleres med centralt fastlagte indholdsbestemmelser og styringsrationaler.

Med indførelsen af nationale læreplaner etableres der centralt fastlagte og overordnede retningslinjer for, hvad der skal være indholdet i det pædagogiske arbejde. For at sikre at disse intentioner implementeres i det daglige arbejde, følges indholdsbestemmelserne op af forskellige former for kontrolforanstaltninger, såsom kommunal godkendelse af læreplaner og krav om evaluering af arbejdet med læreplanerne.

Denne overordnede og rammemæssige sikring af kvaliteten i det pædagogiske arbejde følges på et mere konkret og praktisk niveau op med krav om dokumentation af det pædagogiske arbejde i hverdagen, for på den måde at sikre at det pædagogiske arbejde rent faktisk styres af de overordnede intentioner, der ligger i læreplaner og deres evaluering.

Endelig kan man sige, at dette så rejser yderligere et spørgsmål. Nemlig, hvordan man ikke blot kan være sikker på, at der er fastlagt overordnede indholdsmæssige

rammer, og at disse rammer forsøges efterlevet og udfyldt i hverdagens pædagogiske aktiviteter, men at der også kan sikres en løbende vurdering af, på hvilke måder og i hvilket omfang dette har konsekvenser for indsatsens genstand: Det enkelte barn og dets udviklingsproces. Et af svarene på dette spørgsmål er indføring af forskellige former for test og vurderinger af de enkelte børn, såsom sprogscreeninger, kompetencehullet og individuelle udviklingsbeskrivelser.

I overensstemmelse med intentionen om at indføre markedsinspirerede styringslogikker defineres forældrene som brugere og forbrugere, der opmuntres til at træffe valg med hensyn til, hvor de ønsker deres børn skal indskrives og formulere ønsker til, hvilken service de ønsker at modtage.

Politiseringen af området og den form for modernisering, daginstitutionssektoren har gennemløbet de senere år, har selvfølgelig konsekvenser for det pædagogiske arbejde og institutionslivet. Nogle blev formuleret i indledningen af dette afsnit, men også mere bredt kan vi identificere forskellige nye typer af dilemmaer eller måske snarere modsætningsforhold, som de opleves af pædagogerne:

- På trods af generelt formulerede krav og ønsker om en professionalisering af området – hvilket formuleres fra politisk hold, de professionelle egne fagforbund, uddannelsesstederne og store dele af forskningen – oplever pædagogerne selv en øget grad af usynliggørelse, manglende anerkendelse og dermed deprofessionalisering.

- Med de øgede udefrakommende krav, hvoraf flere kun vanskeligt kan indarbejdes i allerede eksisterende pædagogiske intentioner i institutionen, sættes lederen/ledelsen i en ny rolle og nyt dilemma. På den ene side kan de forsøge at skærme personalet ved selv at påtage sig nogle af de opgaver, der omhandler dokumentation over for den kommunale forvaltning. På den anden side kan dette yderligere bidrage til usynliggørelse, manglende anerkendelse og dermed afprofessionalisering af det pædagogiske personale, idet de tendentielt udgrænses fra viden om og stillingtagen til de krav, deres arbejde formelt er underlagt.

- Forældrene er formelt blevet placeret mere centralt omkring organisering og forvaltning af daginstitutionens hverdag. På den ene side kan dette betragtes som en åbning for øget demokratisering af daginstitutionen som organisation, hvilket vil stille nogle bestemte udfordringer til pædagogerne med hensyn til, hvordan øget demokratisk deltagelse og medansvar fra forældrene kan mødes på en kvalificeret måde. Samtidig er der dog på den anden side tale om en form for inddragelse, der positionerer forældrene som udefrakommende brugere og forbrugere, der stiller krav til den service, institutionen forventes at udbyde, hvilket skaber helt andre typer af udfordringer til pædagogernes måde at forvalte forældresamarbejdet. Hermed opleves grundlaget for gensidig og ligeværdig deltagelse i demokratiske processer besværliggjort og til dels undergravet.

- Pædagoger har tidligere defineret et af de centrale dilemmaer i det pædagogiske arbejde som afbalanceringen mellem overblik og fordybelse, nærvær og distance, hensynet til den enkelte og hensynet til gruppen. En konsekvens af de senere års modernisering af området synes at være oplevelsen af pædagogiske krav og ambitioner på den ene side og manglende resurser på den anden side. I stedet for fokus på forskellige perspektiver og tilgange i det konkrete pædagogiske arbejde flyttes fokus til at få aktivitetskrav til at balancere med praktisk tilrettelæggelse. I kort form kan det formuleres som en tendens til, at grunddilemmaet flyttes fra at være funderet i pædagogisk rationalitet, forstået som skabelse af livssammenhæng for børnene i hverdagen, til funktionsrationalitet, forstået som at få hverdagen til at fungere og ikke bryde sammen eller blive kaotisk.

#### DISKUSSIONSPØRGSMAÅL

1. Har de senere års udvikling inden for daginstitutionso mrådet skabt øget kvalificering af jeres arbejde – eller omvendt? Hvad har mere specifikt bidraget til henholdsvis øget og sænket kvalitet?
2. Oplever I forældrene som med- eller modspillere i relation til jeres forsøg på at håndtere nye krav og udfordringer på en pædagogisk meningsfuld måde? Hvad mere konkret i samarbejdet bidrager til henholdsvis det ene og det andet?
3. Skoleforberedelse fylder mere og mere som grundlag for pædagogiske overvejelser i daginstitutionen. Er det genkendeligt? Giver det mening at påstå, at betingelserne for at formulere en børnehavepædagogik i sin egen ret er dårligere i dag end for få år siden? Eller er det omvendt? Er det en rigtig udvikling?
4. Er det genkendeligt, når vi ud fra materialet synes at kunne se en tendens til, at hverdagen bliver mere præget af pragmatiske overvejelser om, hvordan I kan få en 'porøs' hverdag til at hænge sammen, end I har overskud til at beskæftige jer med, hvordan I kan skabe livssammenhæng for børnene?



## FRA NØDVENDIGHED TIL VISION

Til slut vil vi vende tilbage til det, vi i begyndelsen af pjecen pegede på: Det er sjældent, at pædagoger taler om dilemmaer. I stedet taler de om "problemer" eller om situationer, der opfattes uundgåelige og præget af nødvendighed. Kort sagt, oplevelser præget af, at der kun synes at være én handlemulighed i situationen. Samtidig var der – set udefra – tale om noget, vi fortolkede som situationer, der måtte være præget af dilemmaer.

### NÅR HVERDAGEN ER UNDER PRES

Der er i projektets interviewmateriale mange beretninger om, at man i hverdagen er hårdt presset. Beretninger, der på mange måder bekræftes af de observationer, der blev gjort under feltarbejdet. Der fortælles om knaphed på tid, om for mange børn og for få voksne, om øgede krav og forventninger fra forældre, som ikke altid er lige nemme at imødekomme. Der berettes om, hvordan der igennem årene er kommet flere og flere krav og opgaver fra den kommunale forvaltning.

Alle disse forhold berettes der om, men beretningerne udtrykkes ikke som dilemmaer. Knap nok som kritik. Der tales om, hvor vanskeligt det er at nå alle tingene, og der tales om, hvor vanskeligt det undertiden er at få det hele til at hænge sammen. Men det kommer ikke til udtryk som mere håndfaste erklæringer om dårlige arbejdsvilkår eller uholdbare børnemiljøer. Det formuleres som nævnt ofte som problemer. Og problemer er der principielt løsninger på, hvilket igen tendentielt lægger op til, at det er den enkelte pædagogs opgave at finde og realisere den

rette løsning. Herved forskydes ansvaret fra at være et vilkår i hverdagen knyttet til institutionernes organisering, økonomi og samfundsmæssige rolle til at være et individuelt anliggende for den enkelte pædagog. Og det med den konsekvens, at den udbredte oplevelse hos mange af pædagogerne og lederne var, at de oplevede det som vanskeligt at få hverdagen til "at fungere" eller "hænge sammen". Ligesom hverdagens pres snarere oplevedes at skabe personlig dårlig samvittighed end fælles og kollektiv kritik.

### NÅR DILEMMAERNE FORSVINDER

Men udefra betragtet ER der faktisk tale om et grundlæggende dilemma mellem hensynet til det enkelte barn og fællesskabet. Samtidig er vanskelighederne med at overkomme dilemmaet i høj grad afhængig af en række omgivende faktorer. Vores observationer viser således, at dilemmaet tendentielt synes at opløse sig, når de institutionelle betingelser er anderledes.

Vi kan særligt pege på tre forhold, som har betydning: antal børn pr. voksen, integrationen af børn med særlige behov og de fysiske rammer.

At *antallet af børn pr. voksen* spiller en rolle er ikke et overraskende fund. Hvad der overraskede os var imidlertid, hvor stor en rolle det faktisk spillede, og ikke mindst at andre forandringer af institutionslivet i høj grad betød noget, netop fordi det forandrede antallet af tilstedeværende voksne. Så når fx en pædagog gik fra for at lave

skoleparathedundersøgelser af enkelte børn – så betød det, at den tilbageværende pædagog på stuen fik vanskeligere ved at håndtere dilemmaet mellem et særligt udadreagerende barn og resten af børnegruppen. Og omvendt: Når det lykkedes at *integrere et barn med særlige individuelle behov* – nogle gange ved at muligheden for særlige aktiviteter med sådan et barn (evt. sammen med andre børn), var der jo tydeligvis tale om en løsning på dilemmaet.

Og endelig var det tydeligt, at dilemmaerne afhang af, hvor børn og voksne befandt sig. Uderum – særligt på tur helt uden for institutionen, fx i nærliggende skove eller parker indebar næsten altid, at dilemmaerne blev mindre skarpe. Det var, som om alene rummenes åbenhed også gav børn og voksne muligheder for at forsøge sig med forskellige måder at være sammen på, som løsnede dilemmaet.

### "EN GOD DAG"

Det centrale og interessante ved at kigge efter dilemmaer er ikke så meget, at dilemmaer skal løses, men derimod at situationer, hvor dilemmaet opløser sig, peger på andre måder som institutionslivet kan folde sig ud på. Man kan sige, at det opløftende var, at selvom pædagogerne i de dialogiske værksteder ikke umiddelbart kunne genkende deres hverdag som fyldt med dilemmaer, så kunne de med stor energi beskrive og diskutere betydningen af fællesskab og af at tage hånd om det enkelte barn. Så selvom institutionshverdagen i høj grad opfattes som et spørgsmål om at få hverdagen til at 'fungere', så findes idealerne om andre måder at være sammen med børn på også.

I interviewene fandt vi blandt andet ansatser til og ideer om, at institutionslivet kan være anderledes. Her talte pædagogerne om "en god dag", "en fantastisk morgen", "tegn-situationer er bare hyggelige" eller om, hvor privilegeret det opleves at kunne "gå fra" med en lille gruppe af børn.

Alt dette peger på, at dilemmaer mere end noget, der skal løses, kan være en anledning til at diskutere om det, der opleves som en 'nødvendighed' nu også er en nødvendighed – ligesom visioner for det fælles pædagogiske arbejde kan tage udgangspunkt i tilsyneladende selvfølgelige og genkendelige hændelser og forløb i hverdagen.



## LITTERATURLISTE

Bauman, Z. (2002):

Fællesskab: En søgen efter tryghed i en usikker verden (1. udgave).

Kbh., Hans Reitzel.

Becker-Christensen, C. (2005):

Politikens nudansk ordbog (19. udgave).

Kbh., Politiken.

Mach-Zagal, R.; Nøhr, K.; & Banks, S. (2007):

Etiske dilemmaer i pædagogisk arbejde (1. udgave).

Kbh., Hans Reitzel.

Rasmussen, K., & Smidt, S. (2001):

Spor af børns institutionsliv – unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven.

Kbh., Hans Reitzels Forlag.

Schou, C.; Pedersen, C.; & Ejrnæs, M. (2006):

Samfundet i pædagogisk arbejde (1. udgave).

Kbh., Akademisk Forlag.



# INSTITUTIONSLIV – DILEMMAER OG PARADOKSER

NÅR PÆDAGOGER FORSØGER AT TILGODESE BÅDE FÆLLESSKABET OG DEN ENKELTE

September 2014

*Pjecen er skrevet af:*

Tomas Ellegaard, Jan Kampmann,  
Kim Rasmussen

med assistance og bidrag fra  
Dina Danielsen, Sissel Brandt-Hansen,  
Katrine Willads Lehrman

Undersøgelsen og udgivelsen er finansieret af  
BUPL's forskningsmidler.

B U P L



Kontaktperson i BUPL er:  
Konsulent Peter Engelbrekt Petersen, [ppn@bupl.dk](mailto:ppn@bupl.dk)

ISBN: 978-87-7738-224-6

Grafisk design: Jeanne Olsen  
Tryk: Stenby Tryk A/S